



HUMANITES

D

I

D

A

RECHERCHES

T

I

Q

U

E

S

Numéro 2

Utopie(s)

2022

Politique éditoriale

La revue *Humanités, Didactiques, Recherches* est destinée à des publics, spécialisés ou non, qui s'intéressent au domaine de l'enseignement et de la construction/transmission du savoir. Ouverte sur le plan thématique, c'est-à-dire privilégiant des points de vue disciplinaires et scientifiques congruents mais variés, la revue s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, du langage et de la communication notamment, et a pour objectif d'aborder des sujets variés en relation, plus particulièrement, avec l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures, qu'elles soient maternelles et/ou étrangères.

Sa vocation consiste aussi à promouvoir l'usage du français dans la communication scientifique internationale, aussi, ses articles sont publiés en français. Chacun de ses numéros est confié à un ou plusieurs coordinateurs qui choisit/sent ses/leurs contributeurs. Les articles épars ne sont pas acceptés.

Disciplines couvertes par la revue HDR

Langues et Cultures internationales, Information et communication, Sciences humaines et sociales, Éthique et enseignement des langues étrangères, Sciences du langage, Littératures francophones, Didactiques des langues-cultures maternelles et étrangères...

Rédacteur en chef, Directeur de publication

Fabrice Barthélémy – Université Sorbonne-Nouvelle.

Comité scientifique

Président du comité scientifique : F. Yaiche (École des hautes études en sciences de l'information et de la communication-Celsa)

Membres du comité scientifique : L. Abou-Haidar (Université de Grenoble-Alpes), L. Bălă (Université de Craiova, Roumanie), M. Bento (Université Paris Descartes), E. Bérard (Université de Franche-Comté), E. Guerin (Université Sorbonne-Nouvelle), J-P. Narcy-Combes (Université Sorbonne-Nouvelle), E. Nikolaéva (Université de Moscou, Russie), E. Maitre de Pembroke (Université Paris-Est Créteil), E. Perrichon (Université du Littoral), N. Sadi (Université de Bejaia, Algérie), Y. T. Yucelsin Tas (Université de Marmara, Turquie).

Commandes et abonnements : DEFI, 28 place de Verdun. 17000 La Rochelle.

ISBN : 9-782957-839414

© 2022. Tous droits réservés

Sommaire

Préface	p. 5
L. UCCIANI : « L’utopie et ses paradoxes ».....	p. 13
F. SCHARF : « Le système d’éducation dans la Cité heureuse selon Zola »	p. 21
P. ESCUDÉ : « Étude sur l’évolution des politiques linguistiques de l’Instituto Nacional de la República d’Acéphrand (1937-2029) : Le plurilinguisme scolaire, exemple historique de dépassement de la gestion westphalienne »	p.35
E. DUTHOIT : « Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche post-numérique ».....	p. 51
F. BARTHÉLÉMY : « La comparaison en langue étrangère : une illusion didactique ? »	p. 65
A-C. RAIMOND : « La lecture d’œuvres intégrales : une démarche utopique en classe de français langue étrangère ou seconde ? ».....	p 83
E. PERRICHON . « La perspective actionnelle entre réel et utopie. Jeux de “faire-semblant”, co-action et mondes possibles en classe de langue : pour une préparation à l’agir social »	p. 97
G. MIRAS, A. WILSON et M. DUPOUY : « Utopie et dystopie hexagonales sur l’accent et la prononciation (du natif) en langues étrangères ».....	p. 117
L. GARCIA : « La réutilisation en ingénierie pédagogique multimodale : une utopie ? »	p 135
E. GUERIN : « Un utopique bon usage du français ? ».....	p. 146

Préface

« Le bonheur sur lequel on a tant raisonné (ou plutôt déraisonné) consiste à avoir le plus de passions possible, et les plus ardentes et les plus excessives, et à pouvoir les satisfaire toutes ». (Charles Fourier. *Théorie de l'unité universelle*. Presses du réel)

Publier un numéro consacré aux utopies a rapidement convaincu collègues et membres du comité scientifique, comme ceux qui contribuent à ce deuxième numéro de la revue *Humanités, Didactiques, Recherches*. Effectivement, L'utopie s'est imposée comme une évidence dans cette période de sortie de crise sanitaire. Sans doute car on assistait à l'émergence de revendications nouvelles, l'évocation de systèmes (économiques, sociaux, politiques...) originaux et/ou anticonformistes, ou d'un « monde d'après » spéculé ou fantasmé en réponse aux insuffisances et/ou imperfections de nos sociétés questionnées par la crise sanitaire sans précédent qu'elles traversaient.

A chaque crise son espoir d'un monde nouveau, différent. Dans de nombreuses villes du monde, se seront partagées, sur les réseaux sociaux, les images d'une nature reprenant son pouvoir : chants d'oiseaux ici, bancs de poissons là, donnant un aperçu de ce à quoi pourrait ressembler « un monde d'après » qui invitait scientifiques, militants ou politiques à se saisir de cette occasion. Tout ceci semble déjà loin, et le monde d'après ressemble furieusement à celui d'avant. L'occasion n'a pas été saisie, et n'aura pas permis la remise en cause d'une idéologie néolibéralisme incontestée depuis quarante ans. Mais il faut bien admettre que ces évocations auront contribué à nous faire porter un regard différent sur les notions de consommation ou de gouvernance, à modifier nos postures face aux événements que l'on ne souhaite plus subir, à interroger les profits ou encore les rapports entre l'individu et le collectif. Ont pu naître, ici ou là, des discours utopiques ou anticonformistes, et, individuellement ou collectivement, un certain nombre d'utopies solitaires, sociétales ou solidaires.

Ces « projections » (vite oubliées ou balayées) ont sans doute – dans notre imaginaire collectif – fait ainsi écho à la thématique de ce numéro, et expliquent l'intérêt que suscite le couple « utopie/dystopie » dans des champs disciplinaires et scientifiques variés mais convergents.

L'utopie serait ainsi de retour... (*Le réveil de l'utopie*, J-L. Laville et M Riot-Sarcey, éd. de l'Atelier, 2020) : mais avait-elle vraiment disparue depuis 1516, date à laquelle elle trouve son origine sous la plume de Thomas More ?

Concept ou notion « dans l'ère du temps » (Edgar Morin)¹, on cherche même à s'en emparer, à se l'approprier. À Ornans (Doubs), le Président vantera, dans son hommage à Gustave Courbet, « *l'art d'être libre, c'est esprit d'utopisme* », ou « *cette autre utopie* » qui anima les combats ouvriers de l'usine Lip à Besançon en 1973. Rappelons que celle-ci, devenue laboratoire politique, lieu ouvert de culture et d'éducation populaire, sera liquidée en 1977, alors que le politique, précisément, ne s'opposait plus aux licenciements, et que son rôle consistait alors davantage à les faire accepter. D'où la nécessité de questionner constamment les mécanismes de domination (Pierre Bourdieu) qui s'exercent aussi par « *le kidnapping de mots à charge critique et subversive* » par ceux qui exercent le pouvoir.

Ce retour de l'utopie s'explique aussi par la multiplication des usages du concept, qui résulte du flou qui semble l'entourer. Thomas Bouchet évoque le caractère « *accueillant* » du mot, « *qui tel le caméléon, se teinte de ce qui l'entoure (...) sorte de pâte à modeler, objet de discussions et même de polémiques toujours recommencées* » (Thomas Bouchet, « Ici ou là les utopies », dans *Thème, Justice, marche ou rêve !* Consulté à l'adresse suivante : <https://www.cairn.info/revue-deliberee-2022-1-page-6.htm>).

1 Notons que ce thème s'est également imposé pour le prochain congrès international des professeurs de français qui se réunira en France en 2025 (précisément à Besançon, dans le Doubs), prouvant, s'il en était encore utile, la fertilité et l'intérêt du concept d'utopie.

En effet, rapidement, l'utopie qui devient un genre littéraire bien enraciné, se réfère ensuite à une approche sociétale spécifique et de nom commun, elle poursuivra sa voie comme substantif (pour désigner tout projet irréalisable), et donnera deux adjectifs (utopique et utopiste) caractérisant pour l'un « *l'impossibilité d'un souhait, d'une intention* », et « *qualificatif de souffleur de rêve* »² pour l'autre. Cette « *sorte de pâte à modeler* » qui donne à l'utopie un caractère polysémique, est intrinsèque à l'œuvre de Thomas More, qui, préoccupé par le contexte sociopolitique de son époque, raconte la découverte de cette île par Raphaël Hythlodée, où tout semble fait pour permettre l'émergence de la perfection de la nature humaine dans le respect d'une reconnaissance ultime de la communauté. Aussi, « *toujours et encore polysémique aujourd'hui, l'utopie se meut dans la frise historique telle la salamandre, se tortillant, changeant de couleur selon l'environnement immédiat ; avec sa plus grande qualité, celle de son adaptabilité* »³. L'utopie est ainsi « *fondamentalement et intrinsèquement bidimensionnelle : soit une dimension créative qui lui donne un élan atemporel, et une dimension réactive qui lui permet de s'ancrer dans le réel matériel.* »⁴

Ce faisant, l'utopie peut être une force fertile d'élan, un appel ou une invitation à agir sur le réel. C'est sans doute ce processus qui est en œuvre au XVIII^e ou au XIX^e siècle, lorsqu'on s'interroge sur la place et le rôle de l'enfance et que des propositions alternatives éducatives fleurissent (Rousseau, Pestalozzi, etc.). C'est aussi le cas chez Fourier (figure emblématique du mouvement utopiste bisontin) qui encourage une société qui ne serait pas soumise aux mêmes mécanismes que la civilisation dans laquelle il évolue (puisque celle-ci produit ses propres maux en réprimant les passions) et permettrait à l'attraction passionnée d'engendrer

2 Servier Jean, 1967, *Histoire de l'Utopie*, Gallimard, 376 p., p. 1.

3 Cossette-Trudel Marie-Ange. 2014. *Conceptualisation de l'utopie : critique, compossibilité et utopilogie*. Thèse de doctorat sous la dir. de Louis Ucciani, Université de Franche-Comté, 310 p., p. 17.

4 *Idem.*, p. 22.

l'harmonie universelle. On se souviendra, notamment, de ses phalanstères qui vont à travers le monde inspirer de nombreux projets permettant à l'utopie de s'ancrer dans le concret, dans le réel.

Ce thème, par nature polysémique et pluridimensionnelle, permet donc d'éviter l'écueil d'une « mono-topie », qui s'oppose au choix de la revue qui consiste, précisément, à se situer du côté de l'interdisciplinarité et à tirer profit de ses « confrontations » fécondes.

Ainsi, **Louis Ucciani**, ouvre ce numéro, en sa qualité de directeur la publication des *Cahiers Charles Fourier*, en abordant l'utopie du point de vue philosophique. Il propose de l'interroger sous l'angle de ses contradictions, mais aussi de certains de ses paradoxes. Il revient sur l'argumentation développée par Fourier, et notamment « le principe transcendantal » qu'il impose, le « passonnal », structuré autour des passions fondamentales. En ce sens, « *l'utopie selon Fourier est le dépassement du processus nécessairement pervertissable de rêveries issues d'un imaginaire faussé par le réel diminué, régénéré par l'afflux des passions* », conclut l'auteur.

Fabien Scharf propose de s'attarder sur les aspirations utopiques de Zola, traversées par les idées rousseauistes, et dont la proposition utopiste (comme celle proposée dans *Travail*, qui fait écho au modèle phalanstérien fouriériste), est intimement liée à sa propre histoire et ses prises de position. A travers un retour sur les principales œuvres de Zola, F. Scharf montre combien celles-ci « *surmontent les tares de la société de son époque afin de proposer des solutions optimistes pour l'avenir de l'humanité* ». Les options adoptées dans les « écoles de Beauclair » offrent, dans cet œuvre « *optimiste tombée longtemps dans l'oubli* », des perspectives de réflexion sur de nombreux aspects économiques, sociaux, politiques, éducatifs ou de santé qui nous préoccupent plus que jamais aujourd'hui.

Pierre Escudé relève ce « défi » à contre-pieds, en utilisant la fiction comme procédé permettant au lecteur une distanciation

réflexive autorisée par l'évolution de la politique linguistique de la république d'Acéphrand, dans une période qui s'étale, plus précisément, de 1937 (date qui voit s'écrouler le régime de Rhäcsly IV et l'avènement de la République de Pénlé) à 2029. En tentant de répondre à la question « *Qu'est-ce qu'une gestion westphalienne des langues dans une nation ?* », P. Escudé interroge symétriquement nos propres politiques linguistiques et éducatives, les contacts et rapports qui s'opèrent entre les langues et les idéologies qui sous-tendent ces choix.

Fabrice Barthélémy aborde le thème de ce numéro en se demandant si la comparaison (comme outil ou démarche) serait une utopie didactique ? Ceci n'est pas le cas, bien évidemment, même si elle demeure relativement marginale, encore aujourd'hui, dans le champ universitaire. L'auteur en rappelle l'origine et propose des pistes de comparaisons possibles pour des recherches en didactique du français langue étrangère (FLE).

Eugénie Duthoit interroge l'idée selon laquelle le progrès technologique est amené à bouleverser l'éducation de manière décisive : idée antérieure à l'avènement du numérique, mais qui fonctionne comme un regain d'espoir pour parvenir à faire évoluer les lignes face à des problèmes récurrents (inégalités, accès, difficultés d'apprentissage, etc.). En portant un regard rétrospectif sur ses potentialités, l'objectif vise à proposer des pistes de réflexion sur l'exploitation et la place du numérique en didactique des langues. Ceci nécessite de redéfinir cette notion et « *re-questionner son intangibilité* ». L'auteure propose d'ouvrir des perspectives « *sociocritiques sur les pratiques et les usages* » qui nous interpellent du point de vue de leurs usages et contextes.

Anne-Claire Raimond s'interroge sur la place et le rôle de la lecture d'œuvres intégrales en classe de français (langue étrangère ou seconde), alors que, d'une part, ce « support » se heurte aux représentations (réputation d'être « difficile », modification des besoins et motivations des apprenants...), et que, d'autre part, sa place aura été négligée, voire contestée, dans les méthodologies récentes. Quel document alors privilégier et dans quelles

perspectives pédagogiques et pour quelles finalités ? L'option privilégiée par l'auteure est celle de la nouvelle, dans une « situation authentique de lecture » permettant de redécouvrir le plaisir du texte, avec une attention particulière accordée dans un contexte d'enseignement apprentissage relevant français langue étrangère. En le prenant en considération, la lecture d'une œuvre intégrale n'apparaît pas utopique.

Émilie Perrichon questionne l'utopie au regard de la mise en œuvre d'une perspective co-actionnelle/co-culturelle dans l'enseignement des langues étrangères qui met en adéquation un « agir social » (ce que l'apprenant va pouvoir faire en société) et un « agir d'apprentissage » (ce que celui-ci est amené à faire en classe). L'auteur se demande d'une part, si cette préparation à l'agir social ne serait pas une utopie (ou une « utopie éthique »), et si, d'autre part, cette préparation ne pourrait pas s'appuyer sur une forme particulière du jeu de rôle que représentent les jeux de « faire-semblant » ? E. Perrichon revient sur la définition de « tâche », qu'elle met en perspective avec « rôle » et « action » à travers l'analyse d'extraits de manuels.

Grégory Miras, Adam Wilson et Myriam Dupouy, s'appuient sur trois recherches actuellement menées. La première porte sur l'analyse de textes « de cadrage » des concours d'enseignement en anglais. La seconde s'intéresse au français langue étrangère et aux représentations relatives aux accents dans le contexte de la formation aux métiers du FLE/S, alors que la troisième se focalise sur le traitement accordée à la « compétence phonologique » dans le *CECRL* (2001) et son *Volume complémentaire* (2018). Ces études croisées permettent d'interroger et de « *poser la double existence d'une utopie et d'une dystopie sur l'accent propre à l'idéologie monolingue en France hexagonale* », nécessitant, à ce sujet, la construction d'un autre « récit » paradigmatique dans le champ de la didactique des langues.

Laurence Garcia s'interroge sur les raisons pour lesquelles la notion de « reproductibilité » tend à s'imposer dans le champ de l'ingénierie pédagogique multimodale. Elle pose en filigrane la

question de son transfert et de son adéquation à la sphère éducative. En effet, si la conception de ressources pédagogiques numériques correspond à des besoins effectifs, le principe de « réutilisation » qui la sous-tend n'est pas nécessairement compatible avec les pratiques des enseignants. La « réutilisation pédagogique », qui accompagne et porte en elle une dimension économique, peut sembler évidente mais interroge également : Qui peut/doit réutiliser quoi, comment et à quels fins ? Enfin, l'enseignant, qui voit ses compétences se modifier dans ce nouvel environnement technologique, est-il ce « bricoleur » décrit par Lévi-Strauss, capable de relever le défi créatif que la réutilisation de ces supports autorise ?

Emmanuelle Guerin, enfin, clôt ce deuxième numéro de la revue en s'interrogeant sur l'utopie d'un « bon usage » du français. Elle pose l'hypothèse selon laquelle la tradition normative des politiques linguistiques françaises depuis la Révolution n'intègre pas l'articulation des deux faces de la langue, privilégiant le « fait social » dans le déni du « bien individuel ». Le domaine de la langue apparaît ainsi comme une « faille » dans les projets utopistes réformateurs sur lesquels se fondent l'État-nation, laissant la possibilité d'un glissement vers une forme de totalitarisme linguistique. Le modèle que constitue « le bon-bel usage » de la langue qui consiste à assoir la légitimité des dominants (et leurs pratiques), ne sera pas remis en cause par « l'utopie révolutionnaire », par souci de maintenir une certaine identité (linguistique) nationale. Ceci ne relève-t-il pas d'un paradoxe, puisque déshumanisant, le projet (politique) ainsi pensé et mis en œuvre, par l'École notamment, priverait, *in fine*, les locuteurs de leur liberté (de parole) ?

Fabrice Barthélémy
Université Sorbonne-Nouvelle

L'utopie et ses paradoxes

Louis Ucciani

Professeur émérite

Université de Franche-Comté

Si on part du principe que la philosophie au sens large comme élaboration de la raison est le cœur de la pensée occidentale, cette construction est un long processus de délimitation que la philosophie tenterait jusqu'à aujourd'hui d'isoler. Les grands exclus dessinés par cette limite sont folie et crimes. Ceux qui accompagnent aux limites de l'exclusion sont les forces de l'imaginaire.

La perspective imaginaire comme production d'un idéal de soi de toute civilisation s'inscrit dans la temporalité, ou plus précisément organise sa propre temporalité. Celle-ci décrit un passé et un futur entre lesquels s'écrit la réalité civilisationnelle. Cela s'écrit dans une idéalisation, c'est-à-dire entre deux moments définis comme a-temporels. Ce sont les moments où le temps n'a pas encore pour le futur idéalisé ou n'a plus pour l'origine, tout autant idéalisée, cours. L'âge d'or d'un côté, l'utopie de l'autre. Si on prend le modèle créateur du platonisme, *l'Atlantide* d'un côté, cité idéale, parfaite, vaincue par les forces naturelles, la *République* de l'autre qui serait l'aboutissement à réaliser.

Pour Rousseau par exemple, c'est la sortie de l'âge d'or (l'état de nature) qui produit le monde dans lequel nous nous mouvons, que le *Contrat social* saurait ou saura réparer. En quoi il s'inscrit dans la continuation de Platon mais aussi de saint Augustin qui double le monde tel qu'il est de son idéalité : la *Cité de Dieu*. Celle-ci réparant la rupture de temporalité en étant à la fois l'*alpha* et l'*oméga*, ce qui était et ce qui sera, est le modèle constant abandonné dans et par le péché originel, à reconquérir.

Dans ce schéma l'utopie est une projection imaginaire et idéalisée de ce que pourrait, ou devrait être le futur, quand par exemple la *République* serait la concrétisation de la raison en cours d'élaboration. C'est par exemple le cas du socialisme ou plus encore du communisme, tel que le pense Marx. C'est-à-dire la rationalisation dans le cadre d'une élaboration de type scientifique (ici le matérialisme dialectique) qui devra produire une société idéale. Le premier problème philosophique est que l'idéalité projetée, l'est à partir de l'incomplétude actuelle. C'est sur les bases et les lacunes du présent que se dénoue la construction idéale. En quoi elle serait empreinte des limites actuelles ou présentes et donc sans doute bien pénalisée. C'est la question que résolvait à sa façon Saint Augustin qui abolissait l'incomplétude scellée par le péché originel, dans la possibilité de la réparation, dans et par, malgré la réalité diminuée de Dieu, de la présence néanmoins active de la perfection divine. C'est, par exemple, dans ce cadre qu'on peut comprendre la proposition de Leibniz du meilleur des mondes possibles, là où ce monde est le meilleur auquel on puisse atteindre. À nous de dégager la présence divine de la gangue qui semble l'abolir. Dans une telle restitution les discussions des théologiens médiévaux, notamment les franciscains comme Duns Scot (mais aussi notre Pape actuel) qui analysent la question de la présence divine dans l'individuation et le rapport au collectif que cela génère, peuvent être guides. La formule de Duns Scot « *C'est l'individu qui répond le plus à l'intention de Dieu* »⁵ [§251] ouvre sur la grande question du collectif annihilant l'individu ou du collectif addition simple des individualités sur quoi s'ouvre la perspective utopiste ou utopique. Si elle semble privilégier le devenir collectif et donc l'abolition de l'individu, elle enferme néanmoins le paradoxe d'une centralité de l'individu où elle peut être lue comme son prolongement où le collectif devenu utopique est à envisager comme lieu de la soumission à l'individu : un lieu où l'individu, toute individualité, trouve sa possibilité

5 Jean Duns Scot. *Le Principe d'Individuation*. Trad, Sondag. Paris, Vrin, 2005. §251.

d'expression. Ce qu'entrave dans l'individu la société civilisée la société utopique le libère.

Si l'utopie porte ces contradictions, il n'est pas inintéressant de rappeler celles qui entourent son créateur Thomas More, homme d'Église, sanctifié par l'Église catholique, honoré par les communistes russes comme précurseur et, finalement exécuté en place publique. Son île d'*Utopie*, lieu du bonheur réalisé si *Eutopos*, lieu de nulle part si *Ou-topos*, vit dans la propriété collective sans monnaie, mais se faisant payer en or ses surplus, pour financer son armée en cas d'agression. Si elle vit au plus près de la nature, elle est néanmoins gérée dans une logique économique basée sur une rationalité statistique. Ce cadre posé, demeure que l'utopie est reçue dans deux grandes acceptions : d'un côté elle apparaît comme ce qui peut être une logique des possibles, où le réel qui n'est que ce qu'il est peut être dépassé par l'imagination. C'est par exemple dans ce sens que François Zourabichvili lit chez Deleuze que « *le réel n'est pas impossible, dans le réel au contraire tout est possible, tout devient possible* ». ⁶

Zourabichvili questionne : « Qu'est-ce alors qu'un nouveau champ de possible ? » S'il évacue la réponse première, « l'horizon de tout ce qui peut être imaginé, conçu, projeté, espéré, à une époque donnée », au profit d'une autre approche où « réaliser un projet n'apporte rien de nouveau dans le monde, puisqu'il n'y a pas de différence conceptuelle entre le possible comme projet et sa réalisation : juste le saut dans l'existence ». ⁷ Si on retrouve ici les débats très contemporains que porte la philosophie autour de l'empirisme transcendantal (la conciliation entre empirisme et le transcendantal ; la conciliation Hume-Kant), c'est bien qu'ils portent en arrière-fond la question de l'utopie. C'est-à-dire de déterminer les conditions de possibilité de ce qui serait une nouvelle distribution du réel, plus précisément de la réalité. Celle-

6 Gilles Deleuze. *Anti Œdipe*. Paris, Minuit, 1973. p.453.

7 François Zourabichvili. « Deleuze et le possible (de l'involontarisme en politique) », dans *La philosophie de Deleuze* (dir. François Zourabichvili, Anne Sauvagnargues et Paola Marrati). 2004. PUF, p. 335-357, p. 339.

ci étant comprise à la fois comme ce qui est (existant) et ce qui est pensé. Cependant que ce qui est pensé soit équivalent à ce qui est, selon la proposition de Deleuze, nous conduit vers le second niveau d'approche. Celui-ci considère le moment utopique comme projection - imaginaire certes - mais l'imaginaire part de la réalité qui le porte, donc comme projection développée à partir des conditions de la réalité. C'est en ce sens que l'utopie peut être vue comme une réalisation « idéalisée » des conditions même de la réalité. On y verrait au mieux une rêverie gratuite sur un négatif inversant le positif « réalisé », au pire une concrétisation « idéalisée » de ce que portent les conditions du réel. L'utopie serait alors une anticipation totalitaire posant les conditions d'une société à la fois disciplinaire et contrôlée. Ce qui correspond aux deux points d'analyse que nous laisse le XXe siècle, à savoir avec Foucault la mise en évidence du disciplinaire, avec Deleuze la mise en évidence du contrôle généralisé.

Face à ce qui pourrait être vu comme une impasse, le modèle développé par Fourier pose les conditions d'un dépassement. Pour ici et maintenant, nous pouvons dégager trois des paliers de son argumentation :

- 1) Le dépassement de l'individu,
- 2) Celui de la raison,
- 3) La critique du réel compris entre ce qu'il est en objectivité et en rêverie.

Commençons par le troisième moment où Fourier rejette toute assimilation de sa conception au modèle utopiste. Le saut (pour revenir à Deleuze) qu'il envisage ne peut se penser que hors réel. Il y a chez Fourier, comme plus tard chez Deleuze qui développe une progression conceptuelle de sauvage à barbare et civilisé, un même type de progression. Celle-ci possède néanmoins sa logique au sein même de la Civilisation qui est portée malgré ses résistances par son propre dépassement que Fourier nomme le moment sociétaire qui devra aboutir à l'harmonie. Dans ce cadre l'opposition aux schèmes utopistes d'Enfantin, Owen et Saint-Simon, tient en ce qu'ils ne font qu'introduire une rêverie

d'aménagement de la Civilisation qui, pour Fourier, n'est jamais pensée ni pensable comme un moment positif. Elle est la justification du réel sanglant qu'elle ne peut que produire. Ses points de positivité comme la science ne sont que des faire-valoir cachant son impéritie.

Le second moment qui précisément traite de la science, part de ce que la civilisation et la rationalisation qu'elle porte en elle ne font que poser l'omnipotence du principe de raison. Or par une logique de principe d'exclusion, la forme exclue c'est-à-dire à la fois présente mais ostracisée et mise en catégorie négative, vient signaler le principe du possible entravé. C'est dans les passions que Fourier le déniche. Cette catégorie exclue des logiques de la connaissance devient le socle de la « science » fourriérienne. Il dénombre douze passions fondamentales à partir desquelles s'organise le monde exclu dont il dégage, notamment dans *Le nouveau monde amoureux*, une esquisse ; son utopie à lui qui possède la qualité d'être-là comme à saisir. Les passions apparaissent comme le refoulé de la Civilisation (anticipation de la société du spectacle). Nous retrouvons ici une perspective similaire à celle d'Augustin où tout comme *la Cité de Dieu, le Nouveau Monde Amoureux* est la présence accompagnatrice de notre monde. En fait si la philosophie se fonde en raison à partir d'un mythe originel et d'une utopie première, si l'utopie se fonde sur la raison pour poser un mythe final, la perspective de Fourier pense la cohabitation des deux moments que sont la cause originelle et la cause finale, où l'alpha et l'oméga nous accompagnent dans une présence que seule les passions sauraient révéler et dont Fourier donne dans sa démarche intellectuelle et son écriture les conditions de possibilité. Cela tient dans la négation de l'individu. Fourier en effet nous laisse en face d'une construction qui apparaît comme laissant un vide paradoxal celui d'une société vidée de ses individualités, mais en même temps l'individu qui disparaît n'est que celui structuré dans la civilisation. Or celui-ci n'est qu'une conscience malheureuse enfermée dans une structure de vie aliénante. Il n'est qu'un être réactif. La destruction de l'individu

devient la destruction de l'individu trompé sur lui-même. On y verra la fin des valeurs identitaires ou d'identification propre à la civilisation, à savoir le moi, le sujet et le citoyen organisés dans le schème de la raison et leur substitution par le support de la passion. C'est à un véritable bouleversement métaphysique que nous convie Fourier. Là où Kant pose le principe transcendantal des trois *a priori* que sont l'espace, le temps et la causalité Fourier en impose un autre celui du « passionnal » dont il donne une structure. Celle-ci certes complexe autour de douze passions fondamentales s'interférant devient, dans la construction fouriériste, le substrat à toute rationalité. Marx et Engels ne s'y trompent pas : « *C'est Fourier qui, le premier, formula le grand axiome de la philosophie sociale : comme chaque individu a une inclination ou une préférence pour un genre de travail bien particulier, la somme des inclinations de tous les individus pris dans leur ensemble doit être assez forte pour correspondre aux besoins de tous.* »⁸

En quelque sorte Marx et Engels perçoivent bien en Fourier celui qui pose le vrai problème de toute utopie, dont le communisme, à savoir donc comment gérer un collectif d'individualités. La réponse de Fourier sur le devenir collectif des choix individuels emporte l'adhésion d'Engels qui prolonge en notant que Fourier « *démontre en outre que travail et jouissance peuvent s'identifier, et souligne tout ce qu'il y a d'irrationnel dans l'actuel ordre social qui les sépare l'un de l'autre, en faisant du travail un fléau et en rendant les jouissances inaccessibles à la plupart des travailleurs.* »⁹

En évacuant l'individualité malheureuse et sa structuration en sujet et citoyen élaborée par la civilisation Fourier libère l'individu des injonctions collectives et le rend maître du collectif se construisant individuellement. En même temps disparaît l'horizon totalitaire propre aux utopies dans l'harmonisation des passions définissant le véritable socle de l'individualisme. En ce sens l'utopie comme moment littéraire n'est que la projection idéalisée du manque,

8 Friedrich Engels, Karl Marx. *Les Utopistes*. Paris, Maspero, 1976. p. 126.
9 *Ibid.* Le texte d'Engels est daté du 4 novembre 1843.

Fourier la corrige en missionnant l'individu contre le collectif au profit de l'harmonie des passions. Il faudrait alors dépasser le stade de l'utopisme, nécessairement trompeur et marqué de l'empreinte du négatif en forgeant les constructions positives uniquement portées par la passion. Remplacer les morales de la passion entravée par celles de la passion libérée. S'élabore alors une nouvelle métaphysique de l'individu non plus structurée à partir du principe de raison mais qui trouve sa raison dans le socle des passions. C'est ainsi qu'on peut déplacer la question de la raison pure en lui adjoignant celle de la passion pure. Il n'y aurait dans la pensée de Fourier accession à une véritable rationalité qu'à cette condition. Or si la passion, les passions figurent bien comme la part floue de la saisie du monde son instance de véracité se dessine dans une réalisation individuelle. Celle-ci devient manipulable dans sa collectivisation, c'est-à-dire dans sa désindividualisation. Les logiques d'analyse ouvertes par notamment Debord autour de la spectacularisation montrent précisément comment, suivant le modèle marxiste, les tendances purement et exclusivement rationalistes fusionnent les passions dans l'économisme et s'effacent dans la marchandise vue comme leur réalisation. Utopie serait alors désolidariser la passion de la marchandise vue comme son objet et lui restituer son inclinaison première tournée vers la réalisation de soi comme soi, c'est-à-dire non plus objectifiée mais ramenée à une subjectivité pure. Quand, à l'anti-raison comme rejet radical de toute rationalité, Fourier substitue une raison fondée sur la subjectivité désirante, il s'éloigne à la fois du modèle d'une utopie de pure rationalité et à celle d'une pure folie, comme on pourra la voir à l'œuvre, par exemple chez Edgar Poe¹⁰, anticipe ce que nous appelons aujourd'hui dystopie. En ce sens c'est de reconnaître que la raison est aussi une passion que Fourier s'éloigne de l'utopie inévitablement ramenée à son contraire et formule son dépassement. En ce sens l'utopie selon Fourier est le dépassement du processus nécessairement pervertissable de

10 Voir *Le Système du docteur Plume*

rêveries issues d'un imaginaire faussé par le réel diminué, régénéré par l'afflux des passions.

Références bibliographiques

Deleuze G. 1973. *Anti Œdipe*. Paris, Minuit.

Duns Scot J. 2005. *Le Principe d'Individuation*. Trad, Sondag. Paris, Vrin.

Engels F. et Marx K. 1976. *Les Utopistes*. Paris, Maspero.

Fourier C. 2014. *Œuvres complètes-7 volumes*, Dijon, Les Presses du réel.

Les Cahiers Charles Fourier, Dijon, Les Presses du Réel.

Luvah, 1984. Besançon, Charles Fourier, CharlesFourier.fr

Ucciani L. 2000. *Charles Fourier ou la Peur de la raison*, Paris, Kimé.

Ucciani L., Schepens P, Salzard N. 2013. *L'index fouriériste*, Dijon, Les Presses du Réel.

Zourabichvili F. 2004. « Deleuze et le possible (de l'involontarisme en politique) », dans *La philosophie de Deleuze* (dir. François Zourabichvili, Anne Sauvagnargues et Paola Marrati), PUF, p. 335-357.

Le système d'éducation dans la Cité heureuse selon Zola

Fabian Scharf

Docteur en littérature et civilisation françaises
Proviseur adjoint au Lycée Français de Berlin

Si surprenant que cela paraisse, Émile Zola se détourne après *Les Rougon-Macquart* du tableau historique, de ce qu'il a qualifié d'*Histoire naturelle et sociale*, afin de viser par ses dernières œuvres l'humanité transposée dans un avenir abstrait, temporellement et géographiquement indéfini. Ce changement s'était annoncé dès 1891, lorsque Zola répond à Jules Huret, dans l'*Enquête sur l'évolution littéraire* :

« – L'avenir appartiendra à celui ou à ceux qui auront saisi l'âme de la société moderne, qui, se dégageant des théories trop rigoureuses, consentiront à une acceptation plus logique, plus attendrie de la vie. Je crois à une peinture de la vérité plus large, plus complexe, à une ouverture plus grande sur l'humanité, à une sorte de classicisme du naturalisme ».¹ L'écrivain avait fait part de ses aspirations utopiques dans l'œuvre précédente. Dans son article consacré à « Zola et l'utopie », Laurent Portes étudie l'occurrence des idées utopiques dans *Les Rougon-Macquart*. Il remarque l'influence des idées rousseauistes sur *La Fortune des Rougon*, où Silvère Mouret est incapable de réaliser « l'utopie du bonheur universel » à cause de ses lectures mal digérées du philosophe français. De même, les idées d'inspiration saint-simonienne d'Étienne Lantier dans *Germinal* relèvent de « l'impossible ». Dans *L'Argent*, le penseur social délirant et agonisant Sigismond Busch ébauche une utopie collectiviste que Laurent Portes associe au *Voyage en Icarie* d'Étienne Cabet et qui ne verra certainement jamais le jour. Même si Fourier est « jugé beaucoup moins sévèrement » que les autres utopistes auxquels

¹ Cité par Jules Huret. 1999 [1891]. *Enquête sur l'évolution littéraire*, Paris, José Corti, p. 192.

Les Rougon-Macquart font allusion, les comparaisons du magasin *Au Bonheur des Dames* ont une connotation négative, car elles évoquent la disparition des individualités dans une machinerie collective². L'auteur des *Rougon-Macquart* n'embrasse donc pas encore les idées fouriéristes³. Chez Zola, l'ouverture vers l'utopie est inséparablement liée à l'engagement de l'écrivain dans l'affaire Dreyfus. Zola prend conscience de son utopisme en 1898, dans les mois qui suivent la publication de son « *J'accuse* », lorsqu'il se voit lui-même accusé de diffamation envers l'armée et l'État. Pour échapper à la prison, il doit s'exiler en Angleterre le 18 juillet 1898, où il écrit *Fécondité*, le premier des Quatre Évangile, avant de retourner à Paris le 5 juin 1899. L'expérience douloureuse de l'exil, qui est pour Zola « *pire que la prison*⁴ » et pendant lequel l'écrivain s'efforce d'espérer en la révision prochaine du procès de Dreyfus et en son propre retour en France, avant de retomber dans la désespérance totale, s'exprime dans une lettre à Paul Alexis, datée du 23

2 Voir l'article de Laurent Portes. 2002. « Zola et l'utopie ». Dans Michèle Sacquin (dir.), *Zola.*, Bibliothèque nationale de France/Fayard, p. 196.

3 Voir Fabian Scharf. 2011. *Émile Zola : De l'utopisme à l'utopie (1898-1903)*. Paris, Honoré Champion, p. 20-21.

4 Nous citons une note glissée dans les dossiers préparatoires de *Fécondité* et que Zola a rédigée en avril 1899, lorsqu'il espère bientôt retourner en France : « *Depuis bientôt neuf mois, j'ai quitté la France. Pendant neuf mois, je me suis imposé le silence le plus absolu. J'étais comme mort, dans l'attention de la vérité et de la justice. Aujourd'hui, je rentre, et l'heure est venue, je dois parler. Mon départ discret du 18 juillet. Le plus gros sacrifice que je pouvais faire. L'arrachement. Mes quarante ans de travail. Tout ce que je laissais. – Et pourquoi je parlais. D'abord, pourquoi ma lettre, pourquoi mon procès. Désir de lumière. Sacrifice personnel pour donner à la vérité l'occasion de se produire. Toute notre tactique, pour la vérité. Procédure contre procédure. La leur tremblante que nous protégeons contre le vent. À tout prix rester maître de notre affaire. Le moment, Esterhazi [sic] et Picard [sic] en prison, espoir que la lumière sortirait. Puis, nous ne voulions pas être étranglés pendant les vacances. Attendre le parlement, reprises des affaires, gagner du temps. L'imprévu ! Le retour de l'opinion possible de ceux qui ont cru que je faisais la prison. Et alors le départ pour revenir en octobre, date fixée. Exil pire que la prison [...]. Et pourquoi, je ne suis pas rentré. L'imprévu, sous la forme du faux Henry, arrestation et suicide. [...] Pour moi, l'affaire étant finie, j'ai voulu rentrer. Comment ! n'était-ce pas la fin. J'avais été condamné sur la production de ce faux. [...] N'était-ce pas mon acquittement, ne pouvais-je pas rentrer ? » (N.A.F. 10301, fo 475, document numérisé accessible sur le site Internet gallica.bnf.fr).*

avril 1899, où Zola avoue à son ami qu'il « *flotte du pessimisme à l'optimisme* », que « *c'est le pessimisme qui l'emporte le plus souvent*⁵ ». Au moment de la publication de *Fécondité*, il demande à Paul Brulat le 15 octobre 1899 : « *Mais n'ai-je pas le droit, après quarante ans d'analyse, de finir dans un peu de synthèse ? L'hypothèse, l'utopie, est un des droits du poète.*⁶ » Ses dernières œuvres surmontent effectivement les tares de la société de son époque afin de proposer des solutions optimistes pour l'avenir de l'humanité⁷.

La Cité heureuse dans Travail – société fouriériste ou commune anarchiste ?

Cet avenir heureux advient enfin dans *Travail*, où Luc Froment – le héros fondateur zolien – construit la Cité heureuse du XX^e siècle. Par sa maison commune et ses institutions publiques, la nouvelle ville de Beauclair, située dans la région fictive de la Roumagne, derrière les Monts Bleuses, est tributaire du modèle phalanstérien selon Charles Fourier. Ses bâtiments industriels aux surfaces lavables et ses maisonnettes ouvrières s'inspirent encore de l'architecture rationaliste (dont Zola a vu des échantillons pendant son exil londonien) et du mouvement de l'Art nouveau ; ils anticipent sur l'urbanisme utopique du XX^e siècle, comme le montre le projet d'*Une cité industrielle* que l'architecte Tony Garnier a publié en 1917⁸ et qui suit le modèle du deuxième *Évangile*. En imaginant la collectivité de Beauclair, Zola respecte la tradition des sociétés idéales depuis Thomas More en reliant le genre utopique avec le modernisme littéraire ; dans la société festive de *Travail*, l'or, les bijoux n'ont plus de valeur, les habitants sont tous également riches⁹.

À part les idées fouriéristes, avec les lesquelles Zola s'est familiarisé en discutant avec le vieux bibliothécaire Jean-Baptiste Noirot et en lisant le

5 Émile Zola. 1993. *Correspondance*, t. IX, p. 468.

6 Émile Zola. 1995. *Correspondance*, t. X, p. 74-75.

7 Voir Fabian Scharf. 2011. *Émile Zola : De l'utopisme à l'utopie (1898-1903)*. Paris, Honoré Champion, p. 27.

8 Réédition : Tony Garnier. 1988 [1917]. *Une cité industrielle : étude pour la construction des villes*. Paris. P. Sers, 195 planches.

9 Voir Fabian Scharf. 2011. *Émile Zola : De l'utopisme à l'utopie (1898-1903)*. Paris. Honoré Champion, p. 39.

résumé du fouriérisme intitulé *Solidarité*¹⁰, rédigé par Hippolyte Renaud, un disciple de Charles Fourier, les idées anarchistes que développent les ouvrages intitulés *La Conquête du pain*¹¹ de Pierre Kropotkine ainsi que *La Société future*¹² et *L'Anarchie : son but, ses moyens*¹³ de Jean Grave ont eu un grand impact sur *Travail*, qui a longtemps été minimisé. « *Les documents sur l'anarchie* », conclut Henri Mitterand dans le « *Notice* » de l'édition du Cercle du Livre précieux, « *n'ont finalement guère servi, car la description de la cité construite par Luc sur le modèle phalanstérien l'emporte beaucoup sur l'exposé des idées anarchistes*¹⁴ ». Au contraire, comme c'est le cas pour le rêve technique que développe Kropotkine d'une nature domptée grâce à l'électricité dont Zola s'inspire en reprenant parfois littéralement des expressions de l'anarchiste russe, la Cité heureuse et le système d'éducation qu'elle propose sont largement tributaires des penseurs libertaires¹⁵.

L'enseignement rationnel

L'influence qu'un anarchisme déguisé en fouriérisme exerce sur le système d'éducation que développe *Travail* apparaît pendant la discussion dans laquelle s'engagent l'abbé Marle, l'instituteur Hermeline et le docteur Novarre à la fin du Livre premier. Après avoir écouté les arguments irréconciliables du prêtre et de l'instituteur, dont l'intransigeance s'oppose à l'esprit tolérant du médecin, Luc intervient dans leur débat sur l'éducation. Avant que le personnage principal ne prenne la parole, le narrateur affirme que Luc se souvient d'avoir lu la

10 Hippolyte Renaud. 1898. *Solidarité : vue synthétique sur la doctrine de Charles Fourier*. Paris. Bibliothèque phalanstérienne, 7^e édition. Voir N.A.F. 10334, f^{os} 264-272.

11 Pierre Kropotkine. 1892. *La Conquête du pain*. Paris. Tresse et Stock. Voir N.A.F. 10334, f^{os} 274-304.

12 Jean Grave. 1898. *La Société future*. Paris. P.-V. Stock, 7^e édition. Voir N.A.F. 10334, f^{os} 306-330.

13 Jean Grave. 1899. *L'Anarchie : son but, ses moyens*. Paris. P.-V. Stock. Voir N.A.F. 10334, f^{os} 332-348.

14 Henri Mitterand (éd.). 1962-1969. « *Notice* » de *Travail*, OC, t. VIII, p. 981.

15 Voir Fabian Scharf. 2011. *Émile Zola : De l'utopisme à l'utopie (1898-1903)*. Paris, Honoré Champion, p. 45.

nuit précédente l'ouvrage intitulé *Solidarité* lorsqu'il critique « *cette idée que l'homme est mauvais, qu'il apporte en naissant la révolte et la paresse, et qu'il faut tout un système de châtiments et de récompenses, si l'on veut tirer quelque chose de lui* ». Fort de ses convictions nouvellement acquises, Luc dénonce un système d'éducation qui a fait « *de l'instruction une torture* », où « *l'éducation est devenue aussi rude à nos cerveaux que les travaux manuels à nos membres* ». Au lieu d'empêcher l'initiative et l'esprit critique chez l'élève, l'enseignant devrait « *éveiller les énergies* », « *dégager les aptitudes de l'enfant, en provoquant ses questions, en développant sa personnalité* ». Puisque l'homme a « *un immense, un insatiable besoin d'apprendre* », il suffirait de rendre l'étude « *attrayante* » afin de résoudre « *tout le problème de l'instruction et de l'éducation*¹⁶ ». Ce passage, qui est censé se référer aux solutions qu'Hippolyte Renaud propose dans *Solidarité*, remonte en vérité au dossier résumant *L'Anarchie*, qui critique l'anthropologie négative que propagent les penseurs catholiques et capitalistes¹⁷. Zola n'est pas loin de commettre un plagiat lorsque son narrateur, en attribuant des idées anarchistes à Charles Fourier, cite presque littéralement un passage extrait de Jean Grave, qui déplore le fait que nombre d'économistes de son époque aient une image négative de l'homme, avant de développer l'idée d'un enseignement rationnel, qui renoncerait aux châtiments et aux récompenses en respectant l'individualité de l'élève, en éveillant sa curiosité et en provoquant ses questions. Selon l'anarchiste français, Tolstoï a réalisé cette manière attrayante d'enseigner et d'apprendre dans son école de Yasnaïa Poliana, qui devient, par l'intermédiaire de *L'Anarchie*, le modèle de l'école nouvelle

¹⁶ Émile Zola. 2021 [1901]. *Travail. Œuvres complètes. Les Quatre Évangiles – II*. Édition de Fabian Scharf. Paris. Classiques Garnier, I, 5, p. 235-236.

¹⁷ Zola avait noté, en résumant l'ouvrage intitulé *L'Anarchie* de Jean Grave : « *L'homme des catholiques et des capitalistes : capricieux, fainéant, n'agissant que sous la peur du châtiment ou l'appât d'une récompense. Le plier à la discipline. L'homme recherche le plaisir et fuit la douleur. Admettre le moindre effort possible. L'étude est devenue une peine aussi dure pour nos cerveaux que le travail de production pour nos muscles. On a fait l'homme vaniteux de son savoir et rampant sous la fêrule. Plus de récompenses ni de châtiments. On doit tenir compte des répugnances et des préférences de l'individu. Pas de science toute faite. Les lois naturelles enseignées, puis éveiller l'initiative. N'accepter les choses que par sa propre critique.* » (N.A.F. 10334, fo 342).

à Beauclair. Voici le long passage extrait du chapitre que Jean Grave consacre à « *L'Éducation* » et dont *Travail* reprend les termes principaux et les idées fondamentales, à la fin du Livre premier, afin de présenter le nouveau système scolaire que l'on a adopté à Beauclair :

« Pendant longtemps, – encore aujourd'hui – on a cru que l'homme était un animal fantasque, capricieux, fainéant, qui n'accomplissait rien rationnellement, n'agissant que sous la pression du châtement ou l'appât de la récompense, et qu'il fallait, de bonne heure, plier à la discipline, habituer à la coercition.

[...] L'homme [...] recherche le plaisir et fuit la douleur. [...] Que l'individu se tourne du côté du moindre effort, cela est tout naturel. [...] Le travail qui devrait être un plaisir, une gymnastique pour vos muscles, un aliment à votre activité, [...] est devenue une véritable peine [...].

L'étude, qui aurait dû être un régal pour le besoin d'apprendre que possède tout être ayant des facultés saines, a été rendue si aride, si revêche, que c'est pour notre cerveau, une peine aussi dure que le travail de production pour nos muscles [...].

L'homme n'est qu'un être ignorant, qui n'apprend que sous la crainte de la férule. [...]

Un enseignement vraiment rationnel, capable de développer les intelligences, [...] doit être débarrassé des récompenses comme des châtements. [...]

L'enseignement rationnel doit tenir compte des préférences et des répugnances de l'individu. [...] Ce qu'il doit viser, ce n'est pas à fourrer dans les cerveaux une science toute faite, indigeste, parce qu'incomprise, et par conséquent inassimilable.

[...] Élargir le cerveau, mais respecter l'individualité de l'élève. Éveiller sa curiosité, son initiative ; lui mettre en présence les opinions contradictoires pour que s'exerce son esprit de critique et de déduction ; l'amener à ce qu'il n'accepte les explications données que lorsqu'il les a lui-même fait passer par sa propre critique. [...]

Si l'on sait rendre l'enseignement attrayant, inutiles les châtements et les récompenses [...]. Pour éveiller l'activité de l'élève le plaisir qu'il y trouvera sera suffisant. Tolstoï, en son école de Yasnaïa Poliana, nous le

démontre surabondamment. Les leçons seront trouvées toujours trop courtes »¹⁸.

L'objectif : rendre l'étude attrayante

Les anarchistes influent sur le nouvel enseignement que l'on adopte dans les écoles de Beauclair, qui rend « *l'étude attrayante* », parce qu'il n'y a plus « *ni punitions ni récompenses*¹⁹ ». L'enjeu est d'éveiller chez l'élève le désir d'apprendre en le dotant d'une méthode « *par l'usage quotidien de l'expérience* », ce qui veut dire que « *la science des livres [est] remise à son plan de moindre importance*²⁰ ». Ce passage extrait du chapitre premier du Livre deuxième de *Travail* se réfère à l'ouvrage de Kropotkine que Zola a résumé dans les dossiers préparatoires du roman²¹. L'anarchiste russe préfère la participation et l'interaction d'esprits libres et éveillés à l'obéissance passive d'élèves dociles suivant en silence un cours magistral dans lequel le professeur exige une discipline militaire. Puisque les élèves travailleront selon une méthode inductive afin de comprendre d'eux-mêmes les expériences pratiques qu'ils feront en pleine nature, la méthode déductive, selon laquelle la classe entière apprend par cœur des leçons toutes faites et tirées d'un manuel, aura complètement disparu de l'école nouvelle selon les anarchistes :

18 Jean Grave. 1899. *L'Anarchie : son but, ses moyens*. Paris. P.-V. Stock, p. 295-299. Voir Fabian Scharf (éd.). 2021. *Travail*. Paris. Classiques Garnier. « Introduction », p. 35-37.

19 Émile Zola. 2021 [1901]. *Travail. Œuvres complètes. Les Quatre Évangiles – II*. Édition de Fabian Scharf. Paris. Classiques Garnier, III, 3, p. 507. « *Le mode d'enseignement des maîtres et maîtresses, vis-à-vis des élèves, est surtout celui du raisonnement et de la persuasion. C'est l'enseignement par l'attrait que le Familistère s'est attaché à réaliser, dans la mesure de ce qui y a été possible, non seulement pour ses plus petits élèves, mais aussi pour les différentes classes de sa jeune population. [...] les peines physiques sont proscrites au Familistère* » (Jean-Baptiste Godin. 1874. *La Richesse au service du peuple : le Familistère de Guise*. Paris. Librairie de la Bibliothèque démocratique, p. 131)

20 Émile Zola. 2021 [1901]. *Travail. Œuvres complètes. Les Quatre Évangiles – II*. Édition de Fabian Scharf. Paris. Classiques Garnier, II, 1, p. 273.

21 « – *Fortifier d'abord l'enfant, puis l'instruction par les choses, par les métiers, par l'expérience attrayante. Pas bourrer la cervelle de livres. Donner l'amour de l'ordre et de la régularité, de la méthode par l'expérience.* » (N.A.F. 10334, f° 296).

« Avant de bourrer de science le cerveau de l'enfant, donnez-lui d'abord du sang ; fortifiez-le [...], menez-le à la campagne ou au bord de la mer. Là, enseignez-lui en plein air, et non dans les livres, la géométrie – en mesurant avec lui les distances jusqu'au rocher voisins ; – il apprendra les sciences naturelles en cueillant les fleurs et en pêchant à la mer ; – la physique en fabriquant le bateau sur lequel il ira pêcher. – Mais, de grâce, n'emplissez son cerveau de phrases et de langues mortes. N'en faites pas un paresseux ! Tel enfant n'a pas des habitudes d'ordre et de régularité. Laissez les enfants se les inculquer entre eux. Plus tard, le laboratoire et l'usine [...] donneront la méthode »²².

La coéducation des sexes

En termes d'éducation, Zola préfère le modèle anarchiste au modèle du Familistère de Guise où les garçons et les filles sont élevés en commun mais reçoivent une instruction différente, puisque *Travail* adopte la coéducation des sexes. Au premier chapitre du Livre deuxième, le narrateur présente les écoles nouvelles de Beauclair, dans lesquelles « *les deux sexes [ne sont] point séparés, garçons et filles grandissa[nt] côte à côte, [...] se connaissant, ayant appris la vie aux mêmes sources*²³ ». Cette idée est développée dans le résumé de *L'Anarchie*, où Zola établit le lien thématique et idéologique existant entre *Travail* et les deux romans ultérieurs des *Quatre Évangiles*, *Vérité* et *Justice*²⁴. Jean Grave

22 Pierre Kropotkine. 1892. *La Conquête du pain*. Paris. Tresse et Stock, p. 209-210. Voir Fabian Scharf (éd.). 2021. *Travail*. Paris. Classiques Garnier. « Introduction », p. 37-38.

23 Émile Zola. 2021 [1901]. *Travail*. Œuvres complètes. Les Quatre Évangiles – II. Édition de Fabian Scharf. Paris. Classiques Garnier, II, 1, p. 271.

24 « – *L'instruction et l'éducation pour les deux sexes en commun. En camarades. – Les sexes restés un mystère surexcitent les imaginations. La hantise du sexe. Puis la ruée. Nécessité de laisser ensemble, dès la jeunesse, les deux sexes qui doivent vivre ensemble. – Notre instruction faussée, la grande coupable. C'est par l'instruction qu'on révolutionnera le monde, qu'on engendrera la société future (tout cela surtout pour Vérité). Je dirai ces choses dans un chapitre, à la fin de « Travail », mais ce sera pour le reprendre, le développer tout au long dans « Vérité ». Puis « Justice » admettra le droit au plus faible. Bonté suprême. – Apprendre à envisager la vie telle qu'elle est. Examiner, peser, discuter, n'accepter une solution que lorsqu'elle apparaît logique.* » (N.A.F. 10334, f^{os} 342-343).

attend de la coéducation des sexes la libération totale de la femme, qui prendra sa place dans la société future aux côtés de l'homme dont elle sera l'égale, la camarade solidaire :

« Un autre point de l'enseignement rationnel, c'est la coéducation des sexes. [...] Donner aux filles et aux garçons l'habitude de se traiter en camarades, fera beaucoup plus pour l'émancipation de la femme que toutes les lois réclamées par les féministes. [...]

En bas âge, filles et garçons restent confondus dans les mêmes jeux. Mais, sitôt que commence à s'éveiller l'âge de raison, on les sépare et on les éduque à part, comme s'ils étaient d'espèces dissemblables, appelés à vivre d'une vie différente.

On ne leur dit pas [...] que la femme est un gibier dont le garçon lorsqu'il sera grand aura à mener la chasse [...].

À la femme : que l'homme est un être brutal, égoïste, qu'elle devra essayer d'amadouer et d'enchaîner par toutes les grâces et la duplicité dont elle pourra être capable. [...] Les sexes restent un mystère l'un pour l'autre. [...]

Pourquoi les sexes ne s'habitueront-ils [...] pas dès le jeune âge, à se connaître, puisque cette connaissance leur sera indispensable pour savoir orienter leur vie ? »²⁵

À Beauclair, on élève les filles et les garçons ensemble dès la crèche, où tous les enfants peuvent choisir à leur guise le jouet qu'ils préfèrent, que ce soient des poupées, des pantins, des chevaux de bois ou des voitures, puisque les jouets sont devenus la propriété de tous²⁶. Les effets positifs de cette coéducation se font sentir au troisième chapitre du Livre troisième, où les filles et les garçons grandissent dans un esprit d'égalité et de solidarité de sorte que Luc ne réussit souvent plus à distinguer les unes des autres, l'éducation stéréotypée selon les sexes ayant totalement

25 Jean Grave. 1899. *L'Anarchie : son but, ses moyens*. Paris. P.-V. Stock, p. 300-302.

26 « Des jouets de toutes espèces : boîtes de ménages, d'animaux, des poupées, des pantins, des toupies, balles trompettes, jeux de quilles, de boules, meubles, voitures, animaux en miniature, etc., etc., sont le lot des bambins et des poupons, et c'est merveille de voir leur bonheur et leur empressement à cette distribution des jouets si chers au jeune âge, et dont l'enfant pauvre est si souvent privé dans sa misère. » (Jean-Baptiste Godin. 1874. *La Richesse au service du peuple : le Familistère de Guise*. Paris. Librairie de la Bibliothèque démocratique, p. 134).

disparu²⁷. Puisque les garçons semblent devenir plus doux et plus sensibles, alors que les filles donnent l'impression d'être plus décidées et plus confiantes, *Travail* montre de quelle manière on peut déterminer l'homme par son éducation. Par conséquent, même si le roman ne pose que timidement les questions sur le concept du *genre* qui préoccupent nombre d'études pédagogiques, sociologiques et littéraires actuelles et ne précise pas l'idée d'abolir les rapports traditionnels existant entre les sexes, il anticipe sur le principe fondamental de « *l'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif* » auquel le Ministère de l'Éducation nationale a consacré une revue pédagogique en mars 2018²⁸, tout en s'inspirant des maximes, formulées par Nicolas de Condorcet en 1791, que « *l'instruction doit être la même pour les femmes et pour les hommes* », qu'elle « *doit être donnée en commun, et [que] les femmes ne doivent pas être exclues de l'enseignement.*²⁹ »

Afin de développer et d'épanouir son utopisme, Zola n'a pas besoin de forcer la synthèse des divers courants socialistes, car les anarchistes eux-mêmes se rapprochent souvent de Charles Fourier et encore d'autres penseurs utopiques et précurseurs du socialisme tels que Thomas More, Tommaso Campanella, Étienne-Gabriel Morelly, Gracchus Babeuf, ou Philippe Buonarroti³⁰. Utopistes, ils ont une foi illimitée dans l'éducation améliorant les caractères de l'homme et marquent le roman de leur

27 « [L]es jouets [...] étaient la propriété de tous, des garçons comme des filles, confondus les uns et les autres en une même famille, poussant ensemble dès les premières langes, en sœurs et frères, en maris et en femmes, qui devaient, jusqu'à la tombe, mener côte à côte une existence commune. » (Émile Zola. 2021 [1901]. *Travail*. Œuvres complètes. *Les Quatre Évangiles* – II. Édition de Fabian Scharf. Paris. Classiques Garnier, III, 3, p. 504).

28 C'est ainsi que s'intitule, en mars 2018, le numéro 96 de la revue *Éducation & formations*.

29 Nicolas de Condorcet. 1994 [1791]. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris. Flammarion. Premier mémoire, p. 96-100.

30 En effet, dans son ouvrage intitulé *L'Anarchie : son but, ses moyens*, Jean Grave considère « *les Morus, les Morelly, les Campanella, les Buonarroti [sic], les Babeuf, les Fourier [comme] les véritables précurseurs du socialisme* » et de ce qu'il qualifie d'« *enseignement rationnel* » (Jean Grave. 1899. *L'Anarchie : son but, ses moyens*. Paris. P.-V. Stock, p. 70).

empreinte idéologique. En nous apprenant au premier chapitre du Livre deuxième qu'il n'y pas d'élève paresseux, mais seulement « *des enfants malades, des enfants comprenant mal ce qu'on leur [explique] mal*³¹ », le narrateur de *Travail*, qui semble résumer la théorie des passions selon Fourier, se réfère encore à Kropotkine, qui revendique un enseignement intelligent et hygiénique qui tienne compte des besoins individuels de chaque élève : « *Quiconque observe d'un regard intelligent sait très bien que l'enfant réputé paresseux à l'école est souvent celui qui comprend mal de ce qu'on lui enseigne mal. Très souvent encore, son cas provient d'anémie cérébrale, suite de la pauvreté et d'une éducation anti-hygiénique*³². » On peut dire que l'enseignement que proposent Jean Grave et Pierre Kropotkine, à la fin du XIX^e siècle, est véritablement révolutionnaire, car il repose sur la participation active de l'élève et sur la finalisation de chaque apprentissage en un projet concret, en ce qu'on appelle de nos jours une « tâche finale ». La méthode que suit l'enseignement rationnel et intégral selon les anarchistes et les fouriéristes³³ ressemble à ce que les didacticiens des langues de notre époque définissent comme « approche actionnelle »³⁴.

Même si *Travail* ne nous propose pas un grand nombre de solutions réelles parce que le rêve technique et les exploits de l'électricité restent dans le flou utopique, ce roman, dont les dernières pages semblent anticiper sur les Guerres mondiales, développe la vision d'une humanité

31 Émile Zola. 2021 [1901]. *Travail*. Œuvres complètes. *Les Quatre Évangiles* – II. Édition de Fabian Scharf. Paris. Classiques Garnier, II, 1, p. 274.

32 Pierre Kropotkine. 1892. *La Conquête du pain*. Paris. Tresse et Stock, p. 207. Zola avait résumé ce passage : « *La paresse une maladie. Tout le monde travaille et beaucoup, même pour le plaisir. L'enfant paresseux est un souffrant en un esprit qui comprend mal ce qu'on lui enseigne dans de mauvaises conditions, ou bien des matières pour lequel [sic] il n'est pas fait. Il n'a pas choisi ; plus de paresse, si l'instruction était intelligente et libre. Les paresseux sont des égarés dans des voies qui ne leur conviennent pas. S'ils ne réussissent pas, ils prennent en haine le métier.* » (N.A.F. 10334, f° 296).

33 Voir le chapitre XXVIII, intitulé « *Éducation intégrale* », dans : Jean-Baptiste Godin. 1874. *La Richesse au service du peuple : le Familistère de Guise*. Paris. Librairie de la Bibliothèque démocratique, p. 116-135.

34 Voir Fabian Scharf (éd.). 2021. *Travail*. Paris. Classiques Garnier. « Introduction », p. 38-41.

vivant en paix grâce à un système d'éducation libérant l'homme de ses préjugés et de ses haines. C'est pour cela que nous invitons le lecteur à s'intéresser, à nouveau, à cette œuvre optimiste qui fut longtemps tombée dans l'oubli, mais dont l'actualité consiste à problématiser des aspects sociaux qui nous préoccupent encore à l'âge postindustriel et numérique : les crises financières et économiques, le travail précaire, le chômage, l'alcoolisme, la prostitution, le pouvoir d'achat, le logement social, le système de santé et le danger pandémique, la politique de l'environnement, les énergies alternatives et renouvelables, l'avenir des transports publics et du secteur automobile, les retraites, l'éducation, l'émancipation de la femme, les guerres civiles, la crise des réfugiés et la migration, la liberté d'expression dans un monde médiatisé³⁵... Au vu de cette liste non exhaustive, *Travail* est loin d'avoir perdu de son actualité !

Références bibliographiques

- Bakker B. H.** (dir.). 1978-1995. *Émile Zola : Correspondance*. Presses de l'Université de Montréal/Éditions du CNRS, X tomes.
- Condorcet N. de.** 1994 [1791]. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris. Flammarion.
- Garnier T.** 1988 [1917]. *Une cité industrielle : étude pour la construction des villes*. Paris. P. Sers, 195 planches.
- Godin J.-B.** 1874. *La Richesse au service du peuple : le Familistère de Guise*. Paris. Librairie de la Bibliothèque démocratique.
- Grave J.** 1898. *La Société future*. Paris. P.-V. Stock, 7e édition.
- Grave J.** 1899. *L'Anarchie : son but, ses moyens*. Paris. P.-V. Stock.
- Huret J.** 1999 [1891]. *Enquête sur l'évolution littéraire*. Paris. José Corti.
- Kropotkine P.** 1892. *La Conquête du pain*. Paris. Tresse et Stock.
- Mitterrand H.** (éd.). 1962-1969. *Émile Zola : Œuvres complètes*. Paris. Cercle du livre précieux, XV tomes.
- Renaud H.** 1898. *Solidarité : vue synthétique sur la doctrine de Charles Fourier*. Paris. Bibliothèque phalanstérienne, 7e édition.

³⁵ *Idem*, p. 82.

Rosenwald F. (dir.). 2018. *Éducation & formations*. No 96 : « L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif ». Paris. Ministère de l'Éducation nationale.

Sacquin M. (dir.). 2002. *Zola*. Paris. Bibliothèque nationale de France/Fayard.

Scharf F. 2011. *Émile Zola : De l'utopisme à l'utopie (1898-1903)*. Paris. Honoré Champion.

Zola É. 2021 [1901]. *Travail*. Œuvres complètes. *Les Quatre Évangiles – II*. Édition de Fabian Scharf. Paris. Classiques Garnier.

Étude sur l'évolution des politiques linguistiques de l'instrôctia pôbblica de la République d'Acéphrand (1937-2029) : Le plurilinguisme scolaire, exemple historique de dépassement de la gestion westphalienne

Pierre Escudé

Professeur des universités
INSPE / Université de Bordeaux
LACES EA7437

Résumé

L'Acéphrand est un pays notoirement multilingue¹. Comme on le sait, la République d'Acéphrand a connu, après une longue phase de monarchie, un passage à un modèle politique proche de ceux de la plupart des pays occidentaux. La dynastie de la famille royale, dont la cour a régné de 1357 à 1848 dans la capitale, Rhispa, et qui a imposé un modèle de

¹ Nous nous adossons à la définition que donne du multilinguisme le *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* : multilingue est le fait d'une société, quelle qu'elle soit, où coexistent plusieurs langues ou dialectes distincts ; plurilingue est le fait d'individu ayant compétence de comprendre et produire des énoncés en diverses langues ou dialectes. Sur le territoire de la République d'Acéphrand, de multiples langues historiques de familles diverses coexistent, ainsi que de multiples néo-langues : nous reprenons la définition que donne la Loi 2025-12 dans son article 1 : « La République d'Acéphrand, identifiée par la connaissance et le respect de la Loi commune par et pour ses citoyens, reconnaît *les langues historiques* de son territoire [...] comme légitimes dans l'ensemble des secteurs de l'administration républicaine, notamment celui de l'instruction publique. Elle valorise les *néo-langues* [...] comme vecteurs légitimes d'apprentissage et d'appropriation de la citoyenneté acéphrandaise. » (*Nous soulignons* : les « langues historiques » sont celles qui sont endogènes au territoire politique de la République ; les « néo-langues » sont les langues parlées par les nouvelles communautés immigrées en République d'Acéphrand - « langues d'immigration » et « langues vivantes étrangères », sans distinction de statut social ou géographique de ces langues.

monolinguisme institutionnel, s'est éteinte lors de la courte révolution de 1848 qui a mené, suite à l'épisode de monarchie constitutionnelle (novembre 1848-novembre 1849), à l'établissement d'un modèle républicain plus ou moins stable. Nous voulons, par cette étude synthétique sur près d'un siècle d'analyse des politiques linguistiques de la République d'Acéphrand (1937-2029), éclairer le passage d'une gestion westphalienne et néo-westphalienne des langues à un nouveau modèle issu de la crise de 2025 et que nous nommerons post-westphalien. Par cette étude, nous ébauchons les rapports entre gestion politique et gestion de politique scolaire : comment les enjeux de la citoyenneté et du vouloir vivre ensemble ne sont pas déconnectés de la transmission des savoirs de la personnalité historique multilingue de la nation acéphrandaise et de ses évolutions. L'intense crise de 2022-2024 a pu se résoudre en effet par la redéfinition du rapport entre unicité de l'État et réalité de communautés nationales définies par leur multilinguisme : en cela, la politique scolaire menée depuis 2024 est-elle exemplaire puisqu'elle pose comme norme le statut de plurilinguisme des élèves dans une société reconnue comme multilingue.

Mots-clefs

Politique linguistique - didactique – État – nations – gestion post-westphalienne

1. 1937-1944 : la première République de Pènlé, étymon de la gestion westphalienne des langues

Nous ne pourrions qu'être très synthétiques sur les principales phases historiques que connaît, entre soubresauts et phases transitoires, la République d'Acéphrand. Après bien des aléas, celle-ci se stabilise à la fin de la Première guerre mondiale. Avec la montée des tendances autoritaires qui suit le conflit, la République d'Acéphrand doit faire face à la gestion de tensions internes qui avaient toujours été jugulées par la promotion d'une unité nationale fortement corsetée par une administration qui depuis la monarchie des Pécienkâ (1357-1648) et surtout des Bonboûrs (1648-1848) s'est peu à peu centralisée depuis et par tous les corps de l'État. Cependant, la diversité historique,

linguistique et culturelle de la République d'Acéphrand restait vivante malgré des siècles « d'acéphrandisation douce » (Monnesy 1997). Le printemps de 1848 voit les communautés acéphrandaises, identifiées à ce que l'on nommait alors *Prâvincia*², se lier volontairement au sein d'un État nouveau qui proposait à l'ensemble des citoyens libérés de la tutelle monarchique un nouveau contrat politique autour de ce que sera la devise de l'homme politique Jön Rhèsjaô (1859-1914) : « diversität das hömem i ônität de la lhèy³ ».

1.1 La crise de 1937

Le régime républicain de Rhäcsy IV – que les historiens appellent parfois « république fainéante » (1902-1937) - s'écroule en mai 1937 et voit l'immiscion de la « République de Pènlé » du nom de l'autocrate militaire et populiste, déjà responsable d'un coup d'état avorté en 1902. Les éléments explicatifs de cette crise sont nombreux, tant externes à la République – nombreux pouvoirs fascistes sur le continent – qu'endogènes à son propre fonctionnement – dissolution du corps national entre une oligarchie bourgeoise coupée d'un corps social en perte d'identité⁴ malgré la politique d'affichage des différents gouvernements Rhäcsy se prévalant d'une volonté de « réduction de la fracture sociale » (Dott 1994). La crise de 1937 peut être éclairée par les importants *Quarnety Jaylisty* (1937-1944)⁵ de l'ex ministre de

² Provinces, du latin *Provincia*, « pays vaincu » : comme nombre d'États, la République d'Acéphrand s'est constituée durant la phase monarchique à la suite de mariages ou de conquêtes militaires aux dépens des nations ou des États voisins.

³ *Diversité des hommes et Unité de la Loi*. Jön Rhèsjaô est ministre de l'instrôctia pöbblica de la République d'Acéphrand de 1889 à 1891, puis premier ministre jusqu'en 1897. Suite à la dissolution de la Chambre des Représentants (Natiöнал Ashemblâta) due au président Rhäcsy (novembre 1897), Rhèsjaô est élu président (1897-1902). Lyutto Demaôrö est alors ministre de l'instrôctia pöbblica. En 1902, à la suite d'un coup d'état manqué du jeune Jön-Rhima Pènlé au cours duquel Rhèsjaô est assassiné, la République se stabilise autour de la figure tutélaire du président Rhäcsy et de ses nombreux gouvernements (1902-1937).

⁴ Phase historique que Liphip Delbrö nomme « phase cyclique du grand corps malade », dans sa grande thèse, *L'Océan atlantique sous Rihan IV*, Paris, Ramant Laincô, 1949.

⁵ Ces importants *Quarnety Jaylisty* (*Carnets de prison*, douze tomes, traduits et édités par Liphip Chetblanc, Rennes, EBP [éditions bretonnes de Provence], 2025-2027) sont

l'instrôctia pôbblica, Lyutto Demaôrö, que l'on peut considérer à raison comme le premier théoricien de la didactique post-westphalienne. En creux, on y lit avec clarté l'instrumentalisation scolaire de la place des langues dans le système d'enseignement national.

1.2 Qu'est-ce qu'une gestion westphalienne des langues dans une nation ?

Sous le ministère De Zimon (1937-1944), toute autre langue que celle du pouvoir – la langue académique des cours politiques et économiques concentrées dans la capitale, Rhispa – est chassée de l'École, selon l'équation nationaliste qui tresse une unité entre État, nation, peuple, langue et culture⁶. Les élèves ne parlant pas encore la langue devenue unique et obligatoire à l'École sont punis et stigmatisés ; les néo-langues sont interdites et leurs locuteurs bien souvent chassés de la République ; les citoyens locuteurs de langues historiques doivent suivre des cours de redressement linguistique (notamment pour la phonologie et la syntaxe de l'acéphrand) ; le ministre de l'information, Rickhân Mourzé, prononce sur l'unique station de radio qui est une radio d'État financée en grande partie par un puissant oligarque, Çinvan Röllobé, un programme de deux heures que tous les citoyens doivent écouter : le dimanche, un « examen d'écoute » est exigé dans toutes les Maisons du Peuple avec des tests de compréhension. La politique westphalienne et son corollaire, la politique linguistique scolaire censée élever les futurs citoyens dans cette unique optique, fonctionne sur la notion de *droit du sang* : un même peuple est uni par des liens de famille, c'est-à-dire partage comme langue vernaculaire et comme langue civile la langue du Père de la Nation⁷, désignée comme seule langue historique de la

précieux pour comprendre la modernité de la politique linguistique de l'ère républicaine rhèsjienne, étymon du plurilinguisme post-westphalien actuel.

⁶ Dans sa « circulaire sur les idiomes locaux », le ministre De Zimon s'interroge : « Est-il donc vrai que le dialecte local puisse servir à enseigner le français ? Ce n'est à cette heure l'avis d'aucun pédagogue qualifié. »

⁷ Déjà sous le régime de monarchie absolue des Bonboûrs (1648-1848), l'Abbé Hourbour écrivait ; « Le peuple, même tout peuple qu'il est, est en cela du goût des honnêtes gens de la Cour : il apprend notre langue comme par un instinct secret qui l'avertit malgré lui, qu'il doit un jour obéir au Roy des Acéphrands comme à son

République de Pènlé. Le corps civil de la société est considéré à l'instar du corps familial, et doit se comporter dans l'ensemble de ses activités, dont la première est la « maîtrise de la langue » servant notoirement à s'identifier, à communiquer, à penser, d'une manière unifiée et univoque.

1.3 Propagande et représentations circulantes

Radio, journaux, académies centrales, provinciales et départementales développent la même idéologie. Toute langue autre que l'acéphrand, renommé acéphrandique selon les théories de la République de Pènlé cherchant à rappeler une origine immémoriale et pure de la langue, est nommée *toipas*⁸ ; ces langues sont minorées dans l'espace public jusqu'à être invisibilisées, effacées de la culture commune, ridiculisées dans l'espace médiatique et scolaire.⁹

1.4 Idéologie westphalienne et néo-westphalienne

La République de Pènlé développe à l'exponentielle ce régime linguistique westphalien. On passe du nationalisme pur – au sens où « la race », « le peuple » acéphrandais est unifié autour d'une langue et d'une histoire uniques – à un expansionnisme universaliste légitimé par le fait que la nation acéphrandaise doit éclairer le monde. On passe ainsi d'un droit du sang à un *droit du sol*, mouvement que l'anthropologue Çalmer Tiëndé résume ainsi : « *l'autochtonie, ne serait-ce pas une façon de faire*

légitime maître. », *Les entretiens du Triste et de la Gêne*, Rhispa, Pianchon, 2003 [1671], p. 52.

⁸ Du français « Toi = pas ». Expression signifiant que l'altérité est effacée, qu'il n'existe de fait que ce qui est identique à un unique modèle linguistique. On remarque le paradoxe grinçant de cette idéologie de la pureté de la langue qui prend cependant dans notre langue des Lumières son principe explicatif : hommage du vice à la vertu, cf. <https://www.cnrtl.fr/definition/toipas>

⁹ Voici quelques exemples de littérature circulante : "Ces frivoles *toipasants* sont la cause vivante de l'aviissement des consciences, de l'abaissement moral et politique de la France." (Môritz Rèsba) ; « Si le Juif veut de l'argent, le *toipasant* veut des places, et tous deux d'ailleurs se tendent volontiers la main, s'entraidant comme larrons en foire." (Tongâs Rhymée) "La partie *toipasante* de la République d'Acéphrand [est] peuplée de bâtards méditerranéens, dégénérés, de nervis, félibres gâteaux, parasites arabiques, rien que pourriture, fainéantise, infects métissages négriifiés." (Fol-Merdinand Lynecée) (Chimèl Palin-Feltas, *Anthologie courtoise de la littérature acéphrandaise*, tome 3, « La République de Pènlé », Editions des Rapides, 2026)

du territoire ? » (Tiéndé 2002 : 14). Le ministre De Zimon résume l'idéologie de cette politique néo-westphalienne, quand il exige du corps d'inspecteurs nationaux de recommander à l'ensemble des maîtres de « méditer » le mot célèbre de Tank, « *Les idées sans la réalité sont vides* » : « *La réalité, c'est le sol et son histoire qui l'a façonnée. L'étude de cette histoire est de plus d'importance actuelle que la reconnaissance des patois sous l'égide d'un État sollicité par d'autres soins impériaux.* » L'histoire et la géographie deviennent des matières aussi essentielles que l'enseignement d'une langue unifiée et « sans accent »¹⁰ : le célèbre « roman national » de Visselard est appris par cœur et récité après le lever au drapeau dans les cours d'école.

2. 1944-1981 : de l'abolition de l'empire à la recomposition de l'État, ou la gestion néo-westphalienne des langues

La première République de Penlè prend fin en 1944. La longue période qui suit voit peu à peu un desserrement de la politique scolaire westphalienne. Il faut attendre 1951 pour qu'une première loi scolaire (Loi Sondèix) permette l'acceptation de la présence des langues historiques dans l'enceinte des lieux d'enseignement : or, on remarque (Dékhuès 2003) que sur les 11 articles de cette Loi, 6 traitent de « folklore » – terme largement dévalorisé dans la rhétorique républicaine qui valorise avant tout le savoir érudit issu des milieux rhispaïens. Le modèle westphalien s'affaiblit peu à peu du fait d'une décrispation idéologique et de la reconnaissance symbolique d'un multilinguisme à échelle nationale – théorie de l'emboîtement des « petites patries » (Nachet et Zôuphe 1996) à l'intérieur de la nation-mère. Mais d'un autre côté, le modèle néo-westphalien, d'essence impériale, se poursuit et devient le nouveau modèle politique et de politique linguistique à échelle mondiale.

L'État-nation reconnaît donc en lui des petites nations, de même que l'Union Vosiétique reconnaît à même époque 75 nationalités distinctes

¹⁰ La notion d'absence d'accent ferait sourire aujourd'hui ; mais à l'époque l'étymon de la bonne prononciation acéphrandaise est celle du ministre de l'information, Rickhân Mourzé.

pour une et une seule nationalité. Le desserrement linguistique permet ainsi à la réalité familiale, environnementale, historique et géographique de ce qui représente alors plus de la moitié du territoire républicain et une très grande majorité de la population de reprendre peu à peu une certaine existence au sein de l'École, institution nationale de transmission de savoir.

2.1 L'ouverture de la République et la fusion westphalienne

Mais la grande nouveauté est l'introduction pour tous les élèves – et pas seulement pour ceux qui sont dans les « petits lycées »¹¹ – d'un enseignement dans une autre langue westphalienne. Le glichant devient peu à peu une langue d'initiation commune dans tous les établissements, et à moindre volume d'autres langues de voisinage westphalien comme le gniolapès ou le mandellâ. Cette ouverture est sans doute un point d'entrée menant la génération ayant bénéficié de cette initiation (1968¹²) à un comportement de fusion westphalienne, et à la compétence à certains endroits d'un premier plurilinguisme, d'un nuancement de la notion d'unicité de langue et de culture.

Les langues historiques connaissent à leur tour, en contre-écho de ce desserrement scolaire, une revitalisation linguistique et culturelle. Mais la longue période monarchique où n'existait pas – en dehors des « petits lycées » réservés aux enfants mâles de la bourgeoisie dominante – d'éducation digne de ce nom et de transmission de savoir pour l'ensemble de la population et la parenthèse radicale de la République de Pènlè ont contribué à réduire chez nombre de locuteurs la conscience bilingue d'appartenance à une (ou plusieurs) communauté culturelle « *dans le respect de l'unicité de la Loi* », selon les mots de Rhèsjaô. Ceci d'autant que l'idée (et/ou l'impression) de modernité a pour réalité (et/ou image) l'étymon qui reste celui du modèle rhispaiën – lieu de pouvoir, de

11 Établissements d'élite pour les enfants mâles des classes possédantes. De 1848 à 1944, de manière étale, les 3% d'une promotion scolaire qui accède au niveau Cabaloréat – niveau d'acquisition optimal des savoirs scolaires – proviennent tous des « petits lycées ».

12 A la suite de la possibilité de suite d'étude de toute la population scolaire, en 1968, 20% de la promotion scolaire obtient le Cabaloréat.

constitution et de transmission des savoirs scolaires, universitaires, médiatiques, politiques.

2.2 « Le mythe du bilinguisme » et la fatalité westphalienne ?

Dans ce cadre, se développe un courant de sociolinguistique acéphrandaise alternative qui reprend à elle les notions de *diglossie* de Güssonphers et de *bilinguisme*. Contrairement à l'idée vitaliste de vie et mort de langues considérées comme des entités biologiques autonomes, ce courant sociolinguistique rappelle l'ancrage historique, constructiviste, de la dynamique ou de l'étouffement de communautés linguistiques.

Certes, quelques expérimentations de bilinguisme entre langues historiques de la République d'Acéphrand sont permises au sein de l'instrôctia pôbblica à la toute fin des années 70. Mais la nouvelle sociolinguistique, en la personne de Wisliou Cillarâ, analyse ce bilinguisme scolaire qui réactive un bilinguisme social mis à mal par tant d'années d'étouffement comme un « *mythe* » : lorsque deux langues sont en contact, l'utilisation du canal de communication se fait toujours par la langue la plus répandue dans le domaine social, langue la plus valorisée dans ses canaux de modernité affichée (médias, transmission politique, commerciale) ; l'utilisation « *identitaire* » de la langue peut continuer à se faire entre locuteurs de même communauté, qui de fait est fatalement amenée à se réduire et à s'isoler du corps social provoquant en retour un phénomène de stigmatisation et d'exclusion. En conclusion, pour qu'il y ait un véritable bilinguisme, il conviendrait que chaque langue soit identifiée à un domaine géopolitique autonome monolingue. Cette *fatalité du modèle westphalien* se développe au sein de la République au moment où la décolonisation bat son plein, où de nouveaux pays émergent se libérant des tutelles anciennes, et souvent en imitant les modélisations linguistiques et politiques.

Cette sociolinguistique, notons-le, ne fait pas fi des grandes avancées de la linguistique qui, avec Derphinand de Sursaut, rappelle que toute langue fonctionne dans la dynamique constitutive de « *deux forces [qui] agissent sans cesse simultanément et en sens contraires : d'une part l'esprit particulariste, l'esprit de clocher ; de l'autre, la force d'intercourse, qui*

crée les communications entre les hommes ». (Sursaut, chapitre IV, p. 281)

Et bien au contraire, elle remarque que le régime politique centralisé et expansionniste, qu'il soit westphalien comme néo-westphalien, identifie sa propre langue à la seule « *force d'intercourse* » (langue universelle, grande langue, langue commune, langue nationale et/ou internationale, etc.) et réduit les autres langues de son périmètre / patrimoine historique au seul « *esprit de clocher* » (dialecte, toipas, et depuis peu « langues régionales » voire « d'immigration »). Nous verrons comment cette lecture, un temps avantageuse pour le modèle westphalien, va se retourner dans l'époque la plus récente contre son lui-même.

3. 1981-2002 : la génération manquée : phase expérimentale transitoire de la gestion des langues

La génération qui suit voit une tension entre deux mouvements politiques un temps lié, qui sont les piliers du progressisme républicain. Le premier mouvement, d'allure internationaliste et tiers-mondiste, cherche à rééquilibrer la situation d'injustice sociale vécue par les classes les plus défavorisées de la République. De fait : c'est bien dans les régions les plus éloignées de la capitale que se trouvent ces situations de désindustrialisation ou de non-industrialisation, chacune ayant des problématiques bien spécifiques mais pourtant communes. Ces régions recouvrent une dignité sociale au moment où l'on permet une revalorisation identitaire – davantage dans les textes certes que dans la réalité administrative ou scolaire, toujours engoncée dans les stéréotypes westphaliens qui en sont les étymons structuraux et, dirions-nous, reptiliens. Le stéréotype est d'autant plus accentué que le second mouvement républicain travaille la mythologie d'un roman national fondateur de la République d'Acéphrand, celle de la République de 1848-1849. Son promoteur, Pangier Mannevèche, se présentera par ailleurs aux élections de 2002 et sera l'une des causes de la chute de l'homme politique qui aura le plus fait pour une reconsidération politique, sociale et scolaire de la réalité multilingue de la République d'Acéphrand, Nyolel Posjain. C'est en effet sous sa tutelle politique – comme ministre de l'instrôctia pôbblica comme plus tard de premier ministre – que la

plupart des textes, circulaires et décrets seront votés ou édictés, permettant peu à peu la normalisation de la présence du multilinguisme interne à la République au sein d'un système construit pourtant pour l'en éliminer. Mais dans certaines régions, le développement de ce multilinguisme se fait plus rapidement qu'ailleurs : le parti républicain de Mannevèche comme l'opposition – qu'elle soit « fainéante »¹³, libérale ou d'essence extrême-westphalienne et ethnique – a tôt fait de démontrer que ce développement est en fait une atteinte à l'entité républicaine, puisqu'en fait de multilinguisme, la tendance serait de « remplacer un esprit de clocher par un autre »¹⁴ - comprendre renverser l'ordre westphalien premier par un nouvel ordre westphalien ; réduire la puissance nationale première et développer une puissance, anciennement provincialisée, en nouvelle autonomie nationale, légitimée par une langue qui peu à peu deviendra principale et sans doute unique dans les canaux de transmission politique et scolaire du nouvel État.

On le voit, les stéréotypes et fantasmes politiques anciens viennent brouiller une modernisation de l'approche des langues en milieu scolaire et parasiter leur gestion dans l'espace public. C'est durant cette période que se développeront par ailleurs au sein de l'instrôctia pôbblica des approches dites « plurielles » et un approfondissement des méthodologies bilingues. Mais notons, pour finir, que les curricula seront très timides sur cet objet (la notion de « plurilinguisme » n'apparaît pas dans les textes), la formation des maîtres presque inexistante, les méthodologies jamais évaluées par le système qui reste d'autorité nationale – ou sinon déconcentrée dans des régions académiques –, les ressources toujours manquantes (ou traduites de ressources en acéphrandais). De fait, de l'avis de didacticiens réputés (Roland Yoga, Nyadel Tèscô, Klan-Jôd Kaôbé, etc.) ce bilinguisme en germe ressemble

13 Le parti issu de la « république fainéante » (1902-1937) reste curieusement très influent jusqu'en 2022, avant d'être définitivement liquidé par la seconde République de Pènlé.

14 P. Mannevèche, « les prâvincia au miroir de la République d'Acéphrand », *L'Immonde*, 4 février 2002.

davantage à « deux monolinguismes étanches dans un système diglossique ». ¹⁵

2002-2022 : plus de nation et moins d'État, tension du modèle néo-westphalien

L'année 2002 marque une rupture épistémique forte avec la génération précédente et ferme les possibilités – ou les illusions – d'un *aggiornamento* culturel et linguistique dans un cadre politique renouvelé. La Loi Sondèix (1951) qui venait d'être abrogée – car elle ne permettait pas le développement du bilinguisme – et qui devait être remplacée par une Loi plus large et plus entreprenante ne verra jamais le jour. La gestion politique, un temps aux mains du parti « fainéant », passe au milieu de la première décennie aux mains du parti libéral : les annonces faites dans la gestion politique et sociétale servent de contrefeu à une gestion économique ultralibérale du pays. En deux mots, nous pourrions dire que pour continuer à maintenir l'illusion au sein de l'opinion acéphrandaise de la pérennité équilibrée du couple fondateur État-nation, les différents pouvoirs en place vont raffermir une *communication hyper-westphalienne* de la nation (unie autour de valeurs traditionnelles : monolinguisme, laïcité, drapeau, roman national, etc.) tandis que l'État et ses services sont en partie démembrés au profit de groupes privés et d'une idéologie de la « Unternehmensgründung Nazion » ¹⁶. On retrouve là les observations d'Erwoll ou de Plumkerer sur l'utilisation de la novlangue au profit d'une idéologie cachée et dirimante, qui souterrainement va structurer pensées et comportements des citoyens d'un État donné.

Cette donnée politique se retrouve à niveau mondial : de fait, le néo-westphalisme linguistique, initié dès 1944, se retourne sur lui-même. Nous nous expliquons. La « grande langue » nationale a besoin de *refonder son identité* dans cet effacement des données communes, historiques, comportementales, au sein d'une nation trouée par l'absence

15 Roland Yoga, « Didactique du bilinguisme en milieu diglossique à essence monolinguo-néowestphalienne », *Cahiers de didactique du bilinguisme*, Presses universitaires de Nevège, 2007, 27-52.

16 On entend parfois aussi le concept de « Start-up nation ».

de structures d'État. La République d'Acéphrand connaît alors un mouvement qui va mener au paroxysme politique de la parenthèse de la « seconde république de Pènlé » (2022-2024) : le retour identitaire de la « grande langue » qui s'estime agressée par la présence d'autres langues (internes, et désormais externes avec une immigration devenue plus forte dans le cadre de la globalisation libérale), le retour identitaire du « grand peuple » martyrisé par un néo-westphalisme sans frontière (et dont il a été pourtant l'un des fers de lance lors de la période impériale). La fonction *identitaire* de la langue nationale revient en force dans le système éducatif. Ni gauche progressiste écartelée entre tiers-mondisme, républicanisme et méso-libéralisme, ni droite libérale – la droite « fainéante » ayant disparu du paysage politique – ne pourront s'opposer à un mouvement de reconquête identitaire monolingue qui a tôt fait de s'asseoir sur une génération qui ne s'est jamais donné les moyens d'affirmer son essence historique multilingue.

5. 2022-2024 : retour à la République de Pènlé et pic de crise de l'État-nation

Ranim Pènlé, le petit-fils aîné du dictateur mort en 1948 dans son exil danois, prend le pouvoir à l'occasion des élections démocratiques de mai 2022. Très aimé des classes populaires pour son discours paternaliste et rassembleur, R. Penlè nomme le principal animateur du courant chiottesque, Hänrik Chiottâ (1944-2024) lui-même, ministre de l'instrôctia pôbblica. Le charisme de Ranim Pènlé peut expliquer pour partie l'étonnante continuité d'une politique linguistique nationaliste, centralisée et populiste du pouvoir pènlesque. En effet, Chiottâ est réputé pour son verbe haut : écrivain réputé, animateur d'émissions télévisées très populaires¹⁷, bel homme d'allure martiale, le nouveau ministre va très vite interdire toute autre langue que l'acéphrand dans le système éducatif. Les premières langues éradiquées sont les « langues d'immigration » et les « langues régionales », leurs enseignants sont

17 « Amour et gloire », sur la grande chaîne câblée du puissant groupe Röllobé, puis « Je vous explique » sur ce qui devient dès juin 2022 l'unique chaîne publique de l'ORRA (Office de Radiotélédiffusion de la République d'Acéphrand).

conduits dans les EVRL¹⁸ ; mais bientôt (octobre 2022), ce sont les langues westphaliennes de l'environnement de la République d'Acéphrand qui sont à leur tour interdites ; leurs enseignants connaissent le même sort. Le discours fondateur de cette seconde république sera sans doute celui du 19 septembre 2022, dans le cœur historique de Rhispâ, place Péciênkâ 1^{er}¹⁹, devant des millions d'acéphrandais fanatisés scandant les principaux slogans « *On est chez nous ! Dehors les autres !* » et chantant le nouvel hymne « *Acéphrand réveille toi !* » des poètes Roland Kyôvé et Riant Nogué. Pènlé redessine les frontières de l'État-nation autour d'une capitale où tout corps étranger est expulsé s'il ne peut prouver 3 quartiers d'acéphrandisme pour chaque côté de ses ascendants directs, et redéploie les anciennes *Prâvincia* avec à leur tête un homme de main et des métropoles provinciales où la même expurgation est imposée. Selon le sociologue Repied Baumbirn, on retrouve ici le schéma westphalien fondateur où « *c'est l'État qui crée la Nation* ». La centralisation-expansionniste est décidée par un petit groupe légitimé par une politique de redistribution de rentes aux partisans du PRP²⁰ et affirmée par un roman national qui devient l'un des premiers blocs de contenu scolaire, depuis la maternelle jusqu'à l'université. On sait dans quelles conditions, à la suite d'une guerre civile qui fera 76 130 morts, la seconde république de Pènlé s'écroulera deux ans seulement après son instauration et l'implosion d'une économie devenue exsangue du fait d'une dévaluation très forte de la monnaie acéphrandaise. Les historiens qui ont analysé cette période estiment que le sursaut politique est venu en grande partie du CR3²¹ qui a outillé dans les milieux savants et auprès de l'opinion la plus large l'idée que *l'État ne peut s'imposer à*

¹⁸ Écoles virtuelles de redressement linguistique : 18 heures par jour, les EVRListes, enseignants puis toute autre personne menée dans ces sortes de « camps », sont immergés par le moyen d'une puce reliée à une oreillette câblée sur le crâne dans un bain langagier où alternent chants patriotiques, discours politiques, causeries culturelles (notamment sur le roman national pénlèsque) et exercices de prononciation et de redressement phonétique.

¹⁹ La place Jôn Rhèsjaô est renommée ainsi, du nom du fondateur de la première monarchie, en juin 2022.

²⁰ Parti Républicain Pènléiste.

²¹ Conseil Républicain de la Résistance Rhèsjaôïenne, dont l'un des plus importants animateurs n'est autre que Nyadel Tèscô.

une nation qui le refuse, et que les nations ne peuvent co-exister sans un État qui encadre par la loi les valeurs supérieures de justice, de droit et de liberté. Le CR3 retrouve ainsi les accents fondateurs du premier des patriotes, Jön Rhèsjaô, et sur la place rebaptisée de son nom en mai 2024, Nyadel Tèscô, devenu président élu du CRLR²² ouvre les travaux d'une assemblée constituante qui met à l'œuvre le cadre renouvelé de la nouvelle République d'Acéphrand.

6. 2024-2029 : l'invention du modèle post-westphalien, ou l'accomplissement du plurilinguisme rhèsjaien

Roland Yoga est nommé ministre de l'instrôctia pôbblica. Sa première œuvre est de fonder la politique scolaire sur le chapitre VII du préambule de la Constitution de 2024²³ : La République d'Acéphrand est unie par les lois qui rendent indivisible son peuple. Les nations constitutives du peuple de la République d'Acéphrand sont les sources d'une richesse commune ; le multilinguisme est un don de son histoire ; le plurilinguisme le gage de sa pérennité (Laddoz 2024 : 1789). Ce ministre développe une didactique de l'enseignement des langues pour beaucoup appuyée sur les travaux de Lyutto Demaôrö (1938 & 1937-1944) : prise en compte des langues et des cultures des apprenants ; approches plurielles et développement d'une didactique basée sur la contrastivité (« *plurilinguisme à travailler* ») et l'alternance codique (« *plurilinguisme pour travailler* ») ; développement du concept pragmatique « d'excursion linguistique » permettant aux élèves d'aller de registre en registre, de langues en langues ; apprentissage intégré des contenus disciplinaires et des langues de scolarisation (qui sont toujours au nombre de trois : langue acéphrandaise commune ; langue historique du territoire ; langue westphalienne la plus proche du lieu de scolarisation) ; initiation linguistique et culturelle aux néo-langues ; cours intensif de bi-plurilinguisme à tous les migrants mineurs et majeurs ; etc. L'idée

22 Conseil Républicain de Libération Rhèsjaôienne. Nyadel Tèscô démissionne de sa présidence un mois après son élection, dès que l'Assemblée Constituante de la République d'Acéphrand a été formée.

23 Ce Préambule est le texte socle sur lequel les lois scolaires seront édictées, notamment la Loi 2025-12 - cf. note 1.

principale de cette didactique est que « les langues sont le lieu des apprentissages » : s'enraciner dynamiquement en ce lieu permet de s'approprier au mieux les contenus vectorisés par les langues porteuses. La vision post-westphalienne du ministère Yoga est d'essence pragmatique (Yoga 2026) : elle naît d'une analyse sereine et désidéologisée de la réalité historique – dans sa diachronie et son étude la plus actuelle – de la population de la République d'Acéphrand. Le multilinguisme en est sa marque ? – du reste, comme dans tous les territoires désaliénés de l'idéologie westphalienne. Le REMIP (Responsable des Études au Ministère de l'Instrôctia Pôbblica), Bilgert Galdalian²⁴, rappelle l'enjeu de la « glottodiversité » (Galdalian 2019) qui est l'adaptabilité plurimillénaire de l'homme aux situations de survie biologique et de vie sociale historiée, adaptabilité réduite et asséchée par la standardisation westphalienne puis par la prédation néo-westphalienne qui accélère cet assèchement à niveau mondial. Rééduquer l'adaptabilité du cerveau humain en le reconnectant à la réalité historique du multilinguisme par le biais de la didactique jaguienne que nous avons en trop peu de mots esquissée a été le levier permettant à la société républicaine acéphrandaise de s'accepter enfin comme telle, unie dans sa diversité, rassemblée dans l'enjeu de devoir faire corps ensemble face aux menaces indistinctes de l'uniformisation qui détruit l'humanité en chacun et l'homme en tous. Le développement du plurilinguisme permet en cela à chacun de s'approprier la réalité multilingue du monde qu'il habite. Dans le dernier courrier que Nyadel Tèscô envoie à Roland Yoga, au moment de sa démission du CRLR, on lit cette citation issue des notes du grand-père de Tèscô, le marin et médecin militaire Ticvôr Gélassen²⁵ : « *Partons donc de cet avec d'impénétrabilité. Ne nous flattons pas d'assimiler les mœurs, les races, les nations, les autres, mais au contraire*

24 Avec le neurobiologiste Jön-Repied Jancheux, il reçoit le prix Nobel de biologie en 2025, pour leurs travaux sur l'implémentation des zones linguistiques de la structure corticale dans l'adaptabilité de l'espèce humaine au stress de la menace de l'extinction de masse du vivant.

25 Ticvôr Gélassen travaille de 1904 à sa mort (1919) à un ouvrage qu'il souhaite exhaustif et qui devait avoir pour titre *Essai sur l'Exotisme. Une esthétique du Divers*. Ces notes, qui ne seront publiées que partiellement après sa mort, mêlent la question des langues, de la beauté et du vivre ensemble dans le mystère du monde. *op. cit.*

réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais : nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers ».

Références bibliographiques

Cillarâ, Wisliou. 1966. « El bilingüisme com a mite » (Le mythe du bilinguisme), Sarlebonne, Editions de la Grenade [1982], 39-58.

Dékhuès, Repied. 2003. « Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels » *Les langues au cœur de l'éducation. Textes officiels, méthodes, propositions*, sous la direction de Nyadel Tescô, EME, 45-81.

Demaôrö, Lyutto [1937-1944]. 2025-2027. *Quarnety Jaylisty (Carnets de prison*, douze tomes, traduits et édités par Philippe Chetblanc, Rennes, EBP [éditions bretonnes de Provence].

Demaôrö, Lyutto [1938]. 2022. *L'Éducation linguistique démocratique*, traduit par R. Dékhuès, Mögeli, Lukert-Lambâ.

Dott, Enamuel. 2002. « Aux origines du malaise politique acéphrand », Fondation [des] Quatre Simons.

Galdalian, Bilgert. 2019. *Présent et avenir des langues. Une question de civilisation*, Mögeli, Lukert-Lambâ.

Yoga, Roland. 2026. *Du monolinguisme au plurilinguisme : l'acceptation de la réalité historique au service de l'avenir républicain. Enjeux, trajets, réalisations*, Presses Universitaires de Nègève.

Laddoz (collectif). 2024. *Textes de la renaissance républicaine d'Acéphrand*, (sans lieu).

Monessy, Farfarel. 2000. *Le monstre doux, l'occident vire-t-il à droite ?* Rhispa, Margali, collection « le débat ». (On lira dans les pages 43-112 une très intéressante réflexion sur l'incapacité à gérer dans l'espace public les rapports entre langue-culture et la congestion politique de l'état moderne)

Nachet, Jön-Séphrand ; Zôuphe Namô (préf.). *L'École de la République d'Acéphrand et les petites patries*, Rhispa, Biérot.

Sursaut (de), **Derphinand** [1916]. 1966. *Cours de linguistique générale*, Rhispa, Yopa (éd. de L. Demaôrö).

Tiëndé, Çalmer. 2002. *Comment être autochtone ? Du pur Athénien à l'Acéphrandais raciné*, Rhispa, Vestibule, 2002.

Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche post-numérique

Eugénie Duthoit

Maître de Conférences

Université Sorbonne-Nouvelle

Laboratoire Diltec EA 2288

Résumé

En s'inscrivant dans une approche de l'utopie comme modalité de puiser et d'articuler des idées de manière critique capables d'informer les pratiques éducatives afin d'agir sur ces dernières, cet article propose quelques pistes de réflexion sur la place du numérique dans la didactique des langues aujourd'hui.

Mots clés : Utopie, numérique, didactique des langues, Emergency Remote Teaching

Introduction

La crise sanitaire du Covid-19 en mars 2020 et les différents confinements qui ont suivi, ont imposé en quelques jours un transfert de l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage dans une modalité à distance qui s'est faite pour beaucoup, en ligne. La notion de « continuité pédagogique » circulante, dans le débat public, dès mars 2020, s'appuyait en réalité sur plusieurs mythes : celui de l'enseignement à distance, celui de l'école à la maison et enfin celui du tournant numérique (Wagnon, 2020). Le numérique, comme solution immédiate, s'est retrouvé au premier plan, propulsé comme pratique commune et partagée par l'ensemble d'une société, mais dans le même temps a fait émerger des questionnements qui lui sont propres, tels que l'appropriation des technologies, les modalités d'intégration de ces dernières, la formation des enseignants, la place de l'autonomie, les

littératies numériques, l'usage d'outils conçus par des entreprises privées, etc. (Wagnon, 2020).

Ces questionnements existent depuis plus d'une cinquantaine d'années. Les recherches en didactique des langues relatives au numérique, se sont ainsi dans un premier temps intéressées aux outils, pour ensuite rendre compte des modalités de l'appréhender dans des dispositifs, et enfin pour identifier des aspects problématiques relatifs à cette intégration (Soubrié, 2020, Narcy-Combes et *al.*, 2015). Avant la crise sanitaire, des travaux avaient déjà montré que le numérique engendrait illusions et désillusions (Mangenot, 2014, Fluckiger, 2019), et que la plupart des projections positives qui lui étaient attribuées reposaient sur des mythes (Amadiou et Tricot, 2014).

Pourtant, le numérique est central dans des vies individuelles et sociales désormais « technologiquement denses » (Bruni et *al.*, 2014) ; aspect rendu particulièrement saillant durant cette crise (ou, en tout cas, ayant été revendiqué comme tel). L'engouement en faveur du numérique et les injonctions à l'utiliser témoignent d'une forte volonté politique couplée à une vision optimiste des développements technologiques (ou déterminisme technologique), mais en ce qui concerne l'éducation – et plus particulièrement la didactique des langues –, ne s'agirait-il pas d'une utopie dont chacun a pu prendre conscience pendant cette expérience de « continuité pédagogique » ? Et puisque le numérique fait partie de nos vies, quelle contre-utopie pour l'enseignement et la formation opposer à ces visions (Burawoy, 2021) ?

L'objectif de cet article consiste à proposer des pistes de réflexion sur la place du numérique dans une société dans laquelle la polarité déterministe/optimiste est souvent de mise, autrement dit de penser des « utopies réelles » (Wright, 2017) où le numérique serait partie prenante du monde qui nous entoure. Nous nous inscrivons plus particulièrement dans une approche de l'utopie comme modalité de puiser et d'articuler des idées de manière critique, capables d'informer les pratiques éducatives (pensée utopique) (Freire, 1972) et d'agir sur ces dernières (Burawoy, 2021).

1. Apprendre et enseigner les langues avec le numérique : promesses, résistances, désillusions et réussites

1.1. Numérique et didactique des langues

En 2015, Marie-Françoise Narcy-Combes, Jean-Paul Narcy-Combes et Grégory Miras, dans leur article « *La didactique des langues à l'heure du numérique* », proposaient une réflexion de synthèse sur les potentialités des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en didactique des langues, en identifiant les caractéristiques suivantes : la gestion individuelle du temps, les différentes activités de l'apprenant devant l'ordinateur, les possibilités d'individualisation et d'interactivité, la multicanalité (ou multimodalité), la confrontation à l'étrangeté, la conception de tâches par l'apprenant lui-même, l'autoévaluation des besoins langagiers et enfin les possibilités de tâches sociales et de développement d'une compétence de communication dédiée par ordinateur - CMO (Narcy-Combes et *al.*, 2015)

Or, sans remettre en cause ces potentialités qui ont fait l'objet de recherches et de projets mis en œuvre dans de nombreuses situations d'enseignement/apprentissage des langues, et sans pour autant tomber dans une vision sceptique sur les technologies, force est de constater que ces potentialités n'ont pas été vécues comme un avantage à un moment où le numérique a été imposé et n'a plus fait l'objet d'un choix, notamment dans une situation *d'Emergency Remote Teaching* (ERT) telle que définie dans la littérature anglo-saxonne pour différencier cette modalité d'enseigner en ligne en confinement de l'enseignement à distance « classique » (Sayer et Braun, 2020, Hodges et al., 2020). Par ailleurs, Il a été documenté que l'acceptation de nouvelles pratiques et l'appropriation des technologies dans les contextes éducatifs sont foncièrement collectifs dans leur validation (Narcy-Combes et *al.*, 2015). Or, cette dernière, malgré une « intégration » en œuvre et réfléchi depuis presque vingt ans, ne semble pas avoir fait consensus au moment de cette période de « continuité pédagogique » : concept s'étant appuyé précisément sur un mythe, celui d'une société déjà numérique (Wagnon, 2020).

Est-ce le seul fait de la situation elle-même et des tensions provoquées par celle-ci ? Ou bien le numérique est-il déjà, en soit, porteur d'utopies ?

Interroger la place du numérique en éducation, formation et plus particulièrement en didactique des langues pour en identifier les utopies et contre-utopies, implique de revenir sur la définition même de ce que l'on entend par numérique ainsi que sur les perspectives critiques qui ont émergé dans le domaine. Après un aperçu des acceptions du terme « numérique » ainsi que son inscription dans une perspective historique, nous proposons une relecture de ces différents travaux selon trois angles : la matérialité du numérique, l'agentivité des outils et les pratiques numériques.

1.2 Définitions et visions

La notion de numérique est empreinte d'un flou conceptuel et présente actuellement un caractère contemporain dans ce qu'elle est fortement inscrite dans des discours institutionnels et dans les usages. D'un point de vue terminologique, l'acception du terme numérique a considérablement évolué dans le temps, comme le soulignent Diwersy et al. (2021). D'abord adjectif, le terme a le sens de « avec des nombres » ou « en nombre » pour ensuite prendre l'acception de « utilisant la représentation avec les nombres » ; c'est-à-dire en rapprochement de l'adjectif digital en anglais et par opposition à « analogique » qui ne peut être représenté par des nombres (Cramer, 2015, Diwersy et al., 2021). Dans une période plus récente, l'adjectif s'est substantivé pour désigner « *l'ensemble des techniques utilisant des signaux numériques, les nouvelles technologies de l'information et de la communication*¹ ». Cette substantivation et ce sens nouveau sont en partie équivalents à ce que l'on identifiait dans les années quatre-vingt comme « informatique » ou « multimédia », constituant de fait une euphémisation qui est d'ailleurs particulièrement prônée par des discours institutionnels (Baron et Boulc'h, 2012, Fluckiger, 2019). Parallèlement à cette substantivation dans les usages, on observe l'émergence des concepts de *Nouvelles Technologies pour l'Information et la Communication (NTIC)* – traduction de l'anglais : *Information and communication technologies*,

1 Définition du dictionnaire Robert en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/numerique> (dernière consultation le 3 juillet 2022)

ICT – puis de *Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)*, partagés par différents secteurs professionnels (universitaires, médias etc.) dans des domaines qui se caractérisent par un intérêt pour le développement des usages de ces technologies.

Ces usages courants ont été rapidement adoptés dans le domaine de l'éducation, notamment par les *Technologies pour l'information et la communication pour l'enseignement (TICE)*, puis le glissement du *e-learning* à la fin des années 2000 au *Digital learning*. Certains auteurs considèrent même que ces glissements dans les usages (et surtout dans les écrits injonctifs) seraient opportunistes, renouvelant *de facto* des dispositifs, outils, modalités pédagogiques similaires ou existants dans le but de relancer un nouvel engouement (Betton et Pondaven, 2021). En effet, comme le souligne Fluckiger (2019), les discours en lien avec le numérique sont hérités d'une vision positiviste de la technique, s'inscrivant ainsi dans un techno-utopisme où il s'agit de penser la technologie/les technologies comme des instruments de progrès sociaux (dans la suite de l'optimisme industriel du XIX^e siècle, repris dans les années quatre-vingt, notamment dans la Silicon Valley) ou du déterminisme technologique.

1.3 Re-questionner l'intangibilité du numérique

Nous avons vu que l'acception du terme « numérique » est « relative aux nombres », et se différencie de l'analogique, autrement dit de tout ce qui reproduit sous forme similaire sur un support (Cramer, 2015). Cependant, Cramer démontre dans son article que l'antagonisme entre numérique et analogique n'est pas tout à fait évident, en particulier dans les usages et interprétations. L'auteur utilise, à titre d'exemple, un *même* d'un homme utilisant une machine à écrire dans un parc, et décrit l'entrelacement des perceptions analogiques et numériques des objets, ainsi que leur circulation et interprétation dans les espaces numériques et physiques. L'immatérialité du numérique décrite comme bénéfique puisqu'elle dépasse les limites des réalités physiques et incarnées, constituerait ainsi une utopie (Knox, 2019).

Depuis les années quatre-vingt, les recherches dans le champ de la *Actor-Network Theory* (Latour, 1996) ont démontré l'importance de prendre en compte les caractéristiques des objets techniques quand il y a intégration

dans des parcours de formation (Albero, 2011) et les modalités par lesquelles ces objets influencent nos manières d’agir : autrement dit leurs « pré-scriptions » (Akrich, 1987). Dans les situations d’enseignement-apprentissage des langues, la question des dispositifs est, par exemple, significative du questionnement de la matérialité : la notion de dispositif est elle-même circulante et, dans certains cas, fait référence à des plateformes en ligne, mais indique de manière générale tout ce qui structure les activités d’enseignement et d’apprentissage. Ses contours varient en usage, comme le souligne Demaizières (2008) : d’une vision technocentrée à une approche foucaultienne. Du point de vue des usages, il a été documenté que le dispositif technique oriente les actions des utilisateurs (Suchman, 1987). L’appropriation et les genèses instrumentales des artefacts se font en fonction, entre autres, des caractéristiques de ces derniers. Du point de vue de la communication médiatisée (notamment les vidéoconférences), de nouvelles pratiques conversationnelles ont été décrites (Develotte, Kern et Lamy, 2011) et plus localement, l’orientation des participants vers le dispositif technique est identifiable au sein même de l’interaction (Mondada, 2007). Cette orientation donne lieu « *à des formulations, des évaluations, voire à des conceptualisations occasionnées et localement émergentes des spécificités de la communication médiatisée.* » (Mondada, 2007).

Ces analyses, qu’elles soient macro ou micro, montrent que l’immatérialité du numérique est, en réalité, une utopie dans la perception qu’en ont les participants, qui vont y attribuer des dimensions matérielles du moment de conception aux usages (Duthoit, 2014).

Par ailleurs, la matérialité des artefacts physiques qui permettent l’accès au numérique (ordinateur, téléphone, tablette), pose question et n’est en aucun cas un produit neutre. Knox (2019) mentionne à ce propos, en citant les travaux de Qui (2016), les inégalités de travail des travailleurs en Chine qui assemblent ces artefacts (Qiu, 2016, cité par Knox, 2019).

Quand on parle de « technologies éducatives », il ne s’agit pas seulement de « gadgets » mais de quelque chose de plus large, incluant les données, les infrastructures et les algorithmes (Knox 2019). Know (2019) plaide ainsi pour « *(un) élargi(ssement) du champ de la recherche en éducation, au-delà d’une tendance à appréhender la technologie en termes d’appareils tangibles et de gadgets pour se diriger vers une*

compréhension plus large des systèmes socio-techniques au sein desquels se constitue le projet d'éducation. »² (Knox, 2019, p.368)

Ces questionnements, appliqués à la didactique des langues, permettraient de réfléchir aux usages de dispositifs circulants, par exemple les capsules vidéos ou les *Massive Open Online Course* (MOOC) et leur rôle dans les méthodologies d'enseignement des langues.

1.4 Agentivité des objets

Les travaux sur l'agentivité des objets (Latour, 2006) décrivent la capacité de ces derniers à être des actants dans le déroulement des actions. Les objets, qui peuvent être à la fois des intermédiaires, « *véhiculent du sens ou de la force sans transformation* », tandis que les médiateurs « *transforment, traduisent, distordent et modifient le sens ou les éléments qu'ils sont censés transporter* » (Latour, 2006, p. 58). Autrement dit, les objets et artefacts ont un rôle dans les actions des hommes et le collectif constitué par les différents acteurs et actants qui constituent ces situations. Selon les activités, les capacités, « *le "faire" et le "faire faire" des objets revêtent des modalités très différentes (...), et (...) dépendent de plusieurs paramètres. Les objets ne font pas seulement faire ; ils sont aussi des centres actifs d'opération. Mais si leurs opérations relèvent d'un fonctionnement, qu'il ait sa source dans les lois de la nature ou dans une invention technique, elles requièrent un couplage avec des opérations d'une nature différente, celles précisément que rendent possibles la possession d'une réelle capacité d'initiative et la possession d'habitudes, de savoirs et de savoir-faire* » (Quéré, 2015, p.11).

L'agentivité des objets ne peut donc pas être localisée chez les objets seuls, mais est constitutive des reconfigurations permanentes du monde, en termes d'actions mais aussi de valeurs. Ces réflexions sur l'agentivité des objets peuvent être associées au rôle de l'ergonomie des interfaces et des possibilités de navigation, et donc des choix de conception sur les

² « *expand the scope of educational research, beyond a tendency to understand technology in terms of tangible devices and gadgets, towards a broader understanding of the socio-technical systems within which the project of education is constituted.*» (Knox, 2019, p.368).

activités sur écrans des apprenants (Duthoit 2014, Betton et Pondaven, 2021) et donc les manières dont « *les instruments structurent et médiatisent nos rapports aux situations et aux savoirs et leur influence sur la construction des savoirs* » (Rabardel, 1999, p.2). Appliqués à l'enseignement/apprentissage des langues, ces questionnements nécessitent une réflexion sur le rôle des outils et les valeurs qu'ils circulent, en particulier lorsqu'ils sont développés par des entreprises privées.

1.5 Ouvrir une perspective sociocritique sur les pratiques et usages

Enfin, depuis 2013, le groupe informel *Kairos* propose de mobiliser une perspective sociocritique en didactique des langues et de manière plus générale en éducation et formation (Collin et al. 2022) pour aborder des questionnements qui ont été, selon le groupe, jusque-là peu considérées dans le domaine. L'objectif est de répondre aux préoccupations suivantes :

- considérer dans une approche pluridisciplinaire les fractures numériques ;
- prendre en compte la diversité des contextes d'usage des technologies dans les recherches en éducation et didactique des langues.

En premier lieu, selon les auteurs, les pratiques de littératies sont reconfigurées par le numérique. Les compétences en écriture et littérature dans l'espace numérique sont non seulement réquisitionnées en termes d'une compétence à acquérir (usages des outils, réseaux sociaux), mais les littératies numériques prennent également en compte la nécessité d'un rapport critique avec le numérique, des aspects participatifs à des sociétés dorénavant plurielles, plurilinguistiques, locales et globales (Molinié et Moore, 2020).

Quand des outils technologiques sont conçus à des fins éducatives, ils le sont dans une approche d'addition à des situations déjà existantes, dans l'objectif d'améliorer les pratiques pédagogiques ou les expériences des utilisateurs (Bayne 2015). Le développement d'une technologie au service d'un objectif pédagogique doit être nécessairement innovant et justifié dans ce sens (Albero, 2011). Comme le souligne l'auteur en

s'appuyant sur les travaux de différents chercheurs, le scénario est même récurrent :

« Un nouvel objet technique apparaît dans le paysage social ; son introduction en formation vise à mettre en valeur la capacité d'adaptation et de modernisation des établissements ; le discours du politique va dans le même sens, d'autant plus aisément que des accords sont passés avec le secteur industriel ; des expériences pédagogiques conduites par des "innovateurs" se succèdent durant quelques années, impulsées par des mesures incitatives et des financements publics régionaux, nationaux et/ou européens » (Albero, 2011, p. 15). Par la suite, faute de réelles évaluations ou analyses, un outil remplace l'autre, posant les mêmes problématiques et limites sans réflexion sur les usages et potentialités pour l'enseignement et l'apprentissage, ni *« effet significatif sur les infrastructures ou le fonctionnement des institutions » (Albero, 2011, p. 15).*

2. Utopie et relations futures entre didactique des langues et technologies

Le numérique – ou plus spécifiquement le web – est associé à de nombreuses utopies, si l'on s'en tient à l'acceptation littéraire (selon le néologisme inventé par Thomas Moore en 1516) : « absence de lieu », projection d'un état idéal. L'utopie du Web/net comme espace ouvert a été largement documentée. Gourlay (2015) montre, par exemple, que les initiatives de pédagogie ouverte et de ressources libres surtout numériques ne font que renforcer des catégories sociales monolithiques, la fixité et le pouvoir qu'elle qualifie, en faisant référence à Foucault, de « hétérotopie du désir » (Gourlay, 2015).

Freire (1972) avait pourtant défendu une vision ou pensée utopique qui puisse informer les pratiques éducatives et sociales et également s'appuyer sur cette pensée utopique pour développer une approche critique (Freire, 1972, p.40), autrement dit pour réfléchir à « où on se trouve maintenant » pour savoir « où nous allons » afin d'engendrer une vision consciente et critique de l'avenir.

Et dans ce cadre, les approches postnumériques (*postdigital*) (Cramer, 2015, Knox, 2019) visent à proposer une réponse critique aux narrations

de rupture et d'innovation. Il s'agit ainsi de considérer plutôt les technologies en ce que leurs usages s'inscrivent dans une continuité et des histoires, plutôt qu'en termes de nouveauté (Knox, 2019). L'enjeu est alors d'envisager la technologie dans une approche qui s'intéresse à l'action, la cognition située et l'agentivité des objets et des artefacts (Quéré, 2015) ; autrement dit, pour reprendre les termes de Quéré, de ne pas « négliger les situations » actuelles et futures. Ces approches permettent d'intégrer une approche sociocritique des usages des technologies (Collin et *al.*, 2022). En parallèle, les pédagogies utopiques (*utopian pedagogy*) s'inspirent des travaux de Freire et visent à proposer des expérimentations dans la pensée et l'action (Coté et *al.*, 2007). Les chercheurs, didacticiens et pédagogues, sont alors engagés dans la cité dans laquelle ils se trouvent (Burawoy, 2021). On pourrait identifier les quelques pistes de réflexion et recherche suivantes, capables de prendre en compte ces questionnements utopiques :

- La question de la citoyenneté numérique et les perspectives qu'elle ouvre pour la didactique des langues (Ollivier et *al.*, 2021) en proposant notamment aux apprenants une réflexion sur les outils numériques qu'ils utilisent : avantages, limites mais surtout répercussions sociales, environnementales, politiques de leurs usages. Les auteurs proposent également une approche socio-interactionnelle : renouvellement d'une réflexion sur l'approche par tâche mais dans des actions citoyennes participatives disponibles sur Internet ;
- Une approche critique des industries éducatives et des MOOC (Collin et *al.*, 2022) ;
- Une réflexion sur les reconfigurations des médiations et la place de l'ingénierie pédagogique (et donc des choix de conceptions) dans ce processus (Brudermann et *al.*, 2018).

Conclusion

Dans cet article, nous avons vu qu'utopies et approches critiques sont corrélées et nécessaires dans un monde « technologiquement dense » (Bruni et *al.*, 2014) où le numérique fait partie des pratiques enseignantes actuelles et futures.

Comment considérer le numérique, en tant que chercheurs mais surtout enseignants et formateurs dans nos pratiques ? Entre préconisations institutionnelles et effets de mode, quelle place accordée à la désillusion comment parler d'utopie ou d'effet transitionnel inhérent au côté immatériel de ces technologies ? À quoi ressemblerait une approche utopique du numérique pour la didactique des langues (recherche et formation des enseignants) ?

La question n'est plus de savoir s'il faut être pour ou contre l'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement ou d'apprentissage, mais de considérer les technologies, le numérique, comme partie prenante de nos pratiques sociales, et donc de notre façon de concevoir et d'organiser des situations d'enseignement et d'apprentissage. C'est ce qui est au cœur des approches post-numériques qui intègrent des questionnements critiques inhérents à l'usage d'artefacts nouveaux : les valeurs et modèles intrinsèques à leur conception et leur influence sur nos actions, les problématiques relatives à leurs usages dans différents contextes sociaux (littératies, fractures numériques).

Références bibliographiques

Akrich M. 1987. « Comment décrire les objets techniques ? », dans *Techniques & culture*, n° 1, p. 49-64.

Albero B. 2011. « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education* 8 (1-2), p. 11-21.

Amadiou F. et Tricot A. 2014. *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*, Editions Retz, 112 p.

Baron G.-L. et Boule'h L. 2012. « Les technologies de l'information et de la communication à l'école primaire. État de question en 2011 », dans *Revue de l'EPI*, p. 90-120.

Bayne S. 2015. « What's the matter with 'technology-enhanced learning'? », dans *Learning, Media and Technology* 40 (1), p. 5-20.

Betton E. et Pondaven J. 2021. « Les technologies numériques: une innovation pédagogique? », dans *Éducation Permanente* 226 (1), p. 111-123.

- Burawoy, M.** 2021. *Public sociology*, John Wiley & Sons, 232 p.
- Brudermann C., Aguilar J., Miras G., Abendroth-Timmer D., Schneider R. et Xue L.** 2018. « Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie (s) », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2), [En ligne].
- Bruni, A., Pinch, T. and Schubert, C.** 2014. « Technologically dense environments: What for? What next? », dans *Tecnoscienza: Italian Journal of Science & Technology Studies*, 4(2), p.51-72.
- Collin S., Denouël J., Guichon N et Schneider E.** 2022. *Le numérique en éducation et formation Approches critiques*. Presse des Mines, 214 p.
- Coté M, Day R et de Peuter G.** 2007. « Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age », dans *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29:4, p. 317-336.
- Cramer F.** 2015. « What Is 'Post-Digital'? », dans *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design*, édité par David M. Berry et Michael Dieter, 12-26. London: Palgrave Macmillan UK.
- Develotte C, Kern R, Lamy M.-N.** 2011. *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. ENS éditions, 224 p.
- Diwersy S., Jackiewicz A., Luxardo G. and Steuckardt A.** 2021. « Les sens de "numérique" : émergence d'emplois et dynamique du changement sémantique », dans *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (82), p. 1-15.
- Duthoit E.** 2014. *Activités d'aide en situations d'apprentissage : interactions, ressources, instrumentations*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier. 337 p.
- Fluckiger, C.** 2019. « Numérique en formation : des mythes aux approches critiques », dans *Éducation permanente*, n° 219 (juin), p. 19-30.
- Freire P.** 1972. « Education: domestication or liberation? », dans *Prospects* 2 (2), p. 173-181.
- Gourlay L.** 2015. « Open education as a 'heterotopia of desire' », dans *Learning, media and Technology* 40 (3), p. 310-327.
- Hodges C.B., Moore S.L., Lockee B.B., Trust T., Bond M.A.** 2020. « The difference between emergency remote teaching and online learning », dans *EDUCAUSE Review*, [En ligne].

- Knox J.** 2019. « What Does the ‘Postdigital’ Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice », dans *Postdigital Science and Education* 1 (2), p. 357-370.
- Latour, B.** 1996. « On actor-network theory: A few clarifications », dans *Soziale welt*, pp.369-381.
- Latour B.** 2006, *Changer de société. Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte. 2006
- Mangenot, F.** 2014. « Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues », dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE n°25*, Actes des 51ème et 52ème rencontres, p. 17-25.
- Molinié, M. et Moore, D.** 2020. « Introduction. Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues », dans *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, p.11-20.
- Mondada L.**2007. « Imbrications de la technologie et de l'ordre interactionnel », dans *Réseaux*, (5), p.141-182.
- Narcy-Combes, J.P., Narcy-Combes, M.F. and Miras, G.** 2015. “La didactique des langues à l’heure du numérique », dans *Langues, cultures et sociétés*, 1(2), p. 158-178.
- Ollivier C, Jeanneau C, Hamel M.-J. et Caws C.** 2021. « Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? », dans *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 63.
- Sayer, P. et Braun D.** 2020. The disparate impact of COVID-19 remote learning on English learners in the United States, dans *Tesol Journal*, 11(3), e00546.
- Soubrié, T.** 2020. « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », dans *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, no Vol. 23, n° 1 (mai).
- Suchman L.A.** 1987. *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.
- Wagnon, S.** 2020. La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, (HS).
- Wright, E. O.** 2017. *Utopies réelles*. La Découverte.

La comparaison en langue étrangère : une illusion didactique ?

Fabrice Barthélémy

Professeur des universités
Sorbonne Nouvelle, Diltec EA2288

Introduction

Bien que provocateur, le titre de cette contribution ne doit pas masquer une évidence ; c'est le plus généralement sous le prisme de la comparaison que s'effectue l'apprentissage d'une langue-culture tierce. Celui qui apprend une langue étrangère n'est-il pas le mieux placé – qu'il le veuille ou non et qu'il le sache ou pas, pourrions-nous dire en paraphrasant Pierre Bourdieu et ce, de manière plus ou moins consciente – pour comparer le mode de fonctionnement de cette langue-culture étrangère avec laquelle il entre en contact ? De nombreux travaux menés par des chercheurs ou des étudiants étrangers, privilégient par ailleurs de plus en plus ce type de démarche, comme en témoigne, par exemple, un ouvrage publié récemment par des chercheurs chinois¹ qui proposait d'analyser comparativement l'enseignement du chinois à des apprenants français à l'aune de ce qui se fait, symétriquement, pour leurs compatriotes en France. Cette « posture » permet une réflexion distanciée, à la fois sur ses propres démarches, méthodes et pratiques, ou sur les interstices entre les espaces (ici sinophones et francophones) qui se relèvent de plus en plus fréquents alors que les relations entre nos systèmes éducatifs se développent et s'intensifient, et que se déploient des échanges multiples et variés qui redessinent et interrogent les contours des notions de mobilité(s), de culture(s), mais aussi d'identité(s) désormais déclinées au pluriel.

¹ Hsin-I Lee et Yiru Xu (dir.). 2017. *Regards croisés sur la didactique, l'éducation et la culture sino-françaises*. Éd. L'Harmattan, 252 p. (préface : F. Barthélémy).

C'est à travers ces relations dialectiques que peuvent se développer les comparaisons en didactique des langues et en didactique du français langue étrangère notamment, moyennant des précautions méthodologiques appropriées et en prenant en compte nos spécificités et nos histoires respectives. Alors, dans de telles conditions, pourquoi cette posture, démarche ou perspective reste-t-elle aussi peu exploitée en DLC ? Pourquoi, pour reprendre les propos de Louis Porcher, la comparaison resterait-elle, pour le Français Langue Étrangère, peu utilisée, mal exploitée ; une « *sorte de voie privée qu'empruntent seulement les dissidents, les rebelles, ou les mauvais coucheurs* » ?².

1. Ancrage historique et intérêt de la comparaison en éducation

Cloisonnée à quelques enseignements universitaires et soutenue par une seule association française, la comparaison en éducation - ou « éducation comparée » pour reprendre une terminologie plus appropriée - est pourtant attribuée à un Français, Marc-Antoine Jullien de Paris, qui publia en 1817 une *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation*. Fascinant de modernité, son ouvrage l'est aussi par l'ampleur des enquêtes que l'auteur envisageait de faire³. Son objectif consistait à comparer les établissements d'enseignement dans toute l'Europe (comparaison fondée sur la méthode qui avait réussi à cette époque dans le domaine de l'anatomie comparée⁴), soit une collecte de faits et d'observations catalogués dans des tables analytiques qui permettent de rapprocher, en dégageant, au final, des principes, des règles). La finalité était d'entrevoir « *les branches qui offrent des améliorations susceptibles d'être transportées d'un pays dans un*

2 Louis Porcher, « Les Langues en vrac » entretien avec Fabrice Barthélémy, dans *L'Enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs* (coord. Barthélémy F.), Paris, l'Harmattan, 2013, p. 279.

3 Un questionnaire normalisé comportant 266 questions qu'il suggère de soumettre dans un premier temps en Suisse, dans 22 cantons qui constituent un microcosme à l'image de l'Europe.

4 Les travaux de Georges Cuvier, notamment, que M-A. Jullien fréquentait par ailleurs au sein de la *Société pour l'amélioration de l'enseignement*.

autre »⁵ en matière d'éducation. Il procédera ainsi à des divisions et subdivisions (entre éducation primaire et secondaire, sur les rapports entre la législation et l'éducation, etc.) qu'il organisera selon trois points de vue (celui du sujet : l'homme, du but de l'éducation : le bonheur selon lui, et de son instrument : le temps). Chacun de ces points de vue se subdivisait comme suit : le cœur, le corps et l'esprit pour le sujet de l'éducation ; la santé, la moralité et l'instruction, pour son but ; et enfin les périodes de l'enfance, de l'adolescence et de la jeunesse, pour son instrument. L'auteur proposera à partir de cela « *quelques séries de questions* » (six au total) pour les trois niveaux de scolarisation qui correspondraient, grossièrement, aux degrés élémentaires, secondaire et supérieur des établissements d'enseignement d'aujourd'hui. On peut, certes, critiquer ce modèle, s'interroger sur la pertinence des catégories descriptives, toujours est-il que cette « *esquisse* » constitua un premier pas (inachevé) vers une science de l'éducation « *d'utilité pratique* ». Très peu connus, ses travaux resteront dans l'ombre en raison d'enfermements disciplinaires multiples, mais ce désintérêt se retrouve désormais contrarié par l'explosion des moyens de communication et de la numérisation, qui contribuent et imposent aux acteurs de l'École des réponses nouvelles : comment peut-on accepter de rester, aveuglé, replié sur soi-même ? Comment ne pas considérer comme naturels et bénéfiques les comparaisons, échanges, ou partages ?

Au fil du temps, cette éducation comparée va voir constamment varier ses objectifs. Dans la foulée des travaux de Marc-Antoine Jullien de Paris, des études seront menées, en France et ailleurs⁶, mais qui vont

5 Marc-Antoine Jullien de Paris. 1817. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie ; et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les États de l'Europe ; et séries de questions sur l'éducation, destinées à fournir les matériaux de Tables comparatives d'observation, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but.* Éd. L. Colas, Paris, 56 p., p. 9.

6 Voir à ce titre les exemples apportés par Dominique Groux. 1997. « L'Éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement », dans *Revue française de pédagogie* n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, p. 111-139.

constituer davantage des enquêtes sur des systèmes éducatifs que des comparaisons à proprement parler. L'objectif va glisser peu à peu du souhait de voir son propre système transformé par les « éléments d'excellence » repérés dans tel ou tel autre (sans vraiment se poser la question de leur transférabilité, c'est-à-dire des différences contextuelles et culturelles notamment), vers la volonté de poser un regard désintéressé sur d'autres systèmes éducatifs, permettant réciproquement et symétriquement de comprendre davantage son propre système.

En se détournant d'un objectif initialement coloré par l'idée que certains systèmes éducatifs (et donc pays) seraient plus avancés que d'autres et devraient alors servir de « modèles », en s'intéressant progressivement à d'autres niveaux que le celui de l'enseignement primaire, et en bénéficiant de données statistiques utilisables⁷ avec l'introduction des outils quantitatifs d'analyse, l'éducation comparée va connaître un nouveau dynamisme, notamment à partir des années soixante, soixante-dix. Les recueils de données chiffrées vont ainsi constituer des bases de travail et d'analyse pour de certains chercheurs⁸, et vont autoriser des comparaisons tant au niveau mondial (enquêtes ou statistiques souvent menées par des organismes internationaux), qu'à des niveaux « intranationaux » – la manière dont un fait éducatif peut être abordé, traité, dans diverses régions d'un pays donné, par exemple.

La comparaison peut alors s'organiser selon deux approches. L'une est « pragmatique », plutôt quantitative et vise un transfert de « bonnes pratiques ». L'autre est une approche dite « compréhensive », qui privilégie les études qualitatives, se veut non prédictive, ne débouche ni sur des classements ni sur des hiérarchies, et peut être décrite ainsi : *« Lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est,*

7 Lê Thành Khôi. 1981. *L'Éducation comparée*. Éd. Armand Colin (coll. U), 315 p.

8 Gabriel Langouët. 1982. *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*. Éd des PUF, 185 p.

Voir aussi : Gabriel Langouët. 2003. « Dans l'école, quelle démocratisation ? », dans *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher* (dir. Dominique Groux et Henri Holec). L'Harmattan, coll. Éducation comparée, 588 p., pp. 69-99.

à ce moment-là, *compréhensive*. »⁹ L'objet de l'éducation comparée consiste donc davantage aujourd'hui à examiner, étudier les modes de fonctionnement des systèmes éducatifs et mener une réflexion comparatiste sur les problèmes d'éducation (connaissance des fonctionnements, des politiques, des pratiques de formation et d'évaluation, etc.).

Au final, la comparaison en éducation s'appuie sur et se développe autour de trois objectifs principaux que L. Porcher résume ainsi :

« *Le premier est celui de mettre en évidence les différences entre deux ou plusieurs systèmes éducatifs, soit dans leur totalité soit sous certains aspects, sans porter aucun jugement de valeur ; le deuxième consiste, parce qu'il s'impose méthodologiquement, à élucider avec précision et de manière opératoire ce dont se compose une institution éducative [...]* Le troisième objectif de l'éducation comparée est aussi le plus pragmatique et, la plupart du temps, se passera de démonstration : améliorer un système d'enseignement, ou seulement une pratique, ou une politique éducative, en empruntant à d'autres pays des procédés qui paraissent, sur leur champ d'origine, produire des résultats plus satisfaisants. »¹⁰ Dans sa réflexion sur l'éducation comparée, l'auteur va d'ailleurs apporter une dimension nouvelle, qu'il appellera « *verticale* », et qui consiste en une comparaison éducative d'un point de vue historique (au contraire d'une comparaison « horizontale »). Il va mettre en pratique cette dimension verticale dans un ouvrage rédigé avec son ancien camarade d'étude, Jean-Michel Cartier¹¹, par la restitution d'éléments saillants caractéristiques d'une classe de philosophie de terminale dans un lycée il y a soixante ans. « *L'éducation [a] subi de telles transformations depuis ce temps-là que s'y replonger aujourd'hui*

9 Dominique Groux. 2002. *Dictionnaire d'éducation comparée Op. cit.*, p. 19.

10 Louis Porcher. 2008. *L'Éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain. Idem*, p. 281.

11 Jean-Michel Cartier et Louis Porcher. 2010. *Apprendre et enseigner d'hier à aujourd'hui : Souvenirs d'une classe de philo au lycée Fontanes à Niort (1956-1957)*. Éd. L'Harmattan (coll. Éducation comparée), 416 p.

constitue une forme d'éducation comparée aussi parlante qu'entre deux systèmes éducatifs de deux pays différents. »¹²

2. Comparer : mais comment ?

L'objectif de cette (modeste) contribution ne consiste pas à dresser une typologie des méthodes ou des outils disponibles pour effectuer ces comparaisons ; le lecteur étant invité à se reporter aux suggestions bibliographiques qui incluent des ouvrages de « comparatistes » ou des travaux ayant privilégié cette démarche. Toutefois, il convient d'insister ici sur certaines généralités conditionnant une démarche comparative en DLC. Pour satisfaire en effet aux trois principaux objectifs explicités ci-dessus, encore faut-il savoir (pouvoir) comparer ce qui est comparable, faute de quoi la comparaison risquerait d'être au mieux caduque, voire produire l'effet contraire aux objectifs escomptés. Une telle démarche implique nécessairement, une « *méthodologie de comparaison* ». Nulle place en effet là-dedans pour « *les comparaisons subjectives entre des réalités qui ne peuvent être objectivées ou ne l'ont, par ignorance ou mégarde, pas été [et qui] ne sont simplement pas des comparaisons, mais de simples appréciations* »¹³.

Pour comparer ce qui est comparable, il est sans aucun doute indispensable d'avoir pu (su), au préalable, recenser et hiérarchiser les éléments constitutifs de/des objet/s d'étude, objectivement, et multiplier ou coupler les méthodes, par exemple celles dites quantitative et qualitative¹⁴. En filigrane se dégage l'idée que ces comparaisons permettront de mieux analyser et comprendre l'existant (et pourquoi pas l'infléchir, c'est-à-dire permettre d'accompagner des « *rectifications* » nécessaires au sens de Gaston Bachelard). Il est donc nécessaire de veiller à collecter des données critériées objectives, à s'appuyer sur des hypothèses rationnelles « *et des conclusions méthodiques* », mais aussi à

12 Louis Porcher. 2012. *Une élite en préparation. Une classe de Khâgne en 1957-1959*. Éd. L'Harmattan (coll. Mémoires de l'éducation), 201 p., p. 10.

13 Louis Porcher. 2008. *L'Éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain*. *Op. cit.*, p. 297.

14 Louis Porcher. 2013. « Nécessité et insuffisances de la quantification », dans *Fabrique de la recherche en éducation* (dir. Dominique Groux). Éd. L'Harmattan, p. 63-77.

interpréter ces données diverses en entrant dans les histoires et cultures des systèmes (ou pays) concernés, c'est-à-dire en privilégiant une posture de contextualisation et de « réinterprétation sociologique » (Pierre Bourdieu). En effet, ces « transferts » ne sont concevables qu'en ayant pris soin de ne pas succomber aux trois dangers principaux dont il faut se prémunir : celui de l'égoïsme (penser que son jugement est le meilleur), du sociocentrisme (évaluer en fonction sa propre strate sociale), et de l'ethnocentrisme (penser que nous faisons mieux que les autres). Ces dangers sont d'autant plus complexes et confus à distinguer qu'ils se posent dans un contexte où patrimonialisation et mondialisation ne s'excluent plus. « *Nous sommes tous, individuellement, culturellement, socialement, des mixtes de mondialisation et de patrimonialisation. Autant il est absurde et profondément réactionnaire de ne pas percevoir que la mondialisation est aujourd'hui accomplie et qu'elle va se développer encore, autant il est dépourvu de sens de vouloir nier qu'on est toujours de quelque part, fils ou fille d'un temps et d'un lieu, produit d'une histoire et d'une culture* »¹⁵, expliquait Louis Porcher. Cette articulation permanente entre micro et macro, entre des cultures et des langues qui, globales et mondiales, s'imposent et d'autres qui, locales et plus intimes, affirment leur légitimité, accroît les multi-appartenances. Il devient en effet évident que les cultures et les pratiques culturelles (mais aussi les systèmes éducatifs) sont soumises et tiraillées aux tensions que l'articulation entre le global et le spécifique, le macro et le micro. Cette complexification des rapports entre micro/macro, extérieur/intérieur, intime/collectif, etc., impose bien une démarche qui dépasse une appréhension sous un angle unique des phénomènes et rend de plus en plus légitime le prisme de la comparaison.

La comparaison permet de repérer les différences entre les différentes réalités, mais cette phase gagne à être suivie d'une interprétation de ces différences à des fins de compréhension du système. En me confrontant ainsi avec d'autres habitus, je peux comprendre que ce que je considérais jusqu'à présent comme la norme est relatif. Les avantages d'une démarche comparative semblent incontestables à notre époque de

15 Louis Porcher. 2009. *L'Éducation comparée. Pour aujourd'hui et pour demain. Op. cit.*, p. 41.

mondialisation des champs de l'activité humaine : la comparaison en éducation – ou éducation comparée – est ainsi appelée à jouer un rôle indéniable au sein du champ de la didactique du français langue étrangère. Pour l'enseignement des langues, et du FLE en particulier, « une didactique comparatiste » pourrait montrer le fait que « chaque ensemble social possède ses habitus spécifiques, ses grilles d'appréciation culturelle, et ses propres cohérences. Il ne (s'agirait) pas de vouloir se diluer dans un relativisme culturel dont, comme des goûts (justement) et des couleurs on ne discuterait pas. Il (s'agirait) bien de discuter, au contraire, et de ne pas considérer que tout vaut n'importe quoi mais de le faire en connaissance de cause aussi complète que possible, c'est-à-dire en sachant ce qui fonde les habitus des uns et des autres¹⁶ ».

Assurément, cette comparaison est délicate, elle nécessite des outils et une méthodologie adaptés et appropriés à ses fins, alors qu'il faut veiller à « *refuser le comparatisme abstrait* »¹⁷, à la qualité des données et à ce qu'elles recouvrent, à la rigueur de la méthode de comparaison, des critères objectifs et des conclusions méthodiques... Alors, l'observation comparée de réalités linguistiques/culturelles, dans une perspective pragmatique et/ou compréhensive¹⁸ peut se révéler fructueuse. Ces

16 Geneviève Calbris et Louis Porcher, *Geste et communication*, Paris, Crédif-Hatier, 1989, p. 29.

17 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. 1967. « La Comparabilité des systèmes d'enseignement », dans *Cahiers du Centre de sociologie européenne* n° 4, « Éducation, Développement et Démocratie », de Robert Castel et Jean-Claude Passeron. Mouton, pp. 24-48.

18 « *L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales. Elle est donc pragmatique. Lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est, à ce moment-*

« réalités » sont multiples et variées en didactique du FLE, et les objets de comparaisons disparates.

3. Pistes de comparaisons en didactique des langues et des cultures

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères (et celui du français LE ne fait pas exception), cet exercice de décentration est fructueux car enseignants et apprenants découvrent que ce qu'ils avaient l'habitude de pratiquer comme des évidences est culturellement marqué. Par une conviction de leur universalité, leurs pratiques et cultures pédagogiques étaient inconsciemment intériorisées ; confrontées à la rencontre de l'autre, elles peuvent être relativisées, et s'avèrent alors singulières. Cette rencontre soulève donc des questions, des interrogations sur ce qui, jusque-là, semblait naturel, irréfutable, définitif. Par la comparaison, les pratiques sont réinterrogées, repensées, et elles prennent du sens. En effet, « *dès qu'on aborde une réalité étrangère, culturelle, sociale, éducative, notre tendance naturelle est de comparer. La comparaison permet de repérer les différences entre les différentes réalités, mais cette phase gagne à être suivie d'une interprétation de ces différences à des fins de compréhension du système* »¹⁹.

De nombreuses pistes sont exploitables en la matière : comparer la formation des maîtres, deux classes (niveaux, matières enseignées, horaires, nature des examens, sorties scolaires, etc.), deux enseignements disciplinaires apparemment identiques (on s'apercevrait sans doute que ces « matières » recouvrent des acceptions différentes) ou encore les finalités des systèmes eux-mêmes dont l'état (y compris de ceux qui nous semblent tout proches) varie en effet en fonction de leurs histoires et des options qui y ont été privilégiées. Un certain nombre de « pistes » peuvent constituer, pour les étudiants inscrits dans nos filières universitaires, des possibilités de recherche prometteuses notamment pour ceux, issus de systèmes d'enseignements nationaux différents du nôtre et avec lesquels il serait fort intéressant de trouver des terrains

là, compréhensive. » Dominique Groux. 2002. *Dictionnaire d'éducation comparée. Op. cit.*, p. 19.

19 Louis Porcher et Dominique Groux. 2003. *L'Altérité. Op. cit.*, p. 51.

d'entente en termes de dialogue et de partage d'expériences, car on connaît désormais bien l'attachement national aux systèmes d'enseignement qui sont les nôtres – ancrés dans les mentalités et l'inconscient, individuel et collectif. Dans le domaine du français langue étrangère, « *l'éducation comparée serait d'une utilisation capitale. Il est simplement courant de remarquer que les jeunes Français (et, après eux, les moins jeunes) figurent parmi les pratiquants les plus infirmes des langues étrangères. Preuve que notre enseignement de celles-ci est profondément déficient. Mais le phénomène dure depuis une éternité et, comme disait l'autre, "on regarde ailleurs".* »²⁰

La comparaison est donc une démarche plus que légitime dans l'enseignement du français langue étrangère. Il faut bien reconnaître néanmoins que la lutte contre l'immobilisme et l'enfermement de position des acteurs en charge de la question n'est toujours pas gagnée (qu'il s'agisse d'enseignement, de promotion de coopération ou de politique des langues), et que l'action qui consiste à porter un regard sur les manières de faire des autres est toujours bénéfique. E.T. Hall avait bien montré que celles-ci ne se ressemblaient pas, d'un pays à un autre, d'une culture à une autre, mais qu'elles se valaient. On serait bien avisé, dans le champ de la didactique du FLE, de relire ses écrits et de constamment s'interroger sur les manières de concevoir l'apprentissage et l'enseignement du français, ici ou là. Ceci favoriserait d'ailleurs des qualités de décentration, de tolérance et d'ouverture aux autres, et permettrait aussi une meilleure capacité d'adaptation aux contextes globaux. Car les regards, les échanges et les réflexions que ces « lectures comparées » permettent, participent d'un processus de décentration qui lutte contre les travers – ou « danger » évoqué précédemment – qui nous font considérer nos points de vue comme les seuls valables, c'est-à-dire que l'angle sous lequel nous voyons les choses serait le meilleur, voire le seul possible. L'objet de cette comparaison peut consister, par exemple, à examiner, à étudier les modes de fonctionnement des systèmes éducatifs (de façon diachronique et synchronique) et à mener une

20 « Les Langues en vrac », 2013, entretien de Fabrice Barthélémy avec Louis Porcher dans *L'Enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs* (coord. Fabrice Barthélémy). Éd. L'Harmattan, 297 p., p. 280.

réflexion comparatiste sur les problèmes d'éducation (connaissance des fonctionnements, des politiques, des pratiques de formation et d'évaluation, etc.). De nombreuses options sont exploitables en la matière : comparer des formations de maîtres de français, des classes de FLE (niveaux, méthodologie privilégiée, horaires, nature des examens, etc.), les finalités des enseignements de français au sein de systèmes dont l'état varie en fonction de leurs histoires et des options qui y ont été privilégiées. L'attachement national aux systèmes d'enseignement – ancré dans les mentalités et l'inconscient individuel et collectif – est tellement viscéral qu'il n'est pas toujours aisé de trouver un terrain d'entente en termes de dialogue et de partage des expériences, vécus alors comme des atteintes aux identités. Les « pistes »²¹ proposées ci-dessous - dont la liste est loin d'être exhaustive -, peuvent servir de trame à une démarche comparative pour ce qui relève plus spécifiquement de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère :

Comparaisons entre deux établissements (ou plus) où l'on enseigne le FLE :

- Langues étrangères proposées (nombre minimum et maximum, types de langue, objectifs de leur enseignement, modalités de l'évaluation de l'apprentissage : examens académiques ou tests de communication effective avec des natifs), etc.
- En quelle classe commence l'enseignement des langues étrangères ? Accueil et place des élèves étrangers. Part des diverses matières (lesquelles, quels volumes horaires, quels choix possibles) ?
- Statuts, types, politiques de recrutement (des enseignants de LE et de FLE, des élèves) ;
- Enseignements optionnels ouverts (en langues vivantes par exemple, en français) ;
- Statut des LE et du français dans le/les établissement/s ;

21 Ces propositions s'inspirent à la fois de celles formulées par Robert Galisson dans son appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC (*Ela* n° 79, 1990), mais aussi par Louis Porcher dans *L'Éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain* (L'Harmattan, 2009).

- Nombre de classes/d'élèves concernés par le français, nombre et nature des enseignements obligatoires et/ou optionnels en français, modalités de recrutement dans ces classes/filières, effectifs (des groupes de français par rapport aux autres langues enseignées, par rapport aux autres disciplines, etc.)
 - Statut des professeurs de FLE : obligations, salaires, modalités de recrutement... ;
 - Politique linguistique/culturelle de l'/des établissement/s : Sorties scolaires, visites extérieures, etc. (types privilégiés en LE : théâtre, musique, préoccupations propres des élèves, etc.)
 - Répartition sexuelle-générationnelle des enseignants et des élèves dans les options et/ou enseignements obligatoires du/en français ;
 - État (y compris en matière de personnel) du centre de documentation et fréquentation effective (élèves et enseignants) dans ce qu'il comporte d'accès à des documents en langue/s étrangère/s et aux ressources numériques en LE (et place du français) ;
 - Rôle et statut du français au sein des établissements ;
- Programmes officiels, utilisation d'un manuel (lequel ?), activités proposées dans les cours du/en français, interventions de spécialistes, poids, nature et finalités des examens en français...
- Etc.

Comparaisons entre deux classes (ou plus) de FLE

- Homologie (ou non) des niveaux (l'âge n'étant pas un critère toujours pertinent puisque dans certains établissements/systèmes on entre plus tard que dans d'autres) ;
- Pour chacune des classes, quels horaires annuels, trimestriels, hebdomadaires (en tenant compte du fait que des séquences durent de quarante minutes à soixante) ;
- Quels modes d'évaluation et avec quelle fréquence ? Procède-t-on à des examens « terminaux » (écrits ou oraux) ? À un classement des élèves ? À d'autres formes d'évaluations (lesquelles, à quelles fréquences, dans quels buts) ?
- Quel est le programme en français ? Est-il différent des autres LE de l'établissement ? Quelles « marges de manœuvre » (autonomie) pour l'établissement/les enseignants ? Etc.

- Quelles sont les ressources internes/externes disponibles en français ? Quelles sont les ressources effectivement mobilisées en français ? ;
- Etc.

Comparaisons sur le profil des enseignants de FLE

Quel est le niveau de formation académique requis ? Enseignent-ils une seule discipline (le français) ou deux ? Quelle est leur formation professionnelle ? Bénéficient-ils d'une formation « continue » ?

- Quels sont leurs capitaux (économiques, sociaux, culturels mais aussi langagiers (et dans ce cas précis leurs bibliographies langagières éventuellement) ;

- Quelles sont leurs participations éventuelles (individuelles ou collectives) à des concours scolaires, organisations de manifestations, correspondances... en LE (et en français en particulier) ?

Quelles sont leurs motivations, espérances pratiques... ? ;

- Quelles sont leurs fréquentations des LE (et du français en particulier) ?

Pratiques culturelles et linguistiques, fréquentations médiatiques, etc.

- Quelles sont leurs motivations, espérances pratiques... (Raisons de leur choix professionnel, motivation, obligation) ? ;

- Quelles sont leurs représentations-conceptions de l'enseignement, des méthodes d'enseignement, des stratégies d'enseignement ? ;

- Etc.

Comparaisons sur le profil des apprenants de FLE

- Quel est le niveau requis (capitaux scolaires préalables) pour accéder aux enseignements du/en français ? Sélection ou non ? ;

- Apprennent-ils (et connaissent-ils) d'autres langues étrangères ? Lesquelles et dans quelle(s) mesure(s) ?

- Quels sont leurs capitaux sociaux, culturels et langagiers (et dans ce cas précis leurs bibliographies langagières éventuellement) ;

- Quelles sont leurs motivations, espérances pratiques... vis-à-vis de leurs choix langagiers ? (Raisons de ce choix, motivation, obligation) ;

- Quels sont leurs degrés de participation en classe de français ? Quels sont leurs motivations pour les LE et pour le français en particulier ?

- Quelles sont leurs fréquentations des LE (et en français en particulier) ? Pratiques culturelles et linguistiques, fréquentations médiatiques, etc.

- Quelles sont leurs participations éventuelles (individuelles ou collectives) à des concours scolaires, organisations de manifestations, correspondances... en LE (et en français en particulier) ?
- Quelles sont leurs représentations-conceptions de l'apprentissage, des méthodes d'apprentissage, des stratégies d'apprentissages ?
- Etc.

Comparaison sur les manières d'enseigner et les manières d'apprendre le/en FLE

- Quelles sont les finalités officielles de l'enseignement apprentissage de la LE (acquisition de connaissances, socialisation, etc.), conceptions de la langue et de la culture, sélection, organisation et présentation des contenus langagiers et culturels ;
- Quelles sont les modalités du contrôle longitudinal de la poursuite (et de l'atteinte) des objectifs affichés ?
 - Quelles sont mes « marges de manœuvre » (autonomie) accordées aux enseignants ? aux apprenants ?
- Quelles sont les activités scolaires obligatoires, optionnelles, libres ? (volumes, modalités d'évaluation)
- Du point de vue « méthodologique » : quelles sont les options privilégiées - méthodologies, méthodes, types d'activités proposées en classe (exposés, dissertations, etc.) ?
- L'enseignement/apprentissage s'appuie-t-il sur un manuel (lequel, pourquoi, dans quelles proportions) ? Quelle est la marge d'autonomie des enseignants/des apprenants par rapport au manuel ?
- Type d'activités proposées en classe, documents extérieurs (lesquels, pourquoi, dans quelles proportions), interventions ou non de spécialistes internes/externes ?
- Quelle est la nature de l'évaluation ? Poids et choix des sujets d'examens de LES, coefficients ? Des modalités d'une évaluation impartiale et aussi « objectivante » que possible existent-elles ?
- Etc.

Conclusion

La didactique du français langue étrangère est un bon exemple, parmi d'autres, de l'intérêt et de l'enjeu que représente une démarche comparative, qui plus est dans une société où la communication est de plus en plus importante et alors que l'on assiste logiquement à une ouverture vers l'extérieur. Nul ne contesterait le fait que nos sociétés sont, globalement, de moins en moins repliées sur elles-mêmes, que le développement des moyens de communication multiplie les possibilités de confrontations et de rencontres avec des langues et des cultures tierces. Mais cette mondialisation n'existe que dans une relation dialectique avec la patrimonialisation et ce phénomène affecte aussi nos systèmes éducatifs ; l'hétérogénéité des publics, leurs appartenances sociales et culturelles multiples, leurs identités différentes coexistent et rendent nécessaire la diversification des pratiques pédagogiques comme une meilleure prise en compte de ces questions culturelles. Ces axes sont d'autant plus fondamentaux que, dans un univers d'internationalisation et de développement des échanges de toutes natures, ils participent d'un processus de décentration qui s'inscrit pleinement dans des objectifs inhérents à une éducation interculturelle et comparée, en lutte contre les trois principales centrations que nous avons évoquées. Par ces confrontations, il est possible d'acquérir une souplesse intellectuelle et le sens d'un certain relativisme culturel. Les mobilités, les échanges, les relations, rencontres ou confrontations avec l'autre sont donc des composantes essentielles à la construction d'une éducation à l'altérité. « Sur le plan culturel, [cette éducation à l'altérité] permet aussi un indéniable enrichissement de l'individu par une réflexion sur les codes culturels, les morales et l'éthique, nécessaire à une prise en compte de la diversité culturelle et à sa reconnaissance »²². Ce recentrage place l'altérité comme un concept majeur à travers lequel celui de culture est à repenser dans un monde de brassages, de mixtions, d'acculturations permanentes et réciproques. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cet exercice de décentration est fructueux car enseignants et apprenants découvrent que ce qu'ils avaient l'habitude de

22 Louis Porcher et Dominique Groux, *op. cit.*

pratiquer comme des évidences est culturellement marqué. Par une conviction de leur universalité, leurs pratiques et cultures pédagogiques étaient inconsciemment intériorisées ; confrontées à la rencontre de l'autre, elles peuvent être relativisées, et s'avèrent alors singulières. Par la comparaison, les pratiques sont réinterrogées, repensées, et elles prennent du sens. En me confrontant ainsi, par le biais de la comparaison, avec ma propre langue-culture, avec d'autres habitus, je comprends que ce que je considérais jusqu'à présent comme la norme est relatif (c'est pourquoi l'approche interculturelle et l'approche comparative en éducation sont deux champs de recherche intimement liés). Les avantages d'une démarche comparative semblent incontestables à notre époque de mondialisation des champs de l'activité humaine : la comparaison en éducation – ou éducation comparée – est ainsi appelée à jouer un rôle indéniable au sein du champ de la didactique du français langue étrangère. Pour l'enseignement des langues, et du FLE en particulier, « une didactique comparatiste » pourrait montrer le fait que *« chaque ensemble social possède ses habitus spécifiques, ses grilles d'appréciation culturelle, et ses propres cohérences. Il ne (s'agirait) pas de vouloir se diluer dans un relativisme culturel dont, comme des goûts (justement) et des couleurs on ne discuterait pas. Il (s'agirait) bien de discuter, au contraire, et de ne pas considérer que tout vaut n'importe quoi mais de le faire en connaissance de cause aussi complète que possible, c'est-à-dire en sachant ce qui fonde les habitus des uns et des autres²³ »*. Assurément, cette comparaison est délicate, elle nécessite des outils et une méthodologie adaptés et appropriés à ses fins. Les quelques « pistes » proposées ci-dessus -pour ce qui relève de l'enseignement-apprentissage du français- démontrent à quel point cette démarche peut être à la fois pertinente, fructueuse et constructive.

23 Geneviève Calbris et Louis Porcher, *Geste et communication*, Paris, Crédif-Hatier, 1989, p. 29.

Références bibliographiques

- Barthélémy F., Groux D. et Porcher L.** *L'Éducation comparée*. Paris : Éd. L'Harmattan (coll. Cent mots pour), 2011, 220 p.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C.** « La Comparabilité des systèmes d'enseignement », dans *Cahiers du Centre de sociologie européenne*, 1967, n° 4., p. 44-48.
- Calbris G. et Porcher. L.** *Geste et communication*, Paris, Crédif-Hatier, 1989, 223 p.
- Cartier J.-M. et Porcher L.** *Apprendre et enseigner d'hier à aujourd'hui : Souvenirs d'une classe de philo au lycée Fontanes à Niort (1956-1957)*, Paris, l'Harmattan, coll. Éducation comparée, 2010, 416 p.
- Étienne R. et Groux D.** *Échanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites*, Paris, l'Harmattan, 2002, 253 p.
- Groux D.** « L'Éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement », dans *Revue française de pédagogie*, 1997, n° 121, p. 111-139.
- Groux D.** *Revue française d'éducation comparée n° 7, « Éducation comparée verticale : images d'enseignement »*, Louis Porcher (coord.). Paris : Éd. L'Harmattan (coll. Raisons, Comparaisons, Éductions), 2011, 172 p.
- Groux D. et Holec H.** *Une identité plurielle, mélanges offerts à Louis Porcher*, Paris, l'Harmattan, coll. Éducation comparée, 2003, 588 p.
- Groux D. et Porcher L.** *L'Éducation comparée*. Paris : Éd. Nathan (coll. Les Repères pédagogiques), 1997, 156 p.
- Groux D. et Porcher L.** *Les Échanges éducatifs*, Paris, l'Harmattan, coll. Éducation comparée, 2000, 216 p.
- Jullien de Paris M.-A.** *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie ; et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les États de l'Europe ; et séries de questions sur l'éducation, destinées à fournir les matériaux de Tables comparatives d'observation, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*, Paris, éd. L. Colas, 1817, 56 p.

Langouët G. *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*, Paris, éd des PUF, 1982, 185 p.

Langouët G. « Dans l'école, quelle démocratisation ? », dans *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher* (dir. Groux, Dominique et Holec, Henri), Paris, l'Harmattan, coll. Éducation comparée, 2003, p. 69-99.

L'Enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs (coord. Barthélémy, Fabrice), Paris, l'Harmattan, coll. Éducation comparée, Raisons-Comparaisons-Éducatifs, 2013, 297 p.

Lê Thành Khôi. *L'Éducation comparée*, éd. Armand Colin, coll. "U", 1981, 315 p.

Perez S., Groux D. et Ferrer F. « Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison », dans *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (dir. Dasen P. R. et Perregaux C.), De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives, 2002, p. 49-65.

Porcher L. *Manières de classe*, éd. Didier-Alliance française, 1987, 127 p.

Porcher L. « Éthique dans l'éducation, éthique pour l'éducation », dans *Langage, éthique, éducation. Perspectives croisées* (dir. Delamotte, Régine, François, Frédéric et Porcher, Louis), publications de l'université de Rouen, 1997, n° 231, p. 11-62.

Porcher L. *L'Éducation comparée. Pour aujourd'hui et pour demain. Paris* : Éd. L'Harmattan (coll. Éducation comparée), 2009, 290 p.

Porcher L. *Une élite en préparation. Une classe de Khâgne en 1957-1959*, Paris, l'Harmattan, coll. Mémoires de l'éducation, 2012, 201 p.

Porcher L. « Nécessité et insuffisances de la quantification », dans *Fabrique de la recherche en éducation* (dir. Dominique Groux), Paris, l'Harmattan, 2013, p. 63-77.

Porcher L. et Gremmo M.-J. (coord). *Les cahiers de l'Asdifle n° 13*, « Éducation comparée et enseignement des langues », 2002, 157 p.

Porcher L. et Groux D. *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, l'Harmattan, 2002.

La lecture d'œuvres intégrales : une démarche utopique en classe de français langue étrangère ou seconde ?¹

Anne-Claire Raimond

Maître de conférences

Université de Franche-Comté, Elliadd

Introduction

Parmi les supports utilisés en cours de langue, dans le cadre d'une activité de lecture, le texte littéraire est réputé difficile. Pourquoi faire lire un texte littéraire à des apprenants s'avère-t-il parfois décourageant pour l'enseignant de langue ? F. Cicurel répond en partie à cette question en présentant la lecture littéraire comme « *une expérience dans le sens où elle appelle un type de réaction affective, intellectuelle qui est tout autre que les processus cognitifs mis en œuvre pour la réception du texte à caractère informatif* »². Dès lors, on peut se demander quel texte choisir et comment le didactiser tout en éveillant le plaisir de lire en version originale ? Elle préconise d'ailleurs une démarche pédagogique qui renonce à l'utilisation de l'extrait – support traditionnel du cours de langue – pour aborder l'œuvre dans son intégralité, ce qui n'est pas sans incidence, à la fois du point de vue didactique, mais également du point de vue pédagogique. Dans cette confrontation avec les « obstacles » inhérents à la situation et au contexte d'enseignement-apprentissage, l'option préconisée - la nouvelle - apparaît comme une alternative légitime. Mais pourquoi vouloir aborder la littérature alors que la priorité, pour les apprenants, consisterait à pouvoir parler et comprendre le

1 Une première version de ce texte, remanié, a été publiée dans *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions*, éd. Riveneuve, 2017.

2 Francine Cicurel. 1991. « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive ». Dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°3, p. 12-18, p. 13.

français courant ? De la même manière pourquoi ces textes littéraires demeurent-ils des supports à l'enseignement dans les cours de langue ? Pourquoi, en fin, voit-on (ré)apparaître des outils pédagogiques ou parapédagogiques qui lui sont exclusivement consacrés chez les éditeurs spécialisés dans le secteur du Français Langue Étrangère, parfois même dès le niveau débutant ? Si, comme l'affirmait R. Barthes dans *Le Plaisir du texte*, l'une des satisfactions que rencontre le lecteur en parcourant une œuvre littéraire se présente comme un plaisir narcissique de reconnaissance de soi et de sa culture, comment un apprenant pourrait-il aimer lire un texte littéraire dont les références culturelles lui sont étrangères ? Le plaisir de reconnaissance est également troublé par l'étrangeté de la langue. Des apprenants ne peuvent donc que connaître le second plaisir donné par R. Barthes qui est marqué par une rupture et par une entrée dans un univers inconnu et surprenant. Pourtant l'obstacle linguistique les empêche trop souvent d'entrer dans cet univers. Il nous semble donc indispensable de se pencher plus particulièrement sur cet obstacle lié au *code* qui empêche l'étudiant en Français Langue Étrangère d'accéder au sens du texte et de découvrir sa culture.

1. La lecture interactive

Le parcours de lecture en langue étrangère ne peut être assimilé à celui que l'on pratique en langue maternelle car le code linguistique est peu maîtrisé. Selon D. Gaonac'h (1991), lorsqu'un lecteur aborde un texte écrit dans une langue qu'il méconnaît, ses « stratégies attentionnelles » sont modifiées car il n'arrive plus à mobiliser ses connaissances encyclopédiques et linguistiques ; il tombe alors dans un état de paralysie qui rend difficile l'activité de lecture. La psychologie cognitive de la lecture a consacré une partie de ses recherches à essayer de mettre en évidence les processus qui interviennent dans la reconnaissance des mots écrits à partir de leur forme graphique. En langue maternelle, pour un individu habitué à lire, l'œil se fixe sur quatre à cinq points pour chaque ligne du texte. La fixation se fait grâce à la capacité d'anticiper sur le reste. Pour pouvoir anticiper, de bonnes connaissances du code et du monde semblent nécessaires. Or, l'apprenant se trouve dépourvu des savoirs qui lui permettraient de procéder par anticipation et de fixer les

points pivots du texte. La vitesse de lecture en langue maternelle se trouve donc être ralentie en langue étrangère. Les signes linguistiques méconnus freinent l'apprenant, il ne peut, comme dans sa pratique de la lecture silencieuse dans sa langue maternelle, attribuer un sens aux formes graphiques. D'après C. Cornaire qui reprend les résultats d'E. Bernhardt et G. A. Cziko, les caractéristiques de la lecture en langue étrangère sont une lecture plus lente qu'en langue maternelle, une lecture lettre par lettre, linéaire et fragmentaire, où l'apprenant fait des efforts pour reconnaître les graphèmes. L'acte de lire est composé de deux niveaux qui interagissent ensemble. Les informations de « *bas niveau* » reposent sur la reconnaissance du code linguistique, de la forme des mots : les graphèmes et le rapport au son. Les informations de « *haut niveau* » correspondent à la construction du sens par le lecteur. Le processus de lecture consisterait à articuler ces deux niveaux. Ce bilan a été dressé par D. Gaonac'h dans l'article « *les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère* »³. En langue étrangère, l'apprenant accorde une attention plus importante aux processus de « *bas niveau* », centrés sur la maîtrise du code (phonologiques, syntaxiques...) qu'aux processus de « *haut niveau* », centrés sur la compréhension qu'il a pourtant appris à utiliser en langue maternelle. Il semble ainsi que le lecteur-apprenant n'utilise plus spontanément les compétences acquises en langue maternelle : « *tout se passe comme si les insuffisances linguistiques avaient pour effet de « court-circuiter » la mise en œuvre des processus de haut niveau* »⁴ lorsqu'il lit un texte en langue étrangère (Gaonac'h, 1990 : 44). Ce blocage se traduit par une appréhension linéaire du texte sous la forme d'un examen minutieux. L'apprenant cherche ainsi à reconnaître les microstructures linguistiques du texte. Tout se passe donc comme si la lecture de textes en langue étrangère plongeait l'apprenant dans une régression des modes de lecture. Le lecteur se trouve paralysé et ne peut pratiquer le balayage pour saisir globalement des indices et émettre des hypothèses sur le sens. Il préfère pratiquer le mot à mot de la lecture linéaire, mais il bute alors sur chaque

3 Daniel Gaonac'h 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.

4 D. Gaonac'h. *Idem*.

mot qu'il ne connaît pas et ne cherche plus à anticiper ou à contourner le sens comme il pouvait le faire dans une même situation en langue maternelle. Sa mémoire à court terme qui « *stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois* » se trouve être « *rapidement saturée par un nombre trop élevé d'informations qui ne peuvent être " converties " à temps en séquences plus économiques pour l'envoi en mémoire longue. Le sujet occupé à décoder laborieusement les unités les unes après les autres n'a plus de disponibilité suffisante pour saisir la relation entre les unités*⁵. En constatant l'inefficacité d'une pratique du mot à mot en classe de langue, on peut donc proposer une démarche méthodologique pour enseigner la lecture et des solutions pour éviter à l'apprenant de procéder à une laborieuse traduction *mot à mot* qui vient interrompre le cours de la lecture, d'une part enlève le plaisir de la lecture linéaire et continue et transforme d'autre part celle-ci en une épreuve de déchiffrage.

L'approche interactive a pour but de vouloir favoriser la réceptivité du texte par le lecteur. Cette réceptivité se trouve optimisée si, avant et au cours de la lecture, on suscite chez l'apprenant la production d'hypothèses en « réactivant » aussi bien ses connaissances de type encyclopédique que linguistique. Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et les données du texte. Le constat de départ de la méthodologie interactive est qu'un texte en langue étrangère contient trop d'éléments d'informations à capter à la fois, et qu'il faut alléger la lecture en donnant - ou en faisant découvrir - des repères solides (indices visuels, structuration du texte, reconnaissance du thème, de l'idée principale, etc.). L'idée centrale d'une telle approche est de tenter de maintenir tout au long de l'activité de lecture, la motivation de lire. Il faut donc obtenir que le sujet lisant ne soit pas passif et ne soit pas récepteur d'un sens qui lui échapperait toujours mais, au contraire, qu'il coopère avec l'enseignant et avec les autres apprenants pour construire un sens. Une démarche méthodologique interactive établit donc un lien entre le lecteur et les textes, et induit des activités

5 Francine Cicurel. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette F.L.E., p. 44.

pédagogiques spécifiques. Ces activités sont orientées vers ce qui favorise une meilleure anticipation du sens, à savoir la mise en place d'hypothèses et l'activation de connaissances déjà acquises. Compte tenu de ces éléments, on s'efforcera donc, en classe, de mobiliser les connaissances du futur lecteur à propos de ce qu'il va lire, on lui demandera ce que le titre évoque pour lui, s'il a déjà rencontré de telles expériences, afin qu'une interaction entre sa connaissance du monde et ce qu'il trouve ultérieurement comme informations dans le texte puisse se produire. Dans la perspective interactive, on tente ainsi de réduire ce que D. Gaonac'h décrit comme une « paralysie du sujet » qui ne parvient plus à faire la jonction entre ce qu'il lit et ce qu'il connaît déjà.

2. Quels obstacles en langue étrangère ?

Les lecteurs qui découvrant une œuvre littéraire écrite en langue cible sont confrontés à des difficultés linguistiques, encyclopédiques et littéraires puisqu'ils ne possèdent pas le même héritage culturel que des francophones : « *ils se trouvent dans la situation des francophones peu scolarisés* », résumé Henri Besse⁶. Pour que le destinataire reçoive le message envoyé par le destinataire, il doit maîtriser le code linguistique dans lequel a été réalisé le message. Autrement dit, le lecteur doit dominer la langue du scripteur en ayant intégré ses graphèmes, son lexique, sa morphologie et sa syntaxe. L'idéal étant que le lecteur partage exactement le même degré de compétence linguistique que l'auteur ; or, contrairement à un lecteur francophone, l'apprenant rencontre des difficultés à décrypter la langue du texte.

Pour avoir accès au sens d'un texte, il faut saisir le contexte auquel l'auteur réfère et qui correspond à ses connaissances culturelles. Le texte que l'auteur a créé renvoie à des réalités, des notions et des valeurs que l'on connaît grâce à la compétence encyclopédique⁷. Un francophone a

6 Henri Besse. 1982. « Des convenances du discours littéraire à la classe de langue ». *Le français dans le monde* n°166. p. 55-63, p. 56.

7 Celle-ci est définie par C. Kerbrat-Orecchioni comme suit : « *La compétence encyclopédique se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte ; ensemble de savoirs et de croyances, système de représentations, interprétation et évaluation de l'univers référentiel [...] et dont une*

pu ainsi acquérir des connaissances culturelles à l'école en étudiant l'histoire de son pays à travers ses événements, sa géographie et ses arts. L'écrivain puise dans son encyclopédie personnelle les savoirs indispensables à construire un environnement fictionnel qui constituent ce qu'E. Fraisse et B. Mouralis⁸ appellent *le référent situationnel* car il renvoie au monde réel. Ainsi, un romancier peut choisir des personnages et des événements historiques, une ville française comme « toile de fond » à la fiction qu'il a imaginée et qu'un apprenant étranger méconnaît. L'apprenant aura besoin de sa propre compétence encyclopédique pour combler les implicites du texte, émettre des hypothèses sur le déroulement de l'histoire. Outre les obstacles linguistiques et encyclopédiques, qui ne sont pas particuliers à la lecture littéraire, J. Peytard⁹ évoque trois espèces de difficultés qu'un apprenant est susceptible de rencontrer lorsqu'il entreprend la lecture d'une œuvre littéraire : « *Difficulté à se situer dans l'institution littéraire où le texte est pris* », « *Difficulté à situer le texte dans son intertexte et difficultés à pénétrer les réseaux connotatifs* »¹⁰. Le premier obstacle correspond à la capacité de situer une œuvre, un auteur (connotations liées à un nom ou à un titre pour un élève français) et une maison d'édition. Il s'agit de savoirs qu'un natif acquiert au fil de sa vie, mais que l'apprenant non francophone méconnaît car cet « arrière-texte » nécessite un contact prolongé lors d'un séjour en France. La seconde difficulté renvoie aux savoirs acquis au fil d'autres lectures littéraires et auxquels le texte étudié en classe réfère. Le troisième « obstacle », enfin, renvoie au caractère polysémique de l'œuvre littéraire que l'on perçoit grâce à « *une connaissance affinée du fonctionnement de la langue et de la diversité des champs socio-culturels* ». L'énoncé littéraire est polysémique selon trois propriétés dont les deux premières correspondent à la fonction du *message* et à celle du *code* dans le schéma de R. Jakobson. D'une part,

partie seulement se trouve mobilisée par les opérations de décodage ». C. Kerbrat-Orecchioni. 1986. *L'Implicite*. Paris : Armand Colin, p. 162.

⁸ Emmanuel Fraisse et Bernard Mouralis 2001. *Questions générales de littérature*. Paris, Seuil, p. 53.

⁹ Jean Peytard. 1988. « Des usages de la littérature en classe de langue ». *Le français dans le monde* n° spécial « Littérature et enseignement ». p. 8-17.

¹⁰ J. Peytard, *idem*, p. 12.

en produisant des messages qui mettent l'accent sur leur forme, il dit autre chose que ce que l'on peut saisir littéralement. Il s'agit de la *fonction poétique* qui « met en évidence le côté palpable des signes » selon Jakobson¹¹. D'autre part, l'énoncé littéraire produit des messages qui évoquent le code utilisé, il s'agit de la *fonction métalinguistique*. La troisième propriété correspond à la connotation qui superpose au sens du dictionnaire, que l'on qualifie de dénotatif, d'autres sens qui véhiculent des valeurs notamment sociales et esthétiques.

Aux connaissances encyclopédiques viennent s'ajouter d'autres connaissances culturelles, spécifiques au texte littéraire, et ne renvoyant plus à la réalité externe du texte. Il s'agit de l'érudition littéraire que l'apprenant a gagnée au fil de ses lectures, « le texte littéraire [étant] engrangé dans la mémoire, [il] resurgit à l'occasion d'une expérience ou d'une autre lecture » précise F. Cicurel¹². Les savoirs acquis par l'apprenant lui permettent de faire des rapprochements intertextuels et de reconnaître le genre littéraire auquel celui-ci appartient. Le texte littéraire s'écrit certes dans une relation avec le monde, mais également dans une relation avec d'autres textes qui lui sont antérieurs. Si chaque texte se présente comme une œuvre originale et inédite, il appartient aussi à une généalogie qui peut apparaître dans le texte sous la forme d'allusions, de références, de pastiches, de parodies ou de citations. La connaissance des codes esthétiques des genres littéraires constitue aussi une compétence nécessaire pour anticiper sur la forme et le contenu de l'œuvre, comme peut également l'exprimer H. R. Jauss¹³. L'œuvre littéraire n'est ainsi jamais perçue comme une pure originalité par un esprit vierge car dès le début, par son genre et son écriture, elle évoque d'autres textes déjà lus qui appartiennent au système de références du lecteur. L'horizon d'attente du lecteur est sans arrêt modifié car « le texte nouveau évoque

11 Roman Jakobson. 1970 (1^{ère} édition 1963]). *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit, 218 p.

12 Francine Cicurel. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette F.L.E., p 14.

13 Hans Robert Jauss. *Pour une esthétique de la réception. L'auteur y analyse le processus de la réception qui d'une part actualise la structure de l'œuvre et d'autre part lui donne sens.* (Jauss H. R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Traduit de l'allemand. Paris : Gallimard)

pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attente et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulés »¹⁴. Le lecteur qui n'a pas été familiarisé aux règles de la littérature française au cours de sa scolarisation est certes susceptible de connaître des difficultés pour accéder au sens de l'œuvre, mais les compétences qu'il a acquises au fil de ces lectures en langue maternelle sont transposables en langue étrangère.

3. Une situation authentique de lecture en classe de FLE/S

Alors que la forme du texte littéraire privilégiée dans les cours de FLE est celle de l'extrait narratif, un nouveau rapport à la lecture peut être prôné, qui valorise une situation authentique de la lecture en classe de langue, proche d'une pratique sociale qui s'appuie sur des supports non scolaires. Dans cette perspective, il est recommandé aux enseignants de FLE de travailler à partir de textes intégraux plutôt qu'à partir de morceaux choisis car, « *avec ces derniers, le lecteur reste dépendant. Un véritable apprentissage de la lecture passe nécessairement par la lecture intégrale afin que le lecteur puisse suivre le déroulement total du récit* »¹⁵. Cette démarche (proposition) fait écho aux critiques qu'ont pu faire certains enseignants de français langue maternelle à l'encontre des extraits dont ils dénoncent l'arbitraire des découpages, la décontextualisation et qu'ils assimilent à des mutilations de l'œuvre littéraire¹⁶.

Il convient donc d'inciter les enseignants à renoncer à l'artifice scolaire des morceaux choisis qui, détachés de l'œuvre dont ils sont issus, privent le lecteur du début et/ou de la fin du texte intégral, mais également de

14 *Idem*.

15 Francine Cicurel. 1991. *Lectures interactives. Op. cit.*, p. 16.

16 Violaine Houdart-Merot mentionne que le refus de la prédominance des morceaux choisis a surgi de l'école elle-même, de la part de certains enseignants au moment où se mettait en place la nouvelle agrégation de lettres modernes, en 1959. *L'Association Française des Enseignants de Français (AFEF)* a joué un rôle non négligeable dans ces revendications qui ont donné lieu à la rédaction en 1969 du *Manifeste de Charbonnières* qui insiste sur la situation réelle de lecture et critique l'arbitraire des découpages d'extraits (V. Houdart-Merot 1997. « L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°117. p. 3-13).

l'appareil paratextuel pourtant source d'informations précieuses sur l'œuvre. En maniant et en parcourant le livre, comme il le ferait dans une situation authentique de pré-lecture, dans une librairie ou une bibliothèque, l'apprenant prend connaissance de sa mise en page, de sa structure (en chapitres, par exemple) de ce qui précède le passage étudié. Hormis la couverture du livre, l'appareil paratextuel dans son ensemble – parfois constitué d'une préface, introduction, dédicace - conduit le lecteur à prélever des indices qui lui permettent d'anticiper sur le sens du texte avant même d'en entreprendre sa lecture. Cette étape de lecture de balayage du paratexte, destinée à « pré-dire le récit », crée un horizon d'attente propice à une meilleure perception du texte. En favorisant la construction du sens avant le texte, elle « *réduit l'opacité du littéraire et favorise une lecture interactive.* »¹⁷ Selon G. Langlade, « [...] *l'élection d'un ensemble textuel comme œuvre intégrale privilégie trois critères principaux de nature différente : l'autonomie, la finitude et la cohérence. L'autonomie apparaît surtout comme une caractéristique attribuée à l'œuvre de l'extérieur* »¹⁸. Cette autonomie trouve souvent une expression éditoriale sous la forme d'une publication isolée. Le critère de finitude renvoie davantage à l'expérience de lecture d'une œuvre ; il s'agit de la conscience que le lecteur aura de la clôture d'un itinéraire fictionnel et narratif : éléments d'intrigue, situation des personnages, indices d'achèvement textuel, etc. Enfin, le critère de cohérence concerne la richesse des hypothèses interprétatives et des perspectives d'étude offertes par le découpage textuel.

Violaine Houdart-Mérot assimile quant à elle la lecture intégrale à une pratique sociale qui, contrairement à celle des morceaux choisis en lien direct avec les anthologies ou manuels, s'appuie sur des livres non scolaires. Elle conclut son aperçu historique de l'utilisation du texte intégral dans l'enseignement secondaire en affirmant que « [...] *l'enjeu de l'œuvre intégrale est sans doute de faire passer l'œuvre "qui se tient dans la main" de son statut de pratique sociale à un statut scolaire* »¹⁹.

17 Isabelle Gruca. 1996. « Didactique du texte littéraire ». Dans *Le Français dans le monde* n°285. p. 56-59, p. 57.

18 Gérard Langlade. 2002. *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, éd. Toulouse Delagrave, Crdp Midi-Pyrénées, p. 28.

19 V. Houdart-Mérot. *Op. Cit.*, p. 13.

La lecture de l'œuvre intégrale se rapproche donc des activités qui entretiennent les liens les plus étroits avec des pratiques authentiques, non scolaires de la littérature. Pourtant les enseignants peuvent être tentés, comme c'est le cas dans les manuels de Français Langue Maternelle, de réduire la lecture d'une œuvre à l'étude de quelques extraits. Un autre écueil consiste à choisir des versions abrégées, comme celles destinées notamment aux adolescents pour leur donner un aperçu de l'œuvre intégrale ou des adaptations écrites en « français facile », destinées exclusivement aux apprenants de FLE qui offrent l'avantage de proposer des écrits adaptés au niveau linguistique des apprenants²⁰. La réécriture de la version originale suit un certain nombre de critères. De manière générale, les énumérations, les adjectifs, les adverbes sont supprimés, le vocabulaire choisi est courant, concret et contemporain et la phrase complexe est remaniée et simplifiée en une phrase plus courte selon la structure sujet-verbe-complément. Enfin, le discours direct est favorisé dans la version simplifiée²¹.

En proposant des œuvres courtes, l'enseignant échappe à la délicate tâche de la délimitation du texte, étape habituelle lorsqu'il s'agit de prélever un extrait dans un texte long. Le résultat n'est jamais aussi satisfaisant que lorsque la segmentation a été réalisée par l'auteur lui-même dans la mesure où la cohésion textuelle est menacée : « *la cohésion qui définit le texte, dans sa matérialité linguistique, s'appuie ainsi sur toute une série de relais, d'anaphores, de reprises ou d'anticipations de nature diverse : lexicale, syntaxique, énonciative, narrative, actancielle* »²².

20 Les premiers textes en français simplifié datent des années 1969-1970 et reposent sur la rencontre entre les éditions Hatier et Philippe de Beaumont qui se proposait d'adapter des romans français pour les allophones en s'inspirant des recherches de G. Gougenheim et P. Rivenc sur le « français fondamental ».

21 La création d'une littérature adaptée a éveillé des réactions contrastées : certains apprécient ces adaptations soulignant une légitimité qui prend en compte le niveau linguistique des apprenants, d'autres les dénoncent, parlant de « profanation » de l'œuvre, d'une simplicité qui fait « *perdre au texte original la plupart de ses qualités et ne permet aucun enrichissement* » pour A.-R. Delbart (Delbart A.-R. 1994. « Textes en français simplifié : simplicité ou simplisme ? ». Dans *Enjeux* n°31. p. 133-147, p. 145) qui déplore ainsi l'élimination de références culturelles dans la majorité de ces versions abrégées.

22 Georges Molinié. 1993. *La stylistique*. Paris, PUF, p. 52.

Contrairement à l'extrait, le texte court contribue à l'autonomie de l'apprenant qui n'a pas besoin des connaissances de l'enseignant pour situer le passage qu'il a sous les yeux. Une œuvre courte raconte à elle seule une histoire complète qui peut donner envie à l'apprenant de faire jouer ses habitudes de lecteurs sans devoir déduire lui-même le hors-texte.

4. Intérêt de la nouvelle

La nouvelle est une authentique œuvre intégrale. Contrairement au roman, elle présente un récit complet qui a l'avantage d'être bref et dont l'intrigue est concentrée, incluant le plus souvent un temps fort autour duquel la trame narrative se construit. La nouvelle se définit en effet par sa brièveté (une dizaine de pages en moyenne). Le lecteur n'a pas à s'interrompre : l'univers est ramassé, la nouvelle se fonde sur la concision. La concentration de l'action impose un nombre limité de personnages, le temps est relativement court (peu de personnage, d'événements, de lieux). Elle est brève et peut généralement être lue en une seule séance de lecture. Le lecteur n'a pas à s'interrompre comme avec un roman. Tout est saisi dans un temps limité et l'univers présenté est extrêmement concentré. Contrairement au roman, elle ne présente pas plusieurs intrigues enchevêtrées les unes dans les autres qui peuvent saturer la mémoire du lecteur. Le récit de la nouvelle est simple puisqu'il se limite à un seul cadre spatio-temporel, et à quelques personnages. La lecture d'un texte bref non arbitrairement segmenté devrait contribuer au plaisir de la lecture fictionnelle en classe de FLE. F. Cicurel tire de la définition de la nouvelle les conclusions pédagogiques suivantes : « *Les apprenants peuvent lire la totalité de la nouvelle d'un trait, pendant la séance ou chez eux. [...] La nouvelle étant focalisée sur un point central, autour d'un temps fort, il est plus facile pour l'apprenant de construire le sens à partir d'un axe narratif unique.*²³ » M. Descottes explique quant à lui que « *nombre de ces récits possèdent, en raison notamment de leur brièveté et de leur structure, une intensité dramatique ou une force émotive que des écrivains ont utilisées comme sources d'effets puissants*

23 Francine Cicurel. 1983. « Lecture de la nouvelle ». Dans *Le français dans le monde* n°176, p. 62-68, p. 63.

sur le lecteur²⁴ ». Selon l'auteur, la nouvelle se distingue du roman par six constantes : « *récit bref ne dépassant pas cinquante pages, récit nettement structuré à l'aide de repères chronologiques précis et d'un découpage typographiquement apparent, récit au sujet restreint et se réduisant à une aventure, une anecdote, un instant de vie..., récit mené à partir d'un seul point de vue, récit resserré et rapide [...], effet intense de la conclusion réduite à peu de phrases sinon à une seule* »²⁵.

Outre les adaptations en français simplifié qui donnent l'occasion de découvrir les classiques de la littérature française, les éditeurs spécialisés en FLE proposent des textes originaux et notamment des recueils de nouvelles comme la collection « Mondes en VF » des éditions Didier créés en 2012 pour les niveaux A2 à B2. Parmi leur offre, se trouve un recueil de trois histoires, écrites par des auteures francophones (française, canadienne et tunisienne) intitulé *Nouvelles du monde*. Des collections jeunesse ont également publié des recueils de nouvelles non destinées à un public allophone ; elles ont un caractère plus authentique que les œuvres de commande des éditeurs FLE. On peut penser au recueil *Nouvelles contemporaines. Regards sur le monde* (Le livre de poche jeunesse, 2012) qui présente trois nouvelles écrites par des romanciers contemporains reconnus : D. de Vigan, T. de Fombelle et C. Vermalle. La maison d'édition spécialiste en littérature jeunesse, L'Ecole des loisirs, propose également des recueils de nouvelles originaux qui rassemblent plusieurs plumes contemporaines. Le premier recueil de la collection *La cinquième saison* (2006) réunissait ainsi des textes de G. Brisac, A. Desarthe, A. Cathrine, O. Adam et J. Lambert.

Conclusion

Le texte littéraire, et le travail qu'il autorise en classe de FLE, aujourd'hui encore, est essentiellement utilisé sous la forme d'extraits et non sous une forme « intégrale ». Pourtant, depuis trente ans, les enseignants peuvent

24 Michel Descottes. 1995. « Étudier des nouvelles pour approfondir la lecture littéraire ». Dans *Le français aujourd'hui* n°121, p. 88-98.

25 Michel Descottes. 2000. « Étude de nouvelles et apprentissage de la lecture littéraire au lycée ». Dans Fourtanier M.-J. & Langlade G. (dir). *Enseigner la littérature*. Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées, Delagrave. p. 271-285.

trouver différents supports d'œuvres intégrales courtes qui sont apparues chez les éditeurs spécialisés en FLE mais également chez les éditeurs littéraires. La littérature se décline aujourd'hui de manière plurielle et constitue ainsi un outil de choix pour la classe de langue, car, tout en permettant de contourner les obstacles énumérés ci-dessus, demeure plus proche des univers des apprenants, tant linguistiques que culturels.

Références bibliographiques

- Besse H.** 1982. « Des convenances du discours littéraire à la classe de langue ». Dans *Le français dans le monde* n°166, p. 55-63.
- Cicurel F.** 1983. « Lecture de la nouvelle ». Dans *Le français dans le monde* n°176, p. 62-68.
- Cicurel F.** 1991. « Compréhension des textes ». Dans *Le français dans le monde* n°243, p. 40-47.
- Cicruel F.** 1991. « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive ». Dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°3, p. 12-18.
- Cicurel F.** 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette F.L.E.
- Cornaire C.** 1999. *Le Point sur la lecture*. Paris, Clé International.
- Coste D.** 1978. « Lecture et compétence de communication ». Dans *Le français dans le monde* n°141, p. 25-34.
- Delbart A.-R.** 1994. « Textes en français simplifié : simplicité ou simplisme ? ». Dans *Enjeux* n°31. p. 133-147.
- Descottes M.** 1995. « Étudier des nouvelles pour approfondir la lecture littéraire ». Dans *Le français aujourd'hui* n°121, p. 88-98.
- Descottes M.** 2000. « Étude de nouvelles et apprentissage de la lecture littéraire au lycée ». Dans Fourtanier M.-J. & Langlade G. (dir). *Enseigner la littérature*. Toulouse, CRDP de Midi-Pyrénées, Delagrave, p. 271-285.
- Eco U.** 1985. *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Traduit de l'italien, Paris, Grasset.
- Fraisse E., Mouralis B.** 2001. *Questions générales de littérature*. Paris, Seuil.
- Gaonac'h D.** 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Didier.

- Genette G.** 1982. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris, Seuil.
- Godard A.** 2015. « La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories ». Dans Godard A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris, Didier, p. 13-55.
- Gruca I.** 1996. « Didactique du texte littéraire ». Dans *Le Français dans le monde* n°285, p. 56-59.
- Houdart-Merot V.** 1997. « L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°117, p. 3-13.
- Jauss H. R.** 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Traduit de l'allemand. Paris : Gallimard.
- Jakobson R.** [1963] 1970. *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni C.** 1986. *L'Implicite*. Paris : Armand Colin.
- Molinié G.** 1993. *La Stylistique*. Paris, PUF.
- Peytard J.** 1988. « Des usages de la littérature en classe de langue ». Dans *Le français dans le monde* n° spécial « Littérature et enseignement », p. 8-17.
- Riquois E.** 2010. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Paris, Éditions universitaires européennes.
- Thuilière M.** 1986. « Adaptation de textes pour enfants : pourquoi et comment ? ». Dans *T.E.M. (Texte en main)* n°5, p. 31-44.
- Woerly D.** 2015. « Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives ». Dans Godard A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris, Didier, p. 130-168.

La perspective actionnelle entre réel et utopie. Jeux de « faire-semblant », co-action et mondes possibles en classe de langues : pour une préparation à l'agir social.

Emilie Perrichon

Professeure des universités

Université Littoral Côte d'Opale – U.R. H.L.L.I (4030)

Mots clés : Perspective actionnelle, utopie, co-action, mondes possibles, jeux de rôle, agir social.

Introduction

« [...] *Il apparaît que dans tout ce qui peut être qualifié d'utopie, au sens littéraire du terme, on voit se dessiner un monde imaginaire, dans lequel les auteurs se préoccupent beaucoup de problèmes d'éducation, puisque les utopies ont généralement pour ambition de construire un homme nouveau. Ainsi on a une double rencontre : dans l'éducation il peut y avoir de l'utopie, et dans l'utopie, il est question d'éducation* » (Drouin, 1993 : 204).

La perspective actionnelle est-elle une utopie pédagogique sans utopie ? Cette question, volontairement provocatrice est le départ d'une vraie réflexion qui associe didactique, philosophie, psychologie sociale, mais aussi sociologie, pour comprendre les enjeux ontologiques d'une approche qui se propose de mettre en lien deux mondes : celui de la classe et de la société, avec tout ce que cela peut comporter de distorsions. À cet égard, les jeux dits de « faire-semblants » (jeux de rôle, simulation) nous offrent un angle de réponse possible à la question suivante : comment préparer l'apprenant à agir en société autrement que par la mise en place de projets pédagogiques ? Il est entendu que le projet est la tâche la plus adéquate, mais qu'il n'est pas forcément évident de mettre en place de manière systématique une pédagogie par projets, notamment en milieu scolaire où les contraintes temporelles et programmatiques sont

nombreuses. D'autre part, la perspective actionnelle engage l'apprenant en tant qu'acteur social et semble évacuer de facto tout rapport à l'utopie en tant qu'idéal ne tenant pas compte de la réalité.

En didactique des langues et des cultures, chaque méthodologie constituée s'est construite sur un mode d'adéquation entre sa perspective actionnelle – à savoir les actions qu'elle prépare les élèves à réaliser en langue étrangère – et sa perspective culturelle – à savoir les compétences culturelles auxquelles elle prépare les élèves – (Puren, 2004). La perspective actionnelle proposée dans le Cadre européen commun depuis 2001, constitue un dépassement de l'approche communicative, et implique par conséquent un changement de paradigme et une évolution des concepts majeurs (Perrichon, 2008). Aussi, rappelons-nous la mise en garde de Puren à ce sujet : « *Il ne s'agit pas de substituer cette nouvelle cohérence aux cohérences antérieures, mais de l'ajouter à la panoplie des instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement/apprentissage* » (Puren, 2002).

Nous nous situons donc dans une perspective co-actionnelle/co-culturelle, dans le sens d'une mise en adéquation entre agir social (ce que l'on veut que l'apprenant puisse faire en société) et agir d'apprentissage – ce que l'apprenant est amené à faire en classe – (Puren, 2002, 2004). Cette adéquation représente souvent un idéal-type, une sorte d'utopie de l'agir social. Les élèves sont formés à l'action sociale en société en agissant dans l'espace même de la classe comme des acteurs sociaux. Aussi, la construction d'une nouvelle perspective va indubitablement questionner les concepts en place jusque-là : le jeu, la notion de rôle, d'imitation, entre autres. Les questions de fond auxquelles nous proposons quelques éléments de réponse dans cet article sont les suivantes :

- Préparer à l'agir social n'est-il pas une utopie éthique dans le sens développé par Galichet (2006 : 102-104) ?

- Jouer un rôle, que ce soit en classe ou en société, engage l'apprenant dans une quête du sens de son action sur le monde qui l'entoure, et cette notion est centrale dans la préparation de l'apprenant à la vie sociale. Aussi comment « jouer un rôle en classe » peut-il préparer à agir en société ?

- Atteindre cet idéal nécessite-t-il de se passer de l’imaginaire pour « coller » à la réalité sociale à laquelle sera confronté l’apprenant ?

1. La perspective actionnelle, utopie pédagogique et utopie éthique : jouer un rôle en classe pour agir en société ?

Lier perspective actionnelle et utopie est une véritable gageure, car cela met sur un même plan des concepts dissonants. La question de l’utopie en éducation prend un sens particulier et est souvent reliée à une sorte de marginalisation d’une approche ou d’un courant, comme ce fut le cas du mouvement de l’éducation nouvelle (Viaud, 2021) en son temps.

Comme l’écrivait Galichet (2006 : 101), « *la pédagogie semblerait répudier tout rapport avec l’illusion. L’éducation concerne des personnes réelles qu’il faut insérer dans une société réelle [...]. Toutefois, l’imaginaire pédagogique prend des formes particulières. Parmi elles, l’une est particulièrement insistante : c’est l’utopie. Dans la mesure où, comme nous venons de le voir, toute pédagogie dessine les contours d’un avenir à la fois individuel et collectif, elle se réfère, implicitement ou explicitement, à une société idéale que l’éducation aurait précisément pour mission de faire advenir. [...] L’utopie est habituellement considérée comme s’opposant au réel. Face à une réalité, et notamment une réalité sociale pesante, oppressante, l’utopie indiquerait la direction opposée, une évasion loin des contraintes, des bassesses, des misères du monde.* »

Dans cette veine, il nous semble important de nous interroger sur le rôle que peut tenir un type de tâches courant dans l’enseignement-apprentissage des langues depuis l’approche communicative : les jeux de « faire-semblant ». Ceux-ci renvoient par ailleurs à la définition donnée dans le Guide de l’utilisateur du CECR en 2002, dans lequel trois catégories de tâches auxquelles participe l’apprenant de langue vivante sont identifiées (Conseil de l’Europe, 2002 : 153) :

« - Les tâches “cibles”, “de répétition” ou “proches de la vie réelle” choisies en fonction des besoins de l’apprenant hors de la classe ou du contexte de l’apprentissage ;

- Les tâches de communication pédagogique fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe ; les apprenants

s'y engagent dans un "faire-semblant accepté volontairement" pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible ; ces tâches ont des résultats identifiables ;

- Les tâches de précommunication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes ».

Nous nous intéresserons dans un premier temps aux deux premières tâches pour évoquer ensuite la place de l'utopie en tant que source de créativité et d'imaginaire, dans une approche où l'adéquation au réel est un fondement. Peut-on s'extraire de la réalité pour s'y préparer ?

1.1. Les pratiques de "faire semblant" dans la littérature du jeu

La littérature du jeu est très féconde sur les pratiques du « faire-semblant ». Si le mot « jeu » est utilisé pour définir une multitude d'activités, il caractérise essentiellement la capacité à s'abstraire un instant de la réalité. Le jeu de « faire-semblant », également appelé « jeu de fiction » ou « jeu symbolique » dans la littérature spécifique, peut être défini comme *« un comportement complexe qui apparaît après les jeux basés seulement sur les propriétés physiques des objets que l'enfant peut découvrir par ses schèmes d'action [...] Le jeu de faire semblant qui s'ensuit est une activité mentale qui implique l'imagination, très souvent cadrée par la mise en scène d'activités basées sur le vécu. Il implique ainsi un certain niveau de compétence représentative qui permet la création de symboles et de conférer ainsi à un objet, à une action, ou à un comportement, le statut de signifiant de ce à quoi il renvoie, c'est-à-dire, son signifié »* (Veneziano, 2007 : 2).

Roger Caillois dans *Les Jeux et les hommes : le masque et le vertige* (1958) définit le continuum Paidia \leftrightarrow Ludus, auquel nous pouvons nous référer ici, pour éclairer notre approche. D'un côté, on trouve le « Paidia », épuré de toute forme de règles, proche des jeux que les enfants peuvent s'inventer sans objectif précis.

D'un autre côté, se trouve le « Ludus ». Il s'agit du jeu qui émerge des contraintes, des objectifs, des règles et des limites. Dans ce type de jeux, ce sont les objectifs, les difficultés à surmonter, qui constituent le côté ludique. C'est dans cette perspective que nous situons notre pensée.

Nous pouvons également citer Caillois et le *mimicry*. Il définit cette notion comme le fait de « devenir soi-même un personnage illusoire et se conduire en conséquence », c'est-à-dire jouer un rôle, simuler. Il cite comme exemple des jeux faisant appel à la notion de *mimicry* comme les imitations enfantines entre autres.

Si l'on met en relation ceci avec les réflexions sur les différentes techniques d'expression dramatique chez Caré et Debyser, on comprend qu'il faut mettre en adéquation ces mécanismes au service d'objectifs pédagogiques précis, et veiller à la cohérence des situations abordées sous peine de démotivation de l'apprenant. « *Bâties sur des modèles d'échanges contraignants et fortement ritualisés ou plus imprévisibles : les jeux de rôles, ces simulations n'excèdent rarement une dizaine de minutes, découpent un peu la vie en rondelles et en donnent une représentation souvent discontinue et incohérente.* » (Caré, 1992 : 48). L'auteur propose alors la notion de « globalité », pour « réinventer des pans entiers de la réalité : un immeuble, un cirque, une île, un village... » (Ibid : 49). Il s'agit là de réinventer le monde pour produire une continuité. La simulation sociale est alors à considérer comme une « *reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation à problème : cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter [...]* » (Caré, Debyser, 1978 : 65).

La notion de globalité développée par Caré et Debyser dans les années 70 – en plein essor de l'approche communicative – est importante dans notre étude, car cela inclut la société dans son ensemble et nous pouvons comprendre le terme de globalité comme permettant de prendre en compte tous les cadres constitutifs de l'acteur social : langagier, culturel, sociaux, éthique, psychologique et le(s) rôle(s) qu'il joue en société.

1.2. La notion de rôle entre agir d'usage et agir d'apprentissage : l'apport de la psychologie sociale

Rocheblave-Splenvé propose de dresser l'historique de cette notion de rôle en psychologie sociale¹. Elle évoque l'influence des précurseurs

1 Anne-Marie Rocheblave-Splenvé. 1969. *La notion de rôle en psychologie sociale*. PUF.

américains tels que James, Baldwin, Royce, ou encore Lumpkin. Nous reprenons ici quelques éléments utiles à notre réflexion pour certains d'entre eux. Ainsi, concernant l'apport de James en 1890 (cité par Rocheblave-Splenvé, 1969 : 9-10), le « moi social » (ou « soi social ») est constitué par la connaissance et les opinions que les autres ont de nous. Nous possédons autant de « sois sociaux » qu'il existe de groupes auxquels nous appartenons. James envisage le problème du point de vue du groupe, sous une forme qui préfigure très nettement la théorie du rôle, en particulier les prescriptions de rôle et les actions de rôle. Il évoque les exigences du groupe vis-à-vis d'un individu occupant un rang particulier (l'enseignant par exemple), du code prescrivant « ce qui se fait » et « ce qui ne se fait pas », de la conformité de l'individu avec les exigences qui déterminent sa réputation ou son honneur. Dans la lignée de Dewey, Baldwin (cité par Rocheblave-Splenvé 1969 : 11-13) part essentiellement de problèmes concrets de l'évolution de la personnalité et fonde ses théories sur l'observation directe de l'enfant. Selon lui, l'enfant se développe grâce à l'imitation. L'individu peut s'imiter lui-même et manifester à son égard les actions qu'il dirigeait auparavant vers autrui ; ce que l'on appellerait « *jouer envers soi-même le rôle joué par autrui* » (Rocheblave-Splenvé, 1969 : 11).

Baldwin aborde également d'autres thèmes, qui seront repris entre autres par Mead, comme la fonction sociale du jeu et sa signification de « faire semblant ». Du côté des précurseurs français, retenons également dans notre approche l'influence – notamment – des ouvrages de Bergson, Durkheim et Binet. Bergson en parlant du moi social, souligne son caractère de représentant de la société en nous. Il analyse les rapports de la conscience morale avec ce moi social. Durkheim utilise le terme de fonction pour parler des rôles ; « *ceci correspond à une forme de pensée très répandue à cette époque, qui fait appel à des modèles physicalistes pour décrire la réalité. Le terme de rôle sous-entend davantage une conception personnaliste de la réalité sociale, puisqu'il y introduit la notion d'acteur individuel* » (Rocheblave-Splenvé, 1969 : 21).

Chez Binet, le terme de rôle est défini dans une perspective d'étude de l'individu. Dans des expérimentations, il réunissait plusieurs écoliers en groupes, et leur faisait subir certaines épreuves (jeux, tests sur la mémoire des chiffres, l'association de couleurs et de sons par exemple). Dans ces

groupes destinés à accomplir des tâches précises, celles-ci se répartissent entre les membres de façon bien définie : l'un en devient le « leader », l'autre assume les fonctions de président, un autre encore se contente de suivre passivement. « *Les enfants formant un groupe prennent dans ce groupe une position, une fonction bien définie, qu'ils conservent ensuite ; le groupe s'organise, une hiérarchie se dessine* » (Binet, 1900 : 342, cité par Rocheblave-Splenvé, 1966 : 22). Binet évoque alors la formation d'un groupe « orienté vers les tâches », la répartition de celles-ci entre les individus et la naissance de positions de rôles qui resteront relativement constants au cours de l'action. Cette conception est très intéressante pour la didactique des langues, notamment en ce qui concerne le travail de groupe et les relations que les apprenants d'un même groupe peuvent constituer en vue de l'accomplissement d'une tâche donnée. Chaque type de rôle, dans ces interactions inter-groupales correspond à des attentes entre membres d'un même groupe, c'est ce que l'on appelle « l'expectation de rôle ».

1.3. L'expectation de rôle ou l'utopie d'un cadre actionnel

L'expectation de rôle est définie par Sarbin et Jones comme « *une structure cognitive que l'individu infère du point de vue du stimulus de ses relations antérieures avec d'autres personnes dont le comportement offrait une certaine constance, et du point de vue de la réponse, de sa tendance à associer certaines descriptions d'actions et de qualités à la dénomination correspondant à une position sociale déterminée. Un rôle est défini comme étant le contenu commun des expectations de rôle des membres d'un groupe social [...]* »².

Cette notion est très intéressante du point de vue de l'étude de la co-action, car elle permet de mettre en évidence l'importance des cadres co-actionnels dans la mise en miroir de la classe et de la société. Quand j'agis, j'agis en fonction de mon cadre de référence mais aussi en fonction des attentes d'autrui, de ce que ce dernier attend du rôle que je dois jouer. Dans ce cas, deux cas de figure peuvent être constatés :

- l'adéquation de mon agir aux attentes de l'autre ;

2 T.R. Sarbin et D.S Jones. 1965. « Une analyse expérimentale du comportement de rôle », dans Lévy, p. 93-94.

- le décalage (ou l'inadéquation) de mon agir aux attentes de l'autre. Dans le premier cas, il y a adéquation, soit de manière évidente (dans le sens de naturelle), soit parce que j'ai su/pu ajuster mon agir en fonction de l'autre (et inversement). Ainsi les jeux de faire-semblant vont aider l'apprenant à gérer les cadres langagiers et culturels des attentes dans une société donnée (celle dans laquelle il va co-agir). Il y en effet des différences importantes dans le rôle à jouer en société, en fonction de son propre cadre co-culturel/co-actionnel et celui de la société dans laquelle il va devoir inter et co-agir. Dans le second cas de figure, ce décalage ou cette inadéquation va faire naître trois types de comportements :

- le conflit
- le blocage
- la négociation

Dans les deux cas, cela va demander de la part des acteurs en présence de réfléchir sur leur agir respectif et sur les raisons du décalage. Cela peut être fait par la mimésis du réel, mais également en s'écartant de celui-ci. De fait, dès les définitions proposées par Caré et Debyser (1978) ou par Yaiche (1996), les simulations globales et les jeux de rôle apparaissent, dans une certaine mesure, comme des tâches permettant de lier l'agir d'apprentissage à l'agir d'usage, tout en s'orientant vers un idéal, une utopie (dans la simulation l'île par exemple) qui fait le lien entre deux mondes.

2. Perspective actionnelle et « mondes réels » et « possibles »

Jouer un rôle – que ce soit en société ou en classe – engage l'apprenant dans une quête du sens de son action sur le monde qu'il l'entoure. Aussi, dans une perspective actionnelle, la classe n'est plus seulement un miroir de la société ou un « pan entier de la réalité » comme c'est le cas dans l'approche communicative, mais une véritable préparation à la vie extérieure à la classe, un pan d'« une » réalité ; celle de l'apprenant ou du groupe d'apprenants dans une société culturelle donnée. Aussi, dans cette optique, le concept de rôle (dont nous avons vu quelques éléments précédemment en psychologie sociale) est lui-même à questionner à la lumière des enjeux de cette perspective actionnelle.

2.1. La dimension culturelle du concept de rôle : de l'approche communicative à la perspective actionnelle

Linton (1977, 1984 : 71-72) avance une définition intéressante relevée également par Vion pour qui le rôle désigne « *l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut* » (Vion, 1992 : 81).

C'est cette définition que nous devons retenir dans la compréhension du rôle du jeu dans le développement de l'agir social en classe de langue. L'auteur distingue deux types de rôles :

« a) *Les rôles institutionnalisés, en relation avec l'une des positions institutionnalisées d'un statut (père, médecin, femme, adulte...).*

b) *Les rôles occasionnels (parfois appelés « interactionnels ») qui ne sont pas directement en relation avec une position sociale officielle mais avec une fonction « interactive » déterminée (conseiller, séducteur, sage)... » (Vion, 1992 : 82).*

Ces deux types de rôle sont utilisés dans les jeux de rôle en classe de langue. Toutefois, dans une perspective actionnelle, les rôles institutionnalisés semblent les plus propices à l'agir social puisque impliqués dans la distribution sociale et professionnelle des rôles.

Le jeu de rôle (comme tout jeu) est un construit culturel, il met en action un ensemble « d'allant-de-soi » dans le sens où l'entend le phénoménologue Alfred Schütz (1987, 1998). Prenons par exemple, ces deux canevas de jeu de rôle issus de deux manuels, l'un se réclamant de l'approche communicative, l'autre de la perspective actionnelle mais relevant tous deux du jeu de rôle communicatif :

Exemple 1³ :

« *Un ami vous propose de vous présenter pour un travail dans son entreprise. Il vous donne des conseils (quels vêtements mettre, que dire... ?) ».*

3 Capelle et Gidon. 1990. *Espace 2*, p. 71.

Exemple 2⁴ :

« Scène de ménage.

Mettez-vous par deux. Choisissez un sujet de dispute ou au contraire d'éloges (tâches ménagères, fidélité, argent, look...) et jouez la scène ».

Dans ces deux exemples, l'apprenant est placé dans une situation vraisemblable mais non « réelle », qui n'engage ni sa culture d'action ni ne prend en compte une potentielle rétroaction et son pouvoir d'agir. Il s'agit d'une réalité possible et non de la réalité effective de l'apprenant. En effet, les jeux de rôle et simulations, tels qu'ils sont conçus dans l'approche communicative, ne prennent pas en compte la réalité sociale de l'apprenant mais une réalité sociale. Cela ne correspond pas toujours à une réalité extérieure pour l'apprenant, ni à ce que l'apprenant va être (ou peut être) amené à faire avec autrui en langue étrangère en société.

Dans l'approche communicative, nous parlions d'interculturel, dans la perspective actionnelle, nous parlons de co-culturel, c'est-à-dire d'une collaboration entre des personnes de cultures différentes. Co-agir implique la construction commune, la mise en partage de plusieurs traits culturels en vue d'agir le plus efficacement possible ; et ceci n'est faisable que si l'on a une solide adéquation entre ce que l'on fait/ce que l'on est en classe et ce que l'on fait/ce que l'on est en société.

Ainsi, le jeu de rôle dans la perspective actionnelle va prendre une tout autre forme comme nous pouvons le voir dans les deux exemples de tâche finale suivants, issus de manuels se réclamant de la perspective actionnelle :

Exemple 1⁵.

« A. En groupe-classe, choisissez deux profils de poste. Faites deux groupes. Les groupes A (les recruteurs) et B (les candidats) préparent l'entretien.

B. Simulez un entretien d'embauche, un recruteur reçoit en entretien individuel trois candidats. Les groupes qui observent donneront leur opinion quant à la pertinence de la présentation puis des réponses du candidat.

4 Dollez et Pons. 2013. *Alter ego 2*, p. 22.

5 Barthélémy, Kleszewski, Perrichon, Wuattier. 2012. *Version Originale 4*. Paris, Maison des Langues, p. 77. (Il s'agit là d'une « tâche professionnelle » proposée dans VO.

C. Individuellement et d'après l'évaluation de vos camarades, faites la liste des points positifs et négatifs de votre entretien d'embauche afin de mieux vous préparer le jour J »

Exemple 2.⁶

« En grand groupe.

1. Chaque groupe présente son programme de formation et le meilleur est sélectionné.

2. Le groupe sélectionné organise la première demi-heure de la formation. Deux personnes simulent l'une des rencontres suivantes :

- Recruteur/Candidat

- Rencontre amoureuse

- Premier contact avec ses futurs beaux-parents (prévoir quelques accessoires pour jouer la scène).

Le groupe de « formateurs » prend des notes. Après concertation, il fait un retour sur ce qui s'est passé et donne des conseils à la personne concernée. Les autres groupes peuvent participer et apporter leurs suggestions ».

Dans ces exemples de jeux de rôle, ce que l'on demande à l'apprenant n'est pas seulement d'ordre langagier, on lui demande d'engager toute sa culture d'action. On distingue également dans cet exemple la notion de « préparation à » qui est le fondement de tout jeu de faire-semblant dans cette approche.

L'aspect collectif (co-action en groupe), l'ancrage dans la réalité des apprenants (adéquation avec le public visé) et l'aller-retour entre simulation et réalité de l'apprenant –notamment par la rétroaction et la co-évaluation du et par le groupe – en constituent les principes. Les types de tâches décrits ci-dessus ont deux points communs : leur relation au monde social réel et une interdépendance des domaines « classe » et « société ». Si la classe est le lieu de conception et de réalisation d'une action à finalité sociale, la société peut avoir le rôle inverse mais complémentaire de lieu de conception et de réalisation de tâches d'apprentissage.

6 Dollez et Pons. 2013. *Alter ego 2*. Paris, Hachette, p. 23.

2.2 La perspective actionnelle en classe de langue : l'ancrage du réel entre action et mimésis

Aristote affirme que le fait d'imiter est inhérent à la nature humaine dès l'enfance ; et ce qui fait différer l'homme des animaux est précisément son inclination à l'imitation. Les premières connaissances qu'il acquiert et les doit à l'imitation que tout le monde goûte (Aristote, La Poétique, chapitre VI). Là est le fondement même de ce que l'on nomme la mimésis. Cette conception aristotélicienne de l'imitation se retrouve également chez Wulf (Barbier & Galatanu [dir.], 1998). Dans notre perspective, le jeu est un acte de mimésis, d'imitation d'une situation, et cette imitation apparaît comme une représentation de l'action. Il permet la construction et la socialisation du sujet. L'acte de mimésis par le jeu autorise une prise en compte de la réalité extérieure que ne permet pas l'acte de simulation. « *Les processus mimétiques offrent un espace pour l'expérience du non-identique et c'est la confrontation avec le monde extérieur qui en est le but.* » (Wulf dans Barbier & Galatanu, 1998 : 241). Aussi, dans une perspective actionnelle, je propose d'utiliser le terme de mimésis plutôt que simulation car, comme l'évoque Wulf, « *à la différence de l'imitation, le terme mimésis se réfère clairement à un monde extérieur, duquel on s'approche et dont on essaie de se faire le semblable sans pour autant pouvoir s'y diluer, la distance envers ce monde extérieur restant intacte* » (Wulf : 265). Certes, la frontière entre simulation et mimésis est ténue, mais la différence entre les deux termes paraît fondamentale pour différencier l'approche communicative de la perspective actionnelle. La simulation renvoie à des réalités extérieures envisageables, mais pas au monde de l'apprenant. La mimésis renvoie à une réalité matérialisable par l'apprenant, à une réalité envisagée, elle équivaut à une sorte de répétition⁷ avant l'action⁸. Il s'agit, par exemple, dans un enseignement du français spécifique, de créer à l'avance des mondes similaires aux mondes professionnels auxquels on veut préparer les apprenants. Dans un enseignement général de la langue, cela peut

7 « Répétition » est ici à prendre au sens de « répétition publique » telle que l'on peut le voir au théâtre, c'est-à-dire que l'enjeu social est en adéquation avec l'enjeu social de la représentation.

8 On peut faire référence ici aussi au concept de méta-communication chez Bateson.

prendre la forme d'une répétition avant l'action ou de préparation à l'action (une sorte d'entraînement), c'est ce que nous trouvons dans la plupart des manuels actuels qui se réclament actionnels.

La simulation peut donc être une préparation avant la mise en action en société, comme le montre cet extrait de manuel à destination de jeunes adultes⁹ :

« A : Vous cherchez un logement. Par groupes de trois, mettez-vous d'accord sur l'appartement que vous allez choisir parmi les trois propositions.

B : Vous venez de louer l'appartement que vous avez choisi avec vos deux camarades. Décidez comment vous allez partager l'espace et organiser votre cohabitation.

C : Le loyer de votre appartement a beaucoup augmenté. Vous décidez de chercher un quatrième locataire. Où va-t-il dormir ?

D : Vous avez déjà quelques candidats à la colocation et vous voulez les rencontrer. Préparez ensemble les questions vous allez leur poser.

E : Chacun va rencontrer un camarade d'un autre groupe qui jouera le rôle du candidat à la colocation. Vous allez l'interroger et lui montrer où il va dormir.

F : À présent, retournez votre groupe d'origine et mettez en commun les réponses des candidats. Décidez avec qui vous voulez partager votre appartement.

G : Maintenant, prévenez par courriel la personne que vous avez sélectionnée. »

Un encart accompagne par ailleurs cet extrait pour préciser que les jeux de rôle font partie des stratégies d'apprentissage : *« Les jeux de rôle sont parfois une très bonne façon de s'entraîner à communiquer. Imaginer des situations réalistes et préparer vos interventions sont des stratégies que vous pouvez intégrer à vos d'apprentissage » (Ibid : 17).*

Le passage de la mimésis à l'agir est un point essentiel dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel, car c'est seulement de cette manière que l'agir d'apprentissage peut être en lien avec l'agir d'usage, ce qui permet de sortir de l'utopie pédagogique.

⁹ Flumian, Labascoule, Priniotakis, Royer. 2012. *Le nouveau Rond-Point*. Paris, Maison des langues, p. 16-17.

L'agir « simulé » peut servir de répétition à l'agir vécu, mais ne doit pas se suffire à lui-même. Passer de la mimésis à l'action permet de comprendre la structure du passage de l'action individuelle à l'action collective. La société à laquelle on fait référence ici est une société parmi une autre, autrement dit elle se réfère à un mode social et culturel donné. Lorsque, dans un projet pédagogique, les apprenants doivent présenter leur production à un public, ce dernier fait partie d'une société donnée (une autre classe, des parents d'élèves, ou la communauté francophone présente dans le pays...) avec un cadre social, culturel, donné. Cette présentation n'est pas une simulation mais bien une action sociale authentique en contexte social. Dans une perspective actionnelle, chaque action en société a son double en classe sous forme de tâche. Les types de tâches fonctionnant sur une mimésis du réel sont une répétition de la vie sociale en classe. À ce titre, elles font partie de l'agir d'apprentissage. Elles permettent de développer la connaissance du monde social dans lequel évolue et va évoluer l'apprenant (agir d'usage). Le lien entre la répétition publique d'une pièce de théâtre, d'un spectacle, d'une exposition ou d'un repas, par exemple, dans le cadre de projets pédagogiques et le jour J de la représentation, est assuré par l'adéquation entre les enjeux de l'apprentissage de la langue étrangère et les ceux, sociaux, liés à l'utilisation de la langue.

2.3 La place de la créativité et de l'imaginaire dans les jeux de mimésis « actionnels » : se défaire de l'utopie entre mondes réels et mondes possibles

Pour reprendre les termes de Crozier et Friedberg, « [le] jeu est l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération. C'est l'instrument essentiel de l'action organisée. Le jeu concilie la liberté et la contrainte. Le joueur reste libre, mais doit, s'il veut gagner, adopter une stratégie rationnelle en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci » (Crozier & Friedberg, 1990 ; Crozier & Friedberg, 1990), 1977 : 113-114).

Le jeu est un construit humain entre contraintes et liberté ; contraintes car il faut suivre des règles et le joueur dépend des stratégies de jeu des autres joueurs ; liberté car le joueur est libre de choisir sa propre stratégie. La notion de jeu peut également « nous fournir un modèle pertinent pour

mettre en évidence certains aspects du monde social et de l'activité humaine. Le modèle du jeu présente notamment le mérite de souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?) » (Sensevy, 2007 : 19). Le jeu est également un construit culturel et possède des implications différentes selon les cultures. Le jeu permet d'agir dans un rôle que l'on se donne ou que l'on nous a donné pour réaliser une tâche précise. Le jeu est alors le reflet d'une réalité et permet au « je » de s'accomplir en société. En somme, c'est par le jeu que je deviens « je » et que je peux jouer pleinement mon rôle en société car en jouant je co-agis, *« pour produire une transaction, les joueurs ont besoin d'un background commun, d'un système de significations neutralisées qui a d'une certaine manière la force de l'évidence »* (Sensevy, 2007 : 23).

La notion d'espace potentiel chez Winnicott est particulièrement éclairante également pour notre sujet. Cet espace dit potentiel n'existe pas, il n'a pas de réalité. C'est un espace transitionnel : il va permettre un passage entre réalité psychique interne et réalité psychique extérieure. Il n'est pas « réel », mais à certains moments on peut toutefois l'appréhender. On peut faire référence ici à des éléments de réflexions aux théories des mondes possibles de Lewis, pour qui notre monde actuel n'est qu'un possible parmi d'autres. C'est dans cette perspective que les jeux de faire-semblant peuvent être aussi considérés. L'espace potentiel va se présenter comme un lieu virtuel où l'individu va expérimenter ce qu'il est en train de créer ce qui existe déjà (par rapport aux objets qui l'entourent)¹⁰. Aussi, si l'on considère la théorie des mondes possibles (Murzilli, 2012), les jeux de mimésis peuvent être considérés comme fictions (mondes possibles) liés à une narration du monde réel. Le développement du jeu sérieux adapté au monde de l'apprenant (soit professionnel, soit sur l'apprentissage en lui-même) répond aux enjeux sociaux du moment. De ce point de vue, la fiction n'a jamais été aussi proche de la réalité. Utiliser l'uchronie (étymologiquement un non-temps, un temps qui n'existe pas) propre à ce type de jeux, permet d'appréhender la réalité en la réécrivant. Voici deux exemples de tâches actionnelles dans cette optique :

10 Comme ceci peut être développé dans le cadre de jeux-sérieux.

Exemple 1¹¹ :

« Rencontres improbables :

Vous allez mettre en scène deux personnages culturels (architecte, écrivain, peintre...) qui veulent voir leurs œuvres figurer dans un musée
A. *Un musée imaginaire ouvre un concours pour offrir un espace permanent d'exposition. En classe entière, choisissez deux personnages culturels francophones qui défendront leur candidature (architecte, écrivain, peintre...).*

B. *Deux groupes se chargent de faire des recherches sur chacun de ces personnages et sur leurs œuvres afin de rédiger un argumentaire convaincant. Le troisième groupe, qui joue le rôle du jury du Musée, prépare l'audition des deux candidats (organisation de la séance, questions à se poser, critères d'évaluation...).* »

Exemple 2¹² :

« A. *Regarde cette couverture et décris-la.*

B. *Lis le début de cette nouvelle. À ton avis, qui est sur le banc ?*

C. *Dans le texte de l'activité B, il y a un nouveau temps, l'imparfait. Entoure tous les verbes à l'imparfait et écris l'infinitif correspondant. Dans ta langue, y a-t-il un temps du passé similaire ?*

D. *Descris une rencontre comme dans cette histoire. Puis, ton / ta voisin(e) devine de quoi ou de qui tu parles. (J'étais dans la rue. Il était là, à côté de chez moi. Il avait...)* ».

On constate à travers ces exemples de tâches, sous forme de jeux de « faire-semblant » dans une perspective actionnelle, deux aspects majeurs. Le premier est l'aspect collectif (co-actionnel/co-culturel) et le second celui de l'ancrage dans l'espace « classe » en tant que monde possible (et non en tant que monde effectif ou réel) ; ce dernier étant pris en compte dans une autre variante de la tâche tout en mobilisant les mêmes objectifs pédagogiques que la tâche précédemment citée (*Version Originale* 4, 2012 : 108). La notion de « mondes possibles » apparaît alors comme une sorte de porte d'accès au réel, sans fermer celle de la

11 Barthélémy, Kleszewski, Perrichon, Wuattier. 2012. *Version Originale 4*. Paris, Maison des Langues, p. 109. (Il s'agit ici de la seconde variante de la tâche de l'unité 9 pour un niveau B2).

12 Jarlang, Pellé, Quételet, Uny, Fouillet, Rodriguez Tomp, Todorovic. 2019. *À la une* 2. Paris, éd. Maison des Langues, p. 112.

créativité (cf. Winnicott, 1975), et permet de construire le réel par l'imaginaire. C'est cette dimension qui permet d'ancrer la créativité et l'imaginaire dans une approche qui propose de mettre en parfaite adéquation agir d'apprentissage et agir social, et cela est nécessaire à plusieurs égards pour tout un chacun et plus particulièrement pour les plus jeunes en milieu scolaire.

Conclusion

La perspective actionnelle peut être synonyme d'utopie dans le sens où elle représente un idéal pédagogique de mise en adéquation entre classe et société. Elle se définit comme une approche ancrée dans le réel, dans la réalité de l'apprenant ou dans la réalité qu'il va devoir appréhender. Nous pouvons imiter la vie sociale par le jeu grâce à la connaissance que l'on a du monde social. Aussi, la connaissance que l'on a du monde conditionne notre connaissance du monde social, et inversement. Nous interprétons cette connaissance du monde social par rapport à notre culture d'action et nos « allant-de-soi », pour reprendre l'expression de Schütz, ce qui modifie notre agir, lequel modifie à son tour notre connaissance du monde. Dans cette perspective, les jeux de « faire-semblant » se révèlent être des outils pédagogiques plus proches du « monde réel » de l'apprenant, même si l'on peut se référer ou travailler entièrement à partir de « mondes possibles » pour atteindre un objectif et laisser ainsi la part belle à la créativité et à l'imaginaire. Ce type de jeux sur le mode de la mimésis inclut une dimension imaginaire forte qui est de plus en plus absente des manuels de FLE récents, car l'injonction première de la perspective actionnelle consiste précisément à être en parfaite adéquation avec la réalité sociale de l'apprenant.

La perspective actionnelle peut, à d'autres égards, apparaître comme une approche pédagogique d'une « utopie éthique » (Galichet, 2006) dans le sens où elle permet, par des modes d'action collectifs, de préparer à la citoyenneté, à la co-élaboration de sens, au partage de sens, au respect de l'action d'autrui, entre autres. Elle peut en effet être une voie éthique vers la préparation à l'action collective en société, avec tout ce que ceci inclut

de positif comme de de négatif¹³. Ces derniers points pourront faire l'objet d'un questionnaire et d'un travail approfondi sur les liens entre la perspective actionnelle et le développement de compétences citoyennes.

Références bibliographiques

Aristote. 2004. *Éthique à Nicomaque*. Paris, éd. Flammarion.

Barbier J.-M. et Galatanu O. (dir.). 1998, *Action, affects et transformation de soi*. Paris, éd des PUF.

Bailly R. 2001. « Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott », dans *Enfances & Psy* 3/2001 (no15), p. 41-45.

Caillois R. 1958 (1ère éd.). *Les jeux et les hommes*. Paris, éd Gallimard, 1992.

Caré J.-M. et Debyser F. 1978. *Jeu, langage et créativité*. Les jeux dans la classe de français, Paris, Hachette.

Crozier M. et Friedberg E. 1990. *L'acteur et le système*. Paris, CLE.

Drouin A-M. 1993. « L'utopie créative ou la pensée modèle », dans *Aster*, n° 16, 1993. Modèles pédagogiques 1. p. 201-219.

Galichet F. 2006. « La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique », dans *Imaginaire & Inconscient*, n° 17, 101-116.

Guide pour les utilisateurs. 2002. Conseil de l'Europe, 1e éd. 1996, 2e éd. corr. 1998, Paris, Didier.

Linton R. 1977. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.

Murzilli N. 2012. « De l'usage des mondes possibles en théorie de la fiction », dans *Klesis – Revue philosophique*. <http://www.revue-klesis.org/pdf/Klesis-Lewis-13-Murzilli.pdf> (Date de dernière consultation : 14/05/22)

Perrichon E. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et*

13 « [...] Ces utopies se sont heurtées à la dureté du réel : la classe n'est pas la société ; la pratique de la coopération à l'école peut certes favoriser le progrès des idées socialistes et égalitaires, mais elle peut aussi mieux préparer les individus aux contraintes du « management participatif », qui prône le travail d'équipes et la concertation pour une meilleure productivité, dans le respect des hiérarchies existantes ». Galichet, 2006, p. 106.

construction d'une nouvelle perspective actionnelle. Thèse de doctorat sous la dir. de Christian Puren, université J. Monet, Saint-Etienne.

Puren C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », dans *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. Paris, APLV, 2002, p. 55-71.

Puren C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », dans Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* vol. XXIII, n° 1, 2004, p. 10-26.

Rocheblave-Splenvé A-M. 1969. *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris, éd. des PUF.

Schütz A. 1987. *Le chercheur et le quotidien*. Paris, Klincksieck.

Sensevy G. 2007. « Des catégories pour décrire et comprendre l'action conjointe », dans G. Sensevy et A. Mercier (Eds.) *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.

Veneziano E. 2007. « Le langage dans le jeu de fiction : une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez le jeune enfant », dans *Travaux neuchâtelois de linguistique*. 46, p. 19-32.

Viaud M-L. 2021. *L'éducation nouvelle au XXIe siècle : une utopie toujours vivante ?* Artois Presses Université, Utopies éducatives, 978-2-84832-519-4. hal-03622725.

Vion R. 1992. *La communication verbale*. Paris, Hachette.

Winnicott D. 2002 (1ère éd. 1975). *Jeu et réalité*. Paris, éd. Gallimard.

Manuels

Barthélémy F., Kleszewski C., Perrichon E., Wuattier S. 2012. *Version Originale 4*. Paris, Maison des Langues.

Dollez C. et Pons S. 2013. *Alter ego 2*. Paris, Hachette.

Jarlang A., Pellé M., Quétel A., Uny J., Fouillet R., Rodriguez Tomp A., Todorovic H. 2019. *À la une 2*. Paris, Maison des Langues.

Flumian C., Labascoule J., Priniotakis S., Royer C. 2012. *Le nouveau Rond-Point*. Paris, Maison des langues.

Cappelle G. et Gidon N. 1990. *Espace 1*. Paris, Hachette

Utopie et dystopie hexagonales sur l'accent et la prononciation (du natif) en langues étrangères

Grégory Miras

Professeur des universités
Université de Rouen Normandie – DYLIS – UR 7474
Université de Lorraine - ATILF - UMR7118 CNRS

Adam Wilson

Maitre de conférences
Université de Lorraine - IDEA - UR 2338

Myriam Dupouy

Maitresse de conférences
Le Mans Université - CREN - UR 2661

Résumé

À la lumière des travaux en sociolinguistique et en sociophonétique, la réalité même du construit d'accent conduit à reconsidérer la manière dont les productions des individus, considérés comme « étrangers », sont perçues au prisme du mythe du natif. Au-delà d'un simple constat porté depuis longtemps par les sociolinguistes, il s'agit de poser la question des idéologies qui nourrissent, de manière spécifique en France hexagonale, l'idée d'un « bon locuteur » ou d'une « bonne locutrice ». Entre utopie et dystopie, nous cherchons à questionner la nécessité d'un changement de paradigme en didactique des langues qui permette aux individus de construire une forme d'agentivité individuelle et un cadre institutionnel et social plus favorable à l'émergence d'une sécurité linguistique et citoyenne.

Mots clés

prononciation, accent, sociophonétique, utopie

« Malgré toutes les preuves irréfutables que toutes les langues changent, les gens continuent de croire dur comme fer qu'une langue homogène, standardisée, universelle est non seulement souhaitable, mais aussi une vraie possibilité. Ceci nous ramène à notre scénario de science-fiction du début dans lequel les conséquences positives d'un monde où nous serions tous de la même taille et du même poids seraient si attrayantes, si séduisantes, que nous en ignorerions les réalités biologiques et les lois de la physique » (Lippi-Green, 1997 : 47 traduit en français par Planchenault, 2019 : 154).

Introduction

Les humains vivent dans un monde sonore au sein duquel nos élans métaphoriques nous amènent à construire notre « maison sonore » (*The Sound House*) pour certaines (Lippi-Green, 1997 : 48) ou un « paysage sonore » (Lhote, 1995 : 22) pour d'autres. Ces espaces, qui émergent de l'interaction des représentations individuelles avec celles, sociales, d'une langue et des langues, influencent la manière dont chaque individu s'envisage comme locuteur¹ d'une langue additionnelle².

Dans ce texte, nous allons argumenter que des idéologies de monolinguisme (Cerquiglini, 2006) et de *native-speakerism* (parler natif) (Holliday, 2006) traversent tous les niveaux du système de l'enseignement-apprentissage des langues additionnelles en France. Afin d'illustrer cela, nous nous appuyons sur plusieurs études différentes qui nous ont menés – individuellement, puis collectivement – à la même conclusion : les dynamiques idéologiques de l'enseignement-apprentissage des langues additionnelles en France contribuent à l'élaboration d'une utopie du locuteur monolingue et d'un mythe du natif ; cette « maison sonore » (Lippi-Green, 1997) où tous les habitants

1 Conformément à la ligne éditoriale de la revue, le masculin sera employé. L'autrice et les auteurs soulignent néanmoins que l'article a été initialement rédigé en écriture inclusive non-épiciène et avec l'accord de proximité en adéquation avec notre paradigme de recherche inclusif et altéritaïre. Cette position est en faveur d'une vision diversitaire sur ces questions.

2 Terme largement diffusé dans la recherche anglophone (Douglas Fir Groupe, 2016) et repris en français par Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019). Le terme « langue additionnelle » correspond aux étiquettes de langue « étrangère » mais aussi « seconde ».

se ressembleraient. Cependant, bien loin d'une véritable utopie, nos différents éclairages empiriques mettent en lumière un caractère dystopique ; un paysage sonore uniforme au sein duquel la reconnaissance de l'agentivité individuelle – manifestée par une prononciation non-conforme aux autres voix du ménage sonore – demeure impossible.

Avant de se lancer dans l'analyse à proprement parler, il convient de noter que ce que l'on aborde ici n'a rien de particulièrement surprenant ou novateur à l'échelle mondiale. De nombreuses recherches en sociolinguistique (et ses disciplines connexes) identifient des dynamiques et des phénomènes vraisemblables dans une multitude de contextes (Lippi-Green, 1997, Holliday, 2006, Creese et *al.*, 2014, Piller, 2001). En revanche, à notre connaissance, il s'agit de la première fois que certaines de ces questions ont été creusées dans le contexte français, et notamment à travers une approche croisée comme celle que nous adoptons ici. Cette approche croisée se base sur une mise en perspective d'au moins trois études différentes, entreprises dans des contextes et avec des objectifs différents :

- une étude en cours sur l'élaboration idéologique en France de l'objet linguistique que nous appelons communément « l'anglais », qui a comme fondement empirique une étude qualitative des textes de cadrage de certains concours de l'enseignement de cette même langue ;
- une recherche en cours sur les représentations des accents à l'université dans le domaine de la formation aux métiers du FLE/S ;
- une analyse discursive publiée (Miras, 2019) sur le traitement de la compétence phonologique dans le CECRL et son amplification.

En croisant ces différentes études, nous nous inspirons des travaux de Rosina Lippi-Green (1997) qui montrent à quel point des dynamiques de *standard language ideology* (idéologie de la langue standard) traversent tout le système éducatif aux Etats-Unis, se manifestant dans l'organisation « macro » de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ainsi que dans les représentations et pratiques des enseignants tout autant que des apprenants. Notre croisement permet donc une triangulation similaire : plusieurs sources empiriques éclairent la même situation de plusieurs angles, à la fois en termes de perspectives

(micro et macro) et en termes des langues additionnelles étudiées (l'anglais et le français conçu comme une langue « étrangère » – FLE). Dans ce qui suit, nous démontrons les manières dont les mythes du natif et/ou du monolingue imbibent toute l'activité de l'enseignement-apprentissage des langues dites « étrangères »³ en France, des textes de cadrage jusqu'aux représentations des apprenants ou des enseignants. Nous commençons par une source idéologique *top-down* (fonctionnant « par le haut ») en étudiant les textes de cadrage de l'Agrégation d'anglais avant de comparer les éléments qui ressortent de cette analyse avec ceux d'une étude de certaines sources *bottom-up* (fonctionnant « par le bas ») en nous intéressant aux représentations et pratiques des apprenants de didactique du FLE. Enfin, nous chercherons à déterminer s'il est possible de transformer ces idéologies à la lumière du CECRL initial et de son Volume complémentaire (Conseil de l'Europe 2001, 2018). Dans tous les cas, une analyse discursive qualitative sera menée.

1. L'individu natif en langues étrangères : de l'utopie à la dystopie institutionnelle

Il s'agit ici d'étudier les textes de cadrage des concours d'enseignement d'une langue « étrangère ». Ces textes peuvent être considérés comme particulièrement pertinents pour les questions qui nous intéressent ici, car ils contiennent et communiquent une vision institutionnalisée de la langue « étrangère » concernée. Autrement dit, les pratiques, usages et représentations linguistiques présents dans ces textes contribuent à l'élaboration d'une version de la langue « validée » ou « homologuée » par l'État et, ainsi, jugée comme désirable par ce dernier. De cette manière, ces textes offrent une fenêtre privilégiée pour observer les idéologies langagières de l'État qui se manifestent dans, et qui sont véhiculées par des documents de ce type.

3 Conformément aux choix terminologiques des auteurs et de l'autrice, nous retenons le terme de « langue additionnelle » plutôt que de « langue étrangère » dans une perspective altéritaire de l'accent et de la prononciation. Nous maintiendrons le terme de langue « étrangère » entre guillemets lorsque nous ferons référence à la vision institutionnelle de son enseignement.

Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à l'Agrégation d'anglais pour deux raisons : d'une part, l'anglais est la langue additionnelle la plus enseignée en France et il existe donc d'office des enjeux importants liés à son enseignement et apprentissage – sans même parler des polémiques récurrentes concernant la place de la langue anglaise au sein de la société française (voir Deneire, 2015, par exemple). D'autre part, l'Agrégation est un exemple emblématique de l'éducation française en tant qu'institution. Il s'agit d'un concours qui donne lieu, pour ceux qui sont admis, à un poste d'enseignement dans l'éducation secondaire. Les Agrégés bénéficient d'un salaire plus important et d'un service d'enseignement réduit par rapport aux enseignants qui arrivent dans le système secondaire par d'autres voies. Au-delà de cela, l'Agrégation est surtout un emblème de prestige. Bien plus qu'un simple diplôme ou concours, l'Agrégation constitue un label d'excellence académique ; l'Agrégé est considéré comme ayant une maîtrise absolue de son sujet, une référence dans le domaine (Chervel, 1993). Ainsi, la variété de langue présente au sein de l'Agrégation devient en quelque sorte la variété dominante – ou la langue légitime (Bourdieu, 1982) – de l'État français, un standard auquel il faut aspirer afin d'être admis au concours le plus prestigieux. Les Admis à l'Agrégation sont ainsi positionnés comme un groupe « élite » de locuteurs et d'experts de la langue.

Sur le plan plus concret, nous nous focalisons ici sur le « rapport du jury » de l'Agrégation d'anglais⁴. Il s'agit d'un document produit à la suite du concours chaque année qui explique les réponses attendues pour chaque épreuve et qui fournit des conseils aux candidats. En pratique, ce rapport fonctionne parfois comme un guide pour les années suivantes, les aidant à comprendre ce que le jury cherche (et ce qu'il faut éviter). Parmi les conseils, nous trouvons un certain nombre d'éléments liés aux formes et usages de l'anglais pour les différentes épreuves. Autrement dit, ce document dicte ce qui constitue un anglais acceptable ou désirable dans ce contexte, véhiculant ainsi un certain nombre d'idéologies langagières

4 Ces rapports sont rendus public par le Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. La SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) compile les liens vers les différents rapports sur son site web :

<https://saesfrance.org/concours/agregations/>

et conditionnant (en théorie) les formes et usages qui seront appris par les candidats. Dans le sens où ces derniers deviendront des enseignants d'anglais, il semble raisonnable de suggérer que les formes, pratiques et idéologies apprises en préparation de l'Agrégation formeront les bases pour les formes, pratiques et idéologies qui seront transmises aux générations futures. Afin d'explorer ces dynamiques, nous proposons ici de rendre compte d'une étude qualitative basée sur une lecture détaillée des rapports du jury d'Agrégation d'anglais – interne et externe – des cinq dernières années (n=10). Comme nous le verrons, ces textes sont caractérisés par des dynamiques idéologiques qui contribuent à l'élaboration d'une vision utopique de la langue anglaise et, surtout, d'un locuteur ou d'une locutrice d'anglais digne de ce nom.

Les premières dynamiques idéologiques que nous allons aborder tournent autour d'une forte valorisation de l'individu natif. Cette « idéologie du natif » positionne ces derniers comme le seul groupe avec une véritable autorité quand il s'agit d'identifier les « bonnes » formes ou les « bons » usages d'une langue (Creese et al., 2014). Dans le contexte qui nous intéresse ici, cette valorisation du natif/native entre surtout en résonance avec la notion de *native-speakerism* (parler natif) (Holliday, 2006), l'idée selon laquelle les locuteurs natifs, en tant que « meilleurs modèles » d'une langue, constituent d'office les meilleurs enseignants de cette dernière. Ce positionnement idéologique se manifeste de manière récurrente dans les rapports du jury, comme l'illustre l'extrait suivant :

« Les candidats dont la langue orale a besoin d'être améliorée sont fortement encouragés à accroître autant que possible leur exposition à l'anglais, que ce soit en effectuant des séjours en pays anglophones, en recherchant les occasions de pratiquer l'anglais avec des locuteurs natifs, ou en écoutant de l'anglais authentique par le biais d'émissions radiophoniques, de séries ou de films. » Rapport du jury – Agrégation ext. 2019, p.214.

Ce passage a pour but d'apporter des conseils aux candidats qui souhaitent s'améliorer en langue orale. Comme nous pouvons le voir, les références aux individus ou contextes « natifs » sont nombreuses : pratiquer avec des locuteurs natifs, écouter l'anglais « authentique », passer du temps en pays anglophones. Ces références sont variées mais il n'est pas difficile, d'après nous, de voir un lien discursif établi ici entre,

d'une part, « anglais authentique », « pays anglophones » et « locuteurs natifs » et, d'autre part, ces trois éléments de « nativité »⁵ et le fait d'améliorer son anglais oral. Nous observons donc l'élaboration d'un étendard à partir des formes et des usages de locuteurs natifs ; un modèle de référence par excellence pour tout apprenant de la langue. Dans le sens où ce modèle de référence est mis en avant au moment de proposer des conseils aux candidats (afin de les aider à réussir le concours), il ne semble pas déraisonnable de supposer que ce même *native speakerism* (parler natif) sous-tend l'évaluation des candidats et candidates lors des épreuves (voir Wilson, soumis, pour une analyse plus détaillée). Autrement dit, les conseils cités ci-dessus reflètent le modèle de référence utilisé lors du concours. Ainsi, réussir l'Agrégation implique l'adoption de ce modèle imbibé de l'idéologie du natif ou de la native, donnant lieu, du moins en théorie, à une situation où toutes les personnes admises constituent des incarnations de ce même modèle.

Pour aller plus loin, Piller (2001 : 120) rappelle que « the "idealization" of native speakers promotes a worldview which is inherently biased towards both monolingualism and standard(ised) languages »⁶. Faute de place, nous ne pourrions pas proposer une analyse extensive d'exemples précis, mais nous observons les mêmes dynamiques idéologiques dans les rapports du jury. Ces textes expriment clairement que toute variété d'anglais est acceptée – et ainsi acceptable – lors des épreuves d'expression orale. Cependant, il est systématiquement rappelé aux candidats qu'il faut faire preuve de « cohérence » et de « justesse » dans la performance de la variété choisie (cf. Wilson, soumis). Cela proscribit donc toute trace de contact de langues ou de plurilinguisme (car ces traces mènent à une variété « incohérente »), prescrivant d'office un idéal monolingue. Par ailleurs, même s'il y a une acceptation de plusieurs variétés lors des épreuves d'expression orale, les candidats doivent choisir entre le General American ou le Southern/Standard British

5 Le positionnement idéologique de ce qui « compte » comme locuteur « natif » et/ou comme pays « anglophone » constitue une question complexe que nous ne pourrions pas aborder ici. Voir Wilson, soumis, pour une discussion plus approfondie.

6 « L'"idéalisation" des locuteurs natifs favorise une vision du monde qui est intrinsèquement biaisée en faveur du monolinguisme et des langues standardisées » (traduit par les auteurs).

English lors des épreuves dédiées à la phonétique-phonologie. Dans son ensemble donc, l'Agrégation est caractérisée par une valorisation claire de ces deux variétés standard au profit des autres variétés d'anglais.

En somme, le rapport du jury de l'Agrégation d'anglais participe à la promotion et l'élaboration d'un modèle de référence utopique concernant les formes et usages de la langue : un anglais standard (avec une forte préférence pour les standards américains ou britanniques), identifiable comme « natif » et sans aucune trace « étrangère ». Le rapport du jury fait partie des textes de cadrage de l'Agrégation et participe ainsi à la création d'une autre utopie, celle de la reproduction de ces mêmes dynamiques normatives. Pour faire simple, pour être admis au concours, il faut adopter les pratiques (et représentations) prescrites par cet idéal, rentrer dans le moule d'un anglais standard et « natif ». En principe, ces individus vont ensuite devenir des enseignants, participant à la propagation de ces mêmes pratiques et représentations aux générations suivantes. Formulé ainsi, le caractère dystopique de l'élaboration de la vision utopique de la langue anglaise décrite ici devient perceptible.

Il convient de noter que, à notre sens, les dynamiques décrites ci-dessus n'ont rien de spécifique à la langue anglaise. Il s'agit plutôt d'une illustration de dynamiques idéologiques franco-françaises qui sont appliquées ici à l'anglais mais qui se manifestent également sur d'autres fronts. Nous abordons donc par la suite ces dynamiques idéologiques utopiques-dystopiques dans les pratiques de différents acteurs, en lien avec d'autres langues et notamment avec le français.

2. Les accents comme « problèmes », une dystopie courante dans les discours ?

Comme mentionné supra, les « accents » sont très présents dans les discours des apprenants tout autant que des enseignants en cours de langues « étrangères ».

Ils sont régulièrement, et ce de manière ordinaire, associés à des « problèmes » : réussir ou non à le perdre/prendre/cacher/travailler.

Vouloir « avoir » un accent intelligible (ou même viser un « bon » accent) en cours de langue est un objectif compréhensible, une motivation qu'il peut être tout à fait intéressant d'exploiter pour favoriser des prises de

parole et une sensibilisation à des systèmes phonologique et prosodique variés et nouveaux, mais ce premier niveau de compréhension du désir de « bon accent » ne saurait se cantonner à cela.

Les idéologies sous-tendant la « bonne » manière de parler, de prononcer, d'accentuer ne se résument pas à des règles mais renvoient à un système de normes prescriptives directement lié à une vision « étouffée » de l'évolution des langues, des rapports à ces langues, de leurs contacts, des divers degrés de familiarisation, des besoins et objectifs spécifiques des apprenants, du droit à l'hétérogénéité et à l'agentivité au sein du répertoire d'un même locuteur.

Les questions liées aux accents semblent alors « bloquées » et pour le moins bloquantes pour les apprenants et les enseignants qui disposent de peu de ressources leur indiquant des éléments de cadrage théorique, des démarches didactiques construites et situées et des pistes pédagogiques pour renverser une situation « problématique ».

Ce flou, ou encore cette relative absence, peut s'expliquer conjointement par la nature protéiforme et donc complexe du syntagme « accents » et par les rapports à l'hétérogénéité et aux normes du français transpercés d'idéologies langagières. En croisant les apports de la sociolinguistique et de la didactique du FLE/S, ces discours et pratiques liés aux « problèmes d'accents » renvoient à une normativité linguistique, une forme d'hégémonie de la norme (Marcellesi, 2003), menant alors à la fois à une idéalisation du locuteur monolingue et par ricochet à une vision soustractive du plurilinguisme provoquant tour à tour sentiments d'illégitimité et reproduction d'un système normatif basé sur une dichotomie à notre sens non pertinente car excluante par essence dans une perspective en didactique des langues : natif/non-natif (Castelotti, 2011, Dewaele, 2017).

Un lien peut être établi entre la crainte du « mélange », des « interférences », d'une non-continuité dans l'accent, une dévalorisation des compétences langagières en construction et un point de vue institutionnel français hexagonal teinté d'idéologies centralisatrices (Houdebine, 2016). Ces dernières viennent alors renforcer et surestimer une norme prescriptive, mais également avec une formation universitaire et professionnelle ne travaillant peut-être pas suffisamment les questions de variations et de rapports à ces dernières (si nous travaillons ici sur

l'oral, les questions liées à l'écrit sont tout aussi épineuses, participant à la démonstration selon laquelle la langue ou l'objectif n'est pas tant la source du « problème » que le contexte situé de départ).

Ainsi, ce qui relève des « accents » semble continuer d'être cantonné aux questions phonologiques/prosodiques et fait référence à la figure de l'individu natif comme modèle visé (cf. *CECRL* avant le *Volume complémentaire* - §3), soit non décrit et donc potentiellement anxiogène car non atteignable pour l'enseignant et l'apprenant, venant alors nourrir le fantasme, ou le mythe d'un « bon » accent pour suivre le fil tissé par Lippi Green (Dupouy, 2018 ; 2019). Le propre des mythes est de ne reposer sur aucun élément fondamentalement réel ni même défini, mais d'engendrer des croyances qui deviennent nécessaires et par lesquelles l'on construit une vision d'une nouvelle réalité (Barthes, 1957).

Ce mythe lié au bon accent rencontre ici un écho fort avec l'utopie, la contre-utopie, la dystopie qui sont autant de termes renvoyant au monde des possibles, de l'irréalisable, de ce qui n'existe pas ou de ce qui devrait exister dans des sociétés contraintes (Engélibert & Guidée, 2015).

Cette image de l'empêchement est exagérée mais semble pertinente ou du moins féconde pour illustrer les freins que révèlent des études sur les questions d'accents (entre autres phénomènes liées à la didactique de l'oral, de la médiation phonétique) en situations d'enseignement-apprentissage de langues étrangères (Paternostro, 2016, Sauvage, 2019, Miras 2021). Placer utopie et dystopie dos à dos, ou plus précisément dans un continuum, participe à développer une vision critique et de nouvelles perspectives (voire un nouveau paradigme ?) quant aux questions d'accent en classe de langue(s), et en amont, lors de la formation des enseignants à l'université.

C'est dans cet objectif que les rapports aux répertoires langagiers et plus spécifiquement les rapports aux accents (les siens, ceux des autres) sont interrogés dans le cadre d'écrits réflexifs d'étudiants de master FLE/S lors d'une UE « apprentissage réflexif d'une langue inconnue » – désormais ARLI. Cet apprentissage est un moteur d'interrogations, d'observations de pratiques enseignantes et apprenantes lors duquel les accents sont, comme présenté supra, cantonnés à des difficultés mais également, après échanges, progression et prise de recul, moteurs représentations évolutives, modifiant sensiblement certains discours :

- [...] « Lors du dernier cours, nous avons eu la chance de pouvoir rencontrer une amie Japonaise de l'enseignante, et nous pouvions lui poser des questions si on le souhaitait. A vrai dire, j'étais plutôt intimidée à l'idée de poser une question et qu'elle ne comprenne pas, de peur que mon accent ne soit pas assez bien ou que ma question ne soit pas correcte grammaticalement parlant, je n'ai donc pas posé de question ». G. C, ARLI 2022

- « Pour ce qui est de la prononciation, [prénom de l'enseignante] articulait bien clairement et distinctement afin qu'on puisse répéter par la suite. Nous avons également écouté une vidéo pour reconnaître les différentes langues et où il fallait trouver l'arabe. Il y a eu une sensibilisation à la langue arabe dès les premiers cours. Cela permettait d'avoir une variation d'accents entre ceux de la vidéo et celui de [prénom de l'enseignante]. » V. L, ARLI 2020

- « Notre professeure, yéménite, [qui est] en France depuis plusieurs années, parle très bien le français (avec son accent yéménite, je crois, mais peu importe) ». D. Y, ARLI 2020

Il apparaît ici que ces étudiantes ne se situent pas uniquement dans une vision pessimiste ou dystopique, sans pour autant présenter une vision idéalisée ou utopique des questions d'accents en cours de langues « étrangères ». Point question non plus d'une dénomination lourde de sens « natif/non-natif », un scénario alternatif visant à développer des compétences agentives ne relèverait donc pas de la science-fiction...

3. Le CECRL et son amplification : de réels changements paradigmatiques possibles ?

Ces utopies qui reposent sur des représentations sociales ancrées dans des idéologies linguistiques et didactiques, constituent parfois le terreau d'outils politiques. En cela, le *Cadre Européen Commun de Référence en Langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et son *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018) peuvent témoigner à la fois de ces idéologies mais aussi de leur évolution dans le temps.

Si les auteurs du CECRL admettent dans leur amplification (Conseil de l'Europe, 2018 : 49) que l'échelle phonologique est la moins aboutie de l'outil, une analyse plus fine de la place de l'individu dit « natif » et de

la compétence phonologique apprenante permettent de mieux comprendre les enjeux utopiques d'un tel descripteur. Ces mêmes auteurs indiquent que c'est dans le descripteur phonologique que la norme de l'individu natif était la plus visible. Cette prise de conscience a conduit à la suppression de la mention « locuteur natif » du niveau A1 du CECRL 2001 pour être remplacée par celle d'« interlocuteur ». Le construit d'accent étranger à lui fait l'objet de deux stratégies de contournement : la paraphrase ou un jugement « mauvaise prononciation ». Sans cadrage didactique théorique, cette tentative de révision semble être un échec partiel sur cet objectif.

En parallèle et de manière constante entre les deux versions du CECRL (2001, 2018), la production apprenante est toujours qualifiée par une prosodie négative (Kübler, 2014) centrée autour de plusieurs points dans la compétence phonologique :

- L'apprenant dispose d'une compétence déficitaire avec « un répertoire très limité » (A1 ; CECRL, 2001) ;
- La compétence de l'apprenant est indexée sur celle d'un interlocuteur fictif qui doit « faire répéter » ou « se montrer coopératif » (A1 ; CECRL, 2018) ;
- Les objectifs se mesurent sur « un écart par rapport à une « norme » » (CECRL, 2018 : 140) qui n'est pas définie en termes de variations.

Falker (2019) souligne que « le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) mentionne tantôt une « langue orale standard », tantôt une « langue standard courante », sans préciser si ces deux termes renvoient au même modèle ».

Pour des auteurs comme Sauvage (2019) ou Miras (2021), cette situation est le résultat d'un échec, à partir des années 70, dans la constitution d'un cadre didactique permettant de concilier une vision interne de la langue (des cibles à atteindre dans une approche béhavioriste) avec une vision co-construite de cette dernière (la co-construction du sens dans l'approche communic'actionnelle) dans la didactique des langues francophone.

Si certains auteurs (Lippi-Green 1997) notent, dans le monde anglophone, un passage de la norme du standard (interne) à une norme externe (l'auditeur ou auditrice) avec les travaux sur la compréhensibilité, l'intelligibilité ou la fluence (Levis *et al.*, 2020), cette

transition ne répond pas à la problématique de l'utopie et de la dystopie. En effet, bien qu'objectivée par de plus en plus de travaux comme Didelot *et al.* (2019) ou Mairano *et al.* (2019), l'intelligibilité, en tant que critère d'évaluation ou objectif pédagogique, pose la question de la responsabilité de l'apprentissage. Si l'on se positionne sur un axe où l'individu apprenant est agentif et responsable (Holec, 1991), alors les objectifs d'apprentissage phonologique ne peuvent dépendre uniquement d'une intelligibilité imputable à l'auditeur lui-même, souvent l'individu enseignant. Ainsi, les objectifs et la réussite même de l'apprenant dépendent des compétences de l'individu auditeur tout autant que de ses propres idéologies linguistiques et ses utopies d'apprentissage de la langue.

4. Un nouveau récit à construire centré sur l'individu apprenant

Revenant à la métaphore de Lippi-Green (1997 : 47 traduit en français par Planchenault, 2019 : 160-1) : « Une Maison Sonore est un produit de nos pensées, vivant et évolutif, le miroir de notre être social changeant. Nous redécorons constamment, avec un œil averti pour ce que nos voisins font. Petit à petit, il se peut que nous bougions un mur, réarrangions les briques, ajoutons une fenêtre. Une personne construit un patio, et peut-être que la mode prend, de la manière dont, quelque part un jour (et d'une façon que les sociolinguistes n'ont jamais été capables d'observer), des centaines d'autres changements deviennent à la mode et commencent à être adoptés linguistiquement et socialement. »

Néanmoins elle indique également que : « *Les Maisons Sonores changent donc au fil du temps, mais dans des manières qui échappent à notre contrôle direct* » (*Ibid.*). Si la poésie d'une maison sonore est puissante sur le plan symbolique, le concept d'agentivité conduit à moduler la conclusion de Lippi-Green en pensant que l'apprenant bel et bien un pouvoir (*empowerment*) disponible ou à construire au sein de dispositifs d'apprentissage permettant son émergence.

Notre hypothèse est qu'il existe une forme de dystopie spécifique à la place de l'accent et de la prononciation dans la sphère francophone hexagonale qui se nourrit d'une double utopie : le mythe d'un individu

natif et l'idéologie du monolingue. Cela a notamment conduit, dans l'enseignement/apprentissage, à un tropisme vers la conception d'un objectif langagier (interne) nécessitant des formes de médiation ancrée dans les principes du béhaviorisme – une correction phonétique. Or, Skinner théorise depuis le début que, dans ce cadre, la « motivation » est une association apprise, impulsée par un environnement extérieur. Le stimulus ne peut donc pas provenir de l'individu-apprenant lui-même mais d'un élément tiers comme le manuel ou l'enseignant tout autant que l'enseignante. Nous réfutons ce positionnement (Miras, 2021). Ainsi, ancrer la didactique de la prononciation dans un paradigme qui reconnaît les apports de la sociolinguistique et de la sociophonétique, sans pour autant négliger le travail sur la prononciation en langue additionnelle au profit du sens, nécessite de définir un nouveau récit en didactique de la prononciation à même de conduire un processus transformationnel éducatif de fond. Ce dernier permet à chaque apprenant de déterminer ses propres objectifs en termes d'accent et de prononciation qui dessinent les contours de sa maison sonore mais également à chaque enseignant de construire une sécurité linguistique/didactique suffisante pour décentrer le dispositif pédagogique de sa propre maison sonore.

Conclusion

La prise de recul rendue possible à l'aide de cette réflexion croisée sur plusieurs terrains (macro/micro, français/anglais comme langue « étrangère ») a permis de poser la double existence d'une utopie et d'une dystopie sur l'accent propre à l'idéologie monolingue en France hexagonale. Il s'agit avant tout de porter un regard sociophonétique transversal afin de mieux reconnaître les implications de cette « maison » ou de ce « paysage » sonores qui influencent la manière dont les objectifs en prononciation peuvent être abordés en didactique des langues. Nous avons ainsi pu illustrer le fait qu'il existe une utopie franco-française sur le l'individu natif monolingue qui touche le français et l'anglais – et, en toute probabilité, toutes les autres langues enseignées sur le territoire – et qui conduit à la construction d'une dystopie qui peut impacter l'insertion sociale et professionnelle des individus apprenants. Néanmoins, ces idéologies semblent s'inscrire dans une portée plus large que celle

hexagonale au regard des tendances discursives analysées dans un outil européen comme le CECRL. Si l'épistémologie de la phonétique appliquée donne quelques réponses sur cette place spécifique accordée à la prononciation, la puissance de cet imaginaire nécessite, pour sa transformation, un nouveau récit comme cela a pu être théorisé dans d'autres domaines comme l'écologie (Chabay *et al.*, 2019). Il s'agit d'un récit centré sur la possibilité des individus de développer leur « accent » de manière agentive et co-responsable au sein d'institutions condamnant la glottophobie et valorisant le plurilinguisme.

Références bibliographiques

Barthes R. & Guittard J. 1957. *Mythologies*. Seuil, Paris.

Bourdieu P. 1982. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard, Paris.

Castelotti V. 2011. « Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », dans *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, EME Éditions, Louvain-la-Neuve, pp. 29-50.

Chabay I., Koch L., Martinez G. & Scholz G. 2019. « Influence of Narratives of Vision and Identity on Collective Behavior Change », dans *Sustainability*, 11, 5680, p. 1-15.

Chervel A. 1993. « Chapitre VIII. L'agrégation et les disciplines scolaires », dans *Histoire de l'agrégation* (pp. 213-247). Éditions Kimé, Paris.

Cerquiglini B. 2006. « Du monolinguisme français, et de la diversité », dans *The French Review*, 79(5), p. 976-983.

Conseil de l'Europe (Éd.). 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, Paris.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Creese A., Blackledge A. & Takhi J. K. 2014. « The Ideal “Native Speaker” Teacher : Negotiating Authenticity and Legitimacy in the Language Classroom », dans *The Modern Language Journal*, 98(4), p. 937-951.

Deneire M. 2015. « 2. Images of English in the French press », dans *Attitudes towards English in Europe*, vol. 1, De Gruyter Mouton, Berlin, p. 55-70

Didelot M., Racine I., Zay F. & Prikhodkine A. 2019. « Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : L'intelligibilité comme enjeu », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1), En ligne.

Dewaele J-M. 2017. « Why the Dichotomy « L1 versus LX user » is better than « native versus non-native speaker » », dans *Applied Linguistics*, 39, p. 236-240.

Douglas Fir Group. 2016. « A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World », dans *The Modern Language Journal*, 100(S1), p. 19-47.

Dupouy M. 2018. *Dire (avec) l'accent : représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones*, Thèse de doctorat, 06/02/2018, Université de Bretagne Occidentale.

Dupouy M. 2019. « Dire (avec) l'accent en formation linguistique obligatoire pour adultes allophones : l'accent comme indicateur d'identité linguistique assignée, subie ou choisie », dans *Glottopol*, n° 31, En ligne.

Engélibert J.-P., & Guidée R. 2015. *Utopie et catastrophe : Revers et renaissances de l'utopie, XVIe-XXIe siècles*. Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Falkert A. 2019. « La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE : Réalités et perspectives », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1), En ligne.

Holec H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage », dans *Éducation permanente*, 107, p. 1-5.

Holliday A. 2006. « Native-speakerism », dans *ELT Journal*, 60(4), p. 385-387.

Houdebine A-M. 2016. « Le centralisme linguistique. Brève histoire d'une norme prescriptive », dans *La linguistique*, 2016/1, Vol. 52, pp. 35-54.

Kübler N. 2014. « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université : Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 11(1), En ligne.

Levis J., Derwing T. M. & Munro M. J. 2020. *The Evolution of Pronunciation Teaching and Research : 25 years of intelligibility*,

comprehensibility, and accentedness. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam ; Philadelphia.

Lippi-Green R. 1997. « The Myth of Non-Accent (chapter 3) », dans *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*, 2nd ed, Routledge, London-New York, p. 58-67.

Mairano P., Bouzon C., Capliez M. & De Iacovo V. 2019. « Acoustic distances, Pillai scores and LDA classification scores as metrics of L2 comprehensibility and nativelikeness », dans *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences*, Melbourne.

Marcellesi J.-B. 2003. *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*. L'Harmattan, Paris

Miras G. 2019. « De la correction à la médiation : La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1), En ligne.

Miras G. 2021. *Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation*. Éditions Didier, Paris.

Narcy-Combes M.-F., & Narcy-Combes J.-P. 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Éditions Didier, Paris.

Paternostro R. 2016. *Diversité des accents et enseignement du français : Les parlars jeunes en région parisienne*. L'Harmattan, Paris.

Piller I. 2001. « Who, if anyone, is a native speaker? », dans *Anglistik. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten*, 12(2), p. 109-121.

Sauvage J. 2019. « Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1), En ligne.

Wilson A. (soumis). « Language ideologies and English teaching in French higher education », dans *E-Rea*.

La réutilisation en ingénierie pédagogique multimodale : une utopie ?

Laurence Garcia

Docteure en sciences de l'éducation

Conceptrice technico-pédagogique

CIEF | Université Lyon 2

Résumé

Pourquoi la « reproductibilité » est-elle devenue une nouvelle utopie dans l'ingénierie pédagogique multimodale ? On justifiera l'emploi de ce terme en conception pédagogique multimodale, puis on verra quelles sont les conditions de possibilité de la réutilisation des supports par les enseignants formateurs recourant au numérique. Enfin, on montrera en quoi la réutilisation en formation instrumentée transforme l'enseignant.

Mots clés

Réutilisation instrumentée, reproductibilité, conception pédagogique multimédia, enseignant, utopie.

Introduction

Quand l'université numérique et le consortium du projet PUNCHY (2020) lancent un appel à participation pour la conception et production de ressources pédagogiques, ils précisent : « *à large potentiel de réutilisation, révision et adaptation à des contextes divers* »¹. Ce faisant, ils définissent des supports « reproductibles ». La réutilisation se trouve en effet désormais au centre d'initiatives et de réflexions très contemporaines sur la mutualisation et le partage de ressources de formations instrumentées.

Dans quelle mesure la réutilisation en ingénierie pédagogique multimodale est-elle une utopie ? Pour répondre à cette question, je définirai d'abord ce qu'on entend par « réutilisation » des supports

¹http://univ-numerique.fr/projet-punchy_partageons-universite-numerique-cursus-hybrides/

pédagogiques dans le champ de la formation en l'articulant au concept de « reproductibilité » ; ensuite, après avoir passé en revue les critères d'un support réutilisable, j'interrogerai la réutilisation qu'en fait l'enseignant en l'adossant à la notion de « bricolage » que donne Levi Strauss.

1. La réutilisation en formation instrumentée

1.1. La réutilisation

La « réutilisation » fait partie des mots fragiles conceptuellement car poreux ; entendons par là que son sens dépend plus que d'autres du contexte de son utilisation sociale. Elle renvoie à l'écologie, à l'ingénierie, au droit, à la recherche, à l'éthique... En prenant des synonymes contemporains et familiers de ce mot dans le contexte de l'ingénierie pédagogique multimédia, il est possible d'en analyser la constance des éléments ; ainsi, sur une vingtaine de verbes récoltés se dégagent des récurrences et cinq invariants ont émergé : l'économie, la continuité, la différence, le processus et la créativité².

De cet examen se dégage une première définition de la réutilisation : c'est l'usage qui permet une économie, une continuité temporelle de l'élément réutilisé, usage porté la plupart du temps par une volonté de changement, selon un processus qui produit de la créativité et peut amener à la disparition de l'élément réutilisé selon le contexte.

Le concept recouvre de multiples pratiques qui posent question :

- Réutilisation par qui d'autre que soi-même ? un collègue ? l'institution dans un but de commercialisation ? des inconnus ?
- Réutilisation comment ? avec la même instrumentation ? le même protocole ? dans quel objectif ? dans quelles limites ?
- De fait, qu'est-ce qui est conservé à l'identique ? la stricte structure ? des contenus de cours ? des interactions liées à l'outil ?

² **L'économie et la continuité** avec des verbes comme récupérer, recycler, réemployer, refaire, renouveler, répéter, reprendre, reproduire, resservir ; la **différence** avec des verbes comme actualiser, adapter, convertir, traduire (élément identifiable mais transformé) ou actualiser, améliorer, corriger, réviser, etc. (élément enrichi), la notion de **processus et de créativité** avec des verbes comme adapter, copier-coller, dupliquer, emprunter, transposer, emprunter, transposer, enregistrer sous, exporter-importer, insérer, transférer (élément absorbé).

• Et encore, quand a-t-on besoin de « conserver » ? pour permettre une actualisation, une correction ? pour la poursuite d'un projet ? pour respecter les auteurs ? pour démontrer, vérifier ? pour la recherche ? Pour parler de réutilisation pédagogique, il convient de convoquer la notion de « reproductibilité » (*reproducibility*) dans le champ des sciences de l'information.

1.2. Reuse, Open Source, reproducibility

En informatique, il est remarquable (au sens digne d'être remarqué) que tous les logiciels et applications incitent à la réutilisation dans leur offre même de commandes. Le lexique en lui-même est évocateur : « enregistrer sous », « copier/coller », « reproduire », « dupliquer », « transformer », « capturer » (forme spécifique, rectangulaire, fenêtre...), « importer/exporter », « convertir », « partager », etc. Dans ce champ, la réutilisation (*reuse*) désigne plus précisément « *l'ensemble étendre, adapter à de nouveaux contextes, si possible sans modification de leur code, des programmes existants.* » (Dony, sd, p.3).

L'*Open Source* (traduit par « ouvert »), apparu à la fin des années 1990, qui vient du « logiciel libre » (*Free ou Libre Software*), impacte fortement la notion de réutilisation. L'*Open source* désigne, selon Richard Stallman, une méthodologie de développement –alors que le logiciel dit « libre » qu'il a fondé caractérise davantage un mouvement social (voir « *Les logiciels libres expliqués par Richard Stallman* » dans Borrel, 2019). L'objectif commun est d'offrir aux utilisateurs plus de libertés : liberté d'exécuter, copier, distribuer, étudier, modifier et améliorer.

Dans la lignée du mouvement de *l'Open Access*, une crise secoue la recherche scientifique dans une grande variété de domaines depuis les années 2010 : celle de la reproductibilité (« *Reproducibility crisis* »). Une enquête (Baker, 2016) avait mis en évidence que la majorité des scientifiques interrogés ne peut reproduire les expériences scientifiques dont il est fait état dans les publications en raison du manque de partage. En science informatique, il est exigé en effet que les chercheurs diffusent sur une plate-forme les données et le code dont ils font état dans leur publication, dans un format lisible et sous une licence suffisamment permissive pour que d'autres puissent reproduire l'œuvre et l'analyse de la même manière, sans charge juridique importante.

La « reproductibilité » est ainsi liée à une grande diversité de termes en anglais (*verification, replicability, repeatability, checking, peer-reviewing, robustness...*) qui insistent sur la nécessité de la transparence de l'expérimentation dans un rapport à la fiabilité.

Cette crise a considérablement médiatisé l'usage du concept « reproductibilité »/« reproductible ». Si le terme n'appartient donc pas au champ de la formation, l'engagement relativement récent des établissements universitaires à garantir la qualité de l'enseignement ainsi que la multiplication des initiatives de collaboration, de mutualisation des ressources pédagogiques (de type datathon) justifient que j'emprunte et exploite ce concept dans cette réflexion.

1.3. Le support reproductible en formation instrumentée

Adapté au développement en formation, le concept de reproductibilité emprunté à la philosophie des sciences se formule de la manière opératoire suivante : serait « reproductible » le support pédagogique que d'autres que le concepteur pédagogique pourraient refaire et transformer. Ce qui retient l'attention ici est ce qu'on pourrait appeler « la reproductibilité instrumentée », c'est-à-dire la part où l'instrument joue un rôle dans la réutilisation. Selon le tétraèdre pédagogique de Daniel Poisson (2003), on est davantage sur une facette de « médiatisation » (« enseignant-artefact-savoir ») puisqu'on prépare un support impliquant les technologies. Le support pédagogique reproductible serait un composant (ou un ensemble de composants identifiés aisément extractibles) qu'on peut manipuler d'une application à l'autre.

Pour définir les caractéristiques de bonne « reproductibilité » du support pédagogique multimodal, j'ai collecté certains cadres théoriques et concepts issus de différents champs disciplinaires : didactique de la formation à distance, ingénierie logicielle, ergonomie cognitive, ingénierie documentaire, droit d'auteur, netiquette, écologie informatique...

En bref : le support bien conçu pour sa réutilisation pédagogique tient compte de principes didactiques (sert un objectif d'apprentissage à un niveau donné..., au sein d'une séquence pédagogique, correspond à une durée, reflète la méthodologie de l'enseignant, transmet des savoirs, se centre sur l'apprenant et converge vers les intérêts des destinataires, est

accessible, invite à une pédagogie interculturelle). Il assure la qualité de la communication (linguistiquement, ergonomiquement, techniquement, pragmatiquement instrumenté). Il emprunte aussi à l'ingénierie logicielle les principes d'interopérabilité, de compatibilité des outils entre eux, d'ouverture, de non contextualisation, d'indépendance, d'extensibilité, de simplicité et de rapidité de la construction (Maeda, 2014). Il permet l'usage de documents computationnels, il est clairement nommé, selon les guidances de la bibliothéconomie et l'ingénierie documentaire et il est archivé et facilement localisable. Enfin, il respecte la Nétiquette, le politiquement correct, les guidances juridiques sur les droits d'auteur, et est conforme au RGPD et à l'écologie informatique.

Une synthèse graphique difficile à reproduire ici est disponible sur Youtube (Garcia, 2022), intitulée « support pédagogique reproductible », qui récapitule les principes et guidances à prendre en compte dans l'élaboration d'un support pédagogique reproductible en formation e-learning.

2. L'utopie de la reproductibilité en formation

1.1. Pourquoi réutiliser ?

Je l'ai mentionné dans la définition générale, la réutilisation porte en elle la notion d'économie. L'enjeu premier est de gagner en productivité, c'est-à-dire économiser du temps ou de l'argent : le gain – ou l'économie selon le point de vue – lui est souvent associé. En témoigne le message présent sur la page de l'université numérique :

Fig.1 Gain temporel et réutilisation (université numérique, 2020)



En informatique, les intérêts du *reuse* se situent au niveau du coût et de la qualité (si l'on réutilise quelque chose de bien fait). Dans la recherche, réutiliser et refaire relèvent d'une stratégie de qualité également, qui

permet de vérifier (confirmer ou infirmer), dans une quête de fiabilité, de certitude.

Dans l'enseignement-apprentissage, le partage et l'enrichissement par la collaboration ouverte sont des motifs de réutilisation. En termes d'expériences et de savoir-faire, la richesse de la conception pédagogique suggère l'exploitation d'une approche de réutilisation pour la modélisation des procédés. Fallary (2004) met en garde contre la réification et la décontextualisation qui peuvent découler de ce type de réutilisation :

« Mais aujourd'hui dans la Formation Ouverte, cette valorisation de la « Mise en commun » se concrétise aussi dans une sorte de modèle industriel de la « Réutilisation », où les maîtres mots positifs sont devenus : travail collectif, réutilisation, coûts fixes, modularisation, comité éditorial, certification-qualité... La réutilisation, associée à l'hypertexte, nous met alors en face d'un savoir-mosaïque faits de modules optimisés et décontextualisés, au risque de valoriser un « savoir orienté objet » (accumulation de meta savoirs constitués de références et de modules). Et cette modularisation est bien sûr liée à l'industrialisation : l'enseignant se pense encore comme un artisan ayant la maîtrise de ses ressources et de ses outils, mais l'automatisation des dispositifs de formation vise à la fois un meilleur rendement, une réduction de la médiation humaine, et une nouvelle division du travail liée à la production des ressources.» (Fallary, p.10)

La réutilisation reste une utopie pour deux raisons principales : la première est qu'on rencontre difficilement des supports parfaitement reproductibles en pratique (la conception pédagogique est généralement trop peu orientée vers la réutilisation), d'où des difficultés démotivantes. Selon D'Halluin (2001, p. 32) : *« Les problèmes matériels représentent une série de petites difficultés dont la répétition ou l'accumulation peuvent susciter [à long terme un] blocage psychologique plus ou moins complet, et enrayer ainsi le bon déroulement de l'activité d'apprentissage qui est essentielle. Ce qui est vrai des étudiants se retrouve aussi chez les enseignants eux-mêmes. »*

La seconde est que, même si c'était le cas, le support reproductible a pour conséquence de réduire la médiation humaine (Poisson, 2003) et d'assimiler l'enseignant à un ingénieur.

2.1. Réutilisation et « bricolage » enseignants

L'enseignant concepteur est davantage ce « bricoleur » qui ne cesse de refaire des activités, des situations d'apprentissage, des jeux, des problèmes, des projets. Le mode de préparation, de recueil des besoins initiaux et la réutilisation de l'existant sont comparables au « bricolage » défini par Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage* (1962) : « *Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les 'moyens du bord', c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec le résidus de constructions et de destructions antérieures [...]. Les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que ça peut toujours servir. De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de l'équipement et du savoir de tous les corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé.* » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27)

Huberman (1980) retient parmi d'autres facteurs de l'individualisme des enseignants leur tendance à réinventer personnellement ce que d'autres ont probablement déjà expérimenté. Réutiliser participe de l'appropriation personnelle, de l'enrichissement du cours et fait partie du rôle professionnel : les enseignants n'ont (en général) aucune motivation à reproduire tels quels les cours des autres (Perrenoud, 1983). C'est bien la part de créativité et le plaisir de relever un défi qui poussent au bricolage : « *Regardons-le à l'œuvre ; excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin, et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour*

comprendre ce que chacun d'eux pourrait 'signifier', contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser. » (Lévi-Strauss, 1962, p. 28).

Les émotions positives et l'intérêt (soulignés par l'emploi du terme « trésor ») sont remarquables car ils entretiennent de nombreux liens avec le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) défini par Bandura :

« Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction » (Bandura, 2003, p. 332). L'intérêt est en effet intégré dans différents modèles motivationnels plus généraux comme celui de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002) ; il peut être considéré comme une émotion « motivationnelle » (Fenouillet, 2012). On peut se demander également si les formateurs se tournent vers une fabrication artisanale à partir de ce qu'ils trouvent parce que la multimodalité et le multisupport ne sont pas suffisamment représentés dans la masse éditoriale (Asdifle, 2020).

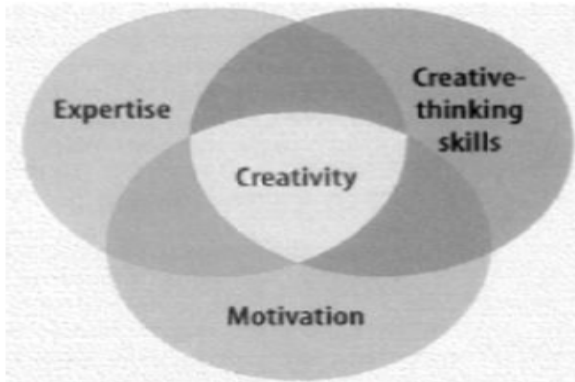
Quoi qu'il en soit, l'intérêt n'est pas stable, et la motivation intrinsèque du concepteur-bricoleur ne doit pas faire oublier l'effort et l'énergie dépensés dans ce processus qui peut être chronophage. Bien que simple à imaginer en apparence, la réutilisation est complexe, surtout quand elle est instrumentée.

Le texte de Lévi-Strauss le dit en filigranes : la réutilisation apparaît comme la (ré)solution d'un « problème », d'une « question » que soulève le « projet ». Elle nécessite du temps et de la réflexion, de l'analyse, un retour sur expérience (« rétrospectif » et « se retourner vers »), un classement des possibles solutions (« inventaire » « répertoire » « réponses »), un tri (« choisir entre »), bref, toute une méthodologie en plusieurs étapes (« première » démarche).

Recycler l'existant demeure source d'inspiration pour l'enseignant. En réutilisant des supports, le concepteur pédagogique renouvelle son approche : leur adaptation ou leur transposition fait naître de nouvelles idées d'utilisation ; dans une sorte de détournement, par sérendipité aussi, ce qu'il cherchait se transforme et quelque chose d'imprévu peut naître. Ainsi, une des motivations à réutiliser est aussi la créativité ; celle-ci ne peut surgir que s'il y a une expertise dans le métier, une motivation, et une faculté d'imagination, comme l'illustre le schéma ci-dessous :

Fig.2 Les déterminants de la créativité

Source: Innovation, education and training in the EU Members States (2009)



Conclusion

La généralisation de l'usage de plateformes d'enseignement en ligne, le développement des compétences informatiques des enseignants et des apprenants, l'essor de dispositifs collaboratifs sur Internet ont galvaudé la notion de réutilisation pédagogique.

Toutefois, réutiliser un support tel quel reste souvent utopique pour l'enseignant, ne serait-ce qu'en raison des problèmes techniques liés à un manque de projection au moment de sa conception.

L'utopie de la réutilisation pédagogique en formation instrumentée amène l'enseignant à viser la réutilisation dès le moment de la conception de ressources pédagogiques. Il agit ainsi, paradoxalement, à la manière de l'ingénieur, mais dans une optique de « bricolage », de liberté de créativité pédagogique, d'innovation plutôt que de rendement et d'automatisation de supports reproductibles.

Références bibliographiques

Asdifle.2020. « Multimodalité et multi-supports : essai de définition et place dans l'apprentissage » (animation : E. Kasazian). Transcription de la table ronde de la Journée Pro du 24 janvier 2020.

Bandura A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.

Bastien C. & Scapin L. 2003. *Les critères ergonomiques de Bastien & Scapin* -Parties 1 et 2.

Borrel Ph. 2019. *Internet ou la révolution du partage*. Arte France et Temps Noir.

D'Halluin (coord.). Janvier 2001. Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif. Les Cahiers d'études du CUEEP n°43. Lille.

Deci, E. & Ryan, R. 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.

Deci E. & Ryan R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum Press.

Design reuse : <https://whatis.techtarget.com/definition/design-reuse>

Dony C. (sd). *Ingénierie Logicielle-Concepts et Outils de la modélisation et du développement de logiciel par et pour la réutilisation. Schémas de Réutilisation des programmes et de leurs architectures, applications aux Frameworks et Lignes de produits*. Notes de cours. Master Informatique, UFR informatique, université Montpellier II.

Fallery B. 2004. *Les trois visions de la formation ouverte et leurs propositions de normes : standardiser les contenus, les activités ou les interfaces ?* Systèmes d'Information et Management, vol. 9 n°4.

Fenouillet F. 2012. *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, Psycho sup.
Guide des bonnes pratiques numériques. Janvier 2015. Pôle communication de la TGIR Huma-Num

Huberman M. 1980. *Recipes for Busy Kitchens: A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools*. Washington, D.C., National Institute of Education, Program on Research and Educational Practice.

Lahaye Ph. 2003. « Réutilisation des logiciels : faits et mythes ». CNAM. Disponible en ligne sur : <http://lahayenadeau.free.fr>

Le Ferrec L., Leclère M. 2015. « Les supports au cœur des pratiques en classe de langue. Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ? » *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle* - Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères- *La fabrique de l'action enseignante*, vol.12, n°2, pp.277-300.

Lemberger P. 2014. L'IT en quête de simplicité – quelques pistes. Le journal du net. Consulté le 12/03/2021.

Lévi-Strauss C. 1962. *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Lubart T. 2003. *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Maeda J. 2014. The Laws of simplicity.

Mallein Ph. 1998. *Méthode Conception Assistée par l'Usage pour les Technologies, l'Innovation et le Changement* [CAUTIC].

Massou L. 2021. « Usage pédagogique des ressources éducatives libres (REL) : quelles tensions entre ouverture et didactisation des ressources numériques ? ». Journée d'étude en ligne « Numérique et enseignement des langues » du 25 mars 2021. CLA Université de Franche-Comté.

Microsoft Application Architecture Guide, 2nd Edition (oct. 2009). Software Architecture and Design: Chapter 3: Architectural Patterns and Styles

Perrenoud Ph. 1983. « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage ». *Éducation & Recherche* n° 2, pp. 198-212. Repris dans Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre I, pp. 21-41.

Poisson D. 2003. Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. Séminaire médiation-médiatisation.

Principes fondamentaux du génie logiciel : une étude Delphi (1997).

Conférence : 10^e journée internationale - Le génie logiciel et ses applications (GL97).

Tezier L. 2011. « L'accessibilité numérique : pour qui, pourquoi, comment... et pour quels bénéfices ? » Accessiweb. Conférence du 18/02/2011. En ligne <https://www.1ere-position.fr/blog/laccessibilite-des-sites-web-au-service-du-referencement-naturel/>

Un utopique bon usage du français ?

Emmanuelle Guerin

Professeur(e) des universités

Université Sorbonne Nouvelle – DILTEC EA2288

Introduction

Le siècle des Lumières marque incontestablement une étape dans l'histoire de France. Les projets utopistes qui ont animé les idées des philosophes de l'époque constituent le ferment de la Révolution française. L'évolution de la société et des structures de l'État au cours du temps ont certes conduit à une évolution des politiques qui restent néanmoins structurées autour des notions de liberté et d'égalité.

Dans cette contribution, c'est la place de la langue en tant qu'instrument politique et marqueur identitaire qui est interrogée. Comment son approche, les idéologies qui la traversent et son contrôle contribuent-ils (ou non) à perpétuer « l'esprit des Lumières » ? Comment penser une politique linguistique permettant aux locuteurs d'être éclairés sur la langue et ses usages, tout en assurant une « paix sociale » conditionnée par une homogénéisation des pratiques ?

D'un point de vue sociolinguistique, émerge une hypothèse qui soutient une contradiction : des citoyens-locuteurs conscients de la réalité de la langue et de ses usages supposent la reconnaissance de l'inévitable hétérogénéité du paysage (socio)linguistique. Par ailleurs, l'uniformisation des pratiques langagières, pensée comme la clé de l'égalité d'accès aux droits, suppose une conception « u-glossique » (Yaguello, 1984) de la langue, une langue qui n'existe pas¹. Autrement

1 Suivant la même idée (Guerin, 2010), nous parlons « d'outre-langue », pour pointer les attentes de l'institution scolaire quant aux pratiques langagières des enseignants qui devraient être l'illustration de l'absolue pertinence du « bon usage », comme s'il était

dit, se poser la question de la langue dans les projets utopistes, fussent-ils pragmatiques ou réformistes, met en lumière l'opposition des de ces faces : bien individuel et collectif.

Je tenterai de montrer que seule la seconde est privilégiée dans les projections utopistes, et qu'en dépit des aspirations humanistes affichées qui motivent la politique française à travers les siècles, l'humanité des locuteurs est sacrifiée sur l'autel de l'unité de la nation. La langue apparaît ainsi comme la faille qui permet le glissement des programmes utopiques vers une forme de totalitarisme.

Pour étayer le propos, la première partie de l'argumentation reviendra sur l'origine de la légitimité du modèle d'usage que les politiques linguistiques tendent à imposer à l'ensemble des pratiques pour faire unité. La deuxième partie permet de comprendre en quoi la dynamique unilingue est cohérente avec les utopies des Lumières tout en posant les bases d'une logique inégalitaire, objet de la troisième partie.

1. À l'origine de la légitimité du bon/bel usage...

L'histoire de la construction d'une nation telle que la France, l'établissement de son ordre social, politique ou culturel, est indissociable de l'histoire de sa langue. La langue et son contrôle a été, et est toujours, un instrument au service des idéologies qui animent les choix et prises de décision politique. La langue occupe – en France notamment – une place essentielle dans la conception-même de la nationalité. Ainsi, être français est lié à la maîtrise de la langue nationale puisqu'au-delà de son aspect strictement pratique (pouvoir communiquer sur le territoire), elle est envisagée comme un révélateur d'adhésion aux valeurs de la République². On a là un argument actuel pour justifier la dynamique unilingue des politiques linguistiques françaises (Boyer, en 2001, explique que cette dynamique est tout à la fois interlinguistique et

possible d'envisager une actualisation de la langue qui ne serait pas variable en fonction des différentes situations de communication. « Outre-langue » comme « u-glossie » chez Yaguello permettent d'évoquer des conceptions de la langue qui sortent du cadre de la pratique réelle des locuteurs.

² À titre d'illustration, on peut citer cet extrait de la loi Hortefoux du 20 novembre 2007 : « *le français, langue de la République, est associé dans notre culture aux valeurs fondatrices de celle-ci, parmi lesquelles la liberté et l'égalité* ».

intralinguistique). Leur application n'est rendue possible qu'à la condition de la sélection d'un modèle, une norme, et la reconnaissance partagée de sa légitimité.

Cela étant, au cours de l'histoire, au gré de la succession des différents régimes politiques, bien que cette tendance à imposer un modèle de pratiques persiste, l'argument a, quant à lui, évolué. On peut situer les premiers élans significatifs d'imposition d'un modèle du français à visée uniformisante/homogénéisante au niveau national au XVIII^e siècle : « *C'est une tentative d'identification entre le modèle linguistique proposé et la classe dirigeante.* » (Caput, 1972 : 67). À ce stade, le souci n'est pas de viser l'égalité des citoyens, mais de consolider le caractère absolu de la monarchie en institutionnalisant l'évidence de la supériorité des pratiques de locuteurs légitimes ; celles du roi et de son entourage. Le modèle sélectionné relève donc nécessairement du seul bon usage, codifié notamment dans les *Remarques sur la langue françoise : utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, produit du travail de Vaugelas parues en 1647. Le modèle est l'illustration d'un usage parmi d'autres dans un lieu et un temps circonscrits, les « bons » du fait de la position sociale des locuteurs.

C'est à partir des *Remarques*³ de Bouhours qu'il est question d'argumenter en faveur de l'exclusivité générale de l'usage. Celles-ci se démarquent de celles de Vaugelas « *en esthétisant la notion d'usage* » (Declercq 1996 : 126, cité par Siouffi 2013 : 78)⁴. Le modèle n'est pas seulement le plus « bon », il est le plus « beau » et, à ce titre, incontestablement le meilleur. En injectant une dimension esthétique dans les critères de sélection du modèle, l'idéologie linguistique s'inscrit dans le champ de la culture : le modèle est légitime parce qu'il relève du « bel usage », au regard de l'appréhension du beau telle qu'elle se partage au sein de la communauté rassemblée autour de pratiques et de valeurs culturelles. « *Ce que propose en fait Bouhours est une sorte d'assimilation entre l'élite sociale et le patrimoine culturel. On recherche alors l'élégance par la précision et l'économie des moyens linguistiques* »

3 *Remarques nouvelles sur la langue française* (Bouhours 1675) et leur Suite (Bouhours 1692).

4 Bien que Bouhours s'inspire du travail de Vaugelas, la caractérisation de l'usage sélectionné prend un caractère davantage normatif.

(Caput, 1972 : 68). Très nettement, la démarche de Bouhours, contrairement à celle de Vaugelas, vise à mettre en évidence le « génie de la langue ». Si, dans son travail de sélection, Bouhours n'abandonne pas la légitimité des locuteurs-producteurs des formes de référence sur critères sociaux, son purisme plus affirmé se manifeste notamment par le recours à une validation des choix au regard d'un corpus littéraire : « *la grande spécificité de Bouhours par rapport à Vaugelas est l'importance qu'il donne au champ littéraire* » (Siouffi, 2013 : 81).

La caution littéraire, pour légitimer le bon/bel usage, se renforce avec la place grandissante sur l'échiquier du pouvoir de la bourgeoisie qui s'émancipe progressivement de la tutelle royale du fait de son pouvoir économique, et s'oppose peu à peu à l'absolutisme monarchique. Il n'est dès lors plus envisageable de penser le modèle relativement à l'usage « du roi et la plus saine partie de la cour », catégorie des locuteurs légitimes reconnue par Vaugelas. La bourgeoisie se distingue par son pouvoir économique mais aussi par la volonté d'afficher une certaine culture encyclopédique qui se traduit pour la langue par la maîtrise de l'usage qu'en font les « spécialistes » – en l'occurrence les « bons » auteurs littéraires. « *Donc on assiste à une assimilation par la bourgeoisie des critères de goût qui s'imposaient à la noblesse du siècle classique, à la prise en relais du rôle culturel de cette dernière par ceux à qui il ne manque plus que le pouvoir politique que leur donnera la Révolution de 1789.* » (Caput : 1972, 69).

On voit ainsi, à l'aube de la Révolution, que la sélection d'un modèle pour la langue française, sa norme, motivée par des considérations politiques et des revendications de pouvoirs, se fait sur la base de critères sociaux et esthétiques, conditionnés par la reconnaissance d'une culture éclairée nourrie de connaissances expertes. Le mouvement d'institutionnalisation des politiques linguistiques qui se met en marche s'amorce sur cette base.

2. L'utopie réformatrice de la Révolution française : du rêve à la pratique

On peut, de façon simpliste et sans nuance, considérer que la Révolution française s'est nourrie des « utopies réformatrices » (Riot-Sarcey, 2013)

du siècle des Lumières, avec pour horizon un paysage social égalitaire. Pourtant, a priori, *Utopie* et *Révolution* sont incompatibles puisque si l'utopie est hors du temps réel, les révolutions s'inscrivent dans l'*hic et nunc* : « deux temps réputés contradictoires : le temps de la Révolution française, ou expérimentation en temps réel de solutions concrètes aux maux de la société ; et celui de l'Utopie, censé être hors du temps et de l'espace réels. » (Bianchi, 2017 : 4).

Cela étant, comme le précise plus loin dans son texte Bianchi (2017 : 14) :

« L'Utopie résiderait dans la conciliation du « droit à l'existence » et de « l'égalité des jouissances », le respect de la propriété étant limité par l'application d'une économie dirigée. Il s'agirait d'un compromis entre les exigences du « libéralisme politique » (le respect des droits de l'individu) et celles de l'égalitarisme social, pour des citoyens rendus conscients par l'éducation, les institutions et les lois républicaines. »

En fait, les récits utopiques du XVIII^e siècle ont évolué par rapport à celui de Thomas More. Si ce dernier insiste sur le fait que son *Utopie* n'est et ne peut qu'être qu'un rêve⁵ les utopistes pré-révolutionnaires posent leurs idées comme objectif vers lequel les sociétés réelles doivent tendre. *L'an 2044* de Louis-Sébastien Mercier (publié entre 1781 et 1788) en est un bon exemple. L'auteur ne dépeint pas l'organisation sociale et politique dans un lieu imaginaire mais dans Paris. Révolutionnaire, il voit dans les conditions d'institution de sa société alternative des perspectives du progrès social en marche. Il est alors convenu de parler d'uchronie : il n'est plus question d'un lieu imaginaire mais de réfléchir à un idéal dans un lieu réel pour lequel on projette sa réalisation dans un temps incertain. De même, Gracchus Babeuf apparaît comme un des artisans majeurs de la dynamique de mutation des utopies en programme politique au moment de la Révolution. Comme le montre Roza (2014 : 113) :

5 « Voilà le rêve utopien ! Et il ne s'agit bien que d'un rêve. Thomas More, vers la fin de *L'Utopie*, fait dire à son homonyme : « Espérons que ce moment arrivera. Entre temps, sans pouvoir donner mon adhésion à tout ce qu'a dit cet homme (Hythlodée), très savant sans contredit et riche d'une particulière expérience des choses humaines, je reconnais bien volontiers qu'il y a dans la république utopienne bien des choses que je souhaiterais voir dans nos cités. Je le souhaite plutôt que je ne l'espère. » (Swartz-Morgan, 2005 : 62).

« L'étude des écrits de Babeuf montre sans conteste que la pensée babouviste est bien le lieu où se télescopèrent l'idéal communautaire, l'optimisme que l'on dit propre aux Lumières, et l'énergie de la Révolution. »

Dans son « Manifeste des plébéiens » publié par *Le Tribun du peuple* le 30 novembre 1795, Babeuf expose un véritable programme qui sera analysé a posteriori comme la première expression d'un idéal communiste.

Dans ce contexte, qu'en est-il de la place et du statut de la langue nationale ? Les politiques linguistiques assument en apparence le compromis utopique évoqué par Bianchi. La dynamique unilingue ne s'éteint pas avec l'avènement de la République mais elle est désormais justifiée, d'une part, par les moyens qu'elle donne au citoyen d'accéder à son émancipation par la connaissance que la maîtrise du bon/bel usage assurerait, d'autre part, par le renforcement de la cohésion sociale par l'homogénéisation des pratiques. Dans les faits, si parmi les bouleversements sociaux le prétexte à l'unilinguisme s'aligne sur les idées révolutionnaires (la langue participe du bien commun), le modèle de référence, lui, ne change pas de celui décrit dans les *Remarques* de Bouhours. L'évidence de la supériorité de l'usage pris pour caution (le bon et le beau) n'est pas remise en question. Il est toujours absolument bon parce qu'il prend pour base (notamment au niveau phonologique et lexical) le sociolecte des locuteurs légitimes – désormais l'élite des révolutionnaires – qui, bien que n'étant plus « le roi et la plus saine partie de la cour », ont des pratiques langagières situées dans les mêmes espaces sur le territoire national. Et il est toujours absolument beau puisque validé et fixé par les écrits littéraires des « bons auteurs ».

L'action principale de la politique linguistique se réalise donc dans les moyens mis en œuvre pour diffuser et imposer ce qui doit être le modèle non seulement de référence mais désormais commun. Talleyrand affirme dans un discours à l'Assemblée Nationale en 1791 :

« Une singularité frappante de l'état dont nous nous sommes affranchis, est sans doute que la langue nationale, qui chaque jour étendait ses conquêtes au-delà des limites de la France, soit restée au milieu de nous comme inaccessible à un si grand nombre de ses habitants, et que le premier lien de communication ait pu paraître, pour plusieurs de nos

contrées une barrière insurmontable. Une telle bizarrerie doit, il est vrai, son existence à diverses causes agissant fortuitement et sans dessein ; mais c'est avec réflexion, c'est avec suite que les effets en ont été tournés contre les peuples. Les Écoles primaires vont mettre fin à cette étrange inégalité : la langue de la Constitution et des lois y sera enseignée à tous ; et cette foule de dialectes corrompus, derniers restes de la féodalité, sera contrainte de disparaître : la force des choses le commande. »

La position de Talleyrand est claire : la diversité linguistique sur le territoire n'est pas souhaitable puisqu'elle ne garantirait pas l'égalité et l'émancipation des citoyens. L'État doit ainsi se donner les moyens de l'éradiquer. Les arguments sont étayés par le fait que l'hétérogénéité des pratiques langagières fortuite et « sans dessein », selon les idées révolutionnaires, est source d'inégalité et de conflits.

On retrouve une dynamique unificatrice et homogénéisante similaire en d'autres temps et d'autres lieux, chaque fois qu'une révolution a pour prétexte la ré/affirmation d'une identité nationale : la langue devient alors un outil politique puissant⁶ et « *ces planifications radicales confinent à l'utopie, en raison de leur caractère systématique et global et, parfois aussi, à cause du désir, sous-jacent à la réforme, de restaurer une pureté originelle que la langue aurait perdue.* » (Guilleux, 2010 : 127).

On peut faire l'hypothèse d'un rapprochement avec l'organisation sociale sur *Utopie*, telle qu'elle est décrite dans le texte de Thomas More. « *[Une des causes] du malheur social, observable partout selon Hythlodée, est le contrôle de la rareté qui est une modalité de l'appropriation.* » (Schwartz-Morgan, 2005 : 58). Ainsi, la propriété privée physique et symbolique est abolie sur *Utopie* et les Utopiens font communauté autour de pratiques et de biens partagés. On peut imaginer que les sociolectes, idiolectes et/ou dialectes, en étant le propre de quelques-uns, entrent dans la catégorie des biens privés « symboliques ».

Difficile de dépasser le stade de l'hypothèse, car on sait peu de choses sur la langue qui circule sur *Utopie*. Le peu d'indications explicites fournies par le récit pousse Racault à poser l'hypothèse selon laquelle il

6 On peut par exemple reprendre le texte de Guilleux (2010) qui traite dans ce sens *Dil devrimi*, la réforme de la langue turque ou encore la (re)création de l'hébreu comme langue vivante.

s'agirait pour Thomas More « d'un point secondaire ». Il poursuit : « *De la langue utopienne, Raphaël Hythloday, le voyageur-narrateur de retour de l'île d'Utopie, se borne à indiquer qu'elle est « riche, harmonieuse, fidèle interprète de la pensée »* (Racault, 2005 : 27). De manière générale, les auteurs de récits utopiques décrivent assez peu les langues parlées. Il est davantage question de les évoquer en tant qu'elles servent le projet sans expliciter les politiques linguistiques, leurs mises en œuvre et les usages des locuteurs, contrairement aux récits dystopiques dans lesquels la langue est souvent un acteur majeur du récit (on pense notamment à la *novlangue* dans *1984* d'Orwell). Selon Guilleux (2010 : 135), les langues dans les récits utopiques ont généralement deux fonctions : « [elles] *signalent l'univers utopique comme étranger au monde du voyageur (lequel est le double spéculaire du lecteur à l'intérieur de la fiction). Mais, dans le même temps, elles constituent aussi le moyen d'accréditer l'existence des utopiens comme êtres doués de langage.* » L'auteur poursuit : « *Dans ce contexte, les auteurs se contentent de fournir des échantillons linguistiques, sans s'intéresser, généralement, au système de la langue dans son ensemble.* » Cela étant, lorsque l'utopie devient pragmatique et nourrit les révolutions, les politiques linguistiques vont toutes dans le sens d'une uniformisation des pratiques au sein de la communauté. Dans le cas de la Révolution française, les décisions politiques sont motivées par le fait que : « *Parler le français, c'est affirmer la démocratie. Oublier les patois, c'est se libérer des dominations et dépendances. Chaque citoyen est donc encouragé à faire de la langue des droits de l'homme sa propre langue, afin de partager plus directement les mêmes valeurs républicaines.* » (Perrot, 1997 : 160).

3 La langue : une faille dans le projet utopique réformateur révolutionnaire

L'apport de la Révolution française dans l'établissement de l'État-nation et son organisation jusqu'à aujourd'hui est incontestable. Si au cours de l'évolution de la société, certaines notions structurant La *déclaration des*

droits de l'Homme et du citoyen se sont adaptées⁷, ce qui a trait à la langue n'a jamais été remis en question. Les bouleversements politiques et sociaux n'ont pas atteint l'approche puriste de la langue⁸, et la dynamique unificatrice est même renforcée par la mission confiée à l'École de transmettre le bon/bel usage. Certes, l'enseignement s'appuie sur des grammaires qui annoncent décrire l'usage. Bruneau (cité par Caput, 1972 : 70) écrit à propos de la parution en 1851, d'une *Grammaire française, ouvrage destiné à servir de base à l'enseignement scientifique de la langue* rédigée par Ayer : « *En matière de langue, les droits de la communauté linguistique et les droits de l'individu, désormais, allaient être également respectés.* ».

Mais ce commentaire de Bruneau doit être lu en tenant compte d'une conception de la langue intégrant l'absolue légitimité d'un bon/bel usage. La langue est appréhendée de façon désincarnée, extraite de la pratique ordinaire des locuteurs⁹. Comme le souligne Caput à la suite de la citation de Bruneau : « *La seule réserve que l'on puisse introduire à la dernière assertion citée ici est que ces droits de l'individu ne sont que ceux des écrivains, et que dans ce cas même leur exemple ne peut être suivi par l'humanité commune.* »

Si, depuis certains points de vue, on peut admettre que l'unilinguisme s'inscrit dans la logique des projets utopiques visant le « bonheur » social par l'abolition des particularismes (sources de conflits) du point de vue du (socio)linguiste, surgit une contradiction mettant en échec la visée humaniste. Partant du principe que la langue n'est pas seulement

7 On pense par exemple à la notion d'égalité qui ne s'entend pour les habitants des colonies qu'à partir de 1793 d'abord à St Domingue, et ne s'élargit explicitement aux deux sexes qu'à partir du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946.

8 « *Le Rapport de la Commission nommée pour constituer le Dictionnaire, en l'an IX, déclare sans ambiguïté que la mission de la Seconde Classe de l'Institut, successeur de l'Académie française, est « de faire rentrer l'ordre dans la langue française* ». Et Geoffroy, la même année, soulignait : « *Tout nous impose l'obligation de conserver dans toute sa pureté ce dialecte précieux [=le français].* » (Caput, 1972 : 70).

9 On peut renvoyer ici à la critique de Bourdieu & Boltanski : « *L'amnésie de la genèse qui est impliquée dans le fait d'appréhender la langue en dehors des conditions politiques de son institution, contribue à fonder la légitimité de la langue officielle et les effets sociaux qu'elle produit et auxquels n'échappent pas les linguistes eux-mêmes.* » (Bourdieu & Boltanski, 1975 : 3).

« langue », mais qu'elle est indissociablement (et peut-être avant tout) « parole » (pour reprendre la dichotomie saussurienne), alors sa variabilité est inévitable, autant que l'est l'identité particulière des individus au sein d'une communauté. Chercher à homogénéiser les pratiques langagières revient à chercher à homogénéiser les répertoires langagiers et donc nier les besoins, les ressources et les parcours langagiers individuels. En fait, on s'aperçoit que la langue dans les projets utopiques n'est pensée qu'en tant que « fait social », parce qu'il s'agit de sa seule dimension contrôlable. Autrement dit, dans les termes de Guilleux (2010 : 141) : « *c'est là se laisser fasciner par le code sans souci du message, à rebours des conditions ordinaires de la communication entre sujets parlants.* ».

Mais peut-on empêcher la dynamique d'une langue vivante, c'est-à-dire son actualisation chaque fois unique lors de chaque interaction ? Si on se place du point de vue des individus, la question revient à se demander s'il est possible (et souhaitable) de retirer aux locuteurs cette propriété fondamentalement humaine qui consiste à chercher à communiquer efficacement. Se faire comprendre au plus juste ne peut se faire sans une adaptation aux moyens et aux ressources que fournit chaque situation de communication (Guerin, 2017). Finalement, l'imposition d'un unique modèle de langue déshumanise les locuteurs en les privant de leur capacité de « parole ». De ce point de vue, on met au jour une faille dans le projet utopique : « *L'utopie se rapproche du totalitarisme et l'alimente quand elle soutient un idéal inhumain, où les individus doivent disparaître avec les défauts de leur espèce.* » (Bussy, 2015 : 62).

Alors que la logique démocratique se fonde sur la liberté et l'égalité des citoyens, les locuteurs ne sont ni libres de leur parole (les écarts à la norme, pas toujours bien distingués des fautes inacceptables, sont au mieux tolérables), ni égaux devant la maîtrise du seul usage légitime¹⁰. Bien qu'aujourd'hui en France il n'est plus question de campagnes d'éradication *manu militari* des particularismes linguistiques (le gros du processus ayant été accompli), la politique linguistique qui s'actualise

10 Les travaux de Lahire (à la suite de Bourdieu) sont éclairant quant aux inégalités face à l'accès à la culture écrite (voir par exemple Lahire, 1993) dans la société contemporaine.

notamment dans les enseignements scolaires et la formation linguistique des allophones ne rompt pas avec la visée unilingue. Le discours de l'École sur ce qui est la langue maternelle des élèves promeut sans nuance un seul et unique bon usage (Guerin, 2014)¹¹, posant ainsi les bases d'un rapport à la langue schizoglossique (Haugen, 1962), source d'insécurité linguistique des locuteurs dans les usages de leur propre langue. Quant à la formation linguistique des allophones, les textes officiels de cadrage sont là aussi des indices de la dynamique unilingue, dès lors qu'il ne peut y avoir d'intégration en France sans la maîtrise de la langue nationale et son bon/bel usage :

« En France, les pouvoirs publics établissent un lien indéfectible, à la fois, entre connaissance du français et intégration, mais également entre connaissance du français et nationalité » (Candide, Cochy 2009 : 97).

En fait, du côté de l'institution scolaire on tente de convaincre les élèves que ce qui est « courant », ordinaire, dans leur propre langue c'est d'actualiser l'usage légitime (la norme). Les écarts sont sanctionnés par un échec dans le cursus scolaire avec les conséquences sociales que l'on suppose. Du côté de la formation linguistique des allophones, on n'hésite pas à prétendre que *« la connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. »* et l'argument est suffisamment fiable pour que soit envisagé la relégation de la langue maternelle en langue seconde : *« la langue française doit pouvoir devenir une langue première »*¹².

11 Comme le montre bien Chervel, l'institution scolaire se donne pour mission la transmission de savoirs relatifs à la langue (maternelle) façonnés pour enseigner l'orthographe, comme si l'écrit (normé) donnait accès à la langue dans son ensemble : *« la grammaire scolaire fonctionne exactement comme une idéologie. Elle masque son objectif fondamental, sa "visée orthographique", et pratique l'autojustification. Elle se donne comme une vérité absolue et les concepts qu'elle met en place, du complément d'objet direct à la subordonnée circonstancielle de conséquence, sont censés représenter des réalités objectives de la langue. Enseignée dès les premières années de l'école, elle constitue un véritable catéchisme linguistique auquel l'esprit de l'enfant n'est évidemment pas préparé à résister. »* (Chervel, 1977, p. 27)

12 Extraits du dans le référentiel qui accompagnait la « labélisation FLI » (français langue d'intégration) officialisée par décret le 11 octobre 2011, à destination des formations linguistiques et abandonné en 2018.

Au regard de la politique linguistique en France, on peut s'interroger sur son caractère démocratique pourtant supposé, puisqu'elle s'inscrit depuis la Révolution dans l'ensemble des politiques qui émergent des idées utopiques (pragmatiques) contribuant à assurer la liberté et l'égalité des citoyens. Cette remarque s'inspire du propos d'Abensour lorsqu'il affirme que : « *le totalitarisme serait cette entreprise historique qui prétend créer l'humain ou l'organiser comme s'il s'agissait là d'un matériau malléable à volonté* » (1997 : 37). Il en vient à se demander si « *l'institution démocratique du social ne serait-elle pas menacée par la recherche de l'harmonie et de l'unité ?* » (1997 : 39).

Conclusion

Enfin, alors que les projets utopistes réformistes issus de la pensée des Lumières ont, si ce n'est exactement passé du rêve à la réalité, eu des effets sur le développement de systèmes démocratiques tendant à davantage de liberté et d'égalité, le domaine de la langue semble ne pas avoir été influencé.

Le point de vue du (socio)linguiste permet d'envisager une explication : par essence les langues vivantes varient et chaque locuteur est dépositaire d'un idiolecte. Il n'y a donc pas d'homogénéité possible. Si tous les locuteurs peuvent intégrer à leur répertoire une forme de la langue commune, celle-ci ne peut pas imposer son exclusivité dans les pratiques ordinaires.

Le principe d'un bon/bel usage absolu est donc voué à ne jamais s'incarner dans le réel et reste de l'ordre de la pure utopie : « *D'emblée le mot utopie a porté l'idée d'une perfection admirable, mais non réalisable, qu'on ne peut que rêver. Il faudrait même dire qu'on ne doit que rêver.* » (Drouin-Hans, 2015 : 41).

Références bibliographiques

- Abensour M.** 1997. « Utopie et démocratie », dans *Raison présente* n°121, 29-41.
- Bianchi S.** 2017. « Révolution française et utopie », dans *Annales historiques de la Révolution française* n°388, 3-27.
- Bourdieu P. & Boltanski L.** 1975. « Le fétichisme de la langue », dans *Actes de la recherche en sciences sociales* vol.1 - n°4, 2-32.
- Boyer H.** 2001. « L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique », dans *Travaux neuchâtelois de linguistique* n° 34/35, 383-392.
- Bussy F.** 2015. « L'utopie ou la nécessité des écarts entre l'idéal et la réalité », *Le Philosophoire* n°44, 55-68.
- Candide C. & Cochy C.** 2009. « La connaissance de la langue française un vecteur essentiel d'intégration. Nouvelles orientations et état des lieux », dans Archibald J. et Galligani S. (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, Paris : L'Harmattan, 97-109.
- Caput J-P.** 1972. « Naissance et évolution de la notion de norme en français », *Langue française* n°16, 63-73.
- Chervel A.** 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot.
- Drouinn-Hans A-M.** 2015. « Rêves d'éducation, éducations de rêve : les leçons de l'utopie », dans *Le Philosophoire* n°44, 39-54.
- Guerin E.** 2017. « Éléments pour une approche communicationnelle de la variation », dans Bilger M., Cappeau P., Guerin E. & Tyne H. (dirs), *Variation en question(s)*, Bruxelles : Peter Lang.
- Guerin E.** 2014. « Le français, langue (dite) maternelle est-il une 'langue vivante' ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire », dans *LIDIL* n°50, 147-168.
- Guerin E.** 2010. « L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale, dans *Pratiques* n°145-146, 45-54.
- Guilleux N.** 2010. « Langue(s) et utopie – I : Remarques générales », dans *Kentron* n°26, 119-146.
- Haugen E.** 1962. « Schizoglossia and the linguistic norm », dans *Monograph series on languages and linguistics* n° 15, 63-73.
- Lahire B.** 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL.

- Perrot M-C.** 1997. « La politique linguistique pendant la Révolution française », dans *Mots* n°52, 158-167.
- Racault J-M.** 2005. « La question des langues dans l'utopie de Thomas More », dans *Travaux & documents, "Uglossies"*, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines.
- Riot-Sarcey M.** 2013. « Les utopies, entre idéal et réel », dans Letonturier E. (Dir.), *Les utopies*, Paris : CNRS Éditions.
- Roza S.** 2014. « Comment l'utopie est devenue un programme politique : Morelly, Mably, Babeuf, un débat avec Rousseau », dans *Annales historiques de la Révolution française* n°378, 111-118.
- Siouffi G.** 2013. « Bouhours et la notion de « bon usage » », dans Ayres-Bennett W. & Seijido M. (Dir.), *Bon usage et variation sociolinguistique. Perspectives diachroniques et traditions nationales*, Paris : ENS Éditions.
- Swartz-Morgan N.** 2005. « L'utopie 9/11. Plaidoyer pour un monde nouveau », dans *Diogène* n°209, 50-68.
- Yaguello M.** 1984. *Les fous du langage. Des langues imaginaires et de leurs inventeurs*, Paris : Le Seuil.