Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

66-67 | 2021

Les publics spécialisés au prisme de l'histoire

L'étrange absence du « je », de l'« ici » et du « maintenant » dans les méthodes du FLE/FLS d'hier et d'aujourd'hui

The strange absence of the "I", the "here" and the "now" in the FFL/FSL methods of yesterday and today

Alessandra Keller-Gerber

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/8548>

DOI : 10.4000/dhfles.8548

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2021

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Alessandra Keller-Gerber, « L'étrange absence du « je », de l'« ici » et du « maintenant » dans les méthodes du FLE/FLS d'hier et d'aujourd'hui », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 66-67 | 2021, mis en ligne le 03 mars 2022, consulté le 26 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/8548> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.8548>

Ce document a été généré automatiquement le 26 mars 2023.

Tous droits réservés

L'étrange absence du « je », de l'« ici » et du « maintenant » dans les méthodes du FLE/FLS d'hier et d'aujourd'hui

The strange absence of the "I", the "here" and the "now" in the FFL/FSL methods of yesterday and today

Alessandra Keller-Gerber

- 1 Nos recherches récentes tentent de répondre à la question : « apprend-on à parler de soi en classe de langue étrangère » (Keller-Gerber 2020a, Keller-Gerber & Chomentowski 2020, Keller-Gerber 2022). Nous nous intéressons – en particulier – au repérage d'actes de parole caractéristiques et à la manière dont ceux-ci peuvent faire l'objet d'objectifs spécifiques en classe de FLE¹. Partant de l'hypothèse qu'un cours de langue – pris par des apprenants allophones en situation d'immersion – devrait être l'un des lieux où se préparent les positionnements en langue cible dans la société cible, l'une des étapes du questionnement a été d'observer, sous cet angle, du matériel didactique utilisé auprès d'un public d'étudiants internationaux en arrivée à l'Université de Fribourg (CH). Au-delà des objectifs d'« ancr[age] dans la vie » annoncés par certains éditeurs², il nous a semblé que ces matériaux favorisaient l'irréalisation de soi au travers de la langue étrangère, plutôt que de donner les outils nécessaires pour une appropriation socio-culturelle du nouveau contexte (Anquetil *et al.* 2017).
- 2 La rédaction de cet article nous donne l'occasion de présenter un fragment de cette réflexion. En nous inspirant de ce qui s'est fait en didactique de la littérature (Godard 2015, Puren 2015), nous avons d'abord revisité l'histoire des méthodologies du FLE sous l'angle de la mise en mots de soi. Notre but était d'observer si les biais constatés dans les manuels récents avaient une histoire. Guidée par l'hypothèse que la mobilité académique internationale devrait faire l'objet d'une formation en langue *sur objectifs spécifiques* en soi – calquée sur les formations prévues pour d'autres domaines professionnels (être étudiant pouvant être considéré comme un métier) – nous avons

analysé, en guise de contre-point, trois manuels de FOS, destinés au français du tourisme et de l'hôtellerie³. Les questions que nous nous sommes posées, sur l'ensemble de ces deux corpus, sont les suivantes : dans le discours des éditeurs (préfaces et matériel promotionnel), quelle image se fait-on de l'usager et de ce qu'il va apprendre à faire, et à dire, en langue cible ? En lien avec les thèmes paraissant propices au *parler de soi*, quels textes supports sont choisis ? Comment ces documents sont-ils apprêtés, sur le plan didactique, pour devenir les matrices opératoires d'une présentation de soi en classe de langue, ainsi que dans la vie, hors de la classe ?

Contextualisation de la recherche : questions de départ, ancrage conceptuel et critère de sélection des matériaux d'observation

- 3 Responsable d'un stage intensif de FLE destiné aux étudiants en mobilité internationale à leur arrivée à l'Université de Fribourg nous faisons un double constat⁴ : 1) l'*atterrissage* en contexte étranger met l'individu en position de se définir, très rapidement et en langue cible, devant une galerie d'autres personnes qui joueront des rôles, auront des statuts et des attentes de nature très diversifiée à son égard ; 2) alors que la classe de langue est souvent le *lieu d'atterrissage* des étudiants étrangers dans leur nouveau contexte de vie et d'études, ces interactions des premiers jours – cruciales pourtant pour assurer la réussite du séjour (bien-être matériel, affectif, social, réussite académique etc.) – font peu l'objet de réflexions en didactique des langues. C'est de ce double constat qu'émerge notre question de départ : apprend-on à parler de soi en classe de langue ? Au-delà de paramètres liés aux contextes précis d'enseignement que nous ne pouvons pas mesurer – pratiques individuelles des formateurs, connivences et intérêts communs des groupes d'apprenants, fonction du cours de langue dans des projets de voyage (imminents, actualisés ou fantasmés ?) – comment les divers courants méthodologiques du FLE/FLS et du FOS ont-ils envisagé l'exercice d'une expression du soi chez l'apprenant allophone ?
- 4 Les *pratiques réflexives* nous fournissent un cadre ; nous en adoptons l'échafaudage théorique, bâti autour de la notion de *représentation sociale*, entendue autant comme un produit que comme un processus, et d'*identité narrative*, car c'est à travers le récit de vie que se stabilise le sentiment identitaire et que l'on mesure le changement (Baroni & Giroud 2010, Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune 2008). Des dispositifs existants, comme les biographies langagières ou les cartes de mobilité, apportent des outils de réponse à notre problématique de terrain (Molinié 2002, Perregaux 2002). Visant la conscientisation de capitaux de mobilité, de stratégies d'apprentissage et la verbalisation du processus d'appropriation de nouvelles connaissances, ces outils sont généralement proposés en parallèle à des enseignements aux contenus plus traditionnels (Murphy-Lejeune 2003). Mais ces dispositifs sont chronophages et ne s'adaptent pas à la situation de relative urgence que connaît un apprenant arrivant en contexte étranger ou préparant son départ vers l'étranger.
- 5 Afin qu'elles s'adaptent aux objectifs fixés pour le stage intensif que nous dirigeons – l'adaptation rapide, en langue cible, dans le nouveau contexte de vie et d'études – il fallait donc redéfinir la matrice de ces narrations traitant, par définition, de tranches temporelles longues. L'individu en arrivée dans un pays doit pouvoir verbaliser son

sentiment de décalage ou d'adéquation par rapport aux attentes des nouveaux cercles, dans une vie qui se déroule, ou tout juste déroulée. C'est dans ce contexte que nous avons proposé, en alternative aux biographies langagières, de faire produire des *récits de l'étonnement*, en cours intensif. Nous envisageons donc le *récit de l'étonnement* comme un fragment de biographie langagière – un micro-récit pouvant éventuellement mais pas nécessairement s'encadrer dans une histoire de vie – centré sur la mise en scène d'un moment-flash du passé (le trouble), suivie d'une explicitation du sentiment de décalage, dans le présent de la narration (Keller-Gerber 2022).

- 6 Agissant au niveau de la prise de conscience, les pratiques réflexives déclenchent des processus cognitifs ; les figures de soi qui en découlent peuvent rester à l'état d'image mentale, ou s'exprimer dans d'autres codes que la langue cible. Notre objet – didactiser le récit de l'étonnement pour la classe de langue – nous situait sur un plan moins abstrait : nous étions à la recherche de matrices discursives guidant ces mises en mots de figures de soi. C'est ainsi que nous avons lancé notre enquête par une phase d'observation de l'existant, en commençant par feuilleter les manuels de FLE tout public utilisés par nos collègues dans le cadre des stages intensifs. Ce premier repérage nous permit de voir que, si les objectifs annoncés dans les titres d'unités miment volontiers l'expérience de mobilité internationale – préparation au départ, difficultés du voyage, atterrissage en contexte étranger, adaptation et premiers liens sociaux, vie quotidienne et investissement dans la vie communautaire du pays d'accueil – les consignes d'activités maintiennent systématiquement l'apprenant dans des situations artificielles où il finit par ne parler que de l'histoire des autres (Girardet *et al.* 2017). En fait, le transfert de matrices discursives – s'exprimant en *je* mais dont l'apprenant parlera en *il* – à un contexte de vie réelle est une compétence maintenue dans l'implicite. Interpellée par ce constat, nous avons alors décidé de faire un pas en arrière dans le temps pour comprendre si cette esquive du *je* dans les manuels consultés avait une histoire...

La compétence « parler de soi » dans l'histoire des méthodologies du FLE/FLS et FOS

- 7 Suivant les idéologies politiques et les renouvellements pédagogiques, la didactique du FLE/FLS et FOS s'est métamorphosée depuis les années 1960. Nous reviendrons brièvement sur six périodes charnières de l'histoire de notre discipline en nous intéressant, paradoxalement, à l'immobilisme des propositions pédagogiques supposées permettre l'expression autobiographique. Pour chacune de ces phases, nous regarderons les représentations implicites ou explicites des auteurs concernant leur public et l'espace dévolu à la mise en acte d'une parole réflexive dans le contexte de la classe de langue. Nous confronterons les objectifs d'apprentissage annoncés – qu'ils soient linguistiques ou culturels – à l'appareillage didactique en observant, tout particulièrement, les différents types de discours qui se constituent en matrices pour l'émergence d'une parole en *je*.

Les méthodologies tout public

- 8 En 1953, le Secrétaire général de l'Alliance française préfaçait le manuel *Cours de langue et civilisation française*, en promettant à ses lecteurs d'échapper au statut de « touristes »

pour devenir « des personnes distinguées » ; cet accès à la distinction passant essentiellement par une balade civilisationnelle parmi les « joyaux » de la culture française (Mauger [1953]1967 t. I : VI). Le second volume de la méthode met en scène Monsieur Vincent, journaliste Québécois, en voyage professionnel en France. Suivant ce « journaliste étranger [mais francophone] » dans son périple, l'usager apprendra à décrire – par procuration – les paysages, la faune et la flore, les coutumes françaises au travers de textes rédigés, le plus souvent, à la troisième personne du singulier. Si l'on entend, çà et là, la voix de Monsieur Vincent dans cet ouvrage, c'est parce qu'on nous donne à lire des extraits d'articles qu'il a rédigés au sujet de ses découvertes, destinés au *Courrier de Montréal* ; ou parce qu'il interroge des Français, considérés typiques, sur leurs modes de vies ou des pratiques professionnelles. Un « je » plus spontané apparaît néanmoins par la voix de ses enfants s'émerveillant « comme des petits Français » devant le sapin de Noël (*Ibid.* t. II : 57) ou de sa femme parlant du déroulement d'une soirée mondaine par voie épistolaire. Suivant les traces de Madame Vincent, les apprenants sont invités à s'exprimer à la manière de, en fin d'unité : « Aimez-vous danser ? Préférez-vous les danses modernes ou les danses anciennes ? Pourquoi ? Décrivez les danses propres à votre pays ». Et même quand le verbe « raconter » est engagé dans une consigne – ce qui pourrait laisser supposer l'émergence d'un récit d'expérience – le résultat risque d'être statique, à l'image des réflexions que se fait Monsieur Vincent voyant défiler la campagne française depuis le hublot de son automobile : « Racontez une promenade faite par vous dans la campagne de votre pays » (*Ibid.* : 39).

- 9 La société française présentée dans *Voix et images de France* (1960) est semblable à celle rencontrée par Monsieur Vincent dans le *Mauger*, mais les partis pris didactiques sont différents (Guberina 1971 : 23, *Préface de la première édition* 1960) : la langue cible passe d'« ornement » à « moyen vivant de communication » ; la voix des personnages s'entend sur bande enregistrée, accompagnant des vignettes à projeter. C'est l'apparition du discours direct, mimant le réel, mais... alors que dans le *Mauger*, on l'incitait encore à s'exprimer sur ses découvertes, l'élève étranger auquel on apprend à parler disparaît complètement. Par la répétition de dialogues théâtralisés, on désire que celui-ci « change de personnage [qu'il] oublie le rôle [joué] depuis son enfance, avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue, pour entrer un peu dans la manière d'être et de parler des français » (*Ibid.*).
- 10 Dans *C'est le Printemps*, paru en 1981, la figure de l'étranger revient sur le devant de la scène, créant un effet miroir avec l'apprenant venu d'ailleurs (Montredon *et al.* 1981). Il ne s'agit plus de Monsieur Vincent – dont le regard étonné n'était dû finalement qu'à un éloignement géographique puisqu'il était déjà francophone – mais d'un étranger visible, le plus souvent, par sa couleur de peau. Les autres, à la rigueur, sont ici les vieux bourgeois racistes qui le regardent d'un mauvais œil (*Ibid.* : 63). Sa voix est représentée par des documents « authentiques », des billets écrits à la main où il cherche du travail (*Ibid.* : 97), des enregistrements où l'on entend son accent, ou des lettres où l'on exploite – dans une visée pédagogique – ses fautes d'orthographe (*Ibid.* : 84) :

C'est le printemps 1 : 84

c'est le printemps
ENSEMBLE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE 1

Lisez ces lettres écrites par des étrangers et corrigez-les.

Besançon, le 2 mars

Cher ami,

Comment ça va ? J'ai arrivé à Besançon il y a deux semaines. Maintenant je habite à l'hôtel de l'Europe. Il est un bon hôtel et ma chambre est confortable. Elle est un peu chère. Hier, c'était dimanche: nous sommes allés à la campagne. Je suis pris quelques belles photos, il fait beau. La campagne autour de Besançon est très belle. Il ne fait pas toujours très beau ici. La semaine dernier, il a plu pendant trois jours. Je ne parlais pas beaucoup français quand je suis arrivé, maintenant ça va un peu mieux. Je me fais comprendre. Ecris-moi vite et en français comme moi ! Ton ami John.

fait divers

- 11 Alors que le dispositif « lettre à un ami » en situation de mobilité internationale aurait pu être un lieu où s'élaborent les étonnements liés au voyage, celle-ci tisse des lieux communs sur le quotidien d'un étudiant en mobilité académique – recherche d'un logement, considérations météorologiques, allusions à des activités récréatives, évaluation des progrès faits en français – un type de séquence didactique qui ne fait pas apparaître la parole de l'apprenant pour autant...
- 12 A partir de *Café Crème* (1997), les méthodologies du FLE/FLS jouent la carte de l'ouverture au monde globalisé (Kaneman-Pougatch *et al.* 1997). Dans la dernière partie du premier volume de cette méthode, la dernière section, intitulée « Alors raconte... », se subdivise en quatre unités (13-16) différenciées par le type de récit ciblé : « souvenirs d'enfance » – (histoires vécues), « histoires vraies » – (vie privée), « une journée à Paris » – (la journée d'un touriste), « dénouement » – (une histoire policière). L'unité 13 comprend un témoignage de l'actrice Fanny Ardant :

A 17 ans, je suis partie de chez moi. J'avais envie de jouer, mais au théâtre plus qu'au cinéma. Pour gagner ma vie, je travaillais comme secrétaire du directeur du festival Mozart d'Aix-en-Provence : J'allais aux répétitions. Je pense à la répétition de Don Juan. Je voyais les ténors et j'écoutais leurs voix. Je pensais : « un jour, je serai comme eux, sur la scène, j'en étais sûre ». La certitude des fous. J'ai commencé à suivre des cours et puis, il y a eu les premiers engagements. Maintenant, quand les jeunes viennent me demander des conseils, je leur dis : « il faut aimer ce métier. Et il faut beaucoup travailler ».
- 13 L'autoportrait qui se peint n'est pas linéaire. Quelques informations sont factuelles – temporalités, noms de personnes et de lieux, avancée professionnelle décrite en termes de rôles – mais d'autres éléments auraient mérité une attention particulière sur le plan didactique, comme l'expression idiomatique « la certitude des fous », révélant les émotions éprouvées à l'idée de monter sur scène. L'évocation du désir se constitue – sur le plan discursif – par la mise en scène de personnages adjuvants, ces « les ténors » et « leurs voix », qui ont dicté son parcours à l'artiste, mettant en tension les différentes images d'elle-même. Au lieu de porter sur ces éléments, pourtant si caractéristiques du récit de vie, la batterie de consignes vise le repérage d'informations factuelles : une analyse de la concordance des temps et la réécriture des étapes de vie, à la 3^e personne du singulier.

- 14 Ce sont les approches dites « communicatives » qui mettront le *je* au centre des progressions didactiques. Dans *Latitudes 2* (2008), un « contrat d'apprentissage » est situé au début de chaque « module » ; il énumère des objectifs faisant usage (Mérieux et al. 2008) – autant que possible – du déterminant possessif « mon » / « ma ». Ce choix dénote une volonté de souligner l'appropriation directe des outils de langue pour que l'apprenant puisse parler de soi « dans des productions [...] libres » (*Ibid.* : Avant-propos) :

« POUR > exprimer **ma** peur et **mon** inquiétude J'APPRENDS J'ai peur, **je** suis inquiet... », « POUR > exprimer **ma** surprise J'APPRENDS ah ! bon ? ça alors ! », (*Ibid.* : 45, nos mises en gras).

- 15 Mais les déterminants possessifs disparaissent ensuite dans les intitulés des unités, se transformant en formulations impersonnelles de type « exprimer **sa** peur, rassurer » (*Ibid.* : 58) ou « exprimer **sa** surprise », (*Ibid.* : 60). Ironiquement, dans cette unité (*Terre inconnue*) par exemple, l'apprenant ne fera effectivement que parler de « **sa** peur [à lui] », celle de cet autre dont on lui raconte l'histoire :

Dans l'extrait du roman *Eldorado*, page 56, relevez une façon d'exprimer la peur (*Ibid.* : 58).

- 16 En résonance avec l'extrait littéraire – qui portait sur les difficultés du départ de chez soi – la « tâche finale » s'intitule « le grand départ ». Elle suggère au groupe-classe de faire comme si certains apprenants partaient vraiment de chez eux en destination d'un pays francophone, et d'autres les réconfortaient dans les craintes exprimées à l'idée d'un départ imminent :

LE GRAND DEPART : Vous devez partir dans un pays francophone pour étudier ou pour travailler. Vous annoncez cette nouvelle aux étudiants de votre groupe qui sont surpris. Vous leur parlez de vos inquiétudes au sujet de votre vie future : logement, nourriture, horaires, etc. Ils vous répondent et tentent de vous rassurer. Ensuite, exposez votre situation et exprimez vos inquiétudes sur votre blogue. (*Ibid.* : 63)

- 17 Placé en ouverture d'unité, l'extrait littéraire (*Ibid.* : 56) aurait pu s'ériger en script pour l'expression des émotions liées à l'arrachement du pays d'origine – les fatigues et angoisses liées au voyage, les souvenirs d'hier et les espoirs pour demain faisant l'objet de dialogues entre les personnages mis en scène dans le récit. Mais au-delà d'un exercice de repérage ponctuel d'éléments de l'histoire, aucune transposition à l'expérience individuelle (même fantasmée) n'est proposée. Les pages suivantes exercent des outils de langue qui permettront éventuellement de parler d'émotions préfabriquées ou associées à des situations stéréotypées comme dans l'exemple ci-dessous :

Latitudes 2 : 60

<p>Par groupes de deux, préparez des dialogues et jouez les scènes.</p> <p>1. Votre directeur vous annonce que vous ne travaillerez pas toute la semaine prochaine. Il vous donne cinq jours de vacances pour vous remercier d'être un excellent employé.</p> <p>2. Votre ami vous annonce qu'il a besoin de partir seul en vacances pendant quelques jours.</p>	<p>Exprimer sa surprise</p> <p>Oh ! Je ne savais pas...</p> <p>Ah ! bon ?</p> <p>Oh non !</p> <p>Ce n'est pas possible !</p> <p>Ça alors !</p> <p>Ce n'est pas vrai !</p>
---	--

- 18 « Exposez votre situation [...] sur votre blogue » – constituant la partie réinvestissement de la « tâche finale » (*Ibid.* : 63) – est un exercice qui requiert une mise en regard des anciennes et des nouvelles habitudes ; un effort d'objectivation en vue d'une verbalisation des représentations. Le dossier culturel de *Latitudes 2* – traditionnellement placé en fin d'unité dans les méthodes communicatives – dénote d'ailleurs toujours d'une volonté de mise en lien avec l'expérience personnelle des apprenants. Aux pages 64-65 par exemple, l'activité *Vivre ailleurs* met en scène des voix d'étrangers exposant leur sentiment d'adéquation / inadéquation dans leur société d'accueil – et valorise les stratégies mises en œuvre individuellement pour y faire face : « Je me sens bien en Europe même si je suis étranger » dit Enrique en provenance du Chili. Si l'attrait pour la dimension réflexive est visible dans ce manuel – les unités se terminant systématiquement par une proposition de réaction « Et vous ? » – les actes de parole ciblés dans les pages d'exercices, de nature « notionnelle-fonctionnelle », n'y préparent pas (Puren 2009). Malgré les avancées de la recherche contemporaine concernant les apports de l'anthropologie culturelle en didactique des langues (Porcher 1989, Zarate 1986 et 1988 / Gohard-Radenkovic 1999), la séparation est encore nette ici entre savoirs linguistiques à acquérir et réflexion interculturelle. Le parti pris est d'envisager que le transfert entre connaissances acquises en classe et monde réel se fera de manière naturelle : l'apprenant saura se glisser dans ces scripts vus en cours pour exprimer ses peurs et ses surprises réelles en temps voulu ; mais qu'il le fasse, surtout... hors de la classe.
- 19 Intégré dans une séquence dont le titre était prometteur « Changement de vie » (42), notre dernier exemple dans cette partie – tiré de *Totem 2*, un manuel relativement récent (Lopes *et al.* 2014) – exerce l'expression d'un tournant biographique :
- Prof de FLE en Thaïlande
- Il y a 20 ans, je [réussir] un master de FLE. Après mon master, je [partir] en Thaïlande et je [travailler] comme professeur de français. Je [être] heureux : mon travail [être] intéressant et les étudiants m' [aimer] beaucoup. Et puis, je [rencontrer] ma femme et nous [avoir] un enfant. Nous [décider] de rentrer en France. Maintenant, je travaille à Marseille.
- A vous ! En groupe, parlez de votre parcours de vie : vos diplômes, votre travail, vos éventuels changements de vie. Maintenant, qu'est-ce que vous faites ? (*Ibid.* : 43)

- 20 « Prof de FLE en Thaïlande » représente une version sèche de la pentade dramatique en dehors de laquelle il serait impossible de raconter une histoire (Bruner 2002 / Adam 2005) : situation initiale (Prof de FLE en Thaïlande) / élément perturbateur (rencontre amoureuse / naissance d'un enfant) / actions (décision de quitter la Thaïlande) / situation finale (retour en France) / constat final (« maintenant, je travaille à Marseille »). L'exemple se fait la matrice pour l'élaboration orale d'un « changement de vie » devant la classe. Mais dans l'évocation du tournant – s'apparentant pourtant à la brisure d'un projet professionnel – aucune mention n'est faite des hésitations ou du bonheur que l'expérience a provoqués. L'image de l'étranger mise en scène s'est ici renversée par rapport à la situation que présentait le *Mauger* puisque l'expatrié, dans ce cas, est un Français s'ouvrant au monde. Ce revirement de regards reste, néanmoins, limité à la consigne car s'il y a bien quelque chose que l'on n'entend toujours pas... c'est la personne qui parle de soi.

Les méthodologies pour publics spécifiques

- 21 Les méthodologies FOS – basées sur une analyse des besoins en lien avec des sphères professionnelles – ont adopté l'organisation des progressions par actes de parole qui avaient été pensées dans le cadre des méthodologies communicatives. Si, dans une classe tout public, les apprenants pouvaient être regroupés de manière aléatoire – la grande diversité des attentes induisant nécessairement un nivellement des thématiques – les participants d'un cours de FOS se regroupent par corps de métier (médecine, tourisme, droit, affaires, etc.) ; ils peuvent avoir un objectif concret à atteindre (ex : postuler dans un pays francophone), ce qui oriente les contenus, augmente la motivation et, par ricochet, le rendement. La classe de langue, pour toutes ces raisons, joue en FOS un rôle plus direct dans les projets d'apprentissage et de vie des apprenants : elle en est, en quelque sorte, l'avant-scène.
- 22 En guise de contrepoint à l'analyse diachronique des méthodes de FLE/FLS que nous avons proposée jusqu'ici, nous avons voulu vérifier si les observations faites dans des manuels dits tout public – le constat d'imperméabilité entre le monde vécu par l'étudiant et la classe de langue – se répercutaient dans du matériel conçu pour des publics spécifiques. Cette partie synthétise l'analyse transversale de trois manuels de français professionnel consacrés à l'hôtellerie-restauration et au tourisme, que nous numérotions pour simplifier la lecture : 1. *Hôtellerie-restauration.com* (2013) ; 2. *Tourisme.com* (2013) ; 3. *Le français en contexte. Tourisme* (2014).

L'expression du je en classe de français professionnel

- 23 Dans le corpus de manuels de FOS que nous avons analysé, les consignes d'activités sont toujours – et sans surprise – fortement contextualisées. Après avoir pris connaissance de situations professionnelles analogues à la sienne, l'apprenant sera – assez systématiquement – invité à transférer ses propres données dans des scripts prêts à l'emploi ; ce sont les « points métier » (3). L'exercice de rédaction d'un dossier de candidature, par exemple, est souvent proposé dans les premières unités (2 : 19 ; 3 : 16-17) ; il remplace l'activité brise-glace visant à faire connaissance avec le groupe classe dans les méthodes dites tout public. Mais la composition guidée d'un CV en langue étrangère – même si elle prendra une forme très simplifiée dans ce contexte – mettra en situation de réfléchir à soi et à ses compétences réelles en langue cible.

L'apprenant repartira peut-être même avec des écrits réutilisables, par bribes, dans la vraie vie. Bien que moins directement liées à l'expression du soi, d'autres typologies d'exercices, proposant par exemple de résoudre des problèmes – même dans un cadre professionnel artificiel – incitent à l'expression indirecte du soi : rédiger un e-mail d'excuse pour le compte de son entreprise (1 : 66) demande une certaine implication affective, l'explicitation de sentiments d'empathie pouvant réveiller le souvenir de situations vécues, par ailleurs, dans la vie professionnelle réelle.

- 24 Si la potentialité de voir émerger, de manière plus littérale, l'expression de soi dans les manuels de FOS paraît donc évidente – par l'ancrage direct au contexte d'action qui les définit – certains biais décrits dans les manuels tout public s'y retrouvent. *Tourisme.com*, par exemple, propose une section bilan en fin de chaque unité intitulée « Faites le point professionnel ». Nous reproduisons la consigne du point 8 dans l'unité 6, p. 103 :
Quelles sont les qualités d'un bon guide ?
a. l'enthousiasme
b. la disponibilité
c. la franchise
d. l'écoute
- 25 Alors que l'expression « faites le point » aurait pu laisser supposer un moment d'appropriation, de conscientisation de stratégies professionnelles et de réinvestissement libre des connaissances linguistiques acquises, alors que la question – très générique – concernant les qualités « d'un bon guide » aurait pu mener à la composition d'une liste de qualités et de compétences, illustrée et nourrie par les expériences du groupe, l'exercice ne vise finalement ici qu'un repérage d'informations : car c'est du guide de la bande-son qu'il s'agit de parler, en repérant les qualités qu'il estime lui-même être indispensables au métier.

Conclusion

- 26 Les allusions au vécu des apprenants sont manifestes dans les consignes de manuels de français professionnel, mais le soi professionnel en français qu'elles forgent repose encore, comme en FLE/FLS, sur les compétences à *choix multiples* – on choisit donc la « moins pire »... Si des prolongements, en termes d'échange d'expériences, semblent facilités par rapport aux situations proposées dans d'autres types de manuels, ils ne sont pas mieux pris en charge sur le plan discursif et dépendent largement des apports de l'enseignant. Nous avons été surprise, dans ces programmes, de ne trouver aucune trace de réflexion interculturelle par exemple – alors qu'en tourisme, on aurait quand même pu s'y attendre. Que l'apprenant réfléchisse à soi, à l'autre, et à leur relation en français – au-delà de rôles lissés et de compétences bien nommées – n'est finalement pas plus une priorité en FOS que dans des méthodes tout public, c'est même plutôt le contraire... En FOS, si l'on parle de voyages, c'est pour les vendre, jamais pour décrire les joies et les difficultés potentielles de l'expérience.
- Comme « l'intime » se tait, faut-il se résigner à ne rien en dire ? (Laplantine 2018 : 90)
- 27 Malgré les évolutions et les ruptures méthodologiques du domaine, on constate donc que l'expression autobiographique dans les manuels de FLE/FLS et de FOS reste encore très mécanique, toujours concentrée sur l'expression des faits objectivés (fiches de données fixes sur le soi, sa culture, ou la culture de son entreprise), bien éloignés de ce

que l'on pourrait attendre d'un discours autobiographique authentique. Malgré l'évolution des savoir-faire annoncés dans les tableaux synoptiques de manuels récents, centrés sur l'expérience du voyage, l'adaptation au nouveau contexte de vie et les sentiments éprouvés, c'est comme s'il était acquis, dans l'apprentissage de la langue, que l'on n'ait pas à exprimer (ou même à avoir) d'états d'âme ; soit parce qu'on les garde pour les dire dans sa langue première, soit parce que l'apprentissage consiste plus en un outillage qu'en un transfert de sa propre personne dans une autre réalité spatio-temporelle. Il est aussi acquis que la demande de production d'écrit où d'expression orale au sujet de soi-même n'est qu'une demande rhétorique.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus de manuels FLE/FLS et FOS

CESCO, Claire, MONTREDON, Jacques et al. (1981). *C'est le Printemps. Ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Clé international.

CORBEAU, Sophie, DUBOIS, Chantal, PENFORNIS, Jean-Luc & SEMICHON, Laurent (2013). *Hôtellerie-restauration.com. Français professionnel*. Paris : Clé international.

CORBEAU, Sophie, DUBOIS Chantal & PENFORNIS Jean-Luc (2013). *Tourisme.com*. Paris : Clé international.

GIRARDET Jacky, PÊCHEUR Jacques, GIBBE Colette (2017). *Tendances FLE. Méthode de français. B1. Livre de l'élève + DVD-Rom / livre de présentation en ligne*. Paris : Clé international.

GUBERINA, Petar & RIVENC, Paul (1971). *Voix et images de France*. Livre de l'élève. Paris : Didier.

KANEMAN-POUGATCH, Massia et al. (1997). *Café crème. Méthode de français. Niveaux 1 et 2*. Paris : Hachette.

LAYGUES, Arnaud & COLL ANDREU, Margalida (2014). *Le français en contexte. Méthode de français professionnel. Tourisme. A1+/A2*. Paris : Maison des langues.

LOPES, Marie-José et al. (2014). *Totem 2. Livre de l'élève + DVD-Rom + Manuel numérique*. Paris : Hachette.

MAUGER, Gaston ([1953] 1967). *Cours de langue et de civilisation française I et II*. Paris : Hachette.

MÉRIEUX, Régine, LAINE, Emmanuel & LOISEAU, Yves (2008). *Latitudes 2-A2/B1*. Paris : Didier.

MOGET, Marie-Thérèse (1972). *De Vive Voix : cours audio-visuel de français*. Cours CREDIF. Paris : Didier.

Sources secondaires

ADAM, Jean-Michel (2005). *Les textes, types et prototypes*. Paris : Armand Colin.

- ANQUETIL, Mathilde, DERIVRY, Mathilde & GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2017). « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel ». *Revue TDFLE* 70. En ligne : [<https://revue-tdfle.fr/articles/revue-69/35-en-finir-avec-le-je-contraint-et-reifie-dans-l-objet-pel-pour-une-didactique-de-la-biographie-langagiere-comme-processus-relationnel>].
- BARONI, Raphael & GIROUD, Anick (2010). « L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire ». *Enjeux* 78, 63-95. En ligne : [https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_EAFBE4A5901C.P001/REF.pdf].
- BRUNER, Jérôme (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- GODARD, Anne (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1999). *Communiquer en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline & MURPHY-LEJEUNE, Elisabeth (2008). « Mobilités et parcours ». In Geneviève Zarate, Danièle, Levy & Claire Kramsch (éds.). *Précis du plurilinguisme et du multiculturalisme*. Paris : Archives contemporaines, 126-170.
- KELLER-GERBER, Alessandra & CHOMENTOWSKI, Martine (2020). « Ateliers d'écriture en français sur objectifs universitaires (FOU) : de l'autobiographie littéraire à l'acte de parole réflexif ». In Benoît Monginot & Sibylle Orlandi (coord.). *Les ateliers d'écriture à l'Université : une pratique pédagogique entre contrainte et expérience*. *Synergies Italie*. *Revue du GERFLINT*, 16 : 121-137.
- KELLER-GERBER, Alessandra (2020a). « Se dire en classe de langue : de l'autoportrait littéraire à la compétence autobiographique en langue-cible ». *Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ? Les Cahiers FoReLLIS (formes et représentation en linguistique, littérature et dans les arts de l'image et de la scène)*. Université de Poitiers. En ligne : [<https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=797>].
- KELLER-GERBER, Alessandra (2020b). « Didattiziamo Friburgo : costruire competenze culturali con studenti in mobilità in Svizzera ». *Babylonia* 20/1 : 98-103. En ligne : [http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2020-1/19-Keller-Gerber.pdf].
- KELLER-GERBER, Alessandra (2022). « Lire les étonnements en classe de didactique pour faire dire ses étonnements en classe de langue... ». In Martina Zimmerman & Jéssabel Robin (éds.). *La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse : quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain ? // Fremdsprachendidaktik in der SchweizerLehrer*innenbildung : an welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis ?* Bern : Peter Lang.
- LAPLANTINE, François (2018). *Penser le sensible*. Paris : Pocket.
- MOLINIÉ, Muriel (2002). « Discontinuité socio-linguistique et cohérence biographique ». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS ASLA*. *Biographie Langagière* 76, 99-113.
- MURPHY-LEJEUNE, Elisabeth (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- PERREGAUX, Christiane (2002). « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS ASLA*. *Biographie Langagière* 76, 81-94.
- PORCHER, Louis (1989). *Manières de classe. Fenêtres sur cours*. Paris : Didier.
- PUREN, Christian (1998 [1988]). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan / Clé International.

PUREN, Christian (2009). « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, *Latitudes 1* (2008) & *Version Originale 1* (2009) », En ligne : [http : christianpuren.ch].

PUREN, Christian (2015). « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes ». In Denis Vigneron, Déborah Vandewoude & Carmen Pineira-Tresmontant (dir.). *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*. Arras : Artois Presses Université, 13-34.

ZARATE, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

ZARATE, Geneviève (1988). « Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE ». In Geneviève Zarate (coord.). *Études de linguistique appliquée, Observer et décrire les faits culturels* 69, 111-120.

NOTES

1. Nous jouons ici sur la notion d'*objectif spécifique*, telle qu'entendue dans le champ de la didactique des langues sur *objectifs spécifiques* – l'expression autobiographique devenant donc pour nous un *objectif spécifique* particulièrement central dans la formation en langue-cible des personnes en immersion.
2. Brochure de présentation de la méthode, *Tendances. Méthode de français. La méthode qui fait bouger l'apprentissage du A1 au C1/C2!* 3-4. Disponible sur le site : [https://tendances.cle-international.com]
3. Le FOU (français sur objectifs universitaires), se centrant sur la langue académique à proprement parler, ne répondait pas à nos questionnements – d'où la nécessité d'élargir nos recherches à des manuels de FOS.
4. Le stage intensif de français langue étrangère – réservé aux étudiants en mobilité internationale, organisé par le Centre de langues et financé par le Service des relations internationales – est proposé à l'Université de Fribourg en amont des semestres de printemps et d'été, sur deux ou trois semaines, pour préparer l'adaptation au nouveau contexte. Cette formation inverse la hiérarchie classique entre apprentissages en langue et apprentissages culturels, la langue étant ainsi subordonnée aux actes de parole supposés nécessaires pour une installation en Suisse francophone (Keller-Gerber 2020b).

RÉSUMÉS

Dans le cadre de ses recherches concernant la formation linguistique des étudiants étrangers en immersion, Alessandra Keller-Gerber s'intéresse aux outils didactiques favorisant l'expression du soi en langue cible. Par une analyse de manuels de FLE/ FLS et de FOS datant de 1953 à nos jours, l'auteure s'étonne que le monde vécu par les apprenants soit si peu pris en compte. En classe de langue, en travaillant avec des manuels, on vit un « soi » par procuration. La capacité de transfert à la vraie vie des connaissances acquises à partir de l'expérience de ces autres (dont on donne à lire les histoires) est considérée comme une compétence implicite.

In the context of her research on language training for foreign immersion students, Alessandra Keller-Gerber is interested in didactic tools that promote self-expression in the target language. Through an analysis of FLE/FLS and FOS textbooks dating from 1953 to the present day, the author shows that the world experienced by the learners is little taken into account. In the language classroom, working with textbooks, one lives a vicarious self. The ability to transfer the knowledge gained from the experience of these others (whose stories are given to read) to real life is seen as an implicit skill.

INDEX

Mots-clés : le je en classe de langue, étudiant en mobilité internationale, manuels de FLE/FLS et FOS, biographie langagière, récit de l'étonnement

Keywords : I and me in the language classroom, international mobility student, FLE/FLS and FOS handbooks, linguistic biography, the tale of wonder

AUTEUR

ALESSANDRA KELLER-GERBER

Université de Fribourg - alessandra.keller-gerber@unifr.ch