

**Yannick DJIECHEU**

Université Sorbonne Nouvelle, Laboratoire DILTEC

## **Réflexivité, culture éducative et contexte : enjeux pour la recherche et la formation en didactique des langues et des cultures**

Article reçu le 25.08.2018 / Modifié le 28.12.2018 / Accepté le 30.12.2018

### **Résumé**

Le présent article a pour objectif de contribuer à mettre en lumière le rôle fondamental que jouent les notions de contexte et de réflexivité dans le cadre d'activités de recherche et de formation des enseignants en didactique des langues. Il se fonde sur nos travaux de recherche portant sur les cultures et tradition éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, souligne leur imbrication et illustre les enjeux des résultats obtenus suite à l'analyse de discours d'enseignants de Français Langue seconde et d'Anglais Langue Seconde au Canada et leur intérêt pour un usage dans la formation des enseignants.

**Mots-clés :** tradition, culture éducative, réflexivité, contexte d'enseignement.

### **Reflexivity, educational culture and context : issues for research and training in languages and cultures teaching**

### **Abstract**

This paper aims to show the important place of several notions such as context and reflexivity in activities of research and training for teaching foreign language. Based on our research through discourses from teachers of French as Second Language and English as Second Language in Canada about cultural aspects in education and languages which are linked each other, the results of our research show useful issues in language teachers' training.

**Keywords:** tradition, educational culture, reflexivity, teaching context.

### **Pour citer cet article :**

DJIECHEU Yannick (2018). Réflexivité, culture éducative et contexte : enjeux pour la recherche et la formation en didactique des langues et des cultures. *Action Didactique*, [En ligne], 2, 19-34. <http://univ-bejaia.dz/ad2/Djiecheu.pdf>

### **Pour citer le numéro :**

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dir.). Cultures éducatives, plurilinguisme et hétérogénéité des publics [numéro Varia]. *Action Didactique*, 2, décembre 2018. <http://univ-bejaia.dz/ad2>.

## Introduction

Le présent article se fonde en partie sur les travaux de recherche menés dans le cadre de notre thèse de Doctorat intitulée *Culture éducative et traditions d'enseignement des deux langues officielles au Canada* (Djiecheu, 2011). Fondée sur une analyse comparée de textes de programmes officiels, de guide pédagogique et discours d'enseignants, elle visait à questionner et à mettre en œuvre les notions de cultures éducatives, de traditions éducatives, de cultures didactiques, de cultures linguistiques à savoir métalinguistiques et discursives. Plus précisément, nos travaux s'efforcent de prendre en compte de manière holistique les enjeux pédagogiques et scientifiques qui émergent dans le spectre large allant de la pratique du chercheur en didactique des langues et des cultures (désormais DLC) jusqu'à la mise en œuvre effective en classe, en passant par le discours semi-spontané produit par des enseignants sur la langue enseignée, sur le contexte d'enseignement, ainsi que sur les définitions ordinaires méta-didactiques. Au préalable, nous revenons sur la définition des notions clés indispensables pour appréhender les divergences entre l'observation du chercheur et le discours d'enseignants de langue seconde, avant de rappeler les éléments du contexte cible de notre recherche. Ces analyses ont pour finalité d'interroger la place du contexte et de la réflexivité dans la formation des enseignants de langue.

### 1. Aspects définitoires

Afin d'appréhender l'enjeu que peut revêtir la notion de contexte en DLC, il convient au préalable de s'attarder sur un ensemble de notions qui seront fréquemment utilisées dans le présent article. Ces notions pertinentes en jeu vont des « cultures éducatives et linguistiques » à la notion de « réflexivité » en passant par le « terrain » et les « situations » de recherche et d'enseignement.

#### 1.1. Culture éducative et culture linguistique

Face aux situations éducatives diversifiées, déclinées dans des contextes variés d'enseignement des langues, ce sont en premier lieu les dimensions culturelles de l'enseignement des langues qui ont été identifiées (Beacco, 1990) avant d'aboutir à aux notions de « culture éducative », « culture didactique » et « culture linguistique » explorées dans le cadre du colloque du DILTEC en 2002 et de l'ouvrage collectif qui en a débouché (Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005). Dans ce dernier, ces concepts sont appréhendés davantage pour souligner les enjeux, pour l'enseignement des langues, de la prise en compte de la variabilité des situations et contextes d'enseignement des langues et le fait qu'ils puissent être culturellement marqués. Dans notre

thèse, nous avons souhaité apporter certains approfondissements dans la définition de ces notions.

A l'instar de Cortier (2005), nous considérons que la culture didactique constitue un sous-ensemble d'une culture éducative. Cette dernière désigne «un ensemble de représentations et de manières de faire relatif à l'acte de transmission et d'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au sein d'une société donnée. » (Djiecheu, 2011, p. 18). Une culture didactique, selon nous, renvoie ainsi à

l'ensemble des principes théoriques et manières, d'une part, d'enseigner, de former et, d'autre part, de s'approprier les savoirs liés aux disciplines d'enseignement au sein d'une société donnée. Elle est associée à la culture éducative en termes de finalités de la méthodologie d'enseignement de référence et des relations pédagogiques au sein de la classe tout en étant caractérisée par des principes spécifiques de structuration des apprentissages. (Djiecheu, 2011, p. 19)

Les cultures d'enseignement et d'apprentissage constitueraient ainsi des composantes d'une culture didactique. En outre l'enseignant de langue forge son « répertoire didactique » à partir d'une culture didactique dont il est imprégné et qui lui sert de modèle auxquels s'adjoignent des choix personnels. L'ensemble de ce répertoire didactique de l'enseignant construit notamment au gré de son expérience d'apprenant et d'enseignant en formation initiale désigne selon Cadet et Causa (2005, p. 164) « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible ».

Des recherches sur les cultures éducatives en didactique des langues ne pourraient se passer de réflexions sur la problématique linguistique et discursive puisque la langue est le moyen mais aussi l'objet de l'enseignement en question. Ces préoccupations à caractère culturel débouchent sur une « culture linguistique », dont on pose que les acteurs de la didactique, qui n'en sont pas moins des acteurs sociolinguistiques, sont imprégnés tout autant que d'une culture éducative, et qui peut être appréhendée sous deux angles : celui des « cultures métalinguistiques » et celui des « cultures discursives ».

Les « cultures métalinguistiques » se fondent sur des « savoirs métalinguistiques » et désignent les manières culturelles de concevoir la description d'une langue, les représentations et savoirs savants ou ordinaires sur les langues. Ces cultures métalinguistiques trouvent leur origine dans :

l'expérience individuelle de la communication dans sa propre communauté de communication (...), le métalexique d'usage : les termes indispensables à la communication humaine et qui seraient présents dans de nombreuses langues (...), les dénominations non savantes des actes de discours (...) ou celles des genres discursifs (...) et l'apprentissage de la langue maternelle ou celui d'autres langues étrangères effectués antérieurement (Beacco, 2001, p. 97).

Dans ce cadre conceptuel, les réflexions portent sur la grammaire, à savoir le degré de grammatisation d'une langue ; la place de la grammaire dans l'enseignement de la langue cible ; ou encore le métalangage existant ou non, développé quantitativement ou non selon les spécificités des différentes langues étrangère cibles, complexe ou non et, par conséquent, lorsqu'il l'est, peu propice au consensus terminologique parmi les grammairiens.

Les «cultures discursives» renvoient aux usages ou pratiques de la langue maternelle toujours d'un point de vue culturel. Les pratiques langagières sont appréhendées en tant que pratique culturelle à l'instar d'une ethnographie de la communication. Dans cette perspective, on considère que les régularités dans la communication varient d'une communauté discursive à l'autre. On s'intéresse tout particulièrement aux formes que prennent les productions et conduites orales et écrites, les normes diffusées, partagées et reproduites concernant la langue maternelle, largement consolidées en contexte scolaire mais sans exclusive. Ceci permet d'aboutir à l'observation des obstacles et clivages, proximité et éloignement entre une culture discursive source liée à la langue maternelle et une culture discursive cible, dans la transmission et l'appropriation de la langue cible. Dans cette catégorie, s'inscrivent tant les fonctions que chaque culture confère au langage et aux conditions qu'elles fixent à son emploi que les « stratégies conversationnelles qui varient considérablement d'une civilisation à l'autre », (Dabène, Cicurel, Laura-Hamid, Foerster, 1990, p. 18). Ces cultures linguistiques ou « cultures du langage » constituent ainsi le contenu central d'une culture éducative donnée lorsqu'elle prend forme et émerge par le biais de l'enseignement des langues.

## **1.2. Variation, situations et contextes.**

Chiss et Cicurel (2005) rappellent à quel point les deux notions de situation et de contextes « issues du langage ordinaire sont régulièrement mises au centre des discours théoriques et finissent par devenir incontournables » (p. 5). Les notions de « situation » et de « contexte » d'éducation sont à mettre en relation avec le « fait d'éducation », l'acte canonique de transmission et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire comme le rappelle Mialaret (1976, p. 30). Ainsi, envisagée selon cet angle, cette situation canonique de transmission et d'appropriation de connaissances et de compétences peut

prendre une coloration spécifique et variée selon les contextes dans lesquels elle s'inscrit. On s'inspire ici de l'analyse de Dabène, Cicurel, Laura-Hamid et Foerster (1990) pour souligner que ces contextes d'enseignement des langues, situés dans un contexte culturel plus large, peuvent varier et faire varier la forme que prend la situation éducative, selon le lieu, l'institution ou l'époque ; de même qu'une situation d'apprentissage axée sur des savoirs disciplinaires spécifiques comme ceux de la didactique d'une langue cible (Cuq, 2003). Le contexte en question, marqué de la sorte tant par les acteurs de l'enseignement-apprentissage que par les conditions externes, revêt une multiplicité de possibles, favorisant l'apparition de variations en didactique des langues en l'occurrence.

On pose que l'existence de cultures éducatives repose à la fois sur leur inscription et sur leur imprégnation d'une situation éducative dans un contexte donné. Le « lieu » en question où se déroule l'apprentissage peut s'inscrire tant dans un cadre national que dans une aire culturelle ou dans différents espaces intranationaux. Chaque institution du fait de son degré d'enseignement, des finalités et des publics d'apprenants qui la composent impliquera des déclinaisons variées de la situation d'éducation.

### 1.3. Réflexivité

Cette notion se retrouve au carrefour d'une diversité de pratiques, de la réflexivité du chercheur en DLC à la réflexivité de l'enseignant de langues en formation initiale ou continue via l'usage d'un journal de formation ou d'un portfolio. Elle se trouve également au cœur des réflexions actuelles tant la diversité des contextes d'enseignement des langues s'avère prégnante. La DLC s'inscrivant dans le champ des sciences humaines et sociales (SHS), au croisement de nombre de disciplines telles que les sciences du langage, les sciences de l'éducation ou la sociologie, il est ainsi fort logique que la notion de réflexivité ait investi le présent champ de recherche depuis les travaux de Schön (1983), avec son lot d'implications polysémiques voire normatives et son usage conséquent dans la formation initiale et continue des enseignants (Chaubet, Correa Molina et Gervais, 2013). Plus précisément, ce sont les notions de réflexion, de réflexivité, d'analyse réflexive ou de praticien réflexif qui peuvent être amenées à être soumises à définition et critique (Couturier, 2013). La réflexivité en tant que telle renvoie « au mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance. Pour le sociologue, cette posture consiste à soumettre à une analyse critique non seulement sa propre pratique scientifique, mais également les conditions sociales de toute production intellectuelle » (Rui, 2012, p. 21).

Cette capacité d'un individu à opérer un retour de la pensée sur elle-même se retrouve en amont, du point de vue de la recherche scientifique où l'exigence

d'une démarche réflexive a émergé dans les sciences sociales, se donnant pour finalité le développement d'une pensée scientifique elle-même chargée d'objectiver les conditions de sa réalisation. A cela s'ajoute les travaux de Bourdieu dans le domaine de la sociologie, proposant d'objectiver le sujet de l'objectivation, réinscrivant dès lors le penseur dans un contexte spécifique. En aval, dans le cadre de la formation professionnelle, Couturier souligne le foisonnement définitoire de la notion de réflexivité :

Le sens commun de la notion de réflexivité exprime l'idée d'une activité d'introspection, puis d'explicitation existentielle pour soi de l'implicite présent dans l'action de l'acteur. (...) L'acteur efficace, voire digne du statut de professionnel, saura expliciter pertinemment cette réflexion, la modélisera pour en faire émerger la connaissance pratique inscrite dans son action. La réflexivité est ici considérée comme l'expérience discursive d'explicitation de l'implicite, d'expression du tacite qui, lorsque systématisé, caractérise la professionnalité dans les métiers relationnels comme le travail social, l'enseignement (Couturier, 2013, p. 10)

Outre le caractère polysémique du réseau lexical relatif au concept de « réflexion », le « paradigme » du praticien réflexif peut se caractériser notamment par la diversité des dispositifs dans lesquels il se voit mis en œuvre comme, entre autres, l'utilisation de multimédia, du mentorat, de la recherche-action ou du portfolio.

## 2. Contexte de la recherche et finalité

Axés sur le contexte canadien, de la pratique de terrain à la réflexivité des enseignants de langue, nos travaux ont fait émerger l'importance du contexte dans ladite « mondialisation » et la mobilité des individus qui souhaitent apprendre une L2<sup>1</sup> ou langue étrangère. Le Canada présente l'intérêt de faire se côtoyer deux langues officielles, le français et l'anglais et une philosophie politique marquée par le multiculturalisme et des migrations développées. Nos travaux de recherche impliquent la prise en compte des problématiques sociolinguistiques et identitaires propres au Canada, dans la mesure où parler de culture éducative revient à se poser la question de ce qui est commun et partagé ou non dans les conceptions et manières de faire, inscrites dans un contexte officiellement bilingue et multiculturel.

Via un recueil de données suivant une méthodologie de recherche de type « empirico-inductive » (Blanchet, 2011) et nous en appuyant sur les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 1977), il s'agissait de faire émerger les potentiels éléments constitutifs d'une tradition éducative canadienne

---

<sup>1</sup>Le vocable L2 ou langue seconde est très largement usité dans le contexte canadien.

dans une comparaison entre le discours des textes officiels à savoir les curricula et descripteurs de compétences, le discours des guides pédagogiques de manuels destinés à l'enseignement du Français langue seconde et de l'Anglais langue seconde<sup>2</sup> et le discours semi-spontané d'enseignants de ces mêmes langues. L'enjeu d'une recherche axée sur les cultures éducatives consiste à délimiter une méthodologie de recherche alliant recherche documentaire et enquête de terrain.

### **2.1. Une recherche documentaire**

Les textes officiels ou programmes d'enseignement des langues secondes se situent en macrocontexte et fournissent une vue large sur les orientations que souhaitent donner les institutions éducatives canadiennes à l'enseignement des deux langues officielles non seulement en termes de contenus, de rapport aux savoir langagiers mais aussi en termes de relation pédagogique, selon des finalités clairement affichées. Outre leur intérêt macrostructurel, il s'agissait surtout de choisir des discours métadidactiques prescriptifs qui disposent d'une influence considérable au sein d'une société puisqu'en tant que textes « officiels », ils sont censés être adoptés et adaptés aux contextes d'enseignement. On aura égard au fossé qui existe et subsiste entre prescriptions officielles et mises en application effectives selon les choix personnels des enseignants et les conditions matérielles. Il n'en reste pas moins que l'aspect à la fois illustratif et pragmatique de textes officiels procure un éclairage conséquent sur la philosophie éducative diffusée et circulante au sein de l'espace canadien, garant potentiel d'une « culture éducative canadienne ».

Notre attention s'est également portée sur des manuels d'apprentissage du français et de l'anglais langues secondes au Canada. Ceux-ci en termes de formes et de contenus fournissent un éclairage différent de celui du discours plus spontané et moins fixé d'enseignant sur la conception et la structuration de l'enseignement-apprentissage des deux langues officielles. Il ne s'agit pas tant de s'intéresser au manuel qu'au discours qui se trouve surtout développé et explicité dans les guides pédagogiques. Guide pédagogique et manuel forment un ensemble complet et complexe d'une certaine vision de la didactique de la langue cible et de la pédagogie à mettre en œuvre.

### **2.2. Une enquête de terrain**

Pris dans leur singularité et leur complexité, les discours d'enseignants recueillis, dans le cadre d'entretiens semi-directifs menés en langue française constituent des données empiriques pertinentes pour saisir ce déjà-là que

---

<sup>2</sup> Respectivement FLS et ALS

sont les cultures éducatives. Il s'agissait surtout d'opérer une analyse comparée de ces témoignages s'inscrivant dans deux environnements bien spécifiques, l'Ontario et le Québec, pour recueillir respectivement des témoignages sur l'enseignement de l'ALS et du FLS.

Le Québec étant emblématique de la francophonie aux Canada constitue le terrain adéquat pour appréhender l'enseignement du FLS tel qu'il est vécu par les enseignants. La province de l'Ontario, la plus peuplée du Canada, à dominante anglophone participe de la représentativité de l'enseignement de l'ALS dans un contexte canadien anglophone. Les 11 enseignants interrogés, respectivement 5 d'ALS et 6 de FLS, exercent, d'une part, à l'Institut des Langues Officielles et du Bilinguisme (ILOB), au sein de la Faculté des arts de l'Université d'Ottawa<sup>3</sup>; et, d'autre part, de l'École de langue au sein de la Faculté d'Éducation Permanente de l'Université de Montréal<sup>4</sup>. Chacune de ces deux institutions propose des cours de FLS et d'ALS pour tous les niveaux, types de compétences et objectifs d'apprentissage et fonde librement son curriculum. Ces formations en langue seconde s'adressent à un public d'adultes marqué par une diversité de besoins et d'origines : dans une même classe peuvent se côtoyer des étudiants ou salariés canadiens et néo-canadiens, avec les disparités potentielles dans les attentes pédagogiques et les expériences diversifiées vis-à-vis de la culture canadienne, auxquelles les enseignants sont susceptibles d'être confrontés. Les enseignants interrogés répondent à des critères qui associent expérience du Canada et expérience d'enseignement respectivement de l'ALS et du FLS. Ces derniers disposent en outre d'une expérience d'enseignement à l'étranger qui favorisent un recul sur les orientations éducatives canadiennes auxquels s'ajoutent les logiques provinciales et linguistiques.

Les entretiens semi-guidés menés auprès des enseignants ont duré de manière générale une trentaine de minutes. Chaque entretien s'est déroulé selon l'ordre des 10 questions posées aux enseignants qui constituent le guide d'entretien. Dans leur ensemble, ces questions suivent une structure et des finalités conduisant à une verbalisation des spécificités d'une « manière canadienne » d'enseigner les langues secondes afin de faire émerger in fine des divergences ou des convergences dans l'enseignement des deux langues en question. Il s'agissait de conduire l'entretien en traversant des considérations macrostructurelles et microstructurelles qui ont trait dans l'ensemble à la méthodologie d'enseignement de référence des enseignants, à leur conception de l'espace classe, à leurs représentations sur l'enseignement apprentissage des langues.

---

<sup>3</sup><https://ilob.uottawa.ca>

<sup>4</sup> <http://www.fep.umontreal.ca/>

### 3. Interprétations et perspectives

Les recherches que nous avons menées axées sur un terrain de recherche spécifique tel que l'Ontario et le Québec s'inscrivent pleinement dans les perspectives ouvertes par Blanchet et Asselah Rahal (2009) concernant la spécificité de la DLC comme discipline de recherche à savoir :

une recherche de connaissance qualitative, c'est-à-dire orientée vers la compréhension des significations que les acteurs attribuent à l'ensemble du monde social et de ses éléments, significations par lesquelles ils interprètent les attitudes d'autrui (leurs pratiques et leurs représentations) et ajustent leurs propres attitudes aux autres, à l'environnement, en fonction de leurs objectifs de relations à eux-mêmes et aux autres, d'action sur eux-mêmes, sur les autres et sur le monde. (p. 9-10)

En ce sens, il ne s'agit nullement de vouloir réifier dans une approche culturaliste, les pratiques d'enseignement dont témoignent les acteurs interrogés mais bien plus de prendre en compte des observables, de rendre compte de réalités propres aux cultures éducatives mais qui ont une existence, une évolution et ne demeurent pas figées.

C'est ici que résident les écueils dans l'interprétation des données qui conduisent à la mise en œuvre d'une réflexivité, tant notre regard de chercheur se distingue des discours comparés des enseignants canadiens interrogés. La réflexivité accompagnée des notions de cultures éducatives et de terrain entre en jeu dans la cadre de notre recherche dont les visées et les résultats observés dans l'analyse des discours exige la prise en compte de deux niveaux, la posture du chercheur en DLC, d'une part, et la vision de l'enseignant, d'autre part.

#### 3.1. La posture du chercheur

En tant que chercheur ayant formulé au préalable un certain nombre d'hypothèses, nous avons conservé à l'esprit la part d'inconnu pouvant surgir des discours semi-spontanés des enseignants - puisqu'orientés par nos questions et reformulations au cours des entretiens -, qui constituent la richesse de tels travaux de recherche. S'agissant de termes sélectionnés par leur soin avec plus ou moins de clarté ou d'assurance, il va de soi que l'analyse qualitative et les interprétations de ces termes qui en ont découlé ont nécessité une certaine précaution tant le repérage de spécificités dite « culturelles » peut sembler figé face à l'hétérogénéité dont peuvent être empreintes des représentations. Blanchet (2011, p. 7) rappelle l'importance d'une analyse approfondie des discours recueillis, tenant compte d'un ensemble de paramètres liés au « terrain ». Une analyse comparée de l'ensemble des discours des enseignants a conduit notre regard de chercheur

à délimiter certaines résurgences dans la définition d'une tradition éducative canadienne qui se retrouveraient dans les représentations sur la méthodologie et les pratiques de classes envisagées ou effectives. Blanchet précise que « les chercheurs, les scientifiques, sont aussi et avant tout des êtres humains socialisés, éduqués, "enculturés", porteurs de ces schèmes interprétatifs profondément installés dans leur vision du monde » (p. 11), schèmes que nous avons pris en compte lorsqu'il s'est agi de tirer des conclusions sur nos données discursives.

Les observations du chercheur n'impliquent pas la reconnaissance par les auteurs de ces discours sur la didactique des langues secondes de points communs culturels concernant la culture éducative qui pourrait se dégager de ces observations. L'émergence de caractéristiques récurrentes dans la verbalisation des actes d'enseignement se heurte en effet aux limites, aux doutes et aux questionnements de la part de certains enseignants, suscités ou prolongés par l'entretien de recherche concernant une spécificité canadienne dans l'enseignement des langues. C'est ici que le chercheur qui observe des traits communs dans le choix des termes ne porte pas le même regard que certains enseignants interrogés sur leurs pratiques et le contexte dans lequel elles s'inscrivent.

Le corpus de discours d'enseignants de FLS et d'ALS canadiens a en effet permis de faire émerger un certain nombre de caractéristiques communes dans les représentations et manières de faire. Les termes utilisés par les enseignants oscillent entre approche « communicative-expérientielle », « holisme-humanisme » pédagogique et conception « collaborative » de la relation pédagogique. Le discours de Baptiste<sup>5</sup> évoque avec insistance une approche communicative et « collaborative » (l. 30-37) :

« je suis très très très approche communicative et approche collaborative depuis plusieurs années (...) je ne fonctionne que de cette façon-là peu importe le type de cours que je donne que ce soit un cours de communication orale ou même un cours d'écrit »

La volonté d'adjoindre de « l'expérientiel » et du « collaboratif » au « communicatif » souligne que nous avons ainsi affaire plus précisément à des enseignants qui gèrent à la fois une imprégnation des fondamentaux de l'approche communicative et une certaine distance volontaire par souci de « liberté » et d'« adaptation » à leur perspective pédagogique qui se veut elle-même adaptée aux contextes et publics cibles d'enseignement. En ce sens, lorsque l'approche communicative se trouve envisagée comme fondement des pratiques d'enseignement, sa description ne s'effectue guère

---

<sup>5</sup> Enseignant de FLS

de manière uninominale. On peut en effet citer notamment les propos de Louis<sup>6</sup> qui évoque une « approche communicative expérientielle » (l.41-46) lui permettant de « contextualiser son enseignement ». Un positionnement visant à aller au-delà de l'approche communicative dans les représentations des enseignants émerge également dans les réflexions de Jessica concernant le cœur de l'approche communicative :

« moi bien sûr j'ai commencé quand j'ai fait mes études en enseignement de didactique des langues secondes les approches humanistes étaient la vogue en vogue et bien sûr les approches pour les enseignements des langues secondes c'était vraiment communicatif les approches communicatives mais j'ai vécu ces expériences-là bien sûr je tiens encore à une approche humaniste c'est nécessaire de voir cette carrière d'une façon où on voit l'étudiant en total mais une approche communicative qu'est-ce que ça veut dire vraiment je pense que au début on a essayé vraiment de la définir avec quatre volets j'imagine c'était quatre volets mais ça change si on met cette approche communicative avec une vision humaniste de l'éducation c'est beaucoup plus grand que quatre volets » (l.69-77).

Les approches « humanistes » qu'elles souhaitent associer à sa définition personnelle de l'approche communicative permettraient à cette enseignante de dépasser l'approche communicative, en la mêlant à des constituants méthodologiques empruntés aux approches « humanistes »<sup>7</sup>.

### 3.2. La vision de l'enseignant

La verbalisation de points communs, marquées par l'hésitation, l'hétérogénéité des réponses d'un enseignant à l'autre, conduisent certains des enseignants interrogés à user d'un point de vue comparatif, à l'instar notamment de Roger<sup>8</sup>, avec certaines réserves car s'appuyant sur des savoirs non savants :

« je n'ai jamais comparé avec des formateurs en langue étrangère d'ailleurs d'Europe ou d'ailleurs d'autres continents parce qu'il n'y a pas que l'Europe ou l'Amérique du Nord on a longtemps dit je ne sais pas si c'est encore la même chose on a longtemps dit qu'ici au Québec en Amérique du Nord ou au Québec on était moins traditionnel dans notre approche mais je ne sais pas si c'est encore vrai si on est encore si traditionnel que ça en Europe ou en France » (l. 183-187)

---

<sup>6</sup> Enseignant d'ALS

<sup>7</sup> Les approches dites « humanistes » ou « humanistic approaches ». Ces approches se sont principalement développées aux États-Unis au début des années 1960 ou 1970, mais n'ont été connues en Europe que bien plus tard, au début des années 1980, avec le développement de la psycholinguistique et tout particulièrement la centration sur l'apprentissage et sur l'apprenant. Elles peuvent désigner des approches telles que le Community Language Learning (CLL) de C.A. CURRAN, le Silent Way de Caleb GATTEGNO ou encore la Suggestopédie de G. LOZANOV. (Voir Germain, 1993).

<sup>8</sup> Enseignant de FLS

L'existence de méthodes propres participerait d'une spécificité didactique. La place d'un certain éclectisme méthodologique et pédagogique est signalée par Noëlle<sup>9</sup> comme élément définitoire des particularités du Canada en termes d'enseignement des langues secondes (l. 94-97) :

« un aspect commun au Canada ce serait de toucher beaucoup de choses nous dans la mesure où je peux savoir on aura pas un livre et on n'utilise que ce livre on va arriver avec des trucs de différents endroits de différentes méthodes journal de différentes méthodes oui c'est ce que je pense »

Cette manière de faire aux éléments définitoires hétéroclites, hésitants mais bel et bien existants et verbalisés par les enseignants eux-mêmes corroborent nos interprétations suite à l'analyse comparée des différents témoignages recueillis.

Suivant une problématique similaire d'ordre linguistique, politique et culturel, la définition et la reconnaissance d'une « manière canadienne » se heurtent au positionnement du pays entre « Amérique du Nord » et « Québec ». On retrouve ce dualisme dans la réflexion de Baptiste<sup>10</sup> à ce sujet (l.229-234) :

« il y a une manière c'est-à-dire que je ne dirais pas qu'il y a une manière canadienne il y a une manière québécoise et puis il y a une manière nord-américaine il y a une manière québécoise pour nous évidemment pour notre situation démographique notre situation historique notre situation géographique et je pense que cette manière-là est à peu près la même utilisée dans la francophonie canadienne »

Les témoignages des enseignants mettent ainsi en évidence certains aspects constituant des freins à la reconnaissance d'une culture éducative partagée qui émergerait dans l'enseignement des langues secondes. La question du statut respectif des deux langues officielles associée au sentiment d'appartenance à une communauté linguistique apparaît également dans les réflexions des enseignants. En termes plus didactiques et pédagogiques, les divergences freinant cette reconnaissance portent sur les représentations des enseignants concernant chacune des deux langues secondes.

### **3.3. Les perspectives pour la formation et la recherche en DDL**

Notre recherche illustre les enjeux de l'interprétation du chercheur en DDL. Ces enjeux sont d'ordre terminologique, renvoient à des vocables tels que « hypothèse » et « terrain » mais concernent également la finalité de nos recherches telles que la diffusion de savoirs en amont auprès de la communauté scientifique et en aval auprès du grand public. Blanchet (2011,

---

<sup>9</sup> Enseignante de FLS

<sup>10</sup> Enseignant de FLS

p. 11) rappelle « la puissance des grilles culturelles et idéologiques (qui) est telle que la remise en question critique n'est pas évidente (et) relève d'un effort de vigilance ». Ainsi, il ne s'agit nullement d'apporter une « vérité » ou une quelconque « doxa » mais bien d'entretenir cette « science avec conscience » qui, « tout à la fois, reste scientifique en refusant de devenir croyance et reste connaissance au service de l'humain » : tels sont les enjeux de ce type de recherche en DLC.

En outre, la prise en compte des éléments constitutifs du « terrain » de recherche didactologique qui s'entrecroisent, induit un ensemble de questionnements « à la jonction de l'épistémologie et de la méthodologie », relatif à la définition d'un terrain de recherche, à la signification ontologique de la recherche, à la contextualisation des phénomènes didactiques étudiés ou encore à la diffusion des connaissances produites. Dans la perspective d'un transfert de ces connaissances scientifiques dans le champ de la formation des chercheurs en DLC ou futurs enseignants le « niveau de précision et d'élargissement » ainsi que « les effets potentiels, souhaités ou indésirables que produiront les résultats de la recherche une fois diffusés dans tel ou tel contexte » sont en l'occurrence en question. Ce terrain qui peut être tant un objet de recherche qu'un espace didactique tel que le groupe-classe, ne se réduit pas à un espace géographique mais également temporel, social et « situationnel, au sens d'une micro-situation d'interactions » (Blanchet, 2011, p. 17-18) et demande à être appréhendé dans sa complexité par l'enseignant de langue - à l'instar du chercheur - souhaitant mener à bien les objectifs de formation qu'il s'est fixé. Dans cette posture de chercheur en DLC, la réflexivité et la verbalisation de l'enseignant sur ses pratiques didactiques intentionnelles ou avérées occupent une place prépondérantes avec leur lots de potentielles spécificités culturelles, d'intenses recherches terminologiques assumés ou questionnés, authentiques ou répondant à des conceptions ordinaires circulantes. Un enseignant, comme le rappelle Blanchet (2011, p. 22) ne peut exercer son métier que si l'un des pivots de son activité est le « comprendre ». Il lui faut « comprendre » comment est reçu son discours didactique (...) faire sens de chacune de ses activités au quotidien ». C'est in fine un exercice de compréhension de leur pratique, que la présente recherche menée sur le sol canadien auprès de ce groupe d'enseignants a suscité.

## **Conclusion**

Le fruit des recherches entreprises ne peut ignorer la diversité des contextes potentiels de recherche, de formation de formateur et d'enseignement/apprentissage des langues. Outre les invariants dans l'imaginaire des enseignants qui demeurent et qui sont attendus, il ressort de cette étude la disparité qui peut s'opérer entre le regard du chercheur en

DDL et le regard des enseignants sur leurs propres pratiques imprégnées d'une culture d'enseignement commune aux deux langues cibles en question. Malgré cette conjugaison ténue entre souci de rendre compte de réalités et nécessaire souplesse dans le choix des interprétations pour ne pas les réduire à des stéréotypes, l'approche culturaliste de l'enseignement des langues, avec toutes les réserves qu'elle peut susciter, via la pratique de la réflexivité demeure, à nos yeux, fondamentale pour envisager l'enseignement des langues dans toute sa richesse et sa complexité, dans la perspective d'une didactique contextualisée.

### Références bibliographiques

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. (1990). L'intervention didactique et les variables culturelles. Dans Beacco J.-C. et D. Lehmann (dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial, 8-16.
- Beacco, J.-C. (2001a). Les savoirs métalinguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes », *Langue française*, n°131, Paris : Armand Colin (p. 89-105).
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel C., Véronique D. (dir.), (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans Blanchet P. Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p. 9-19). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. et Asselah Rahal, S. (2009). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? Dans Asselah Rahal, S., Blanchet, P. Moore, (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p.9-16). Paris : AUF-Éditions des archives contemporaines.
- Cadet L. & Causa. M, (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. Dans Beacco, J.C, Chiss J.-L., Cicurel C. et Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p.159-181). Paris : PUF.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2 (1), 28-40.
- Chiss, J.-L. et Cicurel, F. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. Dans J.C, Chiss J.-L., Cicurel C. et Véronique D. (dir.), *Les*

- cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 1-9). Paris : PUF.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela*, 140, 475-489.
- Couturier, Y. (2013). Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?). *Phronesis*, 2 (1), p. 8-14.
- Cuq, J-P. (Dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène L., Cicurel F., Laura-Hamid M-C, Foerster C., (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Crédif/Hatier-Didier.
- Djiecheu Y. (2011). *Cultures éducatives et traditions d'enseignement des langues officielles au Canada : analyses de textes officiels, de manuels et de témoignages d'enseignants en Ontario et au Québec*. Thèse de Doctorat non publiée. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Germain C., (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de l'éducation*. Collection Que sais-je ? n°1645. Paris : PUF.
- Rui, S. (2012). Réflexivité. Dans Paugam, S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 21-22). Paris : Presses universitaires de France, collection Que Sais-je ?.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

### **Annexe – Guide d'entretien**

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement ? (votre âge, votre fonction au sein de l'établissement ? Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ? Depuis combien de temps êtes-vous formateur en langue ?)
2. Quelle image actuelle et éventuellement passée avez-vous du rôle de l'enseignant et de l'apprenant ? (Quelle attitude et relation attendez-vous des apprenants dans l'espace classe et dans les différentes activités ? Quel est selon vous le cours de langue idéal ?)
3. Avez une approche ou une méthodologie de référence ? Laquelle ? Vous convient-elle toujours ?
4. Quelles stratégies d'apprentissage souhaitez-vous développer chez apprenants ?
5. Comment organisez-vous l'espace-classe lors de vos cours ? Cela a-t-il une importance pour vous ?

6. Les apprenants expriment-ils parfois certaines attentes pédagogiques ? Lesquelles ? Comment y répondez-vous ? Vous adaptez-vous aux apprenants ? Jusqu'à quel point ?
7. Considérez-vous qu'il y ait des différences d'apprentissage selon l'aire culturelle d'origine des apprenants ?
8. Voyez-vous une différence entre l'enseignement de l'anglais et l'enseignement du français ?
9. Pensez-vous qu'il y ait une manière particulière d'enseigner les langues en milieu anglophone/francophone au Canada ?
10. Avez-vous le sentiment qu'il existe une « manière canadienne » d'enseigner les langues ?

Merci

### **Annexe – Convention de transcription**

Les mots soulignés indiquent le discours rapporté : « On leur dit vous avez droit de le faire »

Les mots en italique correspondent au discours en anglais : « je suis teaching assistant »

### **AUTEUR**

**Yannick DJIECHEU**, Docteur en Didactique des Langues et des Cultures, est chercheur associé au DILTEC de l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Ses axes de recherches concernent les dimensions culturelles de l'enseignement des langues et des politiques linguistiques, la réflexivité, la didactique de l'écrit ainsi que les traditions et innovations pédagogiques.