

Discussion et débat

Carole ROCHE (Lyon 2)

Elie Suzuki, pourriez-vous expliquer le «*kimbotchi*», cette relation affective entre les personnes... ? Est-ce que cela pourrait aider à mieux comprendre ce que vous avez expliqué sur la relation entre l'enseignant français et l'étudiant japonais, l'enseignant japonais et l'étudiant français ?

Elie SUZUKI

Traduit en français, «*kimbotchi*» signifie «un sentiment», simplement ; mais il est vrai que cela fait partie des implicites culturels dans la culture japonaise, et, comme je l'ai dit au cours de mon intervention, les étudiants japonais investissent vraiment beaucoup d'affectivité dans leur relation à leur enseignant. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement universitaire, non pas dans un cours d'amphi mais dans un séminaire, la distance relationnelle entre l'enseignant et les étudiants est très, très courte. Il ne serait donc pas étonnant qu'après le séminaire, l'enseignant – mais ce pourrait être aussi les étudiants – propose d'aller boire un pot, comme on dit en français, de manger ensemble, de faire un pique-nique ou même de faire un voyage dans une station thermale. Il me semble qu'en France, de tels comportements, dans un tel contexte, seraient plutôt surprenants. Je voulais donc souligner que ce genre d'attitude étant commun à la population japonaise, il n'est pas étonnant que les étudiants japonais demandent beaucoup d'«affection» à leur enseignant, même en classe de langue, voire en-dehors de l'apprentissage de la langue, dans les échanges enseignant/étudiants.

Dominique ABRY (Grenoble 3)

Je voudrais faire une première remarque, à l'adresse d'Élie Suzuki, sur la part de l'individu.... Vous parlez de l'identité japonaise. Je crois qu'il faut prendre en compte la part de l'individu. Il serait intéressant d'observer, dans votre enquête, la variation des réponses entre les Japonais. Je crois que, dans nos classes, il faut prendre garde à ne pas dire : «Ce sont les Japonais», par exemple, parce qu'il y a à coup sûr des différences entre les Japonais. J'ai fait une première expérience avec un groupe d'Indiens. Je croyais qu'ils voulaient me faire comprendre qu'il y avait une identité collective indienne. Or, pas du tout. Je me suis aperçue – tardivement – que certains ne se parlaient pas du tout en dehors des cours, et que des raisons ethniques, sociales, etc....engendraient beaucoup de problèmes dans le groupe. Cela avait évidemment des conséquences sur l'apprentissage, qu'ils ne voulaient absolument pas montrer. Comment parvenir à percer ce qu'ils ne voulaient pas laisser voir ? A partir du moment où ils avaient quitté l'Inde, ils étaient devenus indiens, alors qu'il y avait entre eux des obstacles rédhibitoires à l'unité.

Ma deuxième remarque s'adresse à Brigitte Lepez et concerne les nouvelles identités....Nous avons connu des éclatements – l'URSS, par exemple – et nous avons accueilli des professeurs venant de pays qui avaient retrouvé une identité. Mais on rencontre des phénomènes comparables en Afrique, dans un jeune pays comme la Namibie, par exemple. Qu'est-ce que l'identité namibienne dans un examen d'A5 ou A6 ? Ou l'identité zambienne par rapport au Zimbabwe ? Nous posons parfois des questions... qui sont mal

posées. Il y a là, je crois, un grand chantier et des réflexions à creuser touchant la capacité des individus à se définir une identité.

Sylvie JULIERS (Grenoble 3)

Je m'adresse à Brigitte Lepez....Vous avez parlé du protocole de l'entretien professionnel comme modalité d'entretien à finalité évaluative pour A5 (ouA6). On sait que l'entretien professionnel met en œuvre des techniques très variées. J'aurais aimé que vous spécifiiez ce que vous entendez par «entretien professionnel», dans ce cas-là. J'aimerais aussi que vous reveniez rapidement sur l'injonction faite aussi à l'examineur, tout comme au candidat, de se présenter, de déclarer son identité. Selon quelles modalités ?

Brigitte LEPEZ :

Cette réflexion part du sentiment que j'ai que, dans un examen oral, la situation est trop déséquilibrée. L'étudiant arrive devant nous, mais nous ne prenons pas la peine de nous présenter. C'est lui qui doit passer l'épreuve ; et toute l'épreuve est du même côté. Quand je parle des entretiens professionnels – il peut s'agir d'un entretien d'embauche – là, ceux qui sont de l'autre côté, se présentent. Sur quel terrain va-t-on établir le protocole de communication ? Je pense qu'il est très important de rééquilibrer quelque peu cette situation et qu'il vaut mieux un seul examinateur et un seul étudiant, que l'on enregistre, parce qu'être seul face à deux personnes – tout le monde en a déjà fait l'expérience – c'est quand même angoissant. Il faut donc réfléchir. Il faut que l'examen ne repose pas uniquement sur le stress, mais qu'on se donne vraiment les moyens d'évaluer les compétences langagières, les compétences de communication, qu'on ait donc les meilleures conditions possibles pour que l'étudiant soit, autant que faire se peut, dans une situation de communication équilibrée avec l'examineur – ce qui suppose aussi un entraînement préalable dans nos classes.

Jean-Philippe ROUSSE (Editions DIDIER)

Les interventions ont évidemment été plutôt axées sur les problèmes interculturels dans le cadre de la gestion de la classe, la gestion de l'examen et la gestion de l'apprentissage. En tant qu'éditeur, je me pose une autre question – un peu toujours la même d'ailleurs – qui est abordée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, mais, à mon goût, insuffisamment traitée, et qui est la suivante : «Y a-t-il une progression dans l'apprentissage de la culture ? ». J'ai vu qu'un confrère avait publié un ouvrage intitulé *Civilisation progressive*. C'est un peu surprenant, mais tout de même, voilà la question que je me pose : « Y a-t-il un moyen de mettre en place une progression pour la culture ? »

Pour avoir édité récemment une méthode qui s'adresse aux jeunes adolescents, j'ai le sentiment que la culture est un moteur et une motivation pour l'apprentissage de la langue, et que, finalement, s'il n'y a pas un bon apprentissage de la culture, il ne peut y avoir un bon apprentissage de la langue. A cet égard, et dans la mesure où ces méthodes sont largement diffusées, je trouve que c'est une grande responsabilité des éditeurs.... Y a-t-il des ouvrages qui traitent plus particulièrement de la progressivité de la culture ? Y a-t-il des projets ou des réflexions en cours sur cette question ?

Geneviève ZARATE

Je pense que le problème est tellement important qu'il bouleverse nos catégories de pensée, et je ne suis même pas sûre que la réponse à votre question soit à formuler en termes de manuels. Je pense, par exemple, à un outil comme le portfolio, qui est un outil pédagogique tout à fait nouveau. Ce n'est pas un manuel, ce n'est pas seulement un outil d'évaluation, bref c'est une nouvelle catégorie conceptuelle, didactique et en même temps appliquée à des situations précises. Je pense que c'est dans cette révolution-là, qu'il faut penser quand on pense culture.

Après avoir écouté les trois intervenants, et si l'on veut prendre toute la mesure du problème – et vous nous l'avez montré au niveau des concepts, du débat d'idées, de la circulation internationale des idées – on conclut inéluctablement que des reconfigurations très importantes s'imposent.

L'une d'elles, qui n'est pas innocente dans notre domaine – après vous avoir écoutés successivement tous les deux, Elie Suzuki et Jean-Paul Rogues – me semble concerner la catégorie même de l'enseignant.

La tradition historique du cours de civilisation et du cours de conversation voulait que, pour être bien faits, ces cours devaient être assurés par un natif. Il s'agit là d'un vieil héritage historique du XVII^e siècle – la conversation à la française, les jeux de cour, dont le film *Ridicule* rend tout à fait bien compte. Cet héritage-là, nous l'avons pédagogisé et cela, dans une vision très universaliste de la langue française. L'aboutissement en a été la règle, très réductrice, selon laquelle un bon cours de conversation devait être fait par un natif français. A l'étranger, la répartition des rôles entre natifs et non-natifs penchait de ce fait implicitement et d'emblée du côté du professeur natif.

Vos deux interventions montrent bien qu'on n'a pas le même éclairage quand on est non-natif et qu'une spécificité émerge, charriant avec elle un flot de problèmes qui ne se déclinent pas qu'en termes administratifs (statuts, autorisations de séjour, etc.)... Il y va de la façon dont la société française voit l'étranger, où elle le place, comment elle le classe, etc... Prendre le problème à bras-le-corps, ce n'est pas noyer le poisson, c'est faire réfléchir sur des outils. Le manuel est peut-être une entrée, mais, à mon avis, il doit être inscrit dans une constellation de questionnements dont Brigitte Lepez donne bien la mesure en parlant de l'entretien comme mode d'évaluation.

L'entretien en effet n'est pas là pour recueillir des données, c'est un outil de construction identitaire. Quand on définit ainsi l'entretien et que l'on songe soit à ceux que l'on fait passer aux étudiants pour les accueillir, soit à ceux auxquels on les soumet pour les faire passer d'une situation d'apprentissage à une autre ou certifier un niveau, on mesure tout le travail à faire en formation, pour apprendre aux enseignants à en maîtriser la conduite.

Il faut donc réfléchir à la diversité des fonctions de l'entretien. L'entretien tel que le conçoit Brigitte Lepez est à l'opposé – malgré sa finalité identitaire – de celui que des fonctionnaires font passer pour l'acquisition de la nationalité, toujours un peu empreint d'une tonalité policière....

On voit comment s'esquisse le débat. Un chantier est ouvert, dans lequel jeunes enseignants et jeunes chercheurs peuvent s'investir.

Evelyne ROSEN (Lille 3)

Je souhaiterais indiquer deux pistes dans le vaste chantier dont parle Geneviève Zarate. Tout d'abord, en matière culturelle, plus précisément de lexique culturel, on peut mentionner le projet *Niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*, actuellement en cours, qui vise, à terme, à couvrir l'ensemble des niveaux, de A1 à C2, et donc à établir des référentiels, dans la continuité du *Niveau seuil*, et dont une partie assez importante sera consacrée à la matière «culturelle et interculturelle». L'auteur en est Jean-Claude Beacco. Et c'est à paraître chez Didier.

L'autre piste à explorer, dans la continuité de l'intervention de Brigitte Lepez, concerne la situation de communication exolingue, qui interroge en retour la notion de contrat didactique en situation d'évaluation.

On sait bien qu'habituellement, la notion de communication exolingue est présentée comme à haut risque pour l'apprenant, sauf lorsqu'il existe un contrat didactique entre apprenants-non-natifs et natif. On peut penser que ce contrat est déjà là, dans la situation d'enseignement-apprentissage en classe de français langue étrangère, où un rapport entre natif/non-natif, expert/non-expert est d'emblée présent entre l'enseignant et ses apprenants. Ce qui est donc à repenser de manière fine, si l'on veut, comme Brigitte Lepez, élaborer un nouveau protocole méthodologique pour A5, c'est la manière dont sont pensés à la fois ce rapport natif/non-natif et expert/non-expert, le contrat didactique qui en découle ainsi que le rôle de chaque partenaire. Pour creuser cette idée, on peut explorer la piste de l'entretien ou une autre voie possible, celle de véritables jeux de rôles, repensés dans le sens d'une répartition «réelle» – j'insiste bien, parce qu'il y a parfois une certaine artificialité des jeux de rôles tels qu'on les propose dans nos classes – avec, pour le non-natif, un rôle qu'on pourrait définir comme authentique, proche de son rôle dans la vie quotidienne et, en face de lui, un natif invité ou éventuellement un non-natif, mais en tout cas une autre personne que l'évaluateur. C'est une piste à explorer pour rétablir un équilibre souhaitable.

Karine BRUTIN (Paris 7 – CUIP)

Je travaille au Relais Social International de la Cité Universitaire, détachée de l'Université Paris VII. Je suis amenée à rencontrer des étudiants de 3^{ème} cycle, et à propos de l'exposé de Madame Suzuki, je me demandais si, dans l'hypothèse où on aurait donné le questionnaire à d'autres étudiants – mettons sud-américains – on n'aurait pas obtenu les mêmes réponses...J'observe en effet que, lorsqu'ils arrivent en France pour faire une recherche, les étudiants du Maghreb, par exemple, se lancent à la recherche du professeur qui sera proche d'eux et pourra les aider. Car ils ont le savoir de leur discipline, mais ils n'ont pas le savoir-faire de la recherche en France.

Je trouve intéressant que tous ces étudiants étrangers nous donnent la possibilité de nous décentrer de notre langue, de notre culture, de notre culture universitaire, de nos méthodologies, et je pense qu'il y a une recherche à faire sur la façon dont on conduit une thèse, une recherche en français, par rapport à d'autres. Il me semble bien qu'il y a une exception française de la conduite de la thèse et que, pour pouvoir décrire ce fonctionnement de l'exposition de la pensée, il faut s'en décentrer.

Jean - Paul ROGUES (Caen)

Il y a, ici ou là, des initiatives en ce sens. La question se pose en effet aussi pour les étudiants français. Des formations sont proposées en début d'année, pour montrer la façon dont on construit une recherche. Dans le cas de la thèse, ce sont normalement les écoles

doctorales qui sont chargées de répondre à cette attente, après quoi les enseignants qui relaient ces journées d'initiation organisées avant que le travail de recherche ne commence, s'efforcent d'encadrer au mieux les étudiants étrangers. Mais si la réponse institutionnelle est l'école doctorale, il n'y a pas, à ma connaissance, de voie spécifique pour introduire les étrangers à la recherche française. Or, pour la conduite d'une thèse, les étudiants ont en majorité pour référence, sauf exception, un modèle anglo-saxon – dont il serait d'ailleurs utile que nous prenions, nous aussi, connaissance.

On peut par ailleurs mentionner également le fameux « soutien » en faveur des étudiants Erasmus – quelques heures seulement de cours dispensées pour permettre à ces étudiants de s'intégrer au mieux dans les formations, notamment les formations littéraires. La plupart du temps cependant, leur demande n'est pas de nature linguistique mais méthodologique, en raison de leur bon niveau en langue française.

Il existe donc une double réponse institutionnelle, mais qui laisse un vide important... Toutefois, les D.U. – les « diplômes d'université » – que nous sommes en train de mettre en place et qui comporteront une partie méthodologique et interculturelle importante, ont aussi pour fonction de servir de passerelles pour une meilleure intégration des étudiants étrangers.

Jean - Marie GAUTHEROT (Strasbourg)

Une préparation aux études universitaires en France – une propédeutique, telle que l'envisage nos Centres – comporte nécessairement une familiarisation avec tout ce qui est « universitaire » ; non seulement les discours universitaires mais également les pratiques universitaires. Si l'on approche précisément les aspects méthodologiques de ces pratiques, il faut aller jusqu'à cette « généalogie » dont vous parliez, pour permettre aux étudiants de conceptualiser, de théoriser en quelque sorte, ces pratiques et ces démarches, dans le cadre desquelles ils sont appelés à travailler. Après avoir entendu les trois interventions successives, j'ai le sentiment qu'il y a là un chantier pour l'ADCUEFE, dans lequel il faut résolument s'engager et ce, dans la perspective pluridisciplinaire et interculturelle que l'on a dite.

Geneviève ZARATE :

Je crois qu'on peut considérer la thèse comme le plus haut diplôme que l'Université produit et, d'une certaine façon, comme un concentré de culture. Toute l'histoire, toute la tradition universitaire d'un pays se trouve concentrée, à la fois aplatie et en même temps absolument nécessaire, dans la soutenance de thèse. Il est vrai que le modèle latin est la grande matrice des thèses européennes. Mais quand on regarde un autre événement de la thèse, c'est-à-dire non seulement l'écriture, mais la soutenance de thèse, on s'aperçoit d'une variété très intéressante de situations : car la soutenance de thèse, c'est l'aboutissement, c'est le moment le plus souvent public, où se donne à voir la variété des positions symboliques des différents acteurs.... Une thèse, aujourd'hui, c'est trois ans, quatre ans, cinq ans maximum. Mais ce n'est pas en cinq ans qu'on rattrape 200 ans d'histoire. Il faut donc penser autrement.

Ainsi, si cette journée devait aboutir à des recommandations, il y a là assurément un axe fort à souligner. Il ne faudrait pas le considérer comme un élément seulement technique et linguistique – bien sûr l'usage des citations, des références, le mode d'écriture impersonnel, etc... tout cela doit être traité sous un angle linguistique, mais il y a toute cette dimension symbolique, très difficile à appréhender pour un étudiant étranger, qui arrive, lui, avec un autre bagage.

Jean - Pierre BECHAZ :

Cette approche de l'interculturalité me semble intéressante parce qu'elle met l'accent sur autre chose que le linguistique. Dans toutes les formations de nos Centres de FLE, on a peut-être trop exclusivement mis l'accent sur le linguistique. En tout cas, au CLA de Besançon, ce n'est plus le cas ; une préparation méthodologique – des U.V. passerelles vers l'université sont en place.

Mais, dans le cadre du plan quadriennal 2004-2007 de l'université de Franche-Comté, il nous a fallu nous battre pour faire admettre que les étudiants étrangers de 3^{ème} cycle, en particulier, qui ne sont pour ainsi dire pas touchés par notre Centre, bénéficient d'un accompagnement linguistique et méthodologique, en dépit de leur niveau apparemment suffisant de français. Alors qu'il est fait obligation aux étudiants français de Master d'une U.V. de langue vivante étrangère, pourquoi en effet leurs condisciples étrangers se verraient-ils dispensés d'une U.V. de français langue étrangère mettant l'accent sur la méthodologie de la recherche par exemple ?

Geneviève ZARATE

Je crois que, symboliquement, il y a un enjeu fort dans ce que vous soulignez. Si les Centres de langues n'accueillent que des « bébés sociaux » et ne prennent pas en considération tout le capital qu'apporte un étranger, c'est la France d'abord qui perdra son pari. Si la France en effet ne le fait pas, d'autres pays le feront, les reconnaîtront comme des étudiants de 3^{ème} cycle à part entière et les valoriseront comme tels. C'est au système qu'il appartient de s'adapter à leur niveau de compétence.

Mais il y a, me semble-t-il, un autre enjeu. Le terme de « mobilité » n'a pas encore été prononcé alors qu'il permet fortement de recadrer notre discours, y compris de ne pas considérer, dans l'appellation FLE, la simple composante linguistique.

Le terme de mobilité est fort, puissant, dans la mesure où il envisage dans le même ensemble à la fois les étudiants étrangers qui viennent en France et les étudiants français qui partent à l'étranger.

La mobilité ne se résume pas à cette parenthèse d'un étudiant qui va ailleurs ; c'est un étudiant qui s'en va, qu'il faut donc préparer au départ, et c'est aussi un étudiant qui revient, parce que, quand il revient, il n'est plus le même - pas simplement en termes de compétences académiques, mais également en termes de construction identitaire ; il a vu d'autres systèmes éducatifs fonctionner, il a connu d'autres rapports à l'autorité académique, d'autres modes d'écriture et, au retour, il arrive « regonflé », et quelquefois, il « gonfle » son professeur avec ses remarques impertinentes, etc.... etc....

Le concept de mobilité permet donc aussi d'imaginer des modules communs, entre ces étudiants candidats au départ et ces étudiants qui arrivent, et de créer une synergie entre les deux. Des outils, comme le journal de bord ou l'entretien, permettraient de faire travailler ensemble ces deux publics qui, pour l'instant, sont rangés dans des catégories différentes mais qui auraient tout intérêt à être mises ensemble.