

Délier les langues, une nouvelle forme de dressage des corps ?

Cyrille GRANGET

Université de Nantes

« Un peuple dont la culture a dominé le monde civilisé comme la culture française au XVIII^e siècle voit son ethnocentrisme à ce point renforcé que, même deux siècles plus tard, s'il voit ses valeurs toujours reconnues en droit par les autres peuples, il aura tendance à ravalé au rang de bizarreries ou de grossièretés, voire de turpitudes, les manières d'être qui s'écartent des siennes. De plus, si les cultures sont des manières d'être collectives, et si nos valeurs françaises, et plus généralement modernes – liberté, égalité- sont individualistes, on aperçoit comment notre culture, universaliste en droit, ne peut qu'inférioriser ou sous-estimer les autres manières d'être collectives qu'elle rencontre.» (Louis Dumont, 1991)

La promotion d'une compétence de communication en langue étrangère est souvent présentée et perçue comme un mouvement d'émancipation qui aurait permis de délier les langues des apprenants après une longue période de dressage des corps des individus subordonné à des fins éducatives générales, entretenu par les conceptions behavioristes de l'apprentissage et menacé de perdurer par le cognitivisme naissant. Si cette version endogène et officielle de l'histoire de la didactique des langues étrangères n'est pas sans fondements, elle nous semble toutefois faire fi des mutations socio-économiques plus globales qu'ont connues les sociétés industrielles occidentales au cours des dernières décennies et qui ont subrepticement déterminé la réflexion didactique, au risque de l'éloigner des préoccupations concrètes des professionnels du terrain. Reprenant les récentes interprétations de Kramersch (2005) et Heller et Boutet (2006), nous montrerons au travers du concept central de « compétence de communication » qu'en dépit d'un argumentaire autonomisant, le champ de la didactique des langues n'a pas échappé à l'entreprise sociétale de codification, d'encadrement, de formatage et de réglementation des pratiques langagières, pour reprendre les termes de Boutet (2001), contribuant à la mise en place de cette nouvelle forme de rationalisation, « non plus des gestes et du corps physique, (...) mais de l'activité de langage ». Aussi la promotion d'une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères introduit-elle non pas une rupture fondamentale avec la grammaire-traduction, le behaviorisme et la linguistique appliquée mais bien davantage une continuité, afin de s'adapter à de nouvelles exigences sociétales. Aussi les tensions inhérentes au discours en classe de langue étrangère dans les établissements secondaires peuvent-elles être interprétées non pas comme la frilosité des praticiens face à la constitution d'un espace plurilingue et pluriculturel mais comme la difficulté de concilier cette conception-là de la pluralité avec les valeurs fondamentales de l'école.

I. Du dressage des corps au déliement des langues : une conception endogène de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères nous montre les mécanismes de construction disciplinaire du champ de la didactique des langues étrangères (dorénavant DLE). Parcourant le siècle passé depuis l'époque florissante de la grammaire-traduction jusqu'aux approches communicatives, dont l'approche actionnelle en vogue actuellement serait le prolongement, on peut considérer que l'on est passé d'un enseignement fondé sur le dressage des corps, accordant une place privilégiée à la réflexion linguistique et une place négligeable à l'expression orale, à un enseignement fondé à l'inverse sur le déliement des langues. Les analyses du discours didactique (Puren 1988, Germain 1993, Helbig 1994) soulignent comment la DLE s'est constituée par rapport aux théories linguistiques et aux théories de l'apprentissage dominantes, dans un mouvement tantôt d'appropriation, tantôt de rejet. Ainsi la méthode grammaire-traduction qui précède la naissance de la linguistique moderne structurale est-elle grammaticalisante tandis que la méthode structuro-globale au travers de ces exercices et de ces

présentations distributionnelles de la structure de la phrase emprunte directement aux théories behavioristes et au structuralisme linguistique américain. Dans ce prolongement, l'approche communicative est souvent présentée comme une double réaction, rejet d'une part des conceptions skinneriennes de l'apprentissage et divorce d'autre part par rapport aux conceptions de plus en plus formalisantes de la linguistique, notamment chomskienne. Les théories émergentes de l'énonciation et de l'ethnographie de la communication contribuent par ailleurs à conforter la DLE dans son entreprise de bifurcation en lui conférant une nouvelle assise théorique. Ce résumé rapide et nécessairement schématique de la façon dont est racontée l'histoire de l'enseignement des langues étrangères souligne comment la DLE a tenté de conquérir son autonomie entre linguistique et psychologie.

L'observation de ces changements terminologiques et glissements théoriques sous l'angle plus vaste de l'histoire des mutations socio-économiques révèle toutefois que cette autonomie est largement fabriquée.

II. Le déliement des langues, une nouvelle forme de dressage des corps

Il peut d'abord paraître un peu rapide d'isoler l'évolution de la discipline DLE des mutations socio-historiques qui ont modifié en profondeur de nombreuses sphères de la société et notamment le domaine de l'éducation. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de nous interroger sur le moment du dit-tournant communicatif en remontant aux sources de la compétence de communication et en analysant ses redéfinitions successives en fonction des mutations sociétales. À vrai dire, le contexte de l'émergence de la compétence de communication est peu analysé alors que celui de « l'application de la compétence de communication » est clairement explicité, en premier lieu dans le Niveau seuil (1976) puis maintes fois rappelé (cf. Germain 2001, Zarate 2004) pour signifier le commencement d'une certaine modernité dans la conception de l'enseignement des langues. Mais quelle modernité ? Nous allons tenter d'y revenir.

A. La métaphore du lion en cage : de l'enfermement risqué mais nécessaire

Il convient d'abord de rappeler que tout apprentissage institutionnel impose un dressage. On peut penser qu'il est illusoire de vouloir à la fois contrôler les conditions de l'apprentissage en garantissant à des apprenants issus de milieux divers un flux continu de données langagières dans un espace-temps limité et garantir entre eux l'authenticité et la spontanéité d'une communication ordinaire.

D'une certaine façon, tout enseignement en milieu institutionnel est dressage, des langues, mais aussi, plus globalement, des corps, contraints dans le cadre spatio-temporel de la classe, de rester souvent immobiles et de se montrer dociles. Bange (1992) rappelle les vertus de cet enfermement nécessaire qu'est l'apprentissage en classe : il permet d'échapper aux aléas de la communication en milieu naturel en garantissant un flux continu, surveillé, et structuré d'*input*. Klein (1989) souligne également que le dressage institutionnel présente bien des avantages : comparant l'apprenant au lion en cage, il note que « le lion prospère au zoo mieux que dans la nature ». Klein souligne ainsi que l'apprenant captif, tel ce fauve arraché à la jungle, voit sa tâche considérablement facilitée : la chaîne sonore est présegmentée, on lui fournit des mots isolés en plus des énoncés complets, l'écrit accompagne la chaîne sonore, on lui fournit des règles explicites de grammaire, la signification est donnée au moyen de listes de vocabulaire et s'appuie souvent sur le savoir préalable en langue maternelle, etc. Mais, précise Klein, l'épanouissement est conditionné : « si on le traite bien, mais il [le lion] peut également dépérir à cause d'une nourriture inadaptée. » Toutes ces attentions institutionnelles participent donc d'une démarche globale de dressage qui comporte certes le risque non négligeable de mettre des bâtons dans les roues de la faculté de langage et d'anéantir l'appétit du lion. D'où la nécessaire réflexion sur l'enseignement des langues qui accompagne ce processus de dressage.

B. D'un applicationnisme à l'autre

On a voulu croire que le rejet du behaviorisme et de la linguistique appliquée permettait de poser l'autonomie de la DLE. Or il en va autrement. D'une part, ce à quoi aurait renoncé à un certain moment le FLE, c'est d'ailleurs, selon Beacco et Chevalier (1987) « à certaines formes de la linguistique plutôt qu'à la linguistique elle-même ». D'autre part, on peut noter à la relecture de Hymes et notamment de la postface de 1982 que l'établissement d'une liste d'actes de parole en fonction des situations de communication n'est pas contenu dans le programme de l'auteur. Ceci nous permet de suggérer que la DLE à cette époque charnière s'est détournée d'une forme d'applicationnisme pour se consacrer à une autre.

Le discours sur la classe de langue étrangère et les approches de l'enseignement d'une langue étrangère constituent un lieu où les retombées du tournant sémantico-pragmatique ont été les plus nettes : le terme de compétence de communication y a connu un essor quasi immédiat. Hymes dans la postface de l'édition française (1982) revient sur cette notion centrale et son extension en dehors du champ de l'ethnographie de la communication vers l'enseignement des langues en notant que l'expression « compétence de communication » a été adoptée très tôt en pédagogie des langues sous l'effet des centres européens qui ont pris une part active à ce développement. Hymes souligne également que la notion « est devenue sujet de controverse dans la préparation des programmes d'études » et « objectif dans la mise au point d'épreuves d'évaluation. » Revenant sur les métamorphoses du concept dans le domaine éducatif, avec notamment la division de la compétence de communication en compétence stratégique et sociolinguistique, Hymes cite Malet (1980) selon lequel ne peut pas « substituer des fonctions aux structures des méthodologies classiques puisqu'il n'existe pas de taxinomie adéquate des événements de communication ». Hymes souligne la grande variété de situations que l'on ne connaît pas encore, pas plus que les niveaux émergents d'organisation et de complexité de la compétence de communication qui restait encore largement à décrire. Et appelle les praticiens à une collaboration en vue de définir ces niveaux, car « les façons de vivre et de parler ne sont ni rigides ni variables *ad hoc* d'un instant à l'autre ; elles possèdent bien plutôt cette stabilité adaptative que Bourdieu (1977) décrit lorsqu'il définit sa notion d'*habitus*. » Ce retour aux sources nous permet de prendre conscience de la rapidité avec laquelle la didactique des langues étrangères s'est appropriée le concept de compétence de communication en lui conférant un contenu que des recherches à venir devaient tenter de définir. Une des caractéristiques du Niveau seuil est de spécifier pour chaque « acte de parole » ou « fonction langagière », une liste d'énoncés possibles. Hymes (1982) s'interroge d'ailleurs sur cette démarche descendante (*top-down*) en remarquant que « l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et *a priori* mais plutôt en une intégration de ses compétences et de ces structures dans l'action ».

La « compétence de communication » dans ses définitions courantes en DLE est par conséquent une interprétation située du concept de Hymes. Cette application a eu pour corollaire une redéfinition du concept et une réduction considérable de son contenu à trois ou quatre sous-compétences : compétence linguistique, socio-linguistique et stratégique, parfois discursive ou énonciative (Tagliante 1994), qui ne sont que des interprétations du contenu possible de la compétence de communication. Aussi a-t-on par exemple laissé de côté ou intégré dans d'autres niveaux des niveaux d'organisation de la compétence de communication comme le niveau phonétique, le niveau prosodique, et surtout le niveau posturo-mimo-gestuel. Ce qui se comprend dans la mesure où le corps pendant des siècles de dressage et notamment durant le taylorisme, nous allons y revenir, n'était pas un objet d'étude auquel on pouvait accorder une force d'expression. Comme le soulignent Gullberg et McCafferty (2008), le commencement des études gestuelles ne date que des années 60, époque charnière de crise du taylorisme et des modèles d'organisation du corps dans la société, notamment au travail, mais aussi dans les salles de classe. Or ignorer ce langage du corps de l'acteur social et ne mettre l'accent que sur la parole émise, n'est-ce pas regarder par le petit bout de la lorgnette la compétence de communication ? On peut penser que le glissement terminologique de la « compétence de communication » à la « compétence langagière » entre le Niveau seuil et le Cadre européen commun de référence (Huver 2002) correspond à une véritable évolution conceptuelle, mais à condition d'intégrer le langage du corps au « langagier » et d'éviter que l'absence de communication verbale ne soit synonyme d'absence de communication. On pourrait également insister sur l'importance de la dimension phonétique et prosodique dans l'enseignement. L'étude de Wolfram (1985) portant sur des apprenants vietnamiens de l'anglais langue étrangère montre par exemple l'influence des contraintes phonétiques et prosodiques dites de bas niveau, tant en production qu'en compréhension, dans l'apprentissage. Cet enseignement est toutefois rarement intégré dans les méthodes du FLE.

Avancer que la promotion de l'approche communicative n'est qu'une autre forme d'applicationnisme et donc de linguistique appliquée ne permet pas encore de comprendre pourquoi à une époque donnée, la DLE s'est appropriée le concept de compétence de communication. Pour se faire, il nous semble intéressant de replacer cette évolution dans le contexte des processus aussi déterminants qu'apparemment sans lien que sont la construction de l'union européenne, la crise du taylorisme et la globalisation de l'économie, puis de l'éconoculturel (Kramsch 2005), et enfin la démocratisation de l'enseignement.

C. La déréglementation de l'enseignement des langues

Nous nous attacherons ici à montrer le parallèle existant entre le passage du taylorisme au libéralisme, et le passage de la grammaire-traduction à l'approche communicative, soulignant ainsi avec Kramersch (2005) et d'autres que les approches de l'enseignement des langues sont au service des intérêts d'une nation, parfois à l'encontre des intérêts des praticiens.

« Délier les langues ! » pourrait être un slogan des années 70 en faveur de la promotion d'une compétence de communication. C'est de fait à cette époque que se théorise le tournant communicatif dans l'enseignement des langues étrangères, curieusement au même moment où s'effondre, selon Boutet, le modèle productiviste du taylorisme et où se met également en place une nouvelle forme sociale d'organisation du travail, dans laquelle « parler » n'est plus une perte de temps mais au contraire un prérequis, voire une nouvelle forme de pouvoir au travail. Comme le note Foucault (1975), durant l'industrialisation, on dresse les corps pour les rendre productifs. Aujourd'hui on doit délier les langues pour rendre les individus productifs : le véritable capital n'est plus la force de travail mais la langue bien pendue, pas dans la poche, la langue autrement dit déliée. Boutet (2001) souligne que dans le taylorisme, l'époque de la grammaire-traduction, « parler et travailler sont considérés comme des activités antagonistes. Parler fait perdre du temps, distrait, empêche de se concentrer » L'époque n'est pas à favoriser l'usage de la langue. C'est seulement lorsque les machines, robots et ordinateurs remplacent la force de travail qu'émerge selon Boutet la compétence de communication. L'analyse de Kramersch (2005) abonde dans le sens de cette thèse en avançant que les orientations de la DLE témoignent de son instrumentalisation par les milieux d'affaire. « À l'époque où les besoins de l'État étaient ceux de l'élite cultivée, on considérait que les méthodes grammaire –traduction permettaient de lire, traduire, analyser toutes sortes de texte. Lorsque les systèmes éducatifs se sont mis à répondre de façon croissante à l'élite commerciale et aux citoyens mobiles, les méthodes fondées sur la communication et la performance, sur la réussite, ont permis aux apprenants avancés de communiquer avec d'autres de façon rationnelle et efficace (...) la compétence en langue a été testée par des test standards, certifiés, etc. »

Ce parallélisme entre les mutations dans le monde du travail et dans le monde de l'enseignement des langues étrangères nous incite à considérer le tournant communicatif comme un phénomène avant tout dépendant de son contexte socio-historique. Si les méthodologues à cette époque mettent en place un enseignement des usages de la langue, arrachant cet objet aux philologues et le faisant descendre dans la rue- et les supermarchés ! - (cf. Kramersch 2005), c'est également pour épouser le « progrès économique et social » (cf. introduction au Niveau seuil) visé par le Conseil de l'Europe. « Encourager la mobilité des Européens en améliorant et en élargissant l'apprentissage des langues vivantes pour toutes les catégories de la population », tel est l'objectif revendiqué par le Conseil en matière d'apprentissage des langues étrangères. D'après ces écrits, on comprend bien que le « besoin » de parler une langue étrangère est d'abord une fabrication d'époque car l'union économique est une décision politique première et la politique linguistique et notamment d'apprentissage des langues étrangères un outil au service de la construction européenne. Même si dans l'introduction du Niveau seuil, il est rappelé la nécessité de mettre en place des programmes d'apprentissage étroitement adaptés aux besoins et aux motivations des apprenants et aux exigences changeantes de la société. Ainsi pourrait-on croire que les besoins d'apprenants sont premiers et les exigences sociales secondes. Or n'est-ce pas l'inverse ? La terminologie de la DLE connaît à cette époque et par la suite un changement important : on parle désormais notamment d'« unités capitalisables », de « négociation du sens », de « transactions », autant de termes qui traduisent un centrément, peut-être sur l'apprenant, en tout cas sur *l'homo economicus*, et non plus sur *l'homo faber* de l'entre-deux guerres.

Avant d'aborder les manifestations du discours sur le déliement des langues dans la classe, nous allons nous pencher sur une conséquence de la déréglementation de l'enseignement des langues : l'émergence d'un modèle de communication.

D. De l'application à l'imposition d'un modèle dit universel

Un corollaire de la libéralisation de l'enseignement des langues est l'émergence d'un modèle dominant, en l'occurrence ici d'une forme dominante de communication. Pour débusquer l'ethnocentrisme dont les apprenants de français langue étrangère font les frais, il importe de comprendre que si le concept heuristique de Hymes peut prétendre à une certaine universalité, la compétence de communication appliquée à la didactique des langues étrangères n'a rien d'universel, elle est au contraire nourrie de traditions nationales.

De fait, la compétence de communication est devenue un instrument de domination de populations d'apprenants dont les formes sociales de communication diffèrent de celles que l'on a bien voulu ranger sous le terme « compétence de communication ». Si la compétence de communication ainsi définie est devenue un instrument culturel de domination, c'est aussi parce qu'il n'est qu'une forme sociale, historiquement et culturellement située de communication, quand bien même on voudrait nous faire croire que la « compétence de communication » est universelle. Kerbrat-Orechionni (2005) évoque les différences d'enchaînement des tours de parole dans la conversation informelle entre amis, selon qu'elle a lieu entre Français ou entre États-Uniens, la première forme se caractérisant en général par de nombreux chevauchements de parole contrairement à la deuxième. Si couper la parole de l'autre dans un tel contexte paraît tout à fait normal à un Français, ce même acte peut paraître irrespectueux ou agressif à un citoyen des États-Unis. De la même façon, les apprenants japonais du français sont fréquemment considérés comme des apprenants discrets, peu enclins à communiquer en classe, voire timides (Suzuki 2001, Ishikawa 2004). Là aussi, il s'agit d'une vision ethnocentrée d'un mode de communication. Les apprenants japonais communiquent autrement et peuvent éprouver un certain scepticisme face au credo communicatif des enseignants privilégiant l'intervention plutôt que son contenu. Derrière leur apparente timidité se cache une critique de la communication à tout crin que l'on peine parfois à vouloir entendre. Il en va donc de la compétence de communication appliquée à l'enseignement des langues étrangères comme de la grammaire gréco-latine depuis l'antiquité. De la même façon qu'on a assisté en Occident et au-delà, pour reprendre les termes d'Auroux *et al.* (2004), à un « formidable processus de grammatisation des langues » qui a consisté à décrire les langues du monde au travers du prisme de la grammaire latine, au risque d'occulter certaines de leurs spécificités ou de leur attribuer des traits étrangers, on assiste depuis quelques décennies à l'exportation à tout va d'un mode de communication qui fait des ravages. Dans une récente étude, Michael Haugh (2005) souligne ainsi que le concept de face de Brown et Levinson (1978) s'est largement imposé dans les études de l'expression de la politesse, quel que soit le contexte culturel, quand bien même de nombreux chercheurs travaillant sur d'autres langues que l'anglais ont souligné l'importance du biais culturel engendré par ces interprétations. Il apparaît à travers ces études que les dimensions centrales de la politesse en chinois, japonais et coréen ne sont pas représentées dans la notion de face de Brown et Levinson. Analysant des expressions situées de la politesse en japonais, l'auteur montre ainsi que le concept de « face négative » traduit une conception anglo-américaine de la politesse et ne peut rendre compte de façon adéquate d'attitudes de politesse dans la culture japonaise. C'est pourquoi l'auteur préfère recourir au concept de *basho*, traduit par « place », notion centrale dans la philosophie et les études linguistiques japonaises. Se comporter en fonction de cette notion de « place » suppose de montrer verbalement et non verbalement la place que l'on occupe dans une situation donnée conformément aux conventions sociales en vigueur. Haugh montre ainsi l'importance des concepts explicatifs dans le processus de productions des savoirs. De la même façon, on peut donc penser que la notion appliquée de « compétence de communication » ne rend pas compte de modes de communication éloignés de ceux de l'Occident et contribue fortement à stigmatiser les apprenants de français langue étrangère issus d'autres sphères culturelles que celles des didactiques des langues de forte diffusion, ce qui constitue un frein de taille dans leur apprentissage du français, notamment lors du passage du contexte alloglotte, culturellement compréhensif et rassurant, au contexte homoglotte, parfois stigmatisant.

Au terme de cette seconde partie, nous pouvons donc conclure d'une part que la promotion d'une compétence de communication n'est qu'une autre forme de dressage institutionnel. D'autre part que ce discours en butte avec les objectifs traditionnellement assignés aux instances éducatives étatiques, visant un « vivre ensemble », est, comme nous allons tenter de le montrer, générateur de tensions dans les classes et dans le discours des enseignants, devant d'une part garantir un accès égalitaire de tous les enfants au savoir, et d'autre part former de futurs citoyens européens, c'est-à-dire remplir la périlleuse mission d'une école démocratisée dans un monde global.

III. Illustration des tensions¹

Au travers de l'analyse du discours d'apprenants adolescents et de celui de leurs enseignants en classe de langue étrangère, nous pouvons observer comment se manifestent les tensions entre d'un côté la pression sociale d'apprendre à communiquer en langue étrangère et de l'autre

¹ Je remercie sincèrement N. Rajaonarison, M. Bealls et E. Mailleux de m'avoir autorisé à analyser des extraits de leur corpora.

l'impossibilité de réaliser cet objectif étant donné les contraintes curriculaires, les modes d'organisation scolaire, et les valeurs égalitaires qui sont celles de l'école.

A. Le primat de l'accès égalitaire aux savoirs à l'école

L'école est traditionnellement un lieu égalitaire d'accès aux savoirs. Cette conception se traduit en classe de langue étrangère par une distribution équitable de la parole, orchestrée dans la plupart des cas par l'enseignant et des interventions ciblées des apprenants s'effectuant dans un climat d'écoute mutuelle que l'enseignant veille à maintenir. Les trois extraits suivants, recueillis dans une classe d'initiation (Clin) rassemblant treize élèves allophones nouvellement arrivés en France âgés de 8 à 11 ans, montre l'importance qu'accorde l'enseignant à la dimension collective du travail d'apprentissage du français langue étrangère. Les enfants doivent décrire devant la classe les actions qui figurent sur des images que l'enseignante leur a données. Cette activité permet d'employer le lexique verbal que les enfants connaissent, ou d'apprendre de nouvelles expressions. D'emblée cette activité est présentée comme une activité collective (*on travaille ensemble*) dans laquelle chaque élève intervient à tour de rôle (*chacun son tour*), non pas dans une configuration de face à face avec l'enseignante mais en s'adressant à l'ensemble de la classe (*tu montres à tout le monde*). L'enseignante veille au maintien de cette configuration collective au travers de ses signes et rappels (*respectez les règles*) et en incitant les élèves à collaborer (*tu peux l'aider ?*).

(1) Les verbes, les actions

(1a)

1 P maintenant on fait du français on travaille *ensemble* et les coloriages c'est après (les enfants s'affairent à ranger leurs affaires)
voilà ça y est +++ bon +++++ ALORS + maintenant on va commencer un travail (...) on va (la maîtresse écrit « les verbes » au tableau) ++ étudier ++ les VERBES !

(1b)

31 M allez D., tu y vas *chacun son tour*
32 D. verbe ça c'est diffici=le
je montre après je dis ?
33 M tu montres *à tout le monde*

(1c)

53 M tu montres
54 D. tu montres
55 M chchtt oh D. ça n'est pas à toi là ? +++ *respectez les les règles* que j'ai données
56 W. ah /ekri/
57 M escri=RE

(1d)

68 L el bébé el bébé= (rires elle se met à quatre pattes)
69 M alors comment s'appelle comment s'appelle le verbe ? +++ alors
tu peux l'aider ? comment ça s'appelle le verbe d'action ?
70 W. lé bébé
71 M non pas le bébé je veux pas le bébé je veux l'ACTION
72 W. elle marché en quatre

Ces quelques extraits montrent que l'espace classe est réglementé afin de garantir à chaque élève un espace de parole et donc une chance d'apprendre. Ces règles permettent également de souder le groupe dans cette activité *a priori* risquée puisque chacun y expose ses connaissances.

On retrouve cette organisation collective de la parole dans de nombreux autres extraits d'interactions didactiques en classe de langue étrangère, comme dans l'extrait (2) ci-dessous, recueilli dans un établissement secondaire berlinois au sein d'une classe de 28 adolescents de 13-14 ans apprenant le français. Cette séquence interactionnelle a lieu après les vacances de printemps et s'ouvre par une question apparemment ordinaire de l'enseignante (*et qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?*).

(2) Les vacances I – révision du passé composé et retrouvailles

1*ENS :	et qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?
2*ELE :	euhm
3*ENS :	j'ai été
4*ELE :	j'ai été + à Berlin (...)
8*ENS:	et Si. tes vacances ?
9*CLA :	xxx
10*ENS :	c'était bien? c'est bien + tu es restée à Berlin?
11*SL:	non euh :
12*ENS:	j'ai été ch ch j'ai été
13*SL:	in Schweden <i>en suède</i>
14*ENS:	en suède ! j'ai été en suède d'accord et B. tu as été en Pologne?
15*B:	oui
16*ENS:	oui et c'était bien?
17*B.:	oui
18*ENS:	d'accord et Su.
19*SU.:	je suis pas allée à
20*ENS:	je suis restée à Berlin d'accord et E. tu es resté à Berlin E.?

À étudier de plus près cet extrait, on remarque que l'activité de parole qui s'ensuit est fortement ritualisée, même si les règles ne sont pas explicitées comme dans l'extrait précédent. D'une part, le thème des vacances est un thème-passerelle entre la sphère privée de l'apprenant et la classe dont l'évocation collective est fréquente, notamment à des fins de révision de l'expression du passé. D'autre part, l'enseignant propose aux apprenants la structure *j'ai été* au début de l'échange qui permet à chacun de s'exprimer et donc de délier les langues. Enfin, la distribution rapide des tours de paroles clôt certes rapidement le dialogue enseignant-apprenant mais permet à chacun de s'exprimer et permet aussi à l'enseignant de répondre individuellement aux besoins de chacun qui se manifestent à ce moment précis (dire *in Schweden* en français pour Si. et dire le contraire de *je ne suis pas allée* pour Su.). À ce rythme, une part importante des élèves se sera exprimée en peu de temps dans le cadre mis en place par l'enseignante.

Les deux extraits analysés relèvent à notre sens d'un mode scolaire d'échange langagier réglementé dans le but de garantir à chacun un espace d'apprentissage en classe et d'encourager l'écoute de l'autre et la collaboration.

B. Les effets de l'approche communicative dans le discours enseignant

Dans l'enseignement secondaire, des discours catastrophistes ont épinglé l'inefficacité de l'enseignement des langues étrangères en remarquant qu'une partie importante des élèves ayant étudié une langue durant 7 années est alors incapable de s'en servir dans des situations ordinaires de la vie quotidienne. Dans ce climat, on a pu penser qu'un tournant méthodologique et notamment la mise en œuvre d'une approche plus communicative pouvait remédier à ces maux. Souligner la réticence des enseignants à l'approche communicative participe de cette idée selon laquelle la solution au monolinguisme français serait à chercher dans les méthodes d'enseignement.

L'analyse des interactions en classe de langue étrangère dans ces établissements nous incite pourtant à deux autres constats : d'une part, les enseignants connaissent l'injonction « communicative » et tentent de la mettre en œuvre. D'autre part, les tentatives de mise en place d'un enseignement axé sur la communication génèrent des configurations difficilement tenables.

Dans les extraits suivants par exemple, issus d'une activité d'expression semi-guidée (préparée par avance) auprès d'une classe de 25 élèves de 14 ans au collège, on remarque que l'enseignant invite tous les apprenants à s'exprimer en anglais dans le cadre de l'activité communicative sur la distribution des tâches domestiques dans la famille. En l'espace de dix tours de parole, l'enseignant indique à deux reprises que l'objectif est de parler en anglais (*NOW you are going to speak but you speak in english YES ?* puis *I would like EVERYONE to speak/ PLEASE/ and to speak English*). Une certaine insistance se fait sentir dans la répétition, dans la menace qui l'accompagne (*if you speak French// you are euh punished*), mais aussi dans l'accentuation de *everyone* et *please*, due certainement en partie aussi à la présence d'un observateur étranger. Mais

justement cette présence, si elle a influencé le discours, a pu révéler les représentations de l'enseignant en matière d'attendu institutionnel. Il est vrai qu'il existe une attente sociale en termes de bon fonctionnement de la classe de langue étrangère. C'est justement une classe dans laquelle les élèves communiquent spontanément en langue étrangère.

(3) Tout le monde/ parler/ en anglais

(3a)

1 P YES NOW you are going to speak but you speak in english YES ?/ OK//
Well/ What happens In your family/ tell me/ What euh WHO does WHAT
in your family ? // who does what/ yes ?...

(3b)

11 P WHAT ? (elle écrit what au tableau)/ the activities.../ who does what/ yes I
would like EVERYONE to speak/ PLEASE/ and to speak english/ if you speak
French// you are euh punished// yes/ you want to speak euh.../ Will ? / Janson ?//
what happens euh what ca can you give the situation in the family ?/ who does
what//J.//

12 E washing the car (voix très grave)

13 P what happens in your family// yes ? tell m tellm tell us the situation in your
family// WHO/DOES/ WHAT/ what does your mother do ? what does your father
do ?/ **chut listen please**// J.

Ces injonctions de tous parler et en anglais semblent donc bien guidées par l'approche communicative. En même temps, cet idéal est difficile à atteindre ou alors intenable, puisque dès lors que la parole se délie au tour de parole 12, l'enseignante appelle au silence et à l'écoute de J. à qui elle donne la parole (*chut listen please*). Ainsi se clôt cette séquence d'ouverture de l'activité et s'ouvre une nouvelle séquence, un dialogue entre J. et l'enseignante, qui s'étend sur plus de 15 tours de parole afin d'aider J. à formuler les deux énoncés *my mother does the shopping and the cooking* et *my father washes the car*. En (2), moins de 15 tours de parole ont permis à 5 apprenants de prendre la parole. On peut donc conclure que se donner les moyens de développer une compétence de communication prend 4 fois plus de temps que de donner des outils préfabriqués ou encore qu'une distribution systématique de la parole permet de faire intervenir 4 fois plus d'élèves. En d'autres termes, il nous semble que la mise en place d'une approche communicative à l'école doit s'accompagner de moyens supplémentaires (augmentation du volume d'intervention individuelle donc soit augmentation des heures collectives soit diminution des effectifs) ou qu'à défaut de modifications substantielles des *curricula*, une approche réglementée de la parole reste aujourd'hui l'approche la plus compatible avec les objectifs d'équité de l'école.

C. Les effets de la déréglementation de la parole: la loi de la jungle

Dans les interactions didactiques, on peut distinguer des séquences principales et des séquences latérales. Dans les séquences grammaticales enchâssées dans des séquences principales focalisées sur la transmission du sens, les apprenants qui ne prennent pas habituellement la parole se branchent à l'interaction, comme si le fait de parler de la langue étrangère et non plus en langue étrangère, permettait de fédérer d'autres apprenants que ceux habituellement impliqués dans les activités encore appelées de négociation du sens. À l'inverse, on peut s'attendre à ce que des séquences latérales centrées sur la transmission d'un message plutôt que sur la réflexion métalinguistique favorisent aussi l'intervention d'autres apprenants. Il peut être intéressant d'observer le mode d'intervention de ces apprenants

Dans l'extrait 4 ci-dessous, il s'agit de la fin d'une séquence grammaticale sur la négation, qui a lieu en Turquie dans une classe de 26 adolescents de 12 ans environ. L'enseignant clôt la séance grammaticale, aussitôt des voix s'élèvent (*monsieur, monsieur !*) et il indique un tableau à apprendre en vue de l'examen.

(4) L'examen

- 118 P ...je vais vous donner un petit tableau parce que là, tout est mélangé/
119 As monsieur, monsieur !
120 P j'annonce tout de suite, ce tableau, il faudra bien me l'apprendre pour
l'examen
parce qu'il y aura des mots comme ça à l'examen et la forme négative
121 As monsieur, monsieur + découpe et colle ?
122 P **oh là pas tout le monde en même temps**
123 A4 examen ++ vous /ekri/ les questions comme ça + vous donnez le texte
124 P je vous expliquerez vendredi la forme qu'est-ce que ça peut être...

Cette situation déclenche des prises de parole spontanées en langue étrangère (aux tours de parole 119, 121 puis 123). Aborder les conditions d'examen suscite l'intérêt des élèves qui interpellent l'enseignant et amorcent un échange focalisé sur le contenu, contrairement à l'activité précédente qui n'apparaît pas ici mais que l'on peut aisément imaginer fortement focalisée sur le code linguistique. La vague d'élèves prenant la parole en même temps suscite une mise en garde de l'enseignant (*oh là*) et l'injonction de réduire les sollicitations à une seule (*pas tout le monde en même temps*), ce qui débouche sur le tour de parole 123 d'un seul apprenant qui s'auto-sélectionne et formule, sous des dehors d'affirmation, une question au sujet de l'examen à venir. On observe ici les limites de la communication spontanée en classe : comme plusieurs sollicitations d'apprenants convergent simultanément vers le seul enseignant, la poursuite de l'interaction se fait par réduction de la polyphonie à une voix privilégiée. L'auto-sélection nous semble être une technique d'intervention fréquente dans les échanges focalisés sur le sens. Dans des activités, même conversationnelles, focalisées sur le code, sans parler de la correction d'exercices, c'est plus souvent l'enseignant qui interpelle, certes plus pour vérifier les savoirs que pour s'informer. En tout cas, la distribution de la parole est plus équitable que par auto-sélection. On peut en effet supposer qu'en situation d'échanges à orientation communicative, les apprenants les plus autonomes vont s'auto-sélectionner et que les autres vont s'auto-censurer, ce qui à terme conduit à un élargissement des écarts en matière de compétence communicative. Lorsque les tours de parole sont alloués par l'enseignant en revanche, celui-ci peut ratifier ou étayer et fournir à chacun une aide selon ses besoins.

L'extrait 5 suivant fournit une autre illustration du passage d'une conversation policée à une conversation déréglementée dans laquelle il faut crier pour se faire entendre. Il s'agit en fait de la suite de l'extrait précédemment analysé sur les vacances (en (2)).

(5) Les vacances II – Le film *Le chocolat*

- 1*ENS: alors moi j'ai été aussi en vacances bien sûr / j'ai fait du ski (doucement, mime le geste) wouhouhou + dans les Alpes en France dans les Alpes et j'ai été aussi au cinéma et j'ai regardé le film *Le chocolat*
2*CLA : (vives réactions)
3*ENS : c'est un très bon film n'est-ce pas ? moi j'ai vu le film en français
4*M. : so schön
j'ai adoré
5*E. : so langweilig
j'me suis ennuyé
6*ENS : alors M. dis en français
7*M. : c'est une :::
8*ENS : un film
9*M. : c'est très bien
10*ENS : c'est un très c'est un très bon film c'est un très bon film
11*CLA : xxx
12*ENS : qu'est-ce que tu racontes E.?
13*E. : ist doch ein xxx
mais c'est un xxx
14*ENS : ja klar
bien sûr

15*CLA :	xxx
16*ENS :	E. c'est juste une partie une petite partie du film et en plus tu ne comprends rien tu ne comprends rien
17*M. :	er ist pervers der film <i>il est pervers ce film</i>
18*CLA :	xxx
19*ENS :	tu ne comprends rien
20*M. :	c'est un très pervers[s] film (fort)

Après avoir révisé le passé composé dans une activité de conversation portant sur les vacances, l'enseignante fait part de ces propres activités et précise avoir vu le film *Le chocolat*, ce qui déclenche de vives réactions dans la salle de classe. Tandis que l'apprenante M. exprime en allemand son enthousiasme pour le film, E. réplique qu'il trouve le film très ennuyeux. L'enseignante profite alors de cette envie de s'exprimer pour donner la parole à M. et l'aider à formuler son goût pour le film en français. Mais l'on voit bien dans cet extrait que E. se trouve frustré par cette allocation, essaie à tout prix de faire valoir son point de vue puis M. vient à son renfort et est obligé de crier pour se faire entendre, en 20. Contrairement à l'activité précédente, l'activité de conversation spontanée en classe rassemble une fraction des apprenants et conduit à un mode de prise de parole beaucoup moins égalitaire qu'en début d'activité.

En conclusion de cette partie, nous avons observé que l'émulation et la concurrence entre apprenants générée par la déréglementation de la parole en classe s'oppose à la collaboration issue de la mise en place d'un espace réglementé de prise de parole. Contrairement à ce que voudrait nous faire croire la doxa communicative, il n'est pas prouvé que émulation et concurrence puissent améliorer l'apprentissage des langues. Or le « tout communicatif » aurait tendance, en ignorant les modes culturellement déterminés de la prise de parole, en privilégiant la prise au contenu et en établissant une hiérarchie des finalités de l'apprentissage d'une langue en faveur de l'oral, à transformer la classe en une jungle d'où sortent vainqueurs ceux dont les langues sont déjà, ou conformement, déliées. Il serait donc ainsi devenu indécent d'être réservé ou d'apprendre une langue étrangère avec pour seul but de vouloir lire un auteur dans le texte. Comprendons bien qu'il ne s'agit pas d'exprimer ici une quelconque nostalgie élitiste mais de réfléchir à d'autres façons de promouvoir l'enseignement des langues pour tous, en faveur d'une diversité des plurilinguismes.

IV. Conclusion

Du vœu d'un enseignement des langues pour tous et uniformisé d'un pays à l'autre (*Niveau seuil*, 1976), on est passé à un modèle unique d'enseignement des langues étrangères, à la fois sur le plan des cultures didactiques et sur le plan des priorités didactiques. Continuer en effet à considérer la faible propension de l'Autre à intervenir en classe comme de la timidité évite toute remise en question en rejetant, au nom d'un universalisme douteux, des formes de communication plus éloignées des formes en usage dans les cultures qui dominent la scène de la didactique des langues étrangères. Considérer les indicateurs de tensions dans le discours actuel des praticiens des langues étrangères comme un refus du changement présente l'avantage de poursuivre une entreprise validée à la plus haute échelle par des instances nationales et internationales mais présente également le risque non négligeable d'un affaiblissement de l'enseignement des langues étrangères à l'école et de sa délégation à la sphère périscolaire, ce qui ouvre la porte, on le sait, aux inégalités. La sociologie de l'école n'a de cesse de mettre en garde contre le fait que, depuis quelques années, l'impact des ressources familiales va à nouveau grandissant dans les destinées scolaires (Maurin 2007). Les tensions du discours en classe de langue dont nous avons relevé l'expression linguistique au travers des interactions entre apprenants et enseignants sont à comprendre comme des signaux appelant, non pas un passage en force de l'approche communicative, mais une réflexion pour doter l'école pour tous des moyens de mettre en œuvre la construction d'un espace européen plurilingue et égalitaire. Nous osons croire qu'il n'existe pas qu'une seule façon d'y parvenir.

Bibliographie

- Auroux S., Deschamps J., Kouloughly D., *La philosophie du langage*. Presses Universitaires de France, Paris, 2004.
- Bange, P., "À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère 1*, 1992, p. 5-35.

- Beacco, J.-C., Chevalier J.-C., "Les rapports entre la linguistique et la didactique des langues", Lehmann D. (ed.), *La didactique des langues en face à face*, Paris, Didier-Erudition, 1987, p. 31-48.
- Boutet, J., "La part langagière du travail : bilan et évolution". *Langage et évolution* n° 98, 2001, p. 17-42.
- Brown, P., Levinson S., "Universals in language usage : Politeness Phenomena". In Goody E. (ed.) *Questions of Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge. 1978m p. 56-311.
- Coste, D., Courtillon J. Frenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Hatier, Paris, 1976.
- Dumont, L., *Homo Aequalis, II. L'idéologie allemande. France-Allemagne et retour*. Gallimard, Paris, 1991.
- Foucault, M., *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris, 1975.
- Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé international, Paris, 1993.
- Gullberg, M., McCafferty S., "Introduction to Gesture and SLA: Toward an Intergrated Approach". *Studies in Second Language Acquisition* 30, 2008, p. 133-146.
- Haugh, M., "The importance of « place » in Japanese politeness: Implications for cross-cultural analyses". *Intercultural Pragmatics* 2-1, 2005, p. 41-68.
- Helbig, G., "Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht im Wandel der Zeiten". *Deutsch als Fremdsprache* 4. 1994m p. 83-95.
- Heller, M., Boutet J., "Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langues et identité dans la nouvelle économie". *Langage et société* n°18, 2006, p. 5-16.
- Huver, E., "De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE". In Kleiber G., Le Querler N. *Traits d'union*. Presses universitaires de Caen. 2002, p. 223-234.
- Hymes, D., *Vers la compétence de communication*. Hatier/Didier, Paris, 1973/1982 (1991 pour l'édition française).
- Ishikawa, F., "Approche interactive dans la transmission de faits grammaticaux : le cas de l'enseignement du français aux apprenants japonais généralement connus pour leur discrétion en classe de langue". *Marges linguistiques*, Actes de colloque, 2004.
- Kerbrat-Orrechioni, C., *Le discours en interaction*. A. Colin, Paris, 2005.
- Klein, W., *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris, 1986.
- Kramsch, C., "Post 9/11: Foreign Languages between Knowledge and Power". *Applied Linguistics* 26:4, 2005, p. 545-567.
- Maurin, E., *La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation*. Seuil, Paris, 2007.
- Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international, Paris, 1988.
- Suzuki, E., "La grammaire dans l'enseignement/apprentissage universitaire du français lanuge étrangère au Japon". *Études de Linguistique Appliquée* 122, 2001, p. 143-151.
- Tagliante, C., *La classe de langue*. Hatier, Paris, 1994.
- Zarate, G., "Les langues vivantes : d'une vision nationale de l'identité française à une vision européenne et internationale de la France". *Administration et éducation* n°1, 2004, p. 7-18.