

# De nouveaux comportements langagiers pour une nouvelle identité

## Questions de langue et de discours à l'entrée du supérieur pédagogique

Irène-Marie Kalinowska | Bruxelles

Der Beginn einer Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule fällt häufig mit einer bedeutenden Veränderung in der Identität der jungen Erwachsenen zusammen, die sich für diese Ausbildung entschieden haben. Sie kommen aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen und müssen in der Lage sein, sich in ihrem sprachlichen Verhalten an neue Erwartungen anzupassen. Im Rahmen der verschiedenen Evaluierungen entdecken sie, oft zu ihrer eigenen positiven und negativen Überraschung, wie wichtig es ist, ihre Erstsprache(n), mit der sie aufgewachsen sind, mit der Sprache ihrer Ausbildung in Beziehung zu setzen. Das komplexe Wechselspiel zwischen Sprache und Identität wird ihnen erst am Ende bestimmter der Ausbildungstapen oder -zyklen klar, sofern es ihnen gelingt diese zu erreichen. Die Studienabbruchsquoten während der ersten Jahre sind nicht unerheblich. Ein reflexiver Austausch zu Fragen sprachlicher Kompetenz kann den Studierenden dabei helfen, diese Veränderungen im Bereich von Sprache und Identität zu bewältigen und ihre Motivation aufrecht zu erhalten. Die Studierenden verschiedener Ausbildungsjahrgänge eines Studienschwerpunkts erhalten so die Möglichkeit sich damit auseinanderzusetzen, wie sie mit der Sprache, die sie unterrichten werden, zurechtkommen und wie sie den Umgang mit dieser Sprache wahrnehmen.

### 1. Pourquoi parler d'identité à propos du passage dans le supérieur pédagogique?

Les transformations qui traversent nos sociétés démocratiques posent la question de l'identité avec une acuité particulière, autant sur le plan collectif que sur le plan personnel. Au moment où les liens sociaux se distendent et où à la culture commune se subroge progressivement la gestion quotidienne d'impératifs d'ordre économique (Crahay, 2011), la question de ce que l'on est, de ce que l'on est pour les autres et de ce qu'est la collectivité demande constamment à être revisitée.

La question de l'identité se pose notamment lors du passage de l'enseignement secondaire vers une formation pédagogique dans l'enseignement supérieur, transition souvent délicate pour celui qui était jusqu'à présent pris dans les structures de la scolarité obligatoire et qui entame dorénavant une formation qu'il a cette fois-ci choisie et dans laquelle il doit faire preuve d'autonomie, de responsabilité et de créativité. La langue occupe

une place centrale lors de cette transition. On pourrait d'ailleurs se demander si cela n'est pas aussi le cas de toute autre situation de passage. C'est donc un moment particulièrement propice pour interroger le rapport que le sujet entretient avec ce qui est non seulement le moyen de communication et de transmission des connaissances, mais aussi et surtout le support matériel des représentations et la voie d'accès à soi.

Notre affirmation de la place centrale de la langue dans la construction de l'identité se fonde sur ce que les travaux de Saussure, de Benveniste, de Bakhtine (1984), Ducrot (1984) et de tant d'autres ont apporté à la compréhension de l'intrication étroite du linguistique, du subjectif et du social. En effet, selon le premier, la langue est aussi bien un ensemble d'empreintes psychiques intériorisé par chaque individu, un système de «signes essentiellement psychiques», «somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau» faites «en dehors de la volonté des dépositaires<sup>1</sup>» qu'une institution sociale extérieure (Saussure, 1916/1967/2005: 23-39), «ensemble de conventions», «lien social».

Selon le second, continuateur critique du premier, elle est «l'émanation irréductible du soi le plus profond dans chaque individu et, en même temps, une réalité supraindividuelle et coextensive à la société tout entière (Benveniste, 1968, 1974: 98-99)<sup>2</sup>. Toujours selon Benveniste, la langue «fournit l'instrument linguistique qui assure le double fonctionnement, subjectif et référentiel, du discours» (Benveniste, *Ibid.*: 98-99).

Les travaux de Bakhtine montrent à leur tour l'incidence décisive des structures spécifiques propres aux genres du discours à travers lesquelles le sujet parlant s'approprie la langue. Ils mettent aussi en évidence une distinction importante pour le déroulement social des échanges langagiers, celle entre les genres premiers, pratiqués dans l'usage spontané de la langue, et les

genres seconds, élaboration réfléchie des premiers et qui reposent sur la capacité du sujet de prendre du recul par rapport à son comportement langagier. Enfin, les travaux en analyse des discours (Adam, Charaudeau, Maingueneau, Moirand) interrogent les ressorts syntaxiques et rhétoriques des différentes formes de productions discursives en tant que révélateurs de rôles de communication associés à différentes identités.

Interroger la parole du sujet à un moment significatif de son histoire, afin de voir comment il se situe dans la langue nous a donc paru une démarche heuristique intéressante pour réfléchir à l'identité: quels genres, premiers ou seconds, pratique-t-il à ce moment précis pour communiquer (Bakhtine, 1984: 273-291)? Quels mots choisit-il pour se désigner soi, et pour désigner l'autre? (Benveniste, 1946/1966: 225-236; Bakhtine, 1984: 306-308) Quelles structures discursives emploie-t-il pour entrer en contact avec ses interlocuteurs et pour construire ses propos? Quel rôle, enfin, choisit-il d'occuper dans les situations nouvelles dans lesquelles il se trouve en lien avec sa formation?

## 2. Dans quel contexte abordons-nous la question de l'identité?

Nous abordons cette question dans le contexte de l'enseignement supérieur professionnalisant en Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FWB; Belgique). Titulaire de cours de didactique du français et de maîtrise de la langue dans une «haute école» (ou, plus exactement, dans la «catégorie pédagogique» d'une haute école), nous accompagnons de futurs professeurs du secondaire ainsi que de futurs instituteurs préscolaires dans la préparation à leur futur métier. Les étudiants que nous avons en charge, principalement de grands groupes de 1<sup>re</sup> année, se trouvent précisément dans ce moment de passage entre le secondaire et le supérieur, dont nous avons parlé plus haut. Ils forment un public fortement différencié du point de vue de l'âge, du milieu socioculturel et familial, mais ils présentent un certain nombre de points communs.

D'abord, pour très peu d'entre eux la formation pédagogique non universitaire<sup>3</sup> est un premier choix ou la concrétisation d'une vocation (Cou-

dyzer, 2011). En effet, pour certains devenir «prof» est une tentative pour sortir d'une période de chômage ou pour mettre fin à l'exercice d'un métier jugé peu valorisant – bref, une nouvelle voie; tandis que pour d'autres – pour la majorité, en réalité – c'est une alternative à l'université où ils avaient échoué au préalable.

Ensuite, un autre «détail» qui a son importance: la langue, celle qui peut être considérée comme la «langue d'usage», la «langue de référence» (Lucchini, 2002 et 2005; Lucchini & Flamini, 2005) ou encore, pour beaucoup, comme la langue «maternelle» (Bronckart & Chiss, 2002; Kalinowska, 2013a) et qui sera celle dans laquelle ils pratiqueront leur futur métier. Si l'on considère que la langue permet de «se poser comme *sujet*», qu'elle «fournit au parlant la structure formelle de base nécessaire à l'exercice de la parole», tout en assurant «le double fonctionnement, subjectif et référentiel, du discours» (Benveniste, cfr *supra*), il s'agit là d'un détail sur lequel il paraît justifié de s'attarder quelques instants.

Précisons que la plupart de nos étudiants se destinent à devenir des professeurs de français; pour d'autres, qui se préparent au métier d'instituteur préscolaire, le français constitue également l'outil et la matière principale d'enseignement. Depuis un certain nombre d'années, nous menons auprès d'eux des enquêtes portant sur leur biographie linguistique, sur les souvenirs de leur parcours scolaire et sur les motifs du choix de la filière d'études. Dans ces enquêtes, un bon nombre déclarent vivre ou avoir vécu dans des contextes de diglossie ou de plurilinguisme – une vie langagière entre le français, parfois le néerlandais, et un ou plusieurs idiomes étrangers (dont certains ont le statut de dialectes). Un certain nombre situent dans ces contextes – qu'ils qualifient eux-mêmes d'instables – l'origine directe de leurs difficultés en français. Les difficultés dont ils parlent dans les sondages sont très souvent une réalité: n'ayant pas pu développer suffisamment une langue de référence, ils éprouvent d'importants problèmes de compréhension en lecture<sup>4</sup>.

À ce propos, il est de notoriété publique que l'ambition d'instaurer le plurilinguisme en FWB ou, en tout cas, de l'encourager dans l'enseignement, n'a pas pu se concrétiser jusqu'à ce jour. Malgré la composition réelle des classes, où dans un groupe officiellement «francophone» il y a parfois jusqu'à 15 langues en présence, les professeurs ne sont pas, encore à l'heure actuelle et dans la plupart des cas, préparés à la pratique de l'approche propre au français langue étrangère. Le fonctionnement résolument monolingue est très répandu, s'il n'est pas tout simplement la «norme»<sup>5</sup>. Dans une telle situation, il est assez aisé de comprendre que des situations de diglossie et de plurilinguisme deviennent effectivement la raison du sentiment d'«instabilité» sinon de l'échec.

À côté de ces difficultés, les enquêtes que nous menons au début de chaque année académique révèlent également que bon nombre de «francophones de naissance» ont eu le temps d'«oublier» les apprentissages grammaticaux de base – telle la capacité d'opérer quelques

manipulation syntaxiques de base ou celle de se servir d'un métalangage minimal. La plupart affirment avec force n' «avoir jamais entendu parler» des notions sur lesquelles portent nos questions, issues pourtant de la liste des «rudiments à acquérir» durant la scolarité obligatoire et mentionnés comme tels dans les programmes du cours de français à partir du niveau fondamental. Précisons que les questions de nos enquêtes ne portent pas sur la connaissance des points de matière, mais sur le souvenir et sur les émotions éventuelles que les étudiants gardent de la manière dont on a abordé les savoirs linguistiques durant leur scolarité. Il est vrai que la place accordée aux apprentissages grammaticaux explicites a été réduite à la portion congrue et que les «leçons de grammaire» qui auraient pu donner lieu à la construction de la réflexion métalinguistique ont été bannies des programmes.

Un autre point que révèlent nos sondages et qui semble un corollaire du précédent touche à la norme linguistique. En effet, aussi bien le contenu que la forme de nombreuses réponses montrent que le rapport à la norme linguistique est mal assuré. Comme le montrent abondamment différentes études réalisées dans le contexte qui est le nôtre (en FWB), nos étudiants ne font pas à ce niveau figure d'exception, bien au contraire (Thyrion, 2011; Crahay, 2012).

Et puis, dernier aspect dans ce premier aperçu: la majorité de nos enseignants entretiennent avec la langue un rapport qui est fait de pragmatisme et de familiarité. Dans la pratique, ce rapport à la langue se traduit principalement de deux manières. D'une part, ils la considèrent comme un code purement fonctionnel dont on peut, au besoin, modifier les règles. D'autre part, pour communiquer, bon nombre d'entre eux doivent s'appuyer sur une connivence réelle ou du moins supposée de la part de l'autre, qui est censé

«deviner» ce qu'ils veulent dire. L'expression la plus récurrente de ce besoin est l'habitude de s'appuyer sur les structures de phrases de l'interlocuteur pour formuler, moyennant une greffe de quelques mots sur ce «support syntaxique» venant de l'autre, un énoncé complet. L'évocation des réalités en leur absence, qui exige l'emploi de moyens linguistiques adéquats et suffisants pour les circonscrire dans un cadre spatio-temporel, pose à certains de sérieux problèmes. Comme on peut s'en douter, on constate l'existence d'un lien entre ce genre de problèmes que nous observons en première année et le nombre d'échecs en stages pédagogiques en deuxième. Ce constat est formulé régulièrement par différents membres de l'équipe pédagogique; le lien, quant à lui, se dessine de manière quasi systématique. Au moment de mener dans une «vraie» classe des séquences didactiques conçues par soi-même au préalable, il devient problématique de construire son propos en greffant quelques mots sur les phrases des élèves.

Toutes ces observations relatives au rapport à la langue amène inévitablement la question du rapport réflexif à

la langue chez ces candidats au métier d'enseignant vivant dans un pays multiculturel et plurilingue. Le premier constat qu'elles inspirent est que dans bon nombre de cas ce rapport commence seulement à se construire et que son instauration reste majoritairement faible, sinon insuffisante. Or, faut-il insister sur la difficulté que représente cette insuffisance? Rappelons qu'elle touche à ce qui constitue le levier principal de l'action à distance et qui est la condition même du recul possible vis-à-vis de son vécu et vis-à-vis des autres. Peut-on imaginer qu'une capacité faible de porter un regard réflexif sur le rapport que l'on entretient avec la langue soit sans incidence sur l'identité du sujet en formation?

Recherche de voie, second choix, rapports délicats avec la langue – voilà donc des éléments pour comprendre la difficulté que représente souvent la première année pour notre public: il s'agit là d'un moment de prise de conscience de ses propres capacités et d'auto-évaluation, de même que, souvent, d'une remise en question de son choix de formation au contact des matières à enseigner et lors des premiers stages pédagogiques.



Une carte postale de Baden (Argovie) et ses bains thermaux, en 1904.

Des précisions sur des facteurs d'ordre légal et institutionnel qui influent sur le déroulement de ce passage sont également utiles. En FWB, l'accès aux études supérieures est «libre» (Romainville, 2010; Coudyzer, 2011). D'une part, il n'y a pas de concours d'admission et, d'autre part, il n'existe pas d'épreuve telle que le baccalauréat en France. Le certificat de fin d'études secondaires suffit pour pouvoir s'inscrire, à quelques exceptions près, dans n'importe quelle filière d'études. L'une des conséquences principales de cette «liberté» d'accès est le déplacement de la sélection des candidats vers la fin de la première année, sans compter les abandons dont le taux est considérable (un tiers de la population estudiantine).

Le taux d'échec en fin de première est important: il se maintient autour de 60%. (Romainville, 2010; Parmentier, 2001). Cependant, il faut savoir aussi que dans le contexte où nous travaillons, la sélection ne se termine pas au bout de la première année. En effet, lorsque les étudiants effectuent leurs stages pédagogiques de deuxième, dont le poids est cette fois-ci autrement important, le nombre d'abandons atteint son acmé et certaines classes se vident.

Un autre facteur d'ordre institutionnel aide à comprendre la difficulté des étudiants en début de formation: tel qu'il a été conçu jusqu'à présent, le cursus de notre scolarité obligatoire ne prépare pas spécialement à réussir dans le supérieur (Crahay, 2012; Kalinowska, 2013c); notons à ce propos que nos collègues français aboutissent à des conclusions similaires (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010).

Au vu de tous ces facteurs, on peut prendre la mesure du saut qualitatif auquel sont confrontés les étudiants de première, saut auquel ils ne sont pas préparés et dont, surtout, ils ignorent le plus souvent l'existence. Sortis du secondaire où, très souvent, ils étaient habitués à réussir facilement, ils se trouvent dans un univers dont les exigences sont d'une autre nature (Coudyzer, 2011; Thyron, 2011). Parmi ces exigences, citons les compétences langagières de base nécessaires dans le supérieur professionnalisant. D'abord, la capacité à distinguer les différents discours (scientifiques, commerciaux, médiatiques, didactiques, etc.) et à les décoder à partir de leur contexte de production; ensuite, un savoir-faire dans la pratique des genres formels (rapport de stage, compte rendu, etc.); enfin, l'aptitude à adapter son discours à l'âge, la fonction et l'état psychologique de son interlocuteur, en choisissant le niveau et le registre de langue adéquats. Or toutes ces compétences supposent l'instauration préalable d'un rapport réflexif à la langue et au langage, rapport dont nous avons signalé que, précisément, il était instauré de manière très souvent insuffisante. Pensons aussi au lien, signalé plus haut, entre la faiblesse des compétences linguistiques et discursives constatée en première et les échecs en stage en deuxième année.

Si nous devons résumer les différents aspects de cette problématique, nous dirions simplement ceci: des facteurs liés au parcours personnel d'une part, et des conditions inhérentes au curriculum institutionnel d'autre part – toutes ces données se conjuguent pour que la transition secondaire/supérieur soit pour nos étudiants à la fois un moment de sélection opérée par l'institution formatrice et un moment de retour obligé sur leur choix de formation. Or ce dernier touche à la question de l'identité.

### 3. Un dispositif pour aborder des questions de langue, de discours et d'identité

L'idée de la mise en œuvre d'un dispositif spécifique s'enracine précisément dans le contexte et dans la problématique que nous venons de décrire. Si nous sommes avant tout titulaire d'enseignements qui doivent, objectivement, être sanctionnés par les épreuves de fin de cycle, la nature même de notre charge nous amène à réfléchir sur les conditions dans lesquelles nous construisons savoirs et compétences avec nos enseignés. En effet, professeur de didactique du français, comment pourrions-nous nous dispenser d'interroger avec nos étudiants la manière dont ils acquièrent (ou non) les différentes compétences nécessaires à l'exercice de leur futur métier? Comment passer outre à l'existence d'un minimum langagier et linguistique indispensable dans leur cursus et comment ne pas chercher à le définir? Cela étant posé, comment dès lors interroger ces données avec eux et comment construire les repères dont ils ont besoin?

Comme nous l'avons indiqué plus haut<sup>6</sup>, nous menons des sondages portant sur le rapport au français et sur le parcours scolaire (cfr. exemples de questionnaires, à télécharger sur [babylonia.ch](http://babylonia.ch)). Les données obtenues font l'objet d'échanges régulés à plusieurs moments de l'année. Si ces échanges ne suffisent pas à déployer tous les aspects du rapport réflexif à la langue et au langage, les réponses font revenir, explicitement ou non, mais de manière récurrente, la question de l'identité. Or, celle-ci demande elle aussi à être définie. Le mot «identité» possède en français une longue histoire et des significations multiples, dont «permanence de soi» ainsi que, acception plus récente, «appartenance à une communauté religieuse ou ethnique». Nous nous intéresserons, pour notre part et dans le cas qui nous occupe, à la définition qu'en donne l'analyse des discours. Celle-ci parle d'«identité sociale», «externe» d'une part et d'«identité discursive», «interne» d'autre part. Théorisés par Charaudeau (2009; 2002), ces deux concepts articulent les deux aspects de la langue telle que définie par Saussure et par Benveniste: institution sociale, ensemble de conventions d'une part, ensemble d'empreintes psychiques, lieu de fondation du sujet, d'autre part, la langue est la matière même où se construisent les deux faces, externe et interne, de l'identité.

Si l'identité sociale première détermine ce que le sujet parlant peut ou doit dire suivant la fonction et le statut qu'il occupe symboliquement<sup>7</sup> dans un échange (directeur, employé, professeur, élève), l'identité discursive correspond à la manière particulière dont il choisira de remplir cette fonction (un directeur peut être plus ou moins respectueux vis-à-vis de ses employés, un père peut se montrer plus ou moins sévère, etc.). Cette distinction nous a paru intéressante pour aborder la difficulté que nos enseignés éprouvent à assumer leur nouveau statut. En effet, d'élèves ils sont devenus étudiants; ils ont donc changé d'identité sociale (externe) et ils ont à prendre acte de ce changement. Ils doivent désormais construire l'identité discursive (interne) correspondante, c'est-à-dire adopter un comportement langagier qui convient à leur nouveau statut. Pour le dire avec Bakhtine, ils doivent effectuer le passage des genres premiers aux genres seconds – passer d'une simple «expression de soi» à un usage réfléchi des structures discursives adéquates, telles que la langue en propose dans la configuration symbolico-sociale donnée pour différentes situations données. On ne rabroue pas son maître de stage pour avoir trouvé le sujet de sa leçon un peu complexe et, sauf convenance particulière, on n'exige pas de lui de corriger les préparations la nuit qui précède la prestation.

Sous les apparences d'une opposition un peu simple (surtout dans une présentation forcément synthétique), la dialectique identité sociale/identité discursive possède des implications multiples. Le rapport entre ces deux notions indissociables intéresse en réalité la manière dont, à différents moments de sa vie, le sujet règle son rapport à soi et aux autres, dont il planifie son temps et dont il s'organise sur le plan pratique. Pensons par exemple aux mots qu'il choisit pour se désigner lui-même, aux tournures de phrase qu'il privilégie pour s'adresser à son interlocuteur et aux temps verbaux qu'il utilise pour situer ses actions dans le temps. Toute cette organisation subtile passe avant tout par les structures de la langue et du discours, celles que le sujet peut et veut employer dans différentes situations de sa vie sociale et privée. À partir de ces éléments, nous avons conçu un dispositif qui a été mis en œuvre comme suit. Nous avons choisi de l'appeler «Passage de témoin».

#### 4. Le déroulement du «passage de témoin»

Un échange structuré a été organisé en début d'année académique entre les étudiants des différentes années (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) de l'option préparant à leur profession de futurs professeurs de français. Lors de cet échange qui a duré quatre heures environ, les étudiants de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> ont eu pour mission de faire part de leurs manières de se concevoir dans leurs identités sociales respectives: en tant qu'élève d'abord, étudiant et stagiaire de première et de deuxième ensuite, mais aussi en tant que personne (homme/femme, fille/fils de..., ami/amie de...), citoyen d'un pays précis et futur enseignant. À ces différentes identités sociales étaient coordonnées les différentes facettes de leurs identités discursives. C'étaient donc: le rapport au temps<sup>8</sup>, le rapport aux autres (pairs, parents, amis, etc.), la manière de se situer vis-à-vis de l'institution (école secondaire, établissement de formation actuel, école de stage, le futur lieu de travail) ainsi que les méthodes employées pour réussir aux différentes étapes du parcours. Ces méthodes devaient être appréciées du point de vue des objectifs et des moyens mis en œuvre pour les atteindre. Le point central dans ce questionnement était toutefois la manière de manier la langue dans ces différentes identités; de plus, une question spéciale portait sur leur rapport à la langue, au langage et aux différents discours.

Suivant un questionnaire auquel ils avaient réfléchi au préalable, les étudiants ont ainsi passé en revue leurs différentes identités sociales en s'interrogeant sur leurs différents comportements langagiers et discursifs qui y étaient associés.

Un certain nombre d'entre eux ont choisi de s'exprimer sur leurs différents comportements langagiers qu'ils considéraient à présent comme passés. Certains se sont donc attardés sur leurs attitudes volontairement négatives visant à «faire tout le contraire que ce que voulait le prof»; d'autres, sur les motivations initiales qui les avaient poussés à choisir cette formation-ci précisément: «être comme» un étudiant de leur connaissance ayant une réputation de grand fêtard; d'autres encore, sur l'idée qu'ils se faisaient des attentes auxquels ils fallait correspondre: beaucoup avaient imaginé qu'ils allaient, comme auparavant, pouvoir réussir sans avoir à montrer qu'ils ont réellement acquis les compétences visées; d'autres enfin, sur le désagrément initial lié à l'existence de certaines contraintes telles que le respect des délais et des horaires, ou encore la nécessité de relire, parachever et parfois corriger le travail à réaliser. Certains étudiants ont évoqué la difficulté initiale de passer du rôle d'étudiant et ancien élève à celui de stagiaire, ainsi que les peurs que suscitait ce passage; d'autres encore ironisaient sur leurs comportements de première année jugés maintenant infantiles, lorsqu'ils s'effrayaient, se décourageaient ou se révoltaient face à la quantité de travail lié à la préparation des premières séquences didactiques. Un étudiant, quant à lui, a fait part de son questionnement quant au sens de s'attarder sur les savoirs linguistiques et langagiers: il disait ne toujours pas avoir compris l'intérêt de ces savoirs «techniques» alors que selon lui, «tout était dans l'improvisation». Un autre

## **La langue est [...] le lieu de fondation du sujet, où s'articulent les différentes facettes de son identité. S'interroger sur le rapport que l'on entretient avec la langue peut aider à assumer différentes situations de passage lors desquelles l'identité se modifie et nécessite un travail de reconfiguration.**

encore a, au contraire, tenu à analyser sa manière de manier la langue à travers les notions théoriques apprises au cours sans toutefois se rendre compte que son analyse ne portait que sur quelques situations précises (manière de s'adresser oralement à ses professeurs) et qu'elle laissait de côté d'autres situations telles que les stages et la langue écrite.

Globalement, les interventions des étudiants étaient centrées sur la période de formation poursuivie dans notre établissement, et très peu de place était consacrée au parcours dans le secondaire. Les étudiants de première ont d'ailleurs, comme prévu, pris la parole en dernier lieu; ils en étaient seulement à un mois de formation, non sans s'être déjà investis dans les enquêtes sur leur biographie linguistique et scolaire dont il était question plus haut. En revanche, les étudiants des années supérieures – et notamment ceux de troisième – possédaient déjà une expérience et ils ont pu construire un discours qui, même s'il a surpris certains de leurs condisciples «novices», a paru bien plus «parlant» que le propos de la titulaire de leur cours de discipline qui, à leurs yeux, occupait une place bien différente de la leur.

Quant aux étudiants de deuxième, leurs interventions avaient été prévues pour la partie centrale de la rencontre; elles ont, d'ailleurs, été les plus détaillées. En effet, étant donné qu'ils se trouvaient juste avant le moment critique d'entamer les stages – c'était précisément le moment de les faire parler. Ils se sont acquittés de leur mission avec implication: la plupart avaient réellement préparé le questionnaire que nous avons conçu pour cet échange. Enfin, des étudiants de tous les groupes ont pu revenir directement ou indirectement sur leurs biographies linguistiques et scolaires auxquelles ils avaient tous réfléchi au début de leur cursus. L'échange a été le fruit de l'ensemble de cette préparation.

### **5. «Que peut-on en retirer pour l'avenir?»**

L'expérience du «passage de témoin» nous a permis de tirer un certain nombre de conclusions. D'abord, la réflexion sur les comportements langagiers menée de manière structurée s'est avérée une démarche intéressante – elle s'est soldée par des résultats encourageants.

De fait, les étudiants de première ont rapidement engagé une réflexion sur l'écart entre leurs représentations initiales de la formation et la réalité. Suite à cette rencontre, certains d'entre eux ont rapidement mis en œuvre des systèmes d'entraide pour la préparation des premiers stages pédagogiques, pour les recherches et pour l'étude. Or, comme nous pouvons le constater depuis quelques années dans notre pratique, de telles relations de collaboration et, plus largement, le travail collaboratif, ne s'engagent, très souvent, qu'avec difficulté. Les comportements «individualistes» – pour employer un terme véhiculé par différents discours savants et médiatiques – sont une réalité. Ces premières réactions des étudiants de première prouvaient ainsi qu'ils avaient saisi au vol le message qui revenait d'une manière un peu répétitive dans le discours de ceux de deuxième, qui, eux, affirmaient que depuis leur entrée dans le supérieur, une «vraie vie d'adulte» avait commencé et que dans cette «vraie vie» «il fallait s'organiser» pour faire face aux exigences et respecter les délais imposés. Quant aux étudiants de troisième année, ils ont tiré un léger bénéfice de supériorité qui revenait aux «anciens»:

les difficultés éprouvées les années précédentes leur faisaient à présent sourire...

Par ailleurs, ultérieurement à cet échange, nous avons pu remarquer que les étudiants de deuxième ont pu mettre à profit la réflexion qu'ils y ont menée dans la réalisation de certains travaux au cours de maîtrise de la langue, consacré à l'élaboration d'argumentations dialogiques. L'élaboration de celles-ci nécessite une réflexion soutenue sur l'identité sociale et discursive, et ces concepts sont cette fois-ci employés de manière explicite. En effet, les argumentations consistent à construire un plan cohérent intégrant des propos d'autrui souvent contradictoires, ce qui exige une analyse préalable de sa propre identité sociale et discursive ainsi que de celle des auteurs abordés. Or, comme l'expérience de plusieurs années nous le montre, ce travail est d'ordinaire difficile à engager.

Pour ce qui nous concerne, nous avons pu remarquer une application un peu trop mécanique des savoirs formels relatifs à la langue appris au cours, que les étudiants ont tenu à mobiliser dans leurs analyses. Entre ces considérations formelles et leurs pratiques discursives effectives, des liens restent toujours à construire: savoir citer les niveaux de langue et les registres de parole ne prouve pas qu'on les identifie dans la réalité et encore moins que l'on en pratique soi-même qui soient adéquats. Les structures linguistiques propres aux différents genres de discours ne s'intègrent pas par le simple fait d'avoir appris leur existence au

cours de français. À l'évidence, nos premiers questionnaires ne proposaient pas assez de situations concrètes. Les étudiants nous ont ainsi permis de saisir des points à affiner davantage dans notre enseignement; nous avons donc mis en œuvre des dispositifs nouveaux, conçus notamment pour mieux faire saisir la valeur des termes éminemment polysèmes: «discours», «langue» et «langage». Nous avons aussi revu les questionnaires préparatoires destinés à servir de supports aux prochains «Passages de témoin», de même que ceux consacrés aux biographies linguistiques et scolaires. Nous y avons introduit davantage d'exemples de situations pratiques pour susciter davantage de réponses contextualisées. Les liens entre langue, discours et identité apparaissent d'une manière plus naturelle lorsque ces notions sont interrogées à partir de structures discursives produites par les étudiants eux-mêmes.

Il serait tentant de citer ici des chiffres afin d'appuyer le bien-fondé de notre démarche par des indications d'ordre quantitatif. De fait, les abandons au cours de la deuxième année – phénomène principal à nous avoir incitée à mettre en œuvre le dispositif du «Passage de témoin» – ont diminué de manière spectaculaire. Notre expérience nous défend toutefois de tomber dans un optimisme facile, ou encore de croire que notre initiative serait la cause directe de changements significatifs d'ordre identitaire chez nos enseignants. Le résultat réellement encourageant se situe plutôt ailleurs: dans une demande spontanée de la part des étudiants arrivés au bout du cursus de première qui ont exprimé le souhait de voir renouveler l'expérience et de devenir à leur tour des promoteurs de l'échange à venir. Par ailleurs, l'intérêt pour la rencontre «Passage de témoin» a permis d'en prévoir d'autres éditions dans d'autres sections et options d'étude. En effet, à la réflexion, il ne nous a pas paru difficile de la transférer dans d'autres contextes, aussi bien dans notre école, mais aussi ailleurs: nos étudiants ne sont pas les seuls à devoir construire tout au long de leur parcours de nouvelles identités sociales et discursives.

## Notes

<sup>1</sup> Sur l'hypothèse de l'inconscient dans les écrits de Saussure, voir Arrivé (2008). Voir aussi Chiss & Puech (1997), première partie: «L'épistémologie saussurienne et constitution d'une linguistique générale».

<sup>2</sup> Et aussi: «C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'«ego». [...]» (Benveniste, 1958, 1966: 259, souligné dans le texte.) Pour une analyse de l'intrication des différentes dimensions du linguistique, du subjectif et du social, se déclinant en termes du réel, du symbolique et de l'imaginaire, voir Milner (1983), Les noms indistincts.

<sup>3</sup> La réforme de l'ensemble de l'enseignement supérieur en FWB (portant le nom de «Paysage») qui vise, entre autres, à la «mastérisation» de la formation en «haute école», conjointe à un allongement du cycle de 3 à 5 ans n'en est qu'à ses débuts.

<sup>4</sup> Les étudiants allophones échappent, généralement, à ce type de difficultés: tout en éprouvant des difficultés d'ordre syntaxique, prosodique et lexical, ils s'appuient sur leur langue première dans laquelle ils ont développé une réflexion métalinguistique structurante.

<sup>5</sup> Sur cette problématique, voir Kalinowska (2013b).

<sup>6</sup> Dans le paragraphe précédent.

<sup>7</sup> Nous employons ce terme au sens d'inscription langagière au sein d'une société où les dimensions réelle, symbolique et imaginaire tiennent ensemble. (Cfr Milner, 1983).

<sup>8</sup> Nous considérons avec É. Benveniste, H. Weinrich, P. Ricœur et J. Le Goff que le rapport au temps (à commencer par le temps linguistique) fait partie des comportements langagiers les plus remarquables.

## Références bibliographiques

- Arrivé, M. (2008). *Le linguiste et l'inconscient*, Paris: P.U.F.
- Bakhtine, M. (1984). Genres du discours, In: *Esthétique de la création verbale*, Paris: Gallimard, pp. 263-308.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Paris: Gallimard.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*, Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P. & Chiss, J.-L. (2002). Didactique de la langue maternelle, In: *Encyclopædia Universalis*, Version électronique, 2012
- Charaudeau, P., Mainguenu, D. et al. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris: Seuil.
- Charaudeau, P. (2009). *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière*. <http://www.patrick-charaudeau.com> (page visitée en avril 2012).
- Chiss, J.-L. & Puech, C. (1997). *Fondations de la linguistique. Études d'histoire et de l'épistémologie*, Bruxelles: De Boeck – «L'épistémologie saussurienne et la constitution d'une linguistique générale», pp. 29-104; «La société et le sujet: problèmes pour les théories du langage», pp. 105-143.
- Coudyzer, A. (2011). La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires du secondaire à l'université, In: M. De Kesel, J.-L. Dufays & A. Meurant (dirs.), *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université (actes de colloque)*, Louvain-la-Neuve: P.U.L., pp. 45-48.
- Crahay, Marcel. (2011). Curriculum et théories d'apprentissage. Dans quelle mesure les curriculums prennent-ils en compte ce que l'on sait des apprentissages scolaires? In: M. De Kesel, J.-L. Dufays & A. Meurant (dirs.), *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université (actes de colloque)*, Louvain-la-Neuve: P.U.L., pp. 13-29.

**Crahay, Marielle** (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université, In: *Diptyque*, 24, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, pp. 63-78.

**Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D.** (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, In: *Forumlecture.ch*, 3. [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010\\_3\\_Delcambre\\_Lahanier.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf)

**Ducrot, O.** (1984). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation, In: *Le dire et le dit*, Paris: éd. Minuit, pp. 171-233.

**Kalinowska, I.-M.** (2013a). Et si la langue maternelle était en réalité une langue étrangère? Réflexions sur un objet d'enseignement, In: *Échanges*, janvier 2013, Namur: CE-DOCEF, pp. 25-32.

**Kalinowska, I.-M.** (2013b). Peut-on planifier l'acquisition des compétences linguistiques et discursives à l'entrée du supérieur? Et si oui, comment? Propositions pour le cours de français en section normale, In: M. De Kesel, J.-L. Dufays & J. Plumet (dirs.) *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours?* Louvain-la-Neuve: P.U.L., pp. 87-100.

**Kalinowska, I.-M.** (2013c). «Mais j'ai trouvé ça sur Internet, madame!» Mésaventures du dialogisme et insécurité interdiscursive dans l'enseignement supérieur. Propositions pour un référentiel d'analyse de l'interdiscours. *Enjeux*, 85, 65-101.

**Lucchini, S.** (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*, Cortil-Wodon: ÉME.

**Lucchini, S.** (2005). L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, vol. 57, 299-317.

**Lucchini, S. & Flamini, F.** (2005). Une langue de référence pour développer le multilinguisme. *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*, coll. Wetteren, 153-167.

**Parmentier, P.** (2011). Les problèmes relatifs à la progression curriculaire en Communauté française de Belgique. État des lieux et interpellations aux didacticiens, concernant la transition secondaire-université. In: M. De Kesel, J.-L. Dufays & A. Meurant (sous la dir. de), *Le curriculum en questions. La progression et*

*les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve: P.U.L., pp. 49-53.

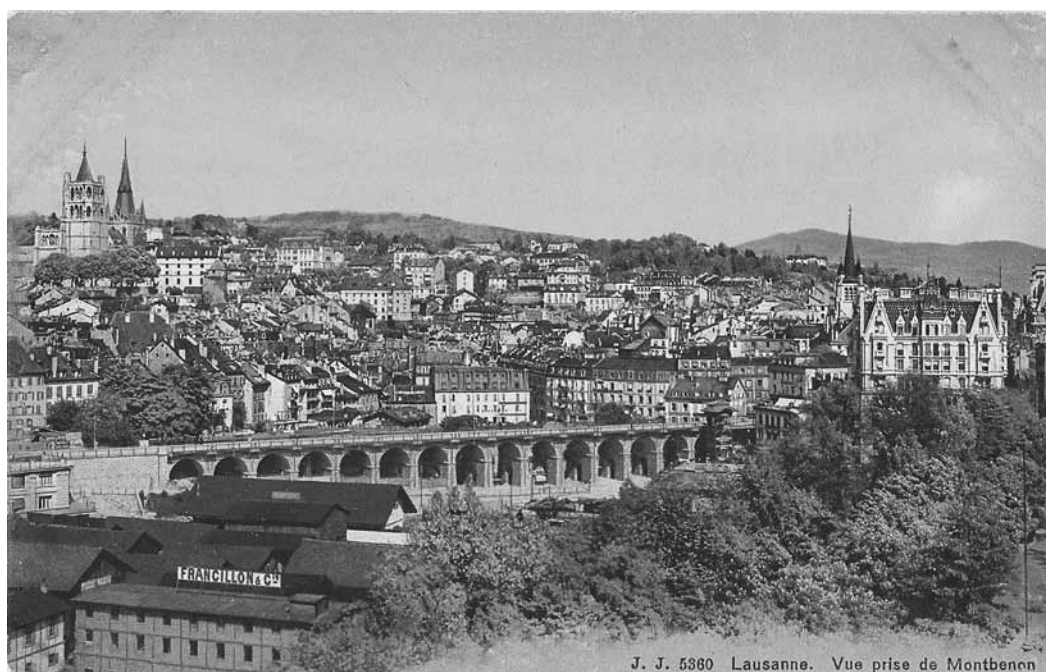
**Romainville, M.** (2010). Les enjeux des pratiques didactiques au regard de la transition entre le secondaire et l'université. In: J.-L. Dufays, M.-L. De Keersmaecker & A. Meurant (dir.). *Quelles pratiques pour favoriser la transition secondaire-université?* Louvain-la-Neuve: P.U.L., pp. 17-28.

**Saussure, F. /de Mauro, T. (éd.)** (1916/1967/2005). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

**Thyriion, F.** (2011). *Les Voies du discours. Recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Louvain-la-Neuve: P.U.L., pp. 149-154 et 169-186.

## **Irène-Marie Kalinowska**

est docteur en philosophie et lettres, et chercheuse en sciences du langage et en didactique des langues, domaines auxquels elle a consacré la plupart de ses publications. Elle s'intéresse aux discours narratif et argumentatif ainsi qu'à la syntaxe, et notamment à la syntaxe comparée.



Une carte postale de Lausanne, avec vue sur le Grand Pont et la Cathédrale, datant d'avant 1950.