

Politiques linguistiques et éducatives à l'Université

Raquel Pastor

UNT

raquelpastor@arnet.com.ar

Nélida Sibaldi

UNT

bibisibaldi@gmail.com

AXE 4. Les politiques d'insertion

Résumé

Notre travail rend compte des résultats d'une recherche menée par l'équipe du Centre d'Etudes Interculturelles entre 2014 et 2015. Piloté par l'Agence Universitaire de la Francophonie et réunissant des équipes de l'Amérique du Sud, ce projet visait à aborder le lien entre politiques linguistiques éducatives et les actions en rapport avec la gestion des langues dans notre contexte universitaire.

Inspiré des travaux de Béacco et Byram (2003), Béacco et alii. (2010) et Blanchet (2007), le cadre conceptuel considère les politiques linguistiques comme l'ensemble des décisions prises à propos de l'enseignement des langues et d'une éducation au plurilinguisme et à l'altérité linguistique dans notre contexte local.

Nous présentons ici une partie de cette recherche concernant notamment le contexte de la formation en français à la Faculté de Philosophie et Lettres (UNT). Des acteurs (enseignants et apprenants) ayant été interrogés, l'analyse des verbalisations nous a permis d'identifier dans quelle mesure les notions associées à la diversité et à l'altérité régissent les enseignements. En termes d'impact institutionnel, l'étude ouvre ainsi une ligne de travail peu étudiée jusqu'à présent : le lien entre les langues et la politique linguistique-éducative.

Mots-clés : politique linguistique et éducative – formation – FLE- contexte universitaire

Introduction

Ce travail rend compte de certains résultats obtenus dans le cadre du Projet « Pluralité Linguistique et Culturelle en Amérique latine: politiques linguistiques, représentations et pratiques à l'université »¹ dont la finalité était d'identifier et décrire les différents manifestations de cette pluralité en contexte universitaire. Notre étude particulière s'est consacrée au lien entre politiques linguistiques éducatives et aspects didactiques en rapport avec la gestion des langues à l'Université Nationale de Tucumán.

Dans cette présentation nous nous limiterons au contexte de la formation en français à la Faculté de Philosophie et Lettres où nous avons recueilli un corpus constitué des verbalisations des enseignants et des apprenants. Leur analyse à la lumière des postulats théoriques dont nous adhérons, ouvre des voies de réflexion et de problématisation vis-à-vis des politiques linguistiques et éducatives qui sous-tendraient la formation en FLE dans notre contexte local.

Cadre conceptuel : pour une politique linguistique plurilingue

Les définitions avancées par Béacco et Byram (2003) considèrent les politiques linguistiques et éducatives comme l'ensemble des décisions prises par les acteurs universitaires à propos de l'enseignement et l'usage des langues dans les systèmes éducatifs publics, et en particulier la problématique d'une éducation au plurilinguisme et à l'altérité linguistique dans son ensemble. Ces politiques reposent alors sur la nécessité de soutenir une éducation au-delà des langues mais capable de maintenir la diversité linguistique et de former à la citoyenneté démocratique et à la tolérance linguistique.

En privilégiant la diversité, les politiques linguistiques opèrent un déplacement fondamental vis-à-vis de la place de la langue à acquérir car leur centre d'intérêt est tourné vers les apprenants, et plus précisément sur le développement du répertoire plurilingue individuel acquis tout au long de la vie (Beacco et alii, 2010). Sur le plan conceptuel, elles nous placent carrément du côté du plurilinguisme considéré comme la capacité des locuteurs « *à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* »

Cette vision, de concert avec l'acquisition d'une *compétence interculturelle*, implique le développement d'un sentiment d'appartenance à un (ou plusieurs) groupes socio-culturels et de la sorte, développe la prise de conscience de l'existence d'autres cultures et groupes socio-culturels. Les individus peuvent ainsi s'approprier d'une compréhension et d'une certaine expérience de quelques aspects de la vie des membres de ces socio-cultures autres et de cette façon, acquérir la capacité d'interpréter des modes de vie différentes. Une éducation de ce genre, entendue par Béacco et Byram (2007) comme un « *projet éducatif global qui s'étend sur plusieurs années* », touche la formation de la personne, contribue à l'épanouissement de son potentiel individuel et favorise le respect et l'ouverture face à d'autres langues-cultures.

Cadre méthodologique

Au plan méthodologique on s'attardera uniquement aux verbalisations recueillies lors des entretiens conduits auprès des enseignants chargés de gérer des cours et d'un groupe d'apprenants ayant suivi cette formation initiale. Les questionnaires ont été administrés à dix informateurs: six enseignants et quatre apprenants.

Le choix des apprenants a privilégié ceux qui sont en fin de la formation initiale pour savoir quelles étaient leurs expériences de diversité dans les cours suivis. Pour les enseignants, les questions cherchaient à connaître si cette diversité était considérée ou pas dans leurs classes, d'indiquer les expériences qu'ils pouvaient évoquer, de préciser à quelle occasion elles étaient survenues et comment elles étaient abordées, à quel moment et dans quel but.

Analyse des entretiens : les verbalisations des informateurs

Pour exposer nos résultats, on présentera brièvement les analyses conduites chez les enseignants et ensuite chez les apprenantsⁱⁱ.

Tout d'abord, on a observé que les enseignants enquêtés ont affirmé d'emblée que la diversité est un composant inhérent à l'enseignement de la LE et cinq d'entre eux ont avoué une ferme adhésion à une perspective interculturelle dans les approches suivies dans leurs enseignements.

L'enseignant **P** a évoqué l'approche de certaines chansons « *pas françaises mais francophones* », mettant l'accent sur des sons qui ressemblent à l'espagnol et d'autres qui

en différent mais qui contribuent à travailler l'interculturalité même d'une « *manière inattendue* » ou « *au fur et à mesure qu'elle apparaît* ».

Pour l'enseignant **G**, la réflexion interculturelle peut éventuellement surgir au moment de travailler certains textes car « *les éléments de la langue* » sont la cible de l'enseignement. Pour lui, les textes utilisés « *pour présenter un sujet* », en général littéraires, peuvent susciter des comparaisons, et donc, provoquer la réflexion interculturelle.

L'enseignant **H** a exprimé que les contenus approchés donnaient lieu à l'interculturalité par comparaison car « *il s'agit d'analyser et de voir la France à des différents moments et alors on ramène tout à l'actualité et on compare* », en précisant « *on a aussi un espace proposé dans le programme [appelé] actualité et alors là... cet espace permet la réflexion par comparaison avec la langue* ».

L'enseignant **I** avait reconnu que la présence de la réflexion interculturelle reste incontournable et permanente. Le travail dans la classe « *est en rapport avec le fait de pouvoir comparer un peu l'émergence des variables d'expression... on compare avec des phénomènes linguistiques de notre propre langue* ».

L'informateur **F** a affirmé que la diversité « *de toute évidence c'est quelque chose qui se présente constamment dans les classes*. Les exemples donnés appellent aux itinéraires et aux achats et ventes Il a aussi indiqué que « *c'est impossible de ne pas expliquer certains aspects, la comparaison entre les deux cultures est toujours présente* ».

L'enseignant **A** a assuré que « *l'interculturalité* » surgit à plusieurs reprises et quasiment de façon spontanée car « *dans cette première année de la formation on est en contact entre trois cultures, le français, l'anglais et l'espagnol* », cependant il avoue ne pas se rappeler d'un exemple précis susceptible d'illustrer ses propos.

Finalement, l'informateur **B** a signalé la forte influence de la culture anglophone pour instaurer des réflexions d'ordre interculturel et lorsqu'il y parvient c'est grâce à une compétence préalable disponible chez certains apprenants. Au moment de travailler *les grands magasins*, il a évoqué une activité considérée « *erronée* » car ses étudiants « *ne disposaient pas d'un savoir préalable à propos de grands magasins tels le cas de Falabella ou Harrod's* » et par la suite il l'a supprimée de son cours.

Les quatre **apprenants** interrogés ont manifesté avoir vécu les expériences interculturelles les plus remarquables pendant les trois premières années de formation.

A1 avoue : « *dans les trois premières années il y avait toute une direction qui nous conduisait à travailler très très fortement l'interculturel. C'était justement une décision des enseignants de ces cours et l'on a fait plusieurs choses*.

A2 reconnaît l'importance de l'approche des faits culturels dans l'apprentissage de la langue « *[...] les trois premières années surtout parce que c'étaient des sujets à propos de la culture...* ». Pour mieux illustrer ses propos il ajoute « *pour travailler les itinéraires par exemple pour voir comment étaient tracés les rues... dans notre cas elles sont tracées en blocs... on utilise d'autres expressions et des verbes [...] et là il y a une réflexion interculturelle... de comparer ... qui conduit à voir que dans une langue il y a certaines expressions... un certain lexique pour me référer à cela* »

Par rapport à la diversité linguistique et culturelle **A3** signale le travail réalisé avec des textes littéraires africains et québécois : « *les textes de Québec ceux de l'Afrique des pays africains mais nous nous sommes davantage centrés sur le Québec* ». Les précisions

apportées sur les contenus abordés à propos du Québec sont d'ordre divers : le parler québécois, la littérature et les populations autochtones, les lois sur la langue.

A4 reconnaît l'importance de la diversité linguistique au cours de cette formation tout en remarquant la contribution d'une langue étrangère au contact interculturel « *à mon avis c'est très important l'apprentissage d'une autre langue étrangère dans la formation dans toutes les carrières de la Faculté [...] je crois qu'on devrait apprendre et pouvoir choisir une autre langue en plus de celle qu'on est en train d'apprendre* »

Conclusions

En termes des résultats, on peut affirmer que ces verbalisations ont contribué à montrer qu'à niveau de la formation la notion de diversité connaît un traitement plutôt occasionnel, c'est à dire qu'elle n'est pas objet d'un traitement systématique et reste toujours rattaché à l'idée de comparaison et en fonction:

- des sujets abordés en classe tels la description des itinéraires, les grands magasins, les achats et les ventes, la gastronomie, la vie sociale, les cultures véhiculées par la langue française (africaines, québécoises);
- de l'emploi des documents authentiques (chansons, vidéos) et des textes littéraires.

Selon que les acteurs impliqués dans cette formation soient des enseignants ou des apprenants, les perspectives d'approche révèlent des positions particulières. La plupart des enseignants enquêtés associent la diversité aux activités et/ou aux approches didactiques fondées essentiellement sur des procédés de comparaison des langues en présence. Du côté des apprenants, on retrouve une prééminence du « regard croisé » face à des situations perçues comme éloignées de leurs habitudes ou de leurs routines ce qui viendrait revendiquer la perspective interculturelle des apprentissages en tant que passage presque obligé à la diversité.

En termes de politiques linguistiques et éducatives, comme le signalent Béacco et Byram (2007), nous remarquons que leur prise en compte relève de la libre décision des enseignants et de ce fait, du degré d'autonomie dont ils jouissent.

Ces résultats fournissent des points de repères pour ouvrir la discussion et la réflexion à propos de la formation en FLE en vue de revisiter les politiques linguistiques et éducatives et les moyens les plus appropriés pour leur mise en place effective. Cette redéfinition apporterait des réponses aux interrogations suscitées par cette recherche, à savoir : les positionnements des enseignants répondraient-ils à des conceptions épistémologiques et/ou méthodologiques, à des traditions éducatives ou à des cultures didactiques de cette formation ? L'approche de la diversité en cours de formation, à quelle conception répondrait-elle ? Quels contenus faudrait-il enseigner et comment le faire ? S'agirait-il de privilégier les enseignements centrés sur des aspects disciplinaires aux dépens des faits culturels ?

Bibliographie sélective

Beacco, J-C. et Byram, M. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. Strasbourg. Consulté le 07-07-2015. Disponible sur site web Division des Politiques linguistiques: www.coe.int/lang/fr

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et Panthier, J. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Genève, Suisse. Division des Politiques linguistiques. Consulté le 25-08-2015

Blanchet, P. 2007. « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », dans Diaz M. et Blanchet (Dir), revue Synergies Chili. GERFLINT/Institut Franco-Chilien. Pp. 21-27.

ⁱ Ce projet conduit dans quelques pays d'Amérique du Sud (notamment le Brésil, la Bolivie et l'Argentine) et piloté par l'AUF, a été mené par l'équipe du Centre d'Etudes Interculturelles entre 2014 et 2015

ⁱⁱAfin de préserver leur identité, on utilisera des lettres capitales pour référer aux informateurs.