

Yves Érard, Thérèse Jeanneret
École de français langue étrangère, Université de Lausanne

DU JOURNAL DE SÉJOUR COMME JEU DE MIROIR DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans cet article, nous traiterons de la manière dont des étudiant(e)s non francophones vivant et étudiant à Lausanne, ville francophone, parlent de leurs difficultés à comprendre et à donner sens à des expressions ou à des expériences culturelles qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. En nous appuyant sur ce qu'ils racontent, nous tenterons de caractériser et de définir ce que représentent les expressions «je comprends» et «je ne comprends pas» énoncées par une personne étrangère à une langue et à une culture. Nous montrerons que la compréhension est un processus dialogique ou interactionnel, qu'elle est mise en œuvre en étant adressée (en l'occurrence à un enseignant) et qu'elle entraîne son destinataire dans le processus, l'amenant à regarder avec d'autres yeux sa propre culture.

Dans une deuxième partie, nous verrons que l'incompréhension peut être entendue comme une non-appartenance à une communauté langagière.

Dans une troisième partie, nous verrons que l'enseignant n'a pas une compréhension transparente de sa propre communauté langagière, que s'il est un médiateur pour aider un(e) étudiant(e) à être compris, lui-même peut apprendre quelque chose sur sa propre langue et, partant, sur lui-même.

Les données sur lesquelles nous nous appuyerons sont issues d'une activité écrite (rédaction d'une fiche d'observation) liée à un journal de séjour proposée par un enseignant de français langue étrangère.

Mots-clés: compréhension, socialisation langagière, usage, pragmatisme

1. Arrière-plan théorique de l'étude

Historiquement la didactique des langues étrangères a identifié deux types de contexte dans lesquels la langue étrangère était apprise: la migration et l'école, en d'autres termes on a schématisé les conditions d'apprentissage en «naturelles» ou au contraire «scolaires». La migration im-

Yves.Erard@unil.ch
Therese.jeanneret@unil.ch

pliquait l'apprentissage de la langue là où elle était parlée, par le contact avec la société, le travail et dans certains cas, l'intégration sociale. L'école impliquait l'apprentissage de la langue loin de l'(des) endroit(s) où elle était parlée, par un enseignement fondé sur des explications et des exercices, le cas échéant sur des tentatives de reproduction en classe des conditions de l'apprentissage «in vivo». Cette vision réductrice a été progressivement déconstruite à partir des années 80. Une des contributions fondamentales aux réflexions sur les contextes d'apprentissage est due à Dabène (1994) qui, en proposant les dénominations de *contexte homoglotte* ou *hétéroglotte*¹ pour désigner le statut de la langue à apprendre (langue du lieu dans le contexte homoglotte) a permis de dissocier le type d'apprentissage (guidé ou non guidé) et le contexte dans lequel il s'opérait: dans un lieu où la langue était parlée seule, parlée à côté d'une autre, seulement présente, totalement absente, etc.

La question des modes d'apprentissage (conscient vs inconscient, explicite vs implicite) mis en œuvre dans les situations où l'apprentissage est guidé ou non guidé a été amplement discutée dans le contexte, notamment, de la distinction de Krashen (1985) entre *acquisition* et *apprentissage*. Dans l'*acquisition*, les processus sont inconscients et sous-tendus par la nécessité de la communication; ils mènent à une connaissance intuitive de la langue étrangère. Au contraire, dans l'*apprentissage* les processus sont conscients, le sujet connaît les règles et peut en parler (voir par exemple Huot & Schmidt 1996, pour une discussion exhaustive des questions de conscience et d'activité métalinguistique en didactique des langues étrangères).

Pour nous qui enseignons le français en contexte homoglotte², la question cruciale est de savoir comment les étudiant(e)s venus se former dans notre département vont parvenir à articuler les connaissances que leur apprentissage guidé du français leur permet de construire avec celles qu'ils vont développer dans leurs interactions «naturelles» avec des autochtones. En effet, loin de suivre l'hypothèse de Krashen sur l'impossibilité d'associer des processus conscients et inconscients dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous cherchons à créer pour nos étudiant(e)s les meilleures conditions possibles d'articulation de ces deux modes d'apprentissage.

Pour faire comprendre les enjeux de notre réflexion dans ce débat sur la distinction entre l'acquisition naturelle d'une langue étrangère et

1 Dans un premier temps, Dabène a proposé les dénominations de *contexte endolingue* ou *exolingue* avant de préférer les termes *homoglotte* et *alloglotte/hétéroglotte* pour éviter la polysémie.

2 Lausanne est une des grandes villes de la région francophone de la Suisse.

son apprentissage institutionnel, nous aimerions situer très concrètement notre propos dans le débat actuel suscité par la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues. Ce texte, de par sa diffusion et malgré son manque d'inscription académique, peut fournir un bon point d'appui pour saisir les difficultés que peut poser une opposition trop nette entre apprentissages scolaire et extrascolaire d'une deuxième langue.

Dans ses premières lignes, le CECR introduit une distinction entre l'apprentissage scolaire et extrascolaire d'une langue. Cette dernière se traduit par une opposition entre, d'un côté, un apprenant qui suit un cursus scolaire durant lequel son apprentissage de la langue sera évalué et certifié et, de l'autre, un individu qui vit des expériences extrascolaires qu'il pourra recueillir dans un portfolio en complément de ses validations officielles:

À cet égard, l'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire devraient pouvoir tenir compte de l'ensemble des circonstances et expériences où ces connaissances et savoir-faire se mettent en place. Le projet d'un *Portfolio (Portefeuille européen des langues)* permettant à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière va bien dans ce sens. Il s'agit en effet d'y faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres. (CECR: 133)

Cette vision de l'expérience humaine a quelque chose de schizophrénique en ce qu'elle laisse penser que l'on peut clairement distinguer l'expérience scolaire de l'expérience extrascolaire, à plus forte raison quand les expériences sont contemporaines, comme c'est le cas en contexte homoglotte. L'idée que seule la première serait digne de certifications ou de validations officielles alors que la deuxième ne ferait l'objet, au mieux, que d'un simple compte rendu serait contre-productive dans un contexte comme le nôtre. Reléguer ainsi la personne par le truchement de son expérience individuelle à jouer un rôle accessoire dans son appropriation d'une nouvelle langue pour la livrer complètement par le biais de son expérience scolaire aux jugements et évaluations d'institutions – qui se sont donné comme objectif de dresser une liste de critères objectifs, exhaustifs et transparents, sur la base de descripteurs de la langue à apprendre – pose problème autant du point de vue de la citoyenneté européenne que veut promouvoir le CECR que du point de vue de la conception de l'acteur social et de son rapport aux langues et à leur apprentissage. La dichotomie apprenant/individu cristallise, à notre sens, le désir contradictoire d'évaluer l'apprenant de la manière la plus objec-

tive à partir d'une liste de critères les plus standardisés possible et de valoriser dans le même temps la spécificité d'un parcours d'apprentissage individuel inscrit dans un contexte particulier. Plus la balance penche du côté d'une certification dont l'institution est seule garante, plus les apprenants se conformeront aux normes standardisées et moins les individus pourront faire valoir la singularité d'un apprentissage, privilégiant la conformité aux attentes institutionnelles plutôt qu'une certaine autonomie dans les réponses individuelles à donner à des situations toujours singulières.

Dans ce contexte, le débat qui s'est actuellement engagé sur la manière de comprendre ce que le CECR entend exactement par la perspective actionnelle qu'il préconise pour l'enseignement des langues nous paraît exemplaire. La discussion se focalise bien souvent sur l'indétermination de la notion d'action sans s'apercevoir que cette dernière implique une indétermination corollaire de la définition du sujet de cette action. L'explicitation de la manière dont on conçoit l'acteur social dans une perspective actionnelle est un enjeu éminemment politique au sens où il doit énoncer la nature de la relation de l'individu à la communauté. Sans approfondir la question, il n'est pas difficile de voir que l'on dessine une figure bien étrange du citoyen en séparant artificiellement un apprenant soumis aux jugements et aux évaluations de l'institution d'un individu dont on prêche l'autonomie tant qu'elle reste dans une stricte relation à soi-même (possibilité de s'autoévaluer, d'avoir un retour réflexif sur soi-même dans sa biographie langagière, etc.) alors que dans une démocratie ce devrait être l'institution qui se soumet à un acteur social dans une relation qui devrait d'emblée être publique.

En fait, le CECR fait coïncider deux conceptions très différentes du sujet sous la forme d'un côté d'un sujet de l'action (l'apprenant) et de l'autre d'un sujet transcendantal (l'individu). La tension entre ces deux conceptions incompatibles rejoint l'indécision qui traverse tout le CECR entre une approche communicative et une approche actionnelle de la didactique des langues. Comme le soulignent les commentateurs, il est difficile de déterminer si la perspective actionnelle du cadre se trouve en rupture ou en continuité avec l'approche communicative qui l'a précédée dans le champ de la didactique des langues. Comme le CECR se refuse à donner explicitement des références à un courant pédagogique quelconque (Puren 2002), la question reste indécidable et il semble bien qu'il faille simplement se résoudre à constater qu'il existe en la matière deux interprétations concurrentes du cadre (Liria & Lacan 2009).

La lecture qui voit dans le cadre une continuité de l'approche communicationnelle considère que l'apprenant a des besoins communicatifs

que l'enseignement d'une langue a pour but de satisfaire. Cette conception de la langue et de son apprentissage est fonctionnelle au sens où elle suppose qu'une langue remplit certaines fonctions de communication dont il est possible d'établir la liste. Apprendre une langue consiste dès lors pour une personne à s'approprier les moyens de communication langagiers qui lui font défaut. Il suffit alors de dresser une liste de ces moyens et de les proposer sous forme d'objectifs d'apprentissage. Suivant ce raisonnement, l'ambition taxinomique du CECR peut à bon droit être interprétée comme la digne héritière de l'approche communicationnelle:

Le choix pour le *Cadre* d'une présentation taxinomique constitue à coup sûr une tentative pour traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes. Ceci nous renvoie à des problèmes psychologiques et pédagogiques d'importance. La communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées et classifiées ci-après se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. (CECR: 9)

Mais on peut tout aussi bien prendre au sérieux l'intention déclarée d'opter pour une perspective actionnelle. Elle sera dès lors centrée sur l'acteur social en tant que personne unique.

En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (CECR: 9)

Notre lecture considère la perspective actionnelle affichée par le CECR comme une véritable rupture par rapport à une approche communicative. C'est pourquoi, nous privilégierons une approche curriculaire qui met l'accent sur l'individu d'emblée en lien avec une communauté et non pas isolé en proie au solipsisme ou à une réflexivité problématique qui le laisse seul avec lui-même. Dans ce cadre, l'apprentissage d'une langue doit être décrit, à notre sens, comme une tentative pour un nouveau venu d'accéder à une autre communauté langagière. Les enseignants jouent alors le rôle primordial de médiateurs pour la personne qui veut apprendre.

Ainsi, plutôt que de déplorer l'influence désormais incontournable du CECR dans le domaine de l'enseignement des langues, il s'agit d'y

voir à l'instar de Puren (2009) ou de Péris (2009), une occasion de définir une perspective véritablement pragmatique. Nous pouvons, pour ce faire, nous inspirer des dix principes qui caractérisent le pragmatisme selon Shusterman en les transférant au domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Il s'agirait de caractériser la perspective actionnelle en utilisant les dix thèmes que Shusterman (2010: 59) juge constitutifs du pragmatisme:

- 1) la nature changeante, ouverte et contingente de la réalité; 2) le primat de l'action, de la pratique et des intentions de l'être humain jusque dans le domaine de la pensée théorique; 3) un naturalisme non réducteur, respectueux de la place du corps; 4) une approche anti-cartésienne, opposée à la recherche de certitude et au dualisme cartésien; 5) la nécessité de la communauté, considérée comme une condition nécessaire de la quête de savoir et de l'accès au sens; 6) une orientation empiriste qui reconnaît le rôle de l'expérience et de l'expérimentation dans le domaine de la cognition comme dans tous les autres champs de l'activité humaine; 7) une orientation qui privilégie l'avenir; 8) une attitude mélioriste envers la théorie et la pratique; 9) une approche holistique qui met l'accent sur la continuité plutôt que sur le dualisme et qui aborde la signification et la croyance en rapport avec des totalités appréhendées dans leur contexte; 10) un pluralisme qui valorise la diversité des pratiques, des valeurs et des significations.

Dans cette optique, les besoins langagiers de l'apprenant ne pourraient être listés de manière exhaustive sous forme de descripteurs en dehors d'une pratique langagière située. La conception communicative qui voudrait qu'il existe d'un côté un sujet et de l'autre une langue qui serait extérieure autant à la personne qui l'enseigne qu'à la personne qui l'apprend est une illusion.

C'est pourquoi il est primordial d'étudier le sens que les apprenants donnent à leur apprentissage parce qu'il a été bien montré, par exemple (Norton 1995), que l'investissement dans cet apprentissage est dépendant de la manière dont l'apprenant parvient à abandonner «des façons d'être et des habitus qu'il a dû incorporer à un moment donné afin d'en acquérir d'autres qui lui semblent plus pertinents à un autre moment» (de Gaulejac 2009).

De Gaulejac parle d'un travail de subjectivation qui change le rapport au monde. Cette «entreprise» joue un rôle décisif dans la manière dont le projet d'apprentissage fait sens pour le sujet et donc dans le temps et l'application qu'il va mettre à le réussir.

C'est la raison pour laquelle, dans le département de FLE où nous travaillons, nous cherchons à recueillir des données sur la manière dont les étudiant(e)s (qui viennent d'une quarantaine de pays différents pour

apprendre le français) adaptent leur subjectivité d'acteur social en entrant dans une nouvelle communauté de pratique langagière. L'idée est, pour amener les étudiant(e)s à articuler des ressources issues des cultures scolaire et extra-scolaire, de faire émerger les lignes identitaires, avec leurs ruptures et leurs colmatages dont nous faisons l'hypothèse qu'elles influent de façon décisive sur l'investissement dans l'appropriation: les expériences vécues, les identités sociales des étudiant(e)s doivent avoir un statut à l'école, il faut les amener à comprendre comment leurs opportunités de parler et de s'intégrer sont structurées socialement.

2. Nos données: des fiches d'observation

Ainsi dans un cours d'introduction à la culture française et francophone dont l'objectif est – notamment – d'apprendre aux étudiant(e)s à repérer et à analyser les représentations socioculturelles qui ont cours dans le monde francophone, principalement en Suisse romande et en France, un collègue demande-t-il aux étudiant(e)s de rédiger une fiche d'observation. Il s'agit d'inviter les étudiant(e)s à une posture réflexive par rapport à une expérience vécue d'écart ou de malentendu culturel. La sélection de l'expérience, puis son élaboration sous la forme d'un texte en font la matière d'un travail académique que l'étudiant(e) soumet à son enseignant³. L'objectif général poursuivi est d'offrir l'occasion aux étudiant(e)s l'occasion de se forger des méthodes de traitement de l'interculturel.

Les données sur lesquelles nous basons notre réflexion sur ce qu'est la compréhension sont ainsi tirées de cette pratique langagière de la fiche d'observation. Les fiches élaborées par les étudiant(e)s à partir de leurs observations sont corrigées et commentées par l'enseignant (voir les exemples ci-dessous). Nous avons ainsi accès aux négociations entre l'étudiant(e) et son enseignant portant sur le sens à attribuer aux anecdotes, observations, épisodes que l'étudiant(e) met en évidence comme représentative de la réflexion qu'il effectue.

3. Observer la compréhension ?

Les récits que font les étudiant(e)s d'écarts culturels fourmillent de situations d'incompréhension. Ils donnent ainsi accès à de multiples exemples de ce que veut dire ne pas comprendre dans un apprentissage d'une langue seconde. En les observant de près nous pourrions nous faire une idée de ce que veut dire comprendre et ne pas comprendre. C'est

³ Merci à Alain Cernuschi d'avoir mis à notre disposition les données patiemment réunies dans ses enseignements.

en tant qu'acteur social que l'étudiant(e) a vécu l'expérience, c'est en tant qu'étudiant(e) qu'il la relate à son enseignant(e). En effet, les fiches élaborées par les étudiant(e)s à partir de leurs observations sont corrigées et commentées par l'enseignant.

Les fiches d'observation, qui vont nous servir d'exemples pour montrer ce que veut dire comprendre dans une perspective inspirée du pragmatisme, illustrent comment l'apprentissage d'une nouvelle langue peut se situer à l'interface d'une institution scolaire et d'un contexte «naturel», ce qui est, comme nous l'avons dit plus haut, crucial pour nous qui enseignons le français en contexte francophone. La fiche d'observation nous permet d'appréhender avec précision le parcours qui mène l'étudiant(e) vers la compréhension d'un malentendu interculturel qu'il a vécu. Ce processus de compréhension n'est pas mental. Au contraire, il se déroule sous nos yeux selon les étapes suivantes: l'incompréhension de l'étudiant(e) surgit quand la pratique langagière ne va plus de soi. Cette perte d'évidence mène ensuite à une tentative de trouver une raison à ce qui paraît soudain étrange. Désormais, l'apprenant est tiraillé entre deux pratiques langagières discordantes, l'une de sa culture d'origine et l'autre de sa culture d'accueil. Avec la compréhension d'une nouvelle pratique langagière apparaît donc un choix entre ce que l'individu ne voyait pas et ce qu'il voit maintenant. Sa résistance ou son consentement à apprendre dépend de ce qu'il juge bien ou mal. L'apprentissage d'une langue a donc un côté éthique et comporte aussi une limite en deçà de laquelle on ne peut pas aller pour des raisons qui touchent aux liens les plus profonds qu'on a tissés avec sa langue maternelle et avec son identité.

Cette pratique particulière de la fiche d'observation (avec les corrections proposées par l'enseignant) nous donne ainsi accès aux malentendus que racontent les étudiant(e)s, mais aussi à l'accord dans l'activité même de la relation du malentendu entre étudiant(e)s et enseignant. Notre présentation se situera à ces deux niveaux de la compréhension en essayant de les distinguer. C'est dans cette pratique que pourraient alors être déterminés les besoins langagiers comme ce qui permettrait au sujet d'accéder à la communauté langagière qu'il souhaite rejoindre.

4. Examen des exemples

4.1. Incompréhension linguistique ou culturelle

Dans l'exemple, une étudiante hongroise relate dans sa fiche d'observation un malentendu à propos du sens différent qu'elles donnaient au mot «travailler» qu'elle a vécu avec une de ses amies francophones qu'elle avait invitée à dîner .

Exemple 1

comme je devais commencer à travailler à 15 h.

Le temps s'est vite ^{en} volé. ^A 14 h, je ^{i'ai commencé à} commençais de ranger la table et de me préparer, en m'excusant, et en exprimant mes sentiments de regret, car je devais aller travailler. Elle ^{n'a pas compris} ne comprenait pas tout de suite la situation, et ^{puis} après elle a ^{avait mal compris} commencé à rigoler. Elle a ^{avait} malentendu ma précision à propos ^{de} travail : elle ^{voulait} a pensé que je ^{voulais} veux travailler à la maison... (faire ^{des} devoirs pour l'EFLE, ^{pour} préparer pour le déménagement); ^{ainsi} comme ça elle espérait que l'horaire ^{ne serait} n'est pas tellement stricte.

Je n'ai pas précisé que je ^{devais} dois « travailler pour l'argent » et non pas pour moi; en hongrois, je ne dirais jamais « travailler » si j'étudie ou si je fais ^{des} devoirs

Pour l'étudiante, il s'agit d'un problème interculturel. Pour l'enseignant, par contre, il ne s'agit que d'un problème linguistique et plus précisément lexical:

Le malentendu qui retient votre attention est linguistique - ce qui oriente votre travail? Dans une direction qui devrait inclure des contrôles dans les dictionnaires, et un effort pour cerner ce qu'il peut y avoir de culturel en plus de la signification lexicale du mot travailler en français.

Introduction à la culture française et francophone

Fiche d'observation

Il faudrait retravailler (!) en ce sens votre deuxième page (v. mes remarques à ce propos).

L'étudiante et l'enseignant ne s'entendent pas sur la nature de l'incompréhension. Pour l'étudiante, le sens qu'il faut donner au mot *travailler* est très clairement lié à son usage. Elle dit explicitement qu'elle ne dirait pas *travailler* pour *étudier* alors que son amie emploie le mot dans ce sens et le comprend dans ce sens. Sa surprise est la marque de son incompréhension qui porte non pas sur le sens qu'il faut attribuer à des mots, mais sur le sens qu'ils prennent par rapport à une action:

ou le ménage chez moi... Le verbe « travailler » est utilisé plus formellement. J'ai compris que « les francophones » travaillent toujours, même s'ils ne font que leurs devoirs ~~de~~!

* Le contexte de mon expérience est une relation amicale, c'était une communication verbale, il s'agit d'une norme plutôt implicite à propos de la signification d'un verbe. La dimension de l'expérience est le rapport à une action.

Il y a un moyen simple de la vérifier!...

Dans ses commentaires du travail, l'enseignant indique que le malentendu est, à ses yeux, linguistique et que sa résolution relève donc de la consultation d'un dictionnaire. L'étudiante a utilisé le mot «travailler» en se basant sur les usages en hongrois où, apparemment, le verbe renvoie exclusivement au travail salarié. Pour son interlocutrice, au contraire, on utilise le verbe travailler pour désigner toute activité intense. Mais nous trouvons-nous ici dans un malentendu relevant d'une sorte d'interférence lexicale hongrois-français? Non, il n'y a pas erreur de l'étudiante hongroise, il y a non compréhension de l'usage de travailler en français. La non-compréhension est ici étroitement liée à la situation. Dans cet exemple s'opposent donc deux conceptions très différentes de la signification. Pour le professeur, chaque mot a une signification en dehors de tout usage, pour l'étudiante, non.

L'interprétation de l'étudiante s'accorde bien à un point de vue pragmatique qui considère que le sens d'un mot correspond à son usage. De ce point de vue l'incompréhension porte sur une divergence dans les pratiques. Il met à jour un désaccord qui existe aussi dans la communauté francophone. Dans son livre *La place*, Annie Ernaux décrit cette même incompréhension qui existe entre elle (étudiante) et son père (ouvrier, puis petit commerçant) qui se refuse à donner le nom de travail aux longues soirées d'études de sa fille. Cette incompréhension qui affecte leur relation tout au long du roman montre à quel point un désaccord sur un mot peut être profond et ne peut se résoudre simplement en ouvrant un dictionnaire; il montre aussi à quel point il est illusoire de vouloir séparer ce qui relève de la culture de ce qui relève de la langue dans les pratiques effectives du langage.

Ces divergences de vues entre l'étudiante et l'enseignant – parce qu'ils amènent les interlocuteurs à négocier leur interprétation du malentendu, contribuent à permettre à l'étudiante de se situer au sein de la communauté de pratique à laquelle elle cherche à appartenir: en l'amenant à comprendre le malentendu, l'enseignant contribue à créer les conditions de son intégration.

4.2. Ne pas être compris

Dans l'exemple précédent, nous avons vu que comprendre une phrase ne voulait pas dire comprendre les mots qui la composent, mais comprendre une pratique langagière d'une certaine communauté langagière. La compréhension a quelque chose de culturel. Elle dépend de la familiarité qu'un individu entretient avec une communauté de pratique comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant:

Exemple 2

Quand ma belle-mère est rentrée, elle était très heureuse de me voir préparer un diner pour eux. Mais la situation ~~devient~~ gênante pour moi au moment où elle m'a vu mettre tous les déchets dans le même sac de poubelle. Alors elle m'a demandé pourquoi je ne mettais pas la peau de l'orange dans le compost. Je ne savais pas quoi dire, car je ne savais pas ce qu'était le compost. Alors, mon mari m'a expliqué et il a profité pour me faire comprendre que j'avais mis ~~toute la poubelle~~ ensemble (boîtes vides, papier, plastique et reste de légumes) et que, en Suisse, les gens séparent tout pour ~~devenir faire le~~ recyclage. Ensuite, il a fallu que je classifie ~~tout la poubelle~~ pour la mettre

Ici, l'étudiante guatémaltèque ne sait pas ce que veut dire «le compost», mais comme dans l'exemple précédent le sens du mot est lié à un usage. Si c'est sa belle-mère qui révèle la règle en brisant ce qui est toujours allé de soi pour elle, c'est son mari qui tente de lui en faire comprendre les raisons. La relation à l'ancienne et à la nouvelle communauté langagière tient à des relations affectives qui peuvent expliquer la frustration et la gêne:

dans le sac adéquat. Je me suis sentie un peu frustré et gêné, car je me suis rendue compte de cette différence culturelle et sociale avec mon pays ~~(et moi comme guatémaltèque)~~, car au Guatemala, on n'a pas trop de conscience pour l'environnement, et faire le recyclage ce n'est pas dans nos habitudes ni préoccupations.

Après, la mère m'a expliqué l'importance qui a la nature et l'environnement pour les Suisses.

C'est grâce à cela que, maintenant, dans mon appartement j'ai un compost, un sac pour le plastique, un autre pour le carton, un autre pour le verre et j'ai trouvé ça très bien.

Dans mon pays, le Guatemala, on fait pas le recyclage, pas dans les foyers en tout cas. On met tout la poubelle ensemble et on se

Dans ce cas d'incompréhension, il y a un choc entre les habitudes de deux communautés de pratiques différentes, ce qui affecte profondément la personne. Se joue alors un conflit de loyauté envers l'une et envers l'autre. À quelle communauté voudrait-elle appartenir ? Dans laquelle aimerait-elle être comprise ? Ici, l'étudiante décide d'adopter l'usage du compost. Elle le fait, dit-elle, parce qu'elle trouve ça bien. C'est la dimension éthique dont nous avons parlé plus haut.

Mais comme nous allons le voir maintenant, le changement n'est pas toujours possible tant notre langue maternelle nous a donné une seconde nature dont il est très difficile de se défaire.

4.3. Limite de la compréhension

Exemple 3

L'exemple précédent montre bien comment l'apprentissage du sens du mot est lié à la compréhension de son usage. Il montre aussi que cet apprentissage est lié à une adhésion éthique aux usages d'une communauté. Il a, par contre, le défaut de laisser penser que l'adoption d'un nouveau comportement langagier (lié au «compost») dépend uniquement de la relation qu'un apprenant tisse avec sa nouvelle communauté (en l'occurrence avec son mari ou sa belle-mère). Mais l'adoption d'une nouvelle manière d'être en rapport avec une nouvelle identité langagière ne dépend pas uniquement de facteurs sociaux, elle peut aussi heurter «la nature» que nous avons héritée de notre langue première.

Dans l'exemple qui suit une étudiante russe décrit ses difficultés à dire «bonjour, comment ça va ?» avec le même ton qu'un francophone de Suisse romande.

Quand je suis arrivée en Suisse, il y a déjà un certain temps, j'ai eu beaucoup de difficultés ^a pour prononcer les mots : « Bonjour, comment ça va ? » en souriant et avec une voix adoucie. Souvent, j'ai remarqué que ma manière de saluer les gens les laissait un peu perplexes. On n'a pas eu la même valeur sociale pour cet acte de salutation. Les normes de politesse de la société d'où je suis venue n'étaient pas pareille. Certainement les citoyens suisses me considéraient comme une femme mal polie. A mon tour, j'ai pensé, d'ailleurs comme la plupart des Slaves qui viennent d'arriver en Suisse, que c'est une forme d'hypocrisie complètement inutile.

Pourriez-vous la décrire, cette manière ?

voilà une néo-ambivalence

L'enseignant ne comprend pas très bien ce que veut dire l'étudiante. Il écrit ainsi en marge «pourriez-vous la décrire, cette manière?». L'incompréhension de sa communauté d'accueil qui la considère comme une femme mal polie se double, ici, de l'incompréhension de l'enseignant qui ne voit pas le malentendu culturel dont parle l'étudiante:

elle en fonction
du sexe ? Comment ?
Il faudrait
l'expliquer or le
détailler si cela
vous paraît
central.

Le problème n'est pas exagéré. Au début du séjour en Suisse, la plupart des femmes vivent un enfer à cause de ce problème. J'envisage d'approfondir les observations sur cette donnée dans deux directions :

1. Aspect social. Comment ce type de problèmes touche des gens de différent niveau (sexe, age, statut sociale).

N'oubliez pas que c'est la dimension culturelle qui doit être l'objet de vos analyses. Comment compter - vous la "cibler" ?

Alors que l'étudiante montre comment le ton d'une expression comme «bonjour, comment ça va ?» a une dimension sociale puisque le fait de ne pas l'adopter vous fait passer pour quelqu'un de mal poli, l'enseignant ne voit pas en quoi la nature corporelle de la voix humaine a un rapport avec la parole humaine d'un point de vue culturel (social):

2. Aspect physiologie de l'homme. Faire une hypothèse entre la différence pour « la physiologie de sourire » entre un slave et un suisse.

Ton peu clair ...
Et en quoi la physiologie est-elle culturelle ?

Sur cette deuxième version du travail, l'étudiante ajoute des remarques aux remarques de l'enseignant en réaffirmant son désir de mettre en rapport nature et culture. L'enseignant ne l'entend toujours pas et s'en tient à une stricte dichotomie entre nature et culture:

3. Essayer de trouver les points communs entre l'aspect social (comme par-ex. l'age) et l'aspect biologique.

Comme dit plus haut, il me semble que cette façon de poser le problème vous éloigne d'une analyse culturelle sur les normes implicites et les représentations qui leur sont liées.

Dans la troisième version de son travail, l'étudiante explique ses réticences à l'égard de cette manière de s'exprimer ainsi que le temps qu'il lui a fallu pour l'accepter (sa formulation porte encore la marque de ses hésitations):

J'ai eu besoin d'un certain temps pour faire une sorte de « balayage culturel », pour accepter cette manière de saluer, ou d'adopter ce genre de « petite voix » comme lorsqu'on parle avec les enfants ou même avec les animaux, quelque chose comme : « Oh, comme il est chou votre petit minou ! ».

Puis comme le lui a demandé l'enseignant, l'étudiante essaie de décrire un peu plus précisément ce qu'elle entend par petite voix. Dans le paragraphe ci-dessous, elle montre comment dans le langage la signification ne peut pas être séparée de l'expression. La petite voix va de pair avec le sourire qui va de pair avec le « bonjour ». Le linguistique et le culturel ne peuvent pas être séparés, le sujet parlant a incorporé sa langue, celui qui veut l'apprendre doit entrer dans une nouvelle peau... ou non. Une langue que l'on apprend devient une seconde nature. Si l'on veut en apprendre une autre, il faut que notre nouvelle peau se fasse à l'ancienne. Pour l'étudiante russe, cela n'a rien d'évident :

D'abord j'aimerais dire que ^{en essayant} d'analyser ce problème ^{du} « sourire hypocrite » et de ^{la} « petite voix », je me suis rendu compte que ^{presque} toujours les deux vont ensemble. Mon mari, par exemple, en parle ^{en} au téléphone avec un client ^{obligatoirement} fait « sa petite voix », ce ^{qui} est tout à fait normal, mais ^{en} même temps, il sourit ^{malgré} que son client ne le voit pas. La même chose se passe avec ma belle fille quand elle parle à u chat sans s'en rendre compte ^{qu'} en disant : « Oh, comme ^{tu} est beau Osiris ! », elle fait la même mimique qu'elle ^{faisait} en disant : « Bonjour Diana ». Essayez de saluer votre voisin en souriant mais sans ^{le} changement de votre voix, c'est à dire avec une voix narrative. Si vous ^{arrivez} moi personnellement je n'arrive pas, ^{cela} va vous paraître très étrange et artificiel. Donc j'aimerais soutenir l'idée de ^{compatibilité} de ces deux traits de comportement.

neutre ?
non expressive ?
l'indissociabilité
la connexion

Après les années que j'ai passées en Suisse, il est assez difficile pour moi

Dans sa correction l'enseignant reformule en marge ce que veut dire l'étudiante. Il propose le terme « indissociabilité » pour décrire le rapport entre expression verbale et expression corporelle. Il entre ainsi dans le raisonnement de l'étudiante pour s'accorder avec elle.

Il ne comprenait pas ce que voulait dire l'étudiante par « petite voix » dans la deuxième version de son travail :

Vos compliments ne s'orientent qu'à vers une analyse culturelle, nous en reparlerons.

Dans la troisième version, il la comprend et adhère à son propos:

Très bon travail, fondé sur des observations fines et précisément décrites, et conduit avec intelligence

Introduction à la culture française et francophone

Conclusion

L'examen de nos exemples nous a permis de mettre en évidence le caractère processuel de la compréhension: dans un premier temps, l'acteur social est confronté à une expérience qui lui fait perdre l'évidence, l'allant de soi du déroulement de l'interaction. Dans sa relation de cette perte d'évidence, il est amené à tenter de comprendre les pratiques de l'(des) autochtone(s). Pour les comprendre il doit en trouver des explications. Une fois cette activité de rationalisation effectuée, l'acteur social peut accepter la pratique et l'adopter.

Conçu de cette manière, l'apprentissage d'une langue étrangère est une socialisation qui entraîne de profondes modifications identitaires. Nous avons ainsi montré après Vygotski que le processus social par lequel un nouveau membre d'une communauté essaie de s'intégrer à une nouvelle communauté langagière implique une profonde transformation. Il faut noter de plus que cette transformation affecte l'enseignant également, en effet, pas plus que l'étudiant(e), il ne peut se situer dans un lieu qui se situerait en dehors du langage qui le constitue autant qu'il constitue la communauté langagière.

Les conséquences didactiques de cette manière de concevoir ce que signifie «je comprends» ou «je ne comprends pas» ne pourront être envisagées ici de manière détaillée. Il faut néanmoins souligner les transformations que subissent les activités langagières de compréhension écrite et orale dans une perspective actionnelle ou – comme nous avons préféré la dénommer – pragmatique: la compétence de compréhension se manifeste à travers des activités et non plus par des processus mentaux: pour l'évaluer, il faut donc trouver des manières de permettre à l'utilisateur de la manifester. De ce point de vue, la fiche d'observation est un élément central d'un dispositif d'enseignement de la langue étrangère.

Bibliographie

- Dabène 1994: L. Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*, Paris: Hachette.
- De Gaulejac 2009: V. de Gaulejac, *Qui est «je»?», Paris: Le Seuil.*
- Huot & Schmidt 1996: D. Huot, & R. Schmidt, Conscience et activité métalinguistique, quelques points de rencontre, in: *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8, 89-128.
- Krashen 1985: S. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Norton 1995: B. Norton, Social identity, investment, and language learning, in: *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Péris 2009: E. M. Péris, L'éducation pour l'autonomie: un nouveau modèle d'enseignement ? in: P. Liria & L. Lacan, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: Onze Articles Pour Mieux Comprendre Et Faire Le Point*, Barcelone: Difusión – centre de recherche et de publication de langues – Maison des langues, 101-118.
- Puren 2002: C. Puren, Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle – co-culturelle, in: *Les langues modernes*, 96, 55-71.
- Puren 2009: C. Puren, La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue, in: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: Onze Articles Pour Mieux Comprendre Et Faire Le Point*, Barcelone: Difusión – centre de recherche et de publication de langues – Maison des langues, 119-137.
- Shusterman 2010: R. Shusterman, What Pragmatism means to me, in: *Revue française d'études américaines*, 124, 59-65.

Ив Ераp , Терез Жанре

О ДНЕВНИКУ БОРАВКА КАО ОГЛЕДАЛУ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме

У овом чланку, бавићемо се начином на који нефранкофони студенти (студенткиње), који живе и студирају у Лозани, франкофоном граду, говоре о својим тешкоћама да разумеју и да дају смисао културним изразима или искуствима које сусрећу у свакодневном животу. Ослањајући се на њихове речи, покушаћемо да окарактеришемо и дефинишемо шта представљају изрази „разумем“ и „не разумем“ када их изговори странац на неком језику и у некој култури. Показаћемо да је разумевање дијалогски или интеракцијски процес, да је започето обраћањем (у овом случају предавачу) и да увлачи примаоца у процес, наводећи га да другим очима гледа на културу којој припада.

У другом делу, видећемо да неразумевање може бити схваћено као неприпадање једној језичкој заједници.

У трећем делу, видећемо да предавач нема транспарентно разумевање сопствене језичке заједнице, и да, ако је он медијатор који помаже студенту (студенткињи) да буде схваћен, и он сам може нешто научити о свом сопственом језику и, следствено томе, о самоме себи.

Чињенице на које ћемо се ослонити произашле су из писане активности (писање запажања) повезане са дневником боравка коју је предложио предавач француског као страног језика.

Примљено: 11. 02. 2011.