Pour une approche culturelle d'enseignement des langues ?

Marie J. Myers

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5299>

DOI : 10.4000/rdlc.5299

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marie J. Myers, « Pour une approche culturelle d'enseignement des langues ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5299> ; DOI : 10.4000/rdlc.5299

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Pour une approche culturelle d'enseignement des langues ?

Marie J. Myers

- ¹ Les bilingues canadiens qui possèdent bien leur deuxième langue sont rares. Pourtant il est d'importance cruciale de former des enseignants de langue seconde qui soient à même de gérer le savoir-faire ainsi que le savoir-être. Nous donnons des explications du contexte du cours de didactique de langue seconde à l'université à partir de la sémiotique, du lexical, de la composition des activités et de l'identité située. Dans cet article nous donnons les résultats de l'analyse des contributions des étudiants dans le cours de didactique de langue après les lectures obligatoires faites pour chaque cours. Pour ce faire nous utilisons le cadre théorique suivant la méthodologie d'analyse du discours de Gee (2000). Les énonciations des participants sont aussi mises dans des catégories selon le modèle théorique de prise de perspectives de Laing *et al.* (1966). Les résultats montrent que seuls les énoncés d'un cinquième des étudiants se situent au niveau le plus complexe d'interactions. Ceci permet de tirer des conclusions relatives à l'effectif dans ces cours, à la formation universitaire, à l'impact que peut avoir l'utilisation de la deuxième langue dans la prise de perspective.

1. Introduction

- ² Cette recherche se place dans le cadre d'un cours en éducation pour les enseignants de français, langue seconde qui se destinent à l'enseignement secondaire. Le Canada est un pays officiellement bilingue, avec un enseignement majoritairement en langue française au Québec francophone et au Nouveau-Brunswick bilingue et de langue anglaise dans les autres provinces. Il y a de plus des îlots francophones à travers le pays avec un enseignement dispensé en français. En ajoutant à cela de nombreuses communautés d'origines diverses car le Canada est un pays d'accueil, il va sans dire que les aspects culturels imprègnent profondément le tissu de ce pays.
- ³ Vu l'immensité du contexte géographique, l'éducation y constitue une responsabilité provinciale. La formation des enseignants est dispensée dans des facultés d'éducation

rattachées à des universités. Les programmes diffèrent d'une institution à une autre. Le Ministère d'Éducation provincial établit les lignes directrices en ce qui concerne les attentes pour les professeurs et les programmes. Le corps professionnel des enseignants, le "Collège des Professeurs" joue un rôle dans le processus d'évaluation de chaque faculté d'éducation en vue de l'accréditation du programme particulier par le Ministère tous les cinq ans.

- 4 Les processus de sélection d'étudiants pour ces programmes varient en fonction de l'institution en question. Il est évidemment important d'obtenir le maximum d'étudiants pour le programme.
- 5 À mon institution, université de langue anglaise, j'avais instauré une évaluation des aptitudes pour l'enseignement du français des futurs professeurs, que l'administration a annulée, il y a deux ans. De ce fait les contextes des enseignants en formation varient encore plus grandement qu'auparavant. Les pressions financières et d'effectifs, soumises à une compétition inter universitaire sont ressenties d'autant plus vivement que les étudiants évaluent également leurs formateurs et ces évaluations sont prises en compte dans l'évaluation à la fois du formateur et de l'institution. Le marché du travail est un autre élément qui entre dans l'équation car les institutions qui ont un nombre de diplômés qui n'obtiennent ou n'ont pas d'emploi et ils sont suivis sur cinq ans, se voient perdre des points dans la grille d'évaluation. On estime que les meilleurs trouveront un poste.
- 6 Il s'agit donc pour tout membre d'une faculté se destinant à l'éducation des professeurs de s'assurer les meilleurs étudiants possibles et d'autre part de leur inculquer les meilleurs principes et de les amener à développer les meilleures qualifications selon leurs habiletés.
- 7 Sans examen d'entrée afin de sélectionner les locuteurs de français, sans lignes directrices de personne, il n'est pas étonnant que les formateurs analysent constamment leurs programmes, les déroulements de leurs cours et se mettent à jour au niveau des recherches pour se placer à l'échelon d'excellence requis avec des étudiants qui ne possèdent pas forcément les acquis nécessaires au départ. La description ci-dessus peut amener à penser que les efforts extraordinaires à fournir peuvent sembler peine perdue. Ces efforts correspondent néanmoins à la question de survie dans une institution éducative universitaire au Canada, avec de plus, la preuve que l'on publie régulièrement dans des revues savantes, des articles évalués par des experts à l'aveugle.
- 8 La recherche décrite plus loin est basée sur l'analyse des réactions des étudiants universitaires par courrier électronique, maintenant ainsi l'anonymat des participants, aux lectures suivies données pour la préparation de chaque session, dans le cours de spécialisation d'enseignants de français langue seconde au niveau secondaire. Les réactions sont écrites en français dans une université de langue anglaise.

1.1. Identité des candidats

- 9 Les candidats à l'enseignement doivent posséder une licence quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent. Pour aspirer à un poste au secondaire il faut que la licence soit dans un domaine de spécialisation, sachant qu'au secondaire il faut deux sujets d'enseignement. En général les candidats ont leur licence dans le premier sujet et cinq cours environ dans leur deuxième sujet.

- 10 Dans mon cours de formation d'enseignants du français les deux groupes se retrouvent, ce qui complique encore plus la composition du groupe.
- 11 L'avantage de ces conditions est de pouvoir former d'excellents enseignants pour les cours de français immersifs. En effet, des candidats spécialistes en physique, chimie, mathématiques, ayant comme deuxième sujet d'enseignement la langue française, vont pouvoir assurer les contenus d'enseignement dans ces matières tout en sachant comment se concentrer sur la langue d'apprentissage pour qu'elle aussi soit bien assimilée.
- 12 Le défi est d'avoir dans le même cours des esprits scientifiques et des littéraires et donner aux deux à la fois, le même approfondissement relativement aux approches d'enseignement malgré leurs contextes très différents.
- 13 La sélection des candidats se fait sur dossier. À partir de la base académique requise, l'on s'intéresse essentiellement aux expériences des individus. Plus on peut démontrer l'esprit d'initiative, une variété d'expériences de travail, de contact avec des êtres différents avec de plus une grande ouverture sur le monde par des voyages ou le travail à l'étranger, plus on obtiendra de points dans l'évaluation du dossier. Il va sans dire que les initiés peuvent choisir leur cheminement des années auparavant, et il semble souvent que les plus érudits se sont consacrés aux études et n'ont pas le profil d'expérience nécessaire et ne peuvent malheureusement pas accéder à un programme de formation à l'enseignement sans suivre des cours supplémentaires afin de pouvoir présenter le profil adéquat.

1.2. Transformation des représentations

- 14 La difficulté majeure à laquelle on fait face, a trait aux idées de l'enseignement qu'ont les futurs enseignants, mémoires de leurs années à l'école. Très souvent ils sont persuadés qu'ils ont déjà identifié le meilleur modèle basé sur leurs observations préalables. Ceci est rarement le cas. Il s'agit donc de faire une déconstruction de ces convictions et attitudes pour rendre les individus perméables aux nouvelles données pour faire intégrer de nouveaux acquis. Cela peut représenter un travail de longue haleine selon l'ancrage des représentations préalables.
- 15 Dans notre cas il existe aussi des situations aggravantes. Nous avons deux étapes de sélection de candidats. La sélection régulière, après la licence, décrite ci-dessus et la sélection précoce sur dossier dès l'entrée à l'université à la condition de compléter la licence avec, en plus, une introduction à l'enseignement tout au long et des stages dans les écoles. Ce cursus, de type expérientiel, a l'avantage de donner plus d'assurance aux candidats, mais l'inconvénient est que ce surplus d'assurance leur fait croire davantage au fait qu'ils n'ont plus grand chose à apprendre quand ils viennent suivre leur cours de spécialisation à la faculté d'éducation. Ceci est d'autant plus vrai que les enseignants dans les écoles accusent les intellectuels en formation de maîtres d'avoir peu de contact avec la réalité de la classe et leur font perdre le respect de leurs étudiants. Bien souvent ces enseignants ne sont pas choisis en fonction de leur mérite ou de leurs connaissances des théories pédagogiques et il est extrêmement difficile de se défaire de l'influence qu'ils ont eue, par le biais de la salle de classe, sur nos futurs enseignants.
- 16 Dans le contexte anglophone au Canada il existe également des représentations peu flatteuses de la langue et du fait francophone. Il y a néanmoins un grand besoin d'enseignants de Français L2, vu la politique bilingue du pays. De par ce fait, certains étudiants choisissent le français comme leur deuxième sujet d'enseignement comme une

garantie supplémentaire pour l'emploi malgré leur manque d'intérêt vis à vis de la langue et de la culture. Bem (1970) fait une mise en garde sur les influences qu'ont les aspects culturels de nos conduites qui sont basés sur notre histoire. Cela pose évidemment un risque que selon (Berger, 1987) l'on ne peut éviter.

- 17 Bitzer (1968) insiste sur l'importance de l'environnement physique comme un facteur important dans la formation des représentations et Kelly (1963) pense que c'est l'environnement psychologique qui prime.
- 18 Ces représentations se prolongent parfois dans le domaine de la didactique des langues.

1.3. Situation en didactique des langues

- 19 Au Canada les futurs enseignants de langue ne suivent en général qu'un cours dans leur spécialisation. À mon avis cela est plutôt insuffisant. Les autres cours sont d'ordre général pour l'enseignement et le contrôle des connaissances. On s'appesantit aussi quelque peu sur les façons de remplir les formulaires divers prescrits par le Ministère d'Éducation. L'art de présenter une description de programme ou un bulletin d'élève semble parfois prendre le pas sur la minutie de la réflexion critique afin de raffiner l'efficacité de l'apprentissage. La quantité et l'apparence des documents servent parfois de base pour le jugement porté sur la qualité de l'enseignement. Cette dernière devrait plutôt être évaluée par les productions individuelles régulières sur le tas des apprenants pour permettre de juger s'il y a progrès.
- 20 La didactique du FLS doit s'enseigner malgré le peu de respect ou d'intérêt que certains candidats lui portent. Il est assez courant de donner des recettes faciles et rapides ainsi que de présenter l'approche d'enseignement en vogue au moment donné sans faire un tour d'horizon des possibilités qui se présentent.
- 21 À mon avis il est d'importance cruciale de développer la compréhension du contexte théorique sous-jacent lié à toute approche et de développer l'esprit critique afin de permettre aux futurs enseignants de juger pour eux-mêmes ce qui convient le mieux au groupe d'apprenants avec qui ils sont en contact. Il faut d'autre part élargir leur base de connaissances pour qu'ils soient à même de faire face aux difficultés qui vont se présenter à eux à long terme.

1.4. Génération de l'Internet

- 22 Nous devons également situer les identités des candidats dans un contexte plus large. Nous avons affaire à des différences de générations dont il faut tenir compte pour garantir un rendement optimum. Les changements dans le monde aujourd'hui sont d'une rapidité extraordinaire et les jeunes dans les classes des jeunes professeurs se situent déjà à une distance culturelle notable de leur formateur. Il s'agit de trouver des manières de combler les écarts entre la génération de la télévision et celle de l'Internet dans leurs façons de gérer l'apprentissage. Il est essentiel de gérer les styles d'enseignement selon les mêmes lignes directrices, et même essayer d'anticiper ce que la technologie de pointe peut amener pour faciliter les cheminements de nos élèves du futur. Il devient donc d'autant plus essentiel de prendre du recul vis à vis des façons traditionnelles tout en retenant les éléments positifs face à l'apprentissage qu'elles ont contribué.

- 23 Ce recul les formateurs doivent également le prendre. Les expériences accumulées doivent être transposées constamment passant par des ajustements successifs à la lumière des informations obtenues au sujet des candidats dans les classes de formation d'enseignants. Les résultats de recherche doivent être soumis aux mêmes questionnements.
- 24 En fonction de toutes ces informations il est essentiel de nous interroger au sujet de nos enseignements dans le contexte de la formation des professeurs. Les aspects mis en relief ci-dessus, inhérents aux constructions de l'identité de nos étudiants situées dans le contexte socio-culturel et de la construction du patrimoine, de l'aspect politique et de l'établissement de liens nous permettent de cerner quelques ensembles au sujet desquels il convient de réfléchir plus avant.

2. Bases théoriques sous-jacentes

- 25 Il semble en effet que des degrés de complémentarité croissante doivent guider nos explorations et nos enseignements. Dans ce but nous devons d'abord établir un constat.

2.1. Analyse du discours

- 26 Selon Gee (1999 : 23) "la grille"(notre traduction) personnelle constituant la somme de nos possibilités d'interactions discursives établit les limites de notre compréhension. Ceci consiste en une planification mentale existant en chacun à travers laquelle nos compréhensions de nos propres pensées, de notre utilisation de langue, de nos actions et de nos interactions ainsi que de celles des autres se font. Cette planification est d'une fluidité constante, donc mouvante, à laquelle nous nous référons pour nos interprétations. Gee ajoute que cela constitue à la fois, comme cela existe à travers les personnes et les groupes sociaux, l'origine et le produit des discours qui se tiennent dans le monde, synchronisés et désynchronisés les uns des autres à travers l'histoire. Nous pouvons comparer cela à la fluidité de la circulation quand les feux sont bien agencés et la situation chaotique qu'on observe lors d'une panne d'électricité, ainsi que les congestions quand existe un manque de synchronisation entre des feux de circulation consécutifs. Gee voit des productions discursives dans les pratiques sociales et les représentations mentales aussi bien que dans la réalité matérielle.
- 27 Il est évident que nous utilisons différentes formes de langage dans des contextes et autour de personnes différentes.
- 28 Dans une situation donnée, vu la fluidité inhérente aux contenus des discours tenus, il est difficile de les saisir. Il semble donc crucial de faire écrire pour cristalliser la pensée surtout dans les contextes d'une formation.
- 29 La question de la nature "décontextualisée" de la langue utilisée dans les situations scolaires n'est pas aussi problématique dans notre cas, un cours de formation spécialisée en faculté d'éducation, car la discussion est centrée sur "des pratiques situées" dans un contexte qui se veut entendre la voix et le style personnel des candidats dans le cours. On fait de plus appel à l'expérience des candidats pendant leurs stages en salle de classe.

2.2. Communication interculturelle

- 30 Nous sommes néanmoins soumis aux contraintes en communication qui d'après Borden (1991 : 35) sont contextuelles, personnelles et culturelles. Il est évident que nos échanges sont placés dans le contexte de situation immédiat constitué par l'ensemble des variables autour de l' "événement" communicatif. La communication comprend des variables en fonction des choix personnels faits au moment donné par rapport à d'autres choix possibles. Les idéologies non-conscientes de nature culturelle qui nous poussent à faire des choix en fonction des attentes dans notre culture entrent également en jeu.
- 31 Dans le cas d'un cours de formation de spécialiste en langue seconde il est indéniable que des facteurs ayant trait à l'ouverture sur la culture de l'autre peuvent jouer un rôle décisif (Downs, 1971). Cela dépend de la cybernétique de chaque individu. Chaque personne se doit de faire un questionnement des perspectives présentées à la lumière des expériences acquises. Downs nous met en garde de ne pas juger les conduites des autres à travers le filtre de nos propres jalons culturels.
- 32 Si l'on en croit Hofstede (1980) au-delà des questions de cultures plurielles nous possédons tous l'habileté d'anticiper et une prise de conscience se fait de l'écart entre nos perceptions d'un "événement" et nos anticipations préalables. De cela se dégage une certaine stabilité au niveau cognitif car cela conduit "la même personne de démontrer plus ou moins la même conduite dans des situations similaires" (Hofstede, 1980 : 14, notre traduction)
- 33 Pour toutes les raisons mentionnées ci-dessus et les directions imprimées par les recherches mentionnées, nous adoptons les démarches d'analyses prônées dans la théorie de prise de perspective de Laing *et al.* (1966), décrite plus loin, car elle procure un certain recul de ces divers points de vue rattachés à l'individu pour se rapprocher de perspectives tenant plutôt à la capacité d'esprit critique et un certain détachement.
- 34 Une question d'établissement de liens fait donc aussi partie de la discussion.

3. Méthode

- 35 L'étude de cas est l'approche méthodologique choisie car elle permet le mieux de cerner les éléments importants autour des questions soulevées. Nous avons groupé les énonciations afin de dégager d'une part des caractéristiques relatives aux identités des candidats à la fois correspondant à leur personnalité et leur identité sociale et à leur attitude face au formateur.
- 36 Nous avons d'autre part procédé à l'analyse des énonciations selon les principes de validité proposés par Gee (1999) pour l'analyse du discours, notamment par la convergence, l'accord et l'étendue couverte entre les énoncés ainsi que le détail linguistique trouvé au sein des énonciations.
- 37 Nous nous sommes attachés aux énonciations pour l'année académique 2004-2005 pour une classe de 26 participants.
- 38 L'outil d'analyse utilisé est le cadre théorique de prise de perspective développé par Laing, Phillipson et Lee (1966) car il apporte un éclairage du positionnement critique des participants quant à leur cognition et le niveau de leur prise de conscience.

4. Résultats

4.1. Examen de l'identité

- 39 Les grandes lignes dégagées par l'analyse des énonciations en vue de déterminer les variables individuelles nous ont permis de dégager un nombre limité de caractéristiques fortement imprimées. Les aspects émergents pour la détermination de la personnalité sont d'une part une attitude assertive et une acceptation de soi. Ces qualités sont sans aucun doute utiles à quiconque se destine à l'enseignement. La question est de savoir si lors de la sélection des candidats sur dossier, il ne se fait pas une prise de position favorisant ce type de profil individuel.
- 40 Pour ce qui concerne l'identité située socialement, l'analyse permet de dégager deux points essentiels : premièrement on note un fort respect pour le formateur et il y lieu de se poser la question si cela est dû à l'excellente réputation de l'université en plus des qualités personnelles et professionnelles du formateur ou si l'image publicitaire de l'institution est celle qui a uniquement servi de moule ; deuxièmement ce qui est clairement identifié, c'est qu'on se fie au formateur, on se place sous son autorité professionnelle dans la plupart des cas.
- 41 Le but d'un enseignement est de développer l'esprit critique. Les lectures à faire consistaient en des chapitres d'un livre écrit par le formateur et notre question à ce sujet est très bien posée par Eco (1983 : 380, notre traduction) "Les livres ne sont pas faits pour être crus mais doivent être soumis au questionnement. Quand nous considérons un livre, nous ne devons pas nous demander ce qui est dit, mais quel en est la signification".
- 42 Nous pensons évidemment que le but d'une éducation universitaire prépare les esprits dans ce sens.
- 43 Le cadre d'analyse de prise de perspective a permis d'éclairer à quel niveau de communication se situent nos étudiants.

4.2. Analyse de la prise de perspective

- 44 Laing *et al.* font une distinction entre la perspective directe, la méta-perspective et la perspective méta-méta, cette dernière se caractérisant par une prise de recul supplémentaire.
- 45 La perspective directe est définie comme une attitude personnelle vis à vis du contenu et d'aspects relatifs à l'enseignement. Dans le contexte de notre recherche cela correspond à ce que nous ressentons, et pour les candidats à l'enseignement caractérise une tendance à la recherche de recettes pratiques.
- 46 La méta-perspective correspond à une prise de position à partir des théories fondamentales dans leur rapport aux applications. Cette prise de perspective semble tout à fait désirable. Elle permet de déterminer l'attitude de l'autre face à un texte.
- 47 La perspective méta-méta ajoute une certaine distanciation supplémentaire. Elle permet d'atteindre un niveau de communication plus efficace par le fait d'une prise de conscience supplémentaire. Le questionnement se fait au sujet de ce que les uns et les autres pensent que l'autre groupe s' imagine au sujet de leur attitude face à la question.
- 48 Nous donnons ci-dessous des exemples tirés des trois catégories de prise de perspective.

4.2.1. Exemples d'énonciations typiques représentatives de la prise de perspective directe :

- 49 - JS : « Je ne comprends pas contexte et co-texte ».
- 50 Nous avons ici une simple demande d'explication.
- 51 - JC : « Le dictionnaire ; Je pense que c'est nécessaire d'enseigner comment on utilise le dictionnaire ».
- 52 Cette affirmation constitue une reprise des mots du texte, l'intention ici est d'approuver ce qui est dit.
- 53 - JS : « Est-ce qu'on devrait donner le texte écrit [correspondant à l'exercice d'écoute], avant, durant ou après qu'ils écoutent ? ».
- 54 Ceci correspond à une réaction directe au texte et constitue une demande de renseignements supplémentaires.
- 55 - JC : " switching to English text because brain is shutting down"
- 56 Dans ce cas on exprime directement un sentiment personnel.
- 57 - AW : « Même si on enseigne comment se prendre en charge, les étudiants ne le feront probablement pas ».
- 58 Ici, on réagit directement suite à une expérience personnelle correspondant à un commentaire fait dans le texte.

4.2.2. Exemples d'énonciations du genre trouvé dans le contexte de la position de méta-perspective :

- 59 - JA : « Si j'ai mal compris les définitions de contexte et co-texte (indique ce qui a été compris) pourriez-vous les revoir en classe et nous fournir quelques exemples aussi ? Merci ».
- 60 - MM : « On dit de donner moins de contenu à traiter et d'approfondir. Comment peut-on faire cela quand le curriculum a un nombre d'attentes tellement grand ».
- 61 - LM : « Je trouve que c'est difficile d'analyser [un texte littéraire] quand la plupart du temps on ne sait pas vraiment ce que l'auteur voulait dire ».
- 62 Il s'agit d'une réaction sur un discours dans lequel il est question de l'enseignement de la littérature.
- 63 - DH : « Pour lire un texte pour le comprendre il ne faut pas imposer un temps limite, alors pourquoi est-ce que l'on fait toujours des tests de compréhension de lecture [dans un temps donné] ».
- 64 - GN : « Mais est-ce que les romans [de la collection] Harlequin sont vraiment représentatifs de nos mœurs ? J'espère que non ! ».
- 65 Ces énonciations démontrent une réaction critique de premier niveau avec un premier degré de recul par rapport au texte, essentiellement dans ces exemples pris par rapport à l'expérience des candidats en salle de classe. Ces exemples montrent un aspect positif de ce que le cours de formation a pu apporter à ces candidats.

4.2.3. Exemples d'énonciations du genre qui se situe au niveau de prise de perspective avec un double recul du type méta-méta selon Laing *et al.*

- 66 - MM : « Quand vous décrivez une réalité métaphorique et la sociopragmatique est-ce que vous faites allusion à la notion que tout langage est métaphorique comme le disent les théoristes (de Saussure, Derrida) ? ».
- 67 - 2jes2 : « Tenir compte des différences sociales et contextuelles entre apprenant (citation du texte), les profs peuvent-ils l'incorporer [dans leur façon d'enseigner] au secondaire ou seulement à l'université ? ».
- 68 - 3mko : « Je pense que les pidgins sont très importants parce que c'est le point de rencontre pour des cultures différentes. C'est une sorte de négociation »
- 69 - DH : « J'utilise l'infinitif plus souvent dans mes classes maintenant. Les étudiants au commencement le font aussi. Alors peut-être que je le fais parce qu'ils le font ».
- 70 - GN : « Je pense qu'on doit être prudent en faisant des généralisations [en disant] qu'il y a "une" culture qui correspond à "une" langue. Il y en a plusieurs selon moi, une langue n'appartient pas strictement à un pays mais à tous les pays où on la parle ».
- 71 - 3mko : « Le contexte dans lequel on va enseigner le français n'est pas un contexte où l'étudiant doit apprendre la langue pour survivre, donc c'est [les formes erronées qu'on n'essaie pas d'améliorer] plus un refus d'apprendre la langue qu'une négociation entre les deux langues, soit la L1 et la L2 ».
- 72 Il est intéressant de noter que ce sont toujours les mêmes participants qui produisent des énoncés à ce niveau de prise de perspective.
- 73 Il aurait semblé plus probable qu'un grand nombre de participants se place à ce niveau de prise de perspective quand le questionnement des idées exposées dans le livre s'y prête. Cela ne fut pas le cas.

5. Discussion

- 74 L'examen des résultats nous donne des indications sur la façon dont la majorité des étudiants dans ce cours de formation de professeurs de français, langue seconde, traitent de l'information trouvée dans l'ouvrage de recherche qu'ils devaient examiner pour le cours. Dans l'ensemble les réactions au texte furent positives, ce qui est quelque peu surprenant. Le formateur, aussi l'auteur de l'ouvrage s'attendait à des rétroactions qui pourraient lui être utiles pour une version remaniée éventuelle de son ouvrage.
- 75 L'on s'attendait aussi à une division relativement égale de prises de perspectives, car selon les chercheurs, celles-ci sont plutôt liées au contexte auquel il s'agit de réagir alors que dans le cas de cette étude les prises de perspectives se rattachent au contraire aux individus et qui plus est, ils semblent se camper dans leur choix.
- 76 La question est relative au rôle joué par l'utilisation de la L2 dans cette analyse. Nous aurions dû faire la même étude en langue maternelle pour voir si la prise de perspective dépend de la langue utilisée ou si elle correspond à des traits inhérents à la personne à un moment donné.
- 77 Si les niveaux un et deux de prise de perspective ont été notés assez souvent, il convient de remarquer que seuls cinq sur les 26 participants ont réagi au niveau le plus avancé

c'est-à-dire celui de la prise de perspective méta-méta de double recul. Il est absolument essentiel d'amener plus d'un cinquième des étudiants au niveau de réflexion critique attendu. Avec la base qu'ils ont déjà acquise l'on s'attend à ce que cela puisse se faire par l'éducation continuée.

- 78 L'autre question qui se pose est relative au niveau de L2 atteint, peut-être le pourcentage noté est indicatif d'un niveau inadéquat pour assimiler les contenus théoriques plus poussés. Comme corollaire on peut tirer la conclusion que le niveau de complexification atteint en L2 peut jouer un rôle déterminant dans le niveau de prise de perspective qu'on est à même de procéduraliser.
- 79 Il y a peut-être raison de s'inquiéter au sujet des manières d'être de ces personnes dans nos cours qui se trouvent limitées dans leurs prises de perspective. Il faudrait peut-être recommander qu'un questionnement plus soutenu se fasse dans les cours universitaires en général en montrant les diverses possibilités de prises de perspective.
- 80 Il va sans dire que pour des candidats à l'enseignement il faut prévoir l'inclusion de ces démarches dans les cours et plus tard s'exercer aux diverses prises de perspective dans les cours de formation continue.
- 81 Les manques observés sont peut-être dus à un niveau insuffisant en L2. Toutefois l'on doit aussi se demander, vu le grand nombre qui se cantonne autour des premiers niveaux de prise de perspective, et que ce type de personne est en majorité et entre dans l'enseignement, si ceux qui se situent spontanément au niveau méta-méta, se font remarquer dans la profession enseignante d'une certaine façon et en quoi celle-ci consiste.
- 82 Cette étude nous montre qu'il est nécessaire de poursuivre les recherches et d'approfondir celles qui existent déjà sur les aspects implicites qui dictent nos conduites.
- 83 Finalement les résultats de cette recherche sont à restreindre aux contextes précis dans laquelle elle a été menée. Il faut aussi noter les limites contextuelles, notamment les contraintes imposées par les conditions de la méthode et par la distinction entre la communication de haut niveau et de bas niveau (Hall, 1988) ou la distinction entre une approche "étique" partant de l'observation du scientifique qui débrouille les significations et une approche "émique" qui part de l'individu concerné qui recherche le sens dans ses "actions" ou ses énonciations comme c'est le cas dans cette étude.
- 84 Les contraintes imposées par les conditions de la recherche par le biais d'énonciations par courriel pour maintenir l'anonymat ne nous a pas permis de poser des questions supplémentaires pour pousser les participants à un autre niveau de prise de perspective pour voir s'ils y arriveraient, ni de donner plus de détails en L2 si effectivement le barrage était dû à une question de langue, c'est-à-dire des problèmes en L2.

6. Conclusion

- 85 Le but est d'acquérir un niveau supérieur d'efficacité en interaction interculturelle. La question qui se pose vraiment est de savoir la différence que cela fait de savoir pourquoi une personne prend la perspective qu'elle adopte et le fait de savoir à l'avance quelle perspective une personne va adopter. Comme il est important de pouvoir généraliser, il faudra voir l'importance de l'apport de telle ou telle prise de perspective dans la communication et alors d'enseigner les conduites pour que l'on puisse identifier la prise de perspective de l'autre dans une autre culture. Sans nul doute cette connaissance

éclairera quelque peu l'orientation culturelle de l'interlocuteur et permettra d'éviter les mauvaises interprétations d'une prise de perspective et par ce biais, on évitera bien des malentendus. Ces aspects sont cruciaux dans la négociation des sens et la compréhension interculturelle.

- 86 Wiseman et Abe (1986) disent que la personne plus complexe au niveau cognitif arrive mieux à se former des idées exactes de l'autre et de mieux s'adapter aux exigences d'une situation donnée.
- 87 Cela revient à dire ce que dans la vie de tous les jours correspond à l'idée de se mettre à la place de l'autre. Toutes ces qualités sont d'importance cruciale chez de futurs enseignants de L2. La transmission et la transformation par les prises de perspective doivent faire l'objet de recherches sur la base du contenu de l'information à traiter soit physique ou à internaliser.

BIBLIOGRAPHIE

- Bem, D. (1970). *Beliefs, attitudes and human affairs*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Berger, C.R. (1987). "Communicating under uncertainty". In Roloff, M.E. and G.R. Miller (dir.) *Interpersonal processes: new directions in communication research*, 39-62, Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- Bitzer, B. (1968). "The rhetorical situation". *Journal of Philosophy and Rhetoric*, 1-14.
- Borden, G. (1991). *Cultural orientation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Downs, J.F. (1971). *Cultures in crisis*. Beverley Hills, CA: Glencoe Press.
- Gee, P. (2000). *An introduction to discourse analysis*. London and New York: Routledge.
- Glenn, E.S. (1981). *Man and mankind*. Norwood, NJ: ALEX Publishing Corporation.
- Hall, E.T. (1988). "Context and meaning". In Samovar, L.A. and R.E. Porter (dir.) *Intercultural communication: A reader*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, pp. 44-54.
- Hofstede, G. and Bond, M.H. (1984). Hofstede's cultural dimensions: an independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of cross-cultural psychology*, 15, 417-433.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- Kelly, G.A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton & Co. Inc.
- Laing, R.D., Phillipson, H. and Lee, A.R. (1966). *Interpersonal Perception*. New York: Springer Publishing Co.
- Osgood, C.E., Suci, G.J. and Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Wiseman, R.L. and Abe, H. (1986). "Cognitive complexity and intercultural effectiveness: Perceptions in American-Japanese dyads". In M.L. McLaughlin (dir) *Communication Yearbook 9*, Beverly Hills CA: Sage Publications, pp. 611-622.

RÉSUMÉS

Dans cet article nous analysons les réactions aux lectures pour un cours universitaire de 26 professeurs en formation se destinant à l'enseignement français comme langue seconde. Après une description du programme et du contexte, nous prenons en considération les énonciations des participants sur une durée de six mois à la fois selon leur contexte de situation et le modèle de prise de perspective de Laing *et al.* Les résultats semblent indiquer que seul un cinquième de la classe s'exprime selon le niveau complexe de prise de perspective avec un double recul (méta-méta). Nous donnons des exemples et menons la discussion des résultats à la lumière des caractéristiques individuelles et de l'influence possible du fait de devoir communiquer en L2.

In this research we analyze the reactions of 26 teacher candidates to the readings assigned for their curriculum course at university to become French as a second language teachers. After a description of the programme and context, we examine the participants' email productions over six months in their situational context and Laing *et al.*'s perspective taking model. The results of this study show that only one in five future teachers communicated at the level of complexity of meta-meta-perspective taking according to Laing *et al.* We give examples and discuss the results in the light of the personalities involved and by looking at culture and the possible impact of communicating in L2

INDEX

Mots-clés : analyse de discours didactique, influence de la langue sur la prise de perspective, compétence professionnelle

Keywords : didactic discourse analysis, perspective taking and L2 influence, professional competence

AUTEUR

MARIE J. MYERS

Marie J. Myers détient un doctorat de l'ULP. Spécialisée en linguistique appliquée, elle s'est dirigée vers la recherche en didactique des langues. Publications récentes : un livre « Modalités d'apprentissage d'une langue seconde » (2004) chez DeBoeck-Duculot, des articles dans CALL, ReCALL, Éducation Comparée, Revue Française de Linguistique Appliquée.

Courriel : myersmj[at]educ.queensu.ca

Toile : <http://educ.queensu.ca/~myersmj/>

Adresse: Université Queen's, 99 Beverley Street, Kingston, Ontario, K7L 3Y7, Canada