

**POUR UNE MÉTHODOLOGIE
CULTURELLEMENT CONTEXTUALISÉE¹**

Jean-Pierre Cuq

Université de Nice-Sophia Antipolis, I3DL, EA 6308

Mots-clés

Culture d'apprentissage – culture d'enseignement – classe – parole

Keywords

Learning culture – teaching culture – classroom – speech

Résumé

Malgré le discours didactique dominant, la centration sur l'apprenant est loin de constituer le fondement de la pratique de classe dans de nombreux pays. Cet article illustrera ce point de vue à l'aide d'exemples tirés du corpus de la recherche « Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement, culture d'apprentissage » (CECA), en insistant notamment sur la disposition de la classe et la circulation de la parole.

Abstract

In spite of the prevailing discourse in education, learner-centred approaches do not constitute the framework for classroom practice in many countries. This article illustrates this point of view with examples taken from the corpus of the research “French language, cultural and linguistic diversity : teaching and learning cultures” and focuses in particular on classroom layout and speech circulation.

1. Trois ouvrages sont notamment parus aux Presses Universitaires de Grenoble (voir bibliographie) et trois sont en préparation dans la série « Synergie FIPF ».

Introduction

Après la centration sur l'objet d'apprentissage (le savoir), qui allait finalement de pair avec la centration sur son dispensateur (l'enseignant), la période récente a vu le triomphe de la centration sur l'apprenant, qui fonctionne comme un élément majeur du dogme d'une didactique moderne à volonté universaliste. Avec ses concepts corollaires (autonomie, communication...), la centration sur l'apprenant apparaît pourtant comme culturellement marquée par des présupposés qu'on peut grosso modo qualifier, à cause de la provenance de la majorité des références théoriques, d'« occidentaux », pour ne pas dire anglo-américains.

Malgré la large diffusion, depuis deux décennies, des recommandations didactiques soutenues par des prescripteurs culturels et économiquement dominants, la réalité des pratiques de classes constatées dans des aires culturelles qu'on peut qualifier dans une première approche de « non occidentales » (mais pas uniquement), laisse pourtant apparaître une sorte de résistance des enseignants. Elle se traduit par de fortes persistances de pratiques où le rôle de l'enseignant et la place accordée au savoir priment très largement sur l'apprenant et dans lesquelles l'autonomie de celui-ci n'est au mieux qu'une déclaration d'intention. Il ne faut sans doute pas voir là autre chose que la puissante persistance des forces culturelles qui fondent les sociétés au-delà des volontés sincères d'aller vers une modernité souvent confondue avec une mondialisation « à l'occidentale ». La didactique des langues ne peut pas ne pas en tenir compte.

On trouvera ailleurs dans ce numéro et dans une série de publications² la description générale de la recherche CECA³, qui s'est déroulée entre 2006 et 2010 sous l'égide de la FIPF et de l'AUF et qui a réuni des équipes de 20 pays. Dans cette communication, nous en aborderons seulement quelques points qui nous semblent particulièrement significatifs pour notre propos : la disposition de la salle de classe et la circulation des acteurs, les types de comportements pédagogiques induits, la circulation et le droit à la parole.⁴ Cependant, ni la recherche elle-même, aussi large soit-elle, ni les exemples présentés, tirés de notre corpus, ne prétendent peindre la réalité générale de tel ou tel pays. C'est leur existence même, pour ne pas dire leur récurrence, qui leur donne tout de même une certaine signification à nos yeux.

1. Disposition de la classe et circulation des acteurs

Commençons par la topologie de la classe. Dans l'ensemble, elle est généralement extrêmement classique, sauf peut-être au Canada où il existe dans les

2. Trois ouvrages sont notamment parus aux Presses Universitaires de Grenoble (voir bibliographie) et trois sont en préparation dans la série « Synergie FIPF ».

3. « Langue française, diversité culturelle et linguistique : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage ».

4. Tous les extraits cités dans l'article sont disponibles en contexte sur le site <http://www.ceca.auf.org>.

écoles primaires un « espace tapis » qui incite non seulement au déplacement mais aussi à des postures physiques qu'on ne rencontre pas ailleurs dans notre corpus :

Les trois classes présentent de grandes similarités dans la disposition de leur espace. Dans les trois cas, les classes sont très spacieuses. Et toutes comportent :

- un espace tapis, où les élèves se retrouvent assis (voire couchés) par terre à intervalles réguliers pour des activités précises (la lecture commune, les histoires ou le chant, mais aussi une activité de mathématiques dans la classe de J.)
- des pupitres et des chaises disposés en rangées face au tableau principal de la classe
- un coin jeu et bibliothèque
- une table commune pour diverses activités
- le(s) bureau(x) de la maîtresse, jamais face aux élèves mais sur un côté de la classe
- un coin évier. (équipe CECA Canada)

Mais, en général, la disposition de la classe peut largement être résumée par la description argentine ou burundaise :

Quant à la disposition spatiale du groupe classe à l'intérieur de cette salle [...], on retrouve une distribution conventionnelle : le tableau et le bureau de l'enseignant, placés devant l'ensemble des élèves, président les séances de classe. (équipe CECA Argentine)

« Les élèves sont disposés en rangs parallèles face à l'enseignant qui se dresse devant eux sur une estrade surélevée. Cette disposition est d'ailleurs généralisée à la quasi-totalité des écoles du Burundi, en raison de la conception autoritaire qu'on a toujours accolée au rôle de l'enseignant, mais aussi pour pouvoir caser le plus grand nombre possible d'élèves dans un contexte d'insuffisance endémique des locaux scolaires. Le maître se tient devant un tableau noir grâce auquel il dirige sa leçon. (équipe CECA Burundi)

Cette disposition, qui, comme le soulignent les collègues burundais, prédispose à une conception plus « autoritaire » de l'enseignement, n'est tout de même pas exclusive de possibilités de travail en petit groupes :

Les tables des chaises individuelles, contribuent à la composition des groupes conformés par 4 ou 5 élèves assis tout autour. (équipe CECA Argentine)

Il en va relativement de même pour la position de l'enseignant et des déplacements des élèves, bien que sur ce point, on observe tout de même de fortes divergences individuelles et des contraintes par la topologie de la classe, comme le souligne l'équipe vietnamienne, par exemple, qui montre une classe où l'enseignant se déplace beaucoup :

Il est devant ses élèves pour expliquer ; au tableau pour écrire la leçon ; il circule vers les élèves pendant le travail des groupes... Sa zone de déplacements couvre la totalité de la superficie de la salle de classe. (équipe CECA Vietnam)

En effet, la configuration de la classe joue beaucoup pour la circulation des élèves et du maître. Elle est facilitée dans certains cas :

Bien que les pupitres soient organisés en rangées dans les trois classes, les enfants circulent assez librement d'une table à l'autre, se retournent pour travailler avec le voisin de derrière, etc. [...] Dans une classe en particulier, les pupitres ne sont pas accolés les uns

aux autres. [...] Les enseignantes insistent aussi sur le fait que les déplacements vers le tapis ou vers la table de travail commune, qui servent à rythmer les changements d'activités, permettent le travail en groupe. Le retour aux pupitres facilite aussi des moments de calme aux enfants, qui peuvent alors plus facilement travailler en autonomie et à leur rythme. Les élèves sont donc très mobiles dans les classes. (équipe CECA Canada)

La plupart des professeurs se déplacent dans la salle (si celle-ci permet le déplacement) pour mieux contrôler les productions écrites des élèves ou bien pour les aider lors d'un travail personnel. (équipe CECA Espagne)

Mais dans d'autres cas, la circulation des acteurs de la classe est beaucoup plus difficile :

L'enseignant, placé devant le groupe près de son bureau, assure la direction/contrôle de toute l'activité. Il devient ainsi un conducteur chargé d'organiser, de conduire et de surveiller tout ce qui se passe et se fait dans l'espace de la classe. (équipe CECA Argentine)

Les déplacements des élèves sont quasiment inexistantes sauf lorsqu'il s'agit de s'approcher du tableau pour écrire les productions travaillées à la maison. (équipe CECA Argentine)

En cours, normalement ils [les élèves] sont assis, et tout le temps dans la même disposition si l'activité l'exige, ils pourront se lever soit pour se déplacer au tableau, soit pour faire quoique ce soit toujours sous la demande du professeur. (équipe CECA Espagne)

Parfois même, le déplacement du maître paraît ne répondre à aucun objectif pédagogique. Il est vrai qu'il est bien difficile, même pour un adulte, de rester des heures assis à un pupitre. N'est-ce pas pourtant ce qu'on demande couramment aux enfants et aux adolescents ?

(Le maître) « se déplace de temps en temps à travers les rangs des élèves, mais apparemment sans autre but précis, de sorte que ces déplacements qui auraient pu le rapprocher des élèves et ainsi les motiver, ne semblent pas attirer outre mesure l'attention de ces derniers. (équipe CECA Burundi)

Les contraintes d'espace jouent évidemment sur le type de pédagogie :

La disposition de la classe, les déplacements des enseignants dans l'espace et leurs postures physiques ne favorisent pas suffisamment la communication en classe. Tout semble se dérouler comme si l'enseignant n'avait affaire qu'à un seul élève, celui qui est désigné pour répondre à une question, tous les autres pouvant s'occuper autrement jusqu'au moment où viendra leur tour d'être interrogés. L'interaction n'est pas de mise dans les leçons observées, surtout les échanges entre les élèves qui sont quasi-inexistants. (équipe CECA Vietnam)

A l'inverse, les collègues canadiens notent que leur topologie de classe a une influence inverse sur la conception du travail en classe :

L'espace est prévu dans une conception collaborative du travail [...]

La disposition des classes est suggestive de l'importance accordée au travail collaboratif entre les enfants. (équipe CECA Canada)

Mais il faut dire que, que la topologie de la classe soit classique ou parfois un peu différente, le degré de liberté accordé au professeur pour la modifier est parfois faible, tant dans son établissement que du point de vue plus largement institutionnel :

La disposition de la salle de classe (tables des élèves, table du professeur) est normalement pré-fixée pour toutes les matières (surtout dans le cas du laboratoire ou des salles d'informatique), et le professeur de français n'a guère le choix que de l'accepter. Les tables sont distribuées normalement en rangées et les couloirs qui se font servent aux professeurs à se déplacer. Dans un cas [...], dans certains cours, les tables sont disposées en U ; dans un autre cas, les élèves se distribuent par groupes de 3-4 autour d'une table qui servait de centre physique pour leur travail avec des ordinateurs. [...] Le professeur rencontre de fortes résistances institutionnelles (auprès des responsables de l'établissement) et pratiques s'il veut disposer les tables d'une façon autre que celle qui est préétablie : parfois les tables sont clouées au sol ou constituent des rangées ; si ce n'est pas le cas, le temps (il faut ensuite les remettre dans leur « ordre » habituel, le bruit, le désordre... découragent rapidement les professeurs de langues à changer quoi ce soit et de « faire avec. (équipe CECA Espagne)

Cependant, même dans ce cas, les commentateurs ne sont pas persuadés que la topologie suffise à modifier le type d'interaction :

La disposition des tables préfixée en rangées implique un rapport unidirectionnel (professeur-élèves, élèves-professeur : aller-retour) quant au travail de la classe. Ce rapport (professeur-élève) porte ainsi le regard du professeur, le contrôle, la requête d'une attention et d'un sérieux...Les rapports entre élèves ne sont pas condamnés pour autant, mais ils se limitent au camarade de classe le plus proche, celui de la table d'à côté. Bien sûr la disposition en U, en plus du rapport unidirectionnel, rend possibles des interactions entre élèves de plus grande distance et du groupe entier (rapports pluridirectionnels). Même dans le cas d'une disposition en U les rapports pluridirectionnels restent l'exception. (équipe CECA Espagne)

2. Quelques types de pédagogie

Les observations faites au Canada autoriseraient à penser que la pédagogie mise en œuvre dans les classes observées ressemble à celle qui est aujourd'hui largement proposée par les didacticiens, les formateurs et les éditeurs, tout autour du monde :

Dans tous les cas observés, l'accent est mis sur l'élève-apprenant, placé au centre de l'apprentissage et acteur à part entière de celui-ci. Le développement de l'enfant est pris en compte de manière globale, sur le plan cognitif, comportemental, affectif, social. [...] La responsabilité de la transmission et de la construction des savoirs est polycentrée et repose sur l'intervention de différents adultes à côté des enseignantes (parents, etc.) et sur les élèves eux-mêmes qui doivent s'impliquer dans leurs propres apprentissages. Un effort important est consacré à l'encouragement du travail en sous-groupe et à l'entraide, la coopération et le respect des opinions des autres dans la construction des savoirs. On favorise dans les classes une réflexion construite sur l'échange et le partage d'expériences en proposant aux élèves des situations d'apprentissage qui, tout en sollicitant leur participation active, invitent les enfants à s'appuyer sur leurs savoirs expérimentiels pour les construire en savoirs d'apprentissage. Dans une formation visant l'autonomie des apprenants, la conception de l'apprentissage privilégiée dans les classes donne un rôle central à l'élève-apprenant dans son parcours de formation. La routinisation de certains

apprentissages, tout comme la mise en place de centres d'activités dans lesquels les élèves se déplacent et travaillent en autogestion, seuls ou en petits groupes, contribuent à la mise en confiance des élèves et au développement de leur autonomie dans l'apprentissage. (équipe CECA Canada)

Mais ailleurs, il est souvent difficile de dépasser un modèle d'enseignement vertical, fondé sur le fait que le maître dispense le savoir, avec, souvent, une forte dépendance à la méthode utilisée. La participation active des apprenants est encore souvent mal assurée, malgré la conscience que les enseignants disent avoir de sa nécessité :

Il s'agit d'une pédagogie fondée sur la reconnaissance et non pas sur la participation active des étudiants à partir de leurs propres expériences dans les contextes sociolinguistiques d'origine. (...) Les étudiants sont rarement convoqués à participer activement, en tant que détenteurs de leurs propres savoirs (savoir faire et savoir être) à partir desquels devrait se construire toute pédagogie communicative et de projet incontournablement interculturelle. (équipe CECA Argentine)

Aussi la directivité reste-t-elle de mise pour le maître :

Le style pédagogique de l'enseignant donne au cours un air de directivité car c'est toujours sa gestion qui commande les activités à réaliser autant pour enseigner que pour apprendre la LE. (équipe CECA Argentine)

On pourrait encadrer les pratiques de l'enseignant dans les caractéristiques suivantes :

– Une dynamique qui rend le cours très directif et parfois hermétique car c'est l'enseignant qui organise et conduit toutes les activités dans la direction proposée dans le manuel ; il ne se permet pas d'introduire d'autres activités et encore même pas d'explications lorsque les élèves les sollicitent, si elles ne sont pas celles prévues pour la séance.

– Un déroulement de la classe trop attaché à l'organisation de l'unité proposée dans le manuel, qui met en évidence une dépendance de la méthode bien marquée ce qui se manifeste, en outre, dans le comportement du professeur (pendant presque toute la classe il porte le livre entre les mains). La totalité des activités de lecture ou d'écriture répond à une reproduction, soit sur le tableau, soit sur les cahiers, de ce qui est présenté dans le manuel. On pourrait parler d'un « excès » d'utilisation de la méthode car il paraît être le seul appui du processus d'enseignement/apprentissage ; quoique son emploi soit un peu particulier car le passage par la traduction est permanent, la méthode reste le point de départ et d'arrivée, au moins dans les séances observées.

– Une utilisation permanente du tableau pour présenter les points du contenu grammatical de la leçon (genre et nombre de l'adjectif, accord avec le nom) et pour réaliser des activités avec les élèves. (équipe CECA Argentine)

« Le professeur est le point de départ de la parole, des échanges, de ce qui se fait en classe : c'est lui qui parle, qui agit, qui organise le travail (« vous tournez la page », « revenez au document ... ») [...] Le professeur est ainsi énormément 'dirigiste'. (équipe CECA Espagne)

Cependant, le fait d'être dirigiste n'est pas synonyme de mauvaise gestion de la classe. Certaines équipes constatent seulement que c'est une façon de faire qui ne permet pas l'autonomie de l'apprenant :

Le professeur adopte le rôle de guide, d'animateur ou même de producteur de la situation d'apprentissage (dans le cas où il exploite un document authentique) ; il ne laisse point faire et ne reste pas passif, mais anime constamment le travail des élèves, les incite à parler, les

pousse à la parole, les encourage, provoque constamment des situations d'apprentissage et des interactions personnelles. Nous avons constaté [...] qu'il est le point de départ de la parole, des échanges, de ce qui se fait en classe : c'est lui qui parle, qui agit, qui organise le travail, activité par activité, et presque ligne par ligne quand les élèves réalisent un exercice écrit. Le professeur est ainsi énormément « dirigiste ». Nous devons voir là l'un des signes distinctifs de la façon d'enseigner en Espagne, en tant que caractéristique (pédagogique) partagée par tous les professeurs de toutes les matières.

En revanche, l'élève est constamment mené en main par le professeur, et rien ne se fait sans celui-ci : l'élève se limite à « obéir », à suivre patiemment les indications du professeur. Ils adoptent ainsi le rôle qui leur est traditionnellement assigné. Le travail des élèves peut être ennuyant (surtout dans le remplissage des exercices du manuel) ; il n'est jamais pénible, exigeant ou fatigant. L'autonomie et la responsabilisation de l'élève sur son apprentissage, maîtres mots de la réforme éducative espagnole depuis une vingtaine d'années, ne semblent pas avoir pris pied dans les classes. (équipe CECA Espagne)

Du point de vue de la démarche pédagogique, il ne faut pas non plus en conclure à une équivalence entre directivité et cours « magistral » :

Les cours magistraux sont absents : les professeurs n'ont pas recours à une explication ou un exposé théorique, sauf pour certaines questions grammaticales, et, dans ce cas, l'explication ne porte que sur un point précis, et ne prend que deux-trois minutes. Si l'on devait choisir des mots clés pour définir les caractéristiques de la démarche pédagogique commune qui se profile, on dirait : observation, communication, mise en commun collective, interaction, telle que l'observe l'une des professeurs. (équipe CECA Espagne)

L'observation et la transcription de la séance conduite par ce professeur montrent toute l'importance qu'il accorde aux interactions entre lui et ses élèves ; les phases de travail collectif prédominent sur les moments de travail individuel, et même durant ces moments-là, les échanges entre lui et ses élèves ne cessent de se poursuivre. Toutefois, les moments collectifs sont plutôt des moments où le professeur s'adresse à un élève, puis à un autre, sans favoriser nécessairement les échanges entre eux. On ne peut donc pas parler ici de cours magistral mais plutôt d'un « cours dialogué » entre le professeur et chacun de ses élèves. (équipe CECA France)

Parfois même, les activités phares de l'approche communicative suscitent des méfiances :

Quant aux activités telles que la dramatisation ou les jeux de rôle, tellement exploitées dans les manuels autrefois et qui semblaient être la panacée à presque tous les problèmes de communication, l'avis des professeurs [...] est qu'elles ne fonctionnent pas tellement puisque les élèves ont du mal à les mettre en pratique. Elles sont faites de manière occasionnelle [...] et, en tout cas, pour provoquer un peu le rire et vaincre la peur du ridicule, plus que comme un moyen qui soutient vraiment le dialogue ou l'acquisition des capacités orales. (équipe CECA Vietnam)

Les activités des élèves sont évidemment en miroir de celles des maîtres :

« L'activité des élèves pourrait être schématisée comme suit : écouter, regarder (la méthode, le tableau, le professeur) répéter/reproduire, écrire (au tableau ou dans leurs cahiers), rester attentifs en évitant de bouger/circuler. (équipe CECA Argentine)

« L'élève est pris en charge de façon totale par son professeur dans l'apprentissage : il n'a qu'à suivre ce qu'on lui dit de faire ; il n'y a pas une véritable responsabilisation envers sa tâche. (équipe CECA Espagne)

3. La circulation de la parole

Pour l'élève, il n'est pas toujours simple de distinguer entre parole individuelle et parole collective :

En effet, la sollicitation de la parole de l'élève se réalise à travers des questions adressées à l'ensemble de la classe. Désormais, la parole des élèves adopte, elle aussi, une forme collective de réalisation. Il en résulte alors un vide de parole individuelle, tout de moins à caractère spontané ou naturel. (équipe CECA Argentine)

Mais en réalité, on constate sur ce point de fortes divergences dans les observations. La première est sans doute due à la différence de situation entre FLE et FLS, dans laquelle la langue à apprendre est aussi langue de scolarisation :

Nous avons pu constater combien l'oral est peu maîtrisé par les élèves dans la nouvelle langue de scolarisation et combien les enseignants sont contraints de reformuler les consignes afin que les apprenants puissent réaliser les tâches demandées. Les enseignants s'attribuent ainsi un temps de parole très important par comparaison à celui qu'ils offrent à leurs élèves. Mais les effets ne sont pas uniquement quantitatifs, ils sont également qualitatifs. Nous avons souligné, par exemple, que les élèves sont massivement sollicités par leurs professeurs sur des questions fermées, n'exigeant qu'une réponse affirmative ou négative de leur part. Et quand ils sont amenés à développer plus amplement leur réponse, c'est souvent pour compléter une phrase entamée par le professeur lui-même. Cette asymétrie n'est pas sans conséquence sur l'appropriation et l'évolution des pratiques langagières scolaires. (équipe CECA France)

Au Canada, la situation FLS observée est toutefois différente, sans doute à cause d'une plus grande homogénéité des élèves. En effet, selon les exemples relevés par l'équipe canadienne,

La nature des relations pédagogiques encourage une distribution de la parole entre les différents participants dans la classe. L'enseignante gère et distribue les responsabilités dans les différentes phases du cours (tâches à effectuer, prises de parole, régulation des contrats de parole et de travail, évaluation). L'enseignante sollicite, reformule, énonce les consignes, demande qu'elles soient reformulées par un enfant. Les enfants prennent spontanément la parole, de même que les conversations entre pairs sont courantes pendant le déroulement de la classe. Les décisions sont aussi souvent prises collectivement, ou laissées à la charge d'un groupe d'élèves. (équipe CECA Canada)

En revanche, assez souvent, en situation de FLE :

Les échanges enseignant-élèves sont réduits à une expression minimale de la parole : la répétition/reproduction des structures dialogales. (équipe CECA Argentine)

L'enseignante [...] monopolise la parole même pour des sujets où le débat avec la classe aurait été plus productif. (équipe CECA Burundi)

Au Viêt Nam, l'un des enseignants observés « n'a pas monopolisé la parole en classe » mais a en revanche

favorisé la prise de parole des élèves. Ceux-ci ont eu plusieurs occasions de parler en classe : répondre aux questions de l'enseignant pendant la correction des exercices de

compréhension orale, de compréhension écrite, d'expression écrite, de grammaire et de vocabulaire, oraliser les dialogues, faire le jeu de rôles devant la classe, demander à l'enseignant le sens ou l'orthographe d'un mot lors du travail de groupes... L'enseignant a invité la quasi-totalité des élèves à parler. (équipe CECA Vietnam)

Il en va tout de même autrement pour d'autres :

A D., la parole entendue en classe est principalement celle de la professeur. Le pourcentage du temps de parole enseignant/ temps de parole élèves est d'environ 90 %. (équipe CECA Vietnam)

Parfois même, la parole de l'élève semble provoquer une sorte d'épuisement moral chez le maître :

Chez les deux enseignantes observées, la tendance est de faire parler le moins possible les élèves, comme si elles étaient pressées d'en finir avec la leçon, le chapitre, et, finalement, le programme. (équipe CECA Burundi)

4. Le droit à la parole

L'approche communicative, que l'on pourrait naïvement penser très largement répandue, rencontre certainement ses limites non pas (ou pas seulement) dans la formation des maîtres dont l'existence est partout attestée aujourd'hui, mais dans des traits culturels prégnants : modalités de prise de parole entre adulte et élève, prise en compte de l'âge (différence entre adolescent et enfant).

Écoutons sur ce point la parole de nos collègues burundais :

L'équipe CECA a constaté que les écoliers du primaire sont plus actifs que leurs aînés du secondaire. Bien que la pratique d'une pédagogie interactive du professeur soit déterminante, on peut avancer comme élément culturel le fait que l'éducation traditionnelle encourage d'abord l'expression spontanée chez les jeunes enfants, pour imposer ensuite aux adolescents un usage modéré et le droit d'aisance en ce qui concerne la prise de parole.

Le schéma communicatif en classe de français est donc tributaire des traditions culturelles des Burundais. Dans un groupe, la parole revient de droit aux aînés, les jeunes jouant un rôle plutôt réceptif. Même en famille, ce sont les parents qui ont le monopole de la parole. Un enfant qui s'arroge le droit à la prise de parole en présence de parents ou d'adultes est d'ailleurs considéré comme mal élevé. C'est pour cela que, en classe, ne prend la parole que l'élève qui le demande et qui est invité à le faire par l'adulte en position d'autorité, à savoir, le maître. Même si ce privilège est accordé à un élève, il doit éviter de hausser trop le ton et d'être trop expressif, parce que culturellement la retenue de la voix est un signe d'une bonne éducation. C'est l'un des éléments qui expliquent, selon nous, la systématique faible intensité de la voix et le peu d'expressivité qu'on constate chez les élèves (et même chez certains enseignants). Ceci explique également, pour une large part, la pudeur ou la retenue observée lors des exercices de prononciation quand il s'agit d'ouvrir la bouche et d'articuler les sons qui l'exigent.

Le maître est perçu comme le détenteur du pouvoir d'inculquer les connaissances à des élèves dont le rôle se limite à recevoir passivement ces connaissances. [...] Même l'absence d'interaction pourrait en partie s'expliquer par ce facteur culturel. L'interaction

suppose une certaine liberté⁵ dans la prise de parole de tous les participants à l'interaction, ce que la culture traditionnelle du Burundi ne tolère guère. Toute conversation, tout échange verbal doit être réglementé, de sorte que l'un parle après l'autre. C'est ce modèle qui s'imprime dans les échanges entre élèves et enseignant en classe de français. (équipe CECA Burundi)

Dans une situation de FLS, telle que celle décrite par l'équipe française, la perception que les enseignants ont de cette différence culturelle forte dans le droit à la prise de parole, déstabilise le contrat didactique et influe considérablement sur le déroulement même de la classe :

Le rapport au maître et aux règles de la classe n'est pas le même ici et ailleurs. Le contrat didactique (Brousseau, 1998) qui détermine la place et la responsabilité de chaque partenaire de l'espace didactique n'est pas le même non plus. Il dépend de la stratégie d'enseignement adoptée (choix pédagogiques, méthodologies, méthodes, statut de la langue, style et genre des enseignants, formation des enseignants, contextes scolaires, critères d'évaluation...). Dans certaines cultures scolaires, il est négocié, renouvelé et dans d'autres, il est imposé. La majorité des élèves viennent de pays où le maître tient un discours assez directif et autoritaire qui ne laisse aucune place à l'interaction, la négociation ou la liberté de parole. Le savoir est au centre du système didactique et l'élève subit sa scolarisation sans l'assumer. Une fois scolarisé en France, l'élève se rend compte qu'il a de la "liberté", qu'il peut s'exprimer et interagir avec les personnes de son entourage en respectant les nouvelles règles de l'établissement. Il s'installe alors un rapport de confiance et de connivence. L'enfant ou l'adolescent se sent plus écouté, plus accompagné dans son parcours scolaire. Certains ne comprennent pas le sens de cette discipline et basculent dans le dépassement des limites. L'autorité n'est plus représentée comme dans le pays d'origine sous forme de sanction sévère allant jusqu'au châtiement corporel, sanction interdite en France. Dans plusieurs cas de dépassement, l'enseignant doit rappeler explicitement ou implicitement le rapport à l'autorité en termes de droit (l'autorité parentale), de sociologie (modèle de société intégrée, pensée et reconnue par tous comme transcendance. (équipe CECA France)

Conclusion

L'objectif de la recherche CECA et de cette communication qui voudrait seulement en avoir donné un tout petit aperçu, n'est évidemment pas évaluatif. Il ne s'agit pas de dire que c'est mieux ici et moins bien là-bas, encore moins de culpabiliser les enseignants ou les systèmes qui ne seraient pas dans la soi-disant « modernité » des approches communicatives et de la centration sur l'apprenant.

Nous avons pensé, en donnant très largement la parole aux acteurs de cette recherche, que leurs propos illustreraient mieux que de longs commentaires la nécessité de la contextualisation en didactique des langues. Cette prise en compte de la contextualisation ne doit pas être descendante mais, au contraire, ascendante,

5. « Cette liberté n'est permise qu'au sein de la parenté à plaisanterie, c'est-à-dire, entre cousins croisés ou entre grands parents et petits enfants. Pour la fille burundaise notamment, bien parler consiste à s'exprimer en bredouillant car l'éloquence est une affaire d'homme. En plus, il est interdit de s'adresser à un supérieur hiérarchique en le tutoyant ou en le regardant droit dans les yeux. Les Français considèrent souvent une telle attitude, contraire à leurs usages, comme une échappatoire pour dissimuler des propos mensongers. » Équipe burundaise

c'est-à-dire qu'il est indispensable au niveau métadidactique (Cuq et Gruca, 2003 : 11) de prendre acte de la persistance de modèles pédagogiques fortement ancrés et de s'appuyer sur eux pour proposer, au niveau méthodologique, une réflexion dans laquelle les éléments culturels soient réellement un paramètre fondamental. Il s'agit d'accompagner leur force plutôt que de tenter, apparemment en vain de toute façon, de s'y opposer en les stigmatisant.

Dans ces conditions, comme l'a montré la réflexion que la Fédération Internationale des Professeurs de Français a déjà menée notamment lors du colloque de Sèvres consacré au modèle proposé actuellement par le CECR⁶, une certaine prudence méthodologique nous paraît pour le moins nécessaire, surtout en ce qui concerne l'adaptation globale, mais peut-être un peu intempestive, des propositions méthodologiques tirées des lectures plus ou moins strictes du CECR.

Ne vaut-il pas mieux, compte tenu des circonstances réelles de la plupart des classes, où on est le plus souvent bien loin des préconisations du courant communicatif, et encore plus de l'approche pédagogique actionnelle, s'en tenir à des propositions moins spectaculaires mais plus pragmatiques d'amélioration de l'existant et réellement adaptées aux contextes pédagogiques ?

Nous croyons qu'il est nécessaire que chaque système pédagogique se prononce sur ce point, librement et sans complexe.

Bibliographie

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (Dir.). (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : Le projet CECA*. Grenoble : PUG.

Chnane-Davin, F., Félix, F. & Roubaud M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français*. Grenoble : PUG.

Cuq J.-P. & Gruca I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

FIPF (2009). Le cadre européen, une référence mondiale ?, *Dialogues et cultures*, 54.

Moore D. & Sabatier C. (2012). *Une semaine en classe d'immersion au Canada*. Grenoble : PUG.

6. Voir : Le cadre européen, une référence mondiale ?, *Dialogues et cultures*, n°54, 2009.