

Chapitre 3 :

La problématique

3.1 Introduction

Ce chapitre a pour objet de mettre en évidence le problème central initial de cette recherche et d'en faire la critique, afin de reformuler la problématique et de définir les questions de recherche. Au cours de ce chapitre, seront abordés le point de vue assumé, ainsi que les concepts qui ont contribué à définir les problèmes, qui furent également utilisés en tant qu'outils d'analyse.

Pour arriver à construire notre problématique nous avons considéré qu'il était nécessaire : 1) d'analyser les travaux faits par d'autres chercheurs sur des problèmes analogues ; 2) de présenter la problématique qui inclut notre question centrale et les questions subsidiaires ; 3) de faire référence à la notion de complexité et à l'approche théorique multiréférentielle proposées par Morin et Ardoino, respectivement, que nous avons adoptées pour notre recherche ; 4) de présenter les concepts que nous avons pris en considération ou que nous avons reconstruit théoriquement pour les utiliser dans l'analyse des données qualitatives recueillies. Notamment, nous avons travaillé l'identité professionnelle qui oscille entre l'enseignement et la formation, la distinction entre dispositif et curriculum, la façon dont nous comprenons la géopolitique linguistique, et la façon dont nous concevons l'identité socioculturelle à partir de l'utilisation des concepts tels que : hégémonie, équivalence et antagonisme ; 5) en plus de la reconstruction théorique que nous avons faite tout au long du chapitre, notre contribution consiste à montrer les quatre manières de comprendre les distances socioculturelles à partir de la reconnaissance d'autrui ; 6) finalement, nous montrons la façon dont nous avons défini notre approche méthodologique ainsi que notre position épistémologique.

L'état de la question a été réalisée en suivant, dans les grandes lignes, le procédé de reconstruction articulée que recommande H. Zemelman (1987). D'après cet auteur, la reconstruction est une forme de raisonnement qui a comme point de départ un problème central initial défini selon une mise en ordre préalable, à laquelle nous avons fait référence dans l'introduction. Questionner présuppose le fait de mettre en suspens la signification initiale du problème grâce

à un procédé de raisonnement ouvert au mouvement de la réalité qui opère en tant que contexte du problème, ainsi qu'aux exigences épistémologiques de celui-ci (Zemelman, 1987, 9-31). Un tel raisonnement a comme point de départ l'examen et l'épuration des conditionnements – théoriques, idéologiques et expérientiels – qui conduisirent à la formulation du problème central initial (p. 33). Faisant partie de cette épuration, la signification spécifique du problème se délimite grâce à la reconstruction de son contexte réel (p. 35).

En somme, il y a questionnement lorsque le problème central est soumis à la critique, tout en le traitant comme s'il s'agissait d'un niveau qui puisse être articulé avec d'autres (p. 68), et en l'examinant à la lumière d'un corpus de concepts susceptibles d'organiser la délimitation, chaque fois plus inclusive, de ces éventuelles articulations (p. 61). Ce type de questionnement permet de déterminer les perspectives disciplinaires qui se combineront, les concepts les plus inclusifs qui seront étudiés, ainsi que de formuler les questions de recherches.

Pour aborder notre point de vue, nous nous sommes servi, par ailleurs, d'une démarche recommandée R. Quivy et L. Van Campenhoudt (1998) qui consiste à recueillir les opinions et les explications des experts, obtenues grâce à des entrevues et des observations exploratoires, et à les comparer avec les formes d'examen théorique qu'offrent des recherches diverses sur le domaine, rapportées au problème initialement posé.

Ainsi, la critique du problème central initial nous a permis de penser celui-ci au sein de la société mondiale où nous vivons et, plus particulièrement, dans le domaine de la coopération franco-mexicaine et des stratégies de formation d'enseignants du français. D'autre part, le travail exploratoire et l'analyse de certaines recherches nous ont permis de reformuler la problématique.

3.2 L'état de la question : analyse des travaux antérieurs

Comme mentionné précédemment, la recherche sur le thème de la formation des enseignants du français au Mexique reste rare. Cela ne signifie pas, néanmoins, qu'il n'existe pas de recherche sur des questions en relation avec ce thème, comme l'apprentissage et l'enseignement du FLE. Bien au contraire, beaucoup de ces questions sont en général si étudiées que les énumérer serait une entreprise impossible. N'en ayant pas la prétention, nous nous sommes

appuyés sur les recherches les plus proches de notre thème, sur l'analyse des connaissances déjà élaborées sur des questions analogues relatives à notre champ exploratoire, et les points de vue adoptés.

Comme point de départ, nous avons choisi le compte-rendu du V^e Congrès national de l'Association des Professeurs et Chercheurs de Français au Mexique dont le thème central fut : "L'interaction dans la classe de langue étrangère" (AMIFRAM, 1989). G-P Béland (1989), auteur d'un des travaux présentés à cette occasion, affirme ce qui suit :

« Dans la didactique du français, l'on a ignoré, jusqu'à maintenant, le rôle des fondements des programmes d'enseignement du français et, dans le domaine de l'analyse comparée de l'enseignement du français langue maternelle et langue seconde, l'on a empêché qu' existent des études comparées globales et systématiques relatives aux programmes officiels de français. On ne dispose pas non plus d'un modèle d'élaboration de programmes de français, ni d'un protocole flexible qui puisse rendre compte de la diversité des situations dans lesquelles l'on enseigne le français »(pp. 3-5).

En accord avec ce chercheur, pouvoir compter sur des programmes officiels de français est un besoin stratégique, car ceux-ci jouent un rôle de premier ordre dans le cursus de formation des professeurs de français, dans la production du matériel didactique et dans l'évaluation de l'efficacité d'un système d'enseignement et d'apprentissage. Les études comparatives qu'il préconise doivent être travaillées aux niveaux déontologique, axiologique et normatif. Ainsi, d'après lui, il faudrait se demander si les programmes répondent aux impératifs juridiques de l'ordonnance linguistique d'un pays donné et s'ils abordent certaines questions actuelles de la didactique.

L'apport de cet auteur nous fait penser à l'un des problèmes qui a été observé, dans notre pays, en relation avec l'enseignement des langues étrangères dans les niveaux éducatifs secondaire et supérieur : l'inexistence de programmes officiels pour l'enseignement des langues étrangères a pour conséquence que les professeurs qui donnent des cours dans les différents niveaux de l'éducation nationale élaborent leur propre programme. Cela ne poserait pas de problème dans la majorité des cas, si ce n'était celui du manque de préparation suffisante à l'élaboration des programmes et, pire encore, celui du manque d'exploration de ressources techniques et l'expérience nécessaire pour adopter une position bien

définie autour des finalités de l'enseignement des langues étrangères au Mexique, finalités qui oscillent généralement entre une démarche socioculturelle et humaniste et une démarche économiste et utilitaire. Si l'on ajoute à cela la formation insuffisante des enseignants de langues étrangères, il n'est pas étonnant que les professeurs utilisent, de manière partielle ou totale, les contenus proposés dans les manuels – confondus avec des méthodes – qui sont élaborés en France pour enseigner le français langue étrangère dans les différents niveaux de l'éducation au Mexique. Dans un grand nombre de ces manuels, les auteurs essaient de concilier la dimension théorique avec la dimension didactique et ils établissent des objectifs linguistiques déterminés, fondés sur les paramètres établis en France pour le développement des compétences communicatives qui permettent d'obtenir la certification du DELF (Diplôme Élémentaire de Langue Française) dans ses différents niveaux. Il en résulte que l'on finit par enseigner des langues conformément à l'une des deux tendances : ou l'on prend pour soi le manuel comme s'il s'agissait d'un monument immuable, ou l'on choisit de changer constamment de manuel pour suivre la mode. Cela étant, la proposition de cet auteur semble pertinente, mais, jusqu'à aujourd'hui, il s'agit encore d'un "dossier en instance".

Les autres travaux qui furent présentés au cours de ce congrès sont des réflexions sur le rôle du professeur et de l'élève et sur les activités favorisant l'interaction ou les descriptions d'interventions didactiques et ne constituent pas, à proprement parler, des comptes rendus d'études ou de recherches.

Parmi la production du CELE de l'UNAM (1993) de la décennie des années quatre-vingts et du début des années quatre-vingt-dix, l'on trouve quelques travaux qui révèlent une démarche plus sociale et culturelle de la problématique.²⁷ Néanmoins, on perçoit déjà à cette époque une tendance théorique qui se renforcera au cours du temps : la linguistique appliquée.

Pendant le second Congrès national de Recherche éducative qui eut lieu en 1992, furent présentés les états de la connaissance de la décennie 1982-1992. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, Helena da Silva Gomes et Dulce María Gilbón présentèrent un bilan des études et des recherches

²⁷ Les travaux cités à ce sujet sont de Gloria Ito, auteur qui traite l'importance de la culture dans l'apprentissage de la langue et de Rainer Hamel qui étudie le contexte sociolinguistique de l'apprentissage de la langue (CELE, 1993).

réalisées au cours de cette décennie. Dans ce bilan, on peut se rendre compte qu'il y eut beaucoup de travaux d'ordre didactique qui se limitèrent à réaliser des études ou des propositions en relation avec les processus d'enseignement–apprentissage, mais qui, dans l'ensemble, montrent un déficit : la plus grande partie des travaux concerne l'anglais car il n'existe que très peu d'études concernant les processus d'enseignement et d'apprentissage dans d'autres langues. Un autre déficit mentionné par les auteurs est que les études réalisées se concentrent sur les niveaux secondaire et supérieur au détriment de l'éducation primaire. De la même façon, elles signalent que les études réalisées visent à soutenir le travail de planification de cours ou d'élaboration de matériels d'étude ou d'outils d'évaluation, mais il ne s'agit pas de recherche à proprement parler.

La démarche relative à la linguistique appliquée laissait déjà apparaître, à ce moment-là, une telle force que Da Silva et Gilbon (1992) en arrivent à affirmer qu'en général, la recherche éducative en langues étrangères est directement reliée au champ de la linguistique appliquée et, de ce fait, ce domaine est considéré comme un champ avec ses problèmes de recherche propres et professionnels, reconnu en tant que « linguistique appliquée ».

Pour appuyer cet argument, les auteurs font allusion au fait que furent réalisés, dans chaque décennie, des actions et des projets différents en relation avec la linguistique appliquée comme : la Maîtrise en linguistique appliquée du CELE-UNAM et le cours de formation de professeurs dans ce même centre, auquel nous avons déjà fait référence (1981), la licence en enseignement de l'anglais de l'ENEP-Acatlán²⁸ (1985), la licence en lettres modernes dans le domaine de l'anglais et l'École de langues de l'Université autonome de Querétaro (1989), la spécialité en enseignement de l'anglais de l'Université autonome de Yucatán (1991) et la spécialisation en enseignement de l'anglais de l'Université de Veracruz (1992). Bien qu'il semble exagéré de dire que tous ces programmes furent créés sous la prédominance de la linguistique appliquée, le surgissement de ces institutions révéla l'importance que l'on donna, à partir des années quatre-vingts, à l'apprentissage des langues étrangères.

²⁸ École nationale d'Études professionnelles (*Escuela Nacional de Estudios Profesionales*) qui dépend de l'UNAM et dont le siège se trouve à Acatlán.

Ces auteurs font également référence à ce que, dans cette décennie, furent créées des associations comme l'Association mexicaine de professeurs²⁹ de Langues étrangères (AMMLEX) et l'Association mexicaine de Linguistique appliquée (AMLA) en 1981 et 1982, respectivement. Ils considèrent ce fait comme une volonté de beaucoup de professeurs de se distancer des associations déjà existantes - comme MEXTESOL³⁰ et AMIFRAM -. Ils en arrivent même à affirmer que l'affiliation à l'AMLA indique l'adoption de la tradition de la linguistique appliquée dans le champ de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, ainsi qu'une prise de position en faveur de la réalisation des recherches.

En ce qui concerne cette affirmation qui semble influencée par l'adhésion des auteurs à la démarche de la linguistique appliquée, il convient de signaler que l'affiliation aux diverses associations existantes montre que celles-ci furent assumées en tant qu'espaces qui légitimaient l'enseignement des langues étrangères comme une espèce de champ disciplinaire qui exigeait des recherches, des études et des réflexions, selon différents points de vue. Ainsi donc, en faisant – comme ces auteurs – de la théorie et de la pratique de l'enseignement des langues une branche de la linguistique appliquée, elles laissent de côté d'autres points de vue qui enrichissent ce domaine. Cependant, on ne peut s'empêcher d'admettre que le poids de la linguistique appliquée en tant que tendance, bien qu'elle ait eu une forte influence dans la décennie des années quatre-vingts et quatre-vingt-dix, a rendu plus difficile le développement de la recherche d'un point de vue multi-référentiel et l'élaboration de plans d'étude et de dispositifs de formation plus effectifs pour résoudre les problèmes que l'on affronte sur le terrain.

En corrélation avec la prépondérance de cette tendance, l'on créa en 1981 la revue *Études de Linguistique appliquée* (ELA) ayant pour finalité de servir de moyen de diffusion de la recherche en linguistique appliquée. Parmi les thèmes des travaux publiés jusqu'en 1992, l'on trouve : acquisition de la langue, analyse de la conversation, analyse de textes, analyse du discours, compréhension de lecture, analyse sémantique, compréhension auditive, didactique, élaboration de

²⁹ N.d.t. : Le titre original espagnol (*Asociación Mexicana de Maestros y Maestras de Lenguas Extranjeras*), fait mention des deux sexes (*maestros* : professeurs hommes, et *maestras* : professeurs femmes) dans son intitulé.

³⁰ N. d. t. : *Mexican Teachers of English to Speakers of Other Languages*, c'est-à-dire, les professeurs d'anglais mexicains pour sujets parlant une autre langue.

cours, enseignement de langues, écriture, études contrastées, évaluation, grammaire, philosophie du langage, grammaire contrastée, grammaire des langues étrangères, grammaire pédagogique, langages spécifiques, langues indigènes, lexicographie, littérature, enseignement de langues, pragmatique et psycholinguistique (Da Silva et Gilbón, 1992).

Da Silva et Gilbón (1992) distinguent trois types de chercheurs. Le premier et le plus important est celui qui produit des travaux du genre documentaire ou des études pour le développement ou encore des travaux descriptifs. Ces productions se font alors connaître dans des réunions nationales sur l'enseignement de langues étrangères et, bien que des mémoires en soient édités, beaucoup d'entre elles ne se concrétisent pas par un écrit.

Le deuxième groupe est constitué par ceux qui appartiennent à des groupes de recherche appliquée. Les productions de ces chercheurs sont présentées dans des forums nationaux et internationaux. Les apports à la connaissance théorique sont de l'ordre de l'application, du développement et de l'action. Un grand nombre d'apports de type documentaire fut orienté vers la recherche à caractère qualitatif sur le terrain. La plupart de ces travaux sont publiés dans des revues spécialisées dans la discipline.

Le troisième groupe est celui des thèses produites pour terminer des études de licence ou des cours de postgrade. Il se caractérise par la réalisation de recherches appliquées de développement d'action de type documentaire et de recherches sur le terrain. La plupart des thèses présentent des résultats empiriques provenant d'une étude quelconque de type descriptif ou *expostfacto* planifiée et réalisée avec toute la rigueur méthodologique nécessaire. L'on enregistre, dans ce groupe, 26 thèses de licence dans différentes institutions éducatives sur l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères, et 27 thèses de maîtrise en linguistique appliquée sur un aspect particulier du processus d'enseignement-apprentissage de langues étrangères³¹. Par contre, dans les thèses de postgrade présentées à l'étranger, on observe d'autres types de démarches qui dirigent la recherche vers d'autres problèmes, tels que : la

³¹ Les thèmes sur lesquels portent ces thèses sont : élaboration de cours, propositions didactiques spécifiques, description d'un certain aspect linguistique de l'enseignement, analyse de processus cognitifs, étude de variables affectives. Il existe également, dans ce groupe, des recherches reliées avec les habiletés linguistiques qui doivent être prises en compte dans l'enseignement de la langue étrangère et des études qui s'occupent de quelques variables du processus.

perception du français par les hispanophones mexicains ; le passage de l'enseignement mexicain de la langue maternelle à l'enseignement de la langue étrangère ; le discours sur autrui et sur soi-même des français du Mexique.

Ce dernier point est une preuve de ce que, comme nous l'avons déjà dit, l'hégémonie de la linguistique appliquée sur le terrain mit un frein à la recherche fondée sur d'autres perspectives au cours des années quatre-vingts. Cependant, dans les années quatre-vingt-dix, le domaine commença à s'ouvrir progressivement; d'abord, à cause de l'importance acquise par la sociolinguistique et, ensuite, parce que certaines études culturelles sur la langue montrèrent peu à peu l'importance de travailler à partir d'autres perspectives. Ainsi, nous avons pu observer qu'entre les publications de linguistique appliquée (CELE, 1993), il existe quelques travaux de ce type qui ont été produits par des chercheurs expérimentés. Parmi eux, l'on trouve l'ouvrage de M. Buck, M. E. Gómez et D. Jenkins à propos des perceptions interculturelles de la réalité quotidienne de deux communautés en contraste, et de M. Frenk-Westheim, qui traite de l'identité chez deux groupes culturels (Mexique-France), ainsi que les travaux de C. Zimmermann sur la linguistique et l'identité nationale, et la relation entre la langue, la parole et l'identité culturelle. Les points de vue adoptés dans ces travaux débordent largement sur la perspective de la linguistique appliquée et permettent d'organiser la discipline de façon très différente. L'interculturalité, l'identité et la relation de ces concepts avec la distinction entre langue et parole nous apparaissent comme des éléments nécessaires pour bâtir notre point de vue.

Dans l'Anthologie des IX^e Rencontres nationales de Professeurs de Langue Etrangère (CELE, 1998), nous trouvons divers thèmes en relation avec nos points d'intérêt : Le travail de A. Marrón (1998), relatif aux fonctions que le Centre de Langues étrangères a exercé dans l'Université nationale autonome de Mexico au cours de trente années, rend compte de l'augmentation de la demande des étudiants qui souhaitent apprendre une langue étrangère et du rôle du cours de formation de professeurs.

Le travail de M. Chasan, M. T. Mallén et Ph. M. Ryan (1998) sur les perceptions de la culture et l'apprentissage des langues nous donna des pistes importantes pour la recherche que nous avons entreprise. Les auteurs déjà cités affirment que l'étude des perceptions de la culture et de l'apprentissage des langues revêt une importance capitale pour pouvoir obtenir des connaissances qui

permettent d'identifier les différences qui existent entre le fait d'enseigner l'anglais et celui d'enseigner d'autres langues, ainsi que d'identifier les aspects historiques, politiques, sociaux et économiques associés à la langue et son rôle de langue franque. Pour ces auteurs, le Mexique est une scène unique pour l'étude de l'anglais, pour laquelle il est constaté que les besoins de l'étudiant entrent en conflit avec la vision dont on dispose sur l'apprentissage de la langue ; ils affirment que ces visions peuvent être réutilisées par les chercheurs dès qu'elles émergent dans le discours des étudiants interrogés sur leurs intérêts et leurs besoins spécifiques pour apprendre l'anglais. Dans cette étude, les auteurs ont le souci de trouver des relations entre la manière dont les étudiants définissent la culture et la perception de celle-ci en relation avec leur apprentissage, et si les étudiants intègrent ou séparent la langue de la culture. Les auteurs mentionnent l'importance du contexte social du langage et le poids donné au cours des dernières années aux aspects socioculturels et au rôle joué par la culture dans la définition du contexte social du langage. Ils font également allusion à d'autres travaux qui ont été réalisés à partir de la perspective du multiculturalisme et qui ont montré que le décentrement de la propre culture peut transformer l'attitude et la sensibilité des étudiants envers d'autres cultures et, avec cela, développer une compétence interculturelle.

Dans l'étude réalisée par Chasan, Mallén et Ryan, les chercheurs révisent les attitudes des étudiants, leurs intérêts et leurs perceptions sur des situations d'apprentissage de langue étrangère dans trois universités de la ville de Mexico. Les résultats de la recherche révèlent deux tendances : l'une, qui accorde à la culture « nord-américaine » la possibilité d'exprimer des idées et de résoudre des problèmes scientifiques, et l'autre, qui dénote la perception de l'impérialisme culturel d'Amérique du Nord. Les auteurs montrent comment les représentations sont mises en relation avec l'information que transmettent les moyens de communication de masse, et non pas le contact direct avec les anglophones natifs. Ces chercheurs n'envisagèrent pas, cependant, les représentations des professeurs ni de quelle manière celles-ci pourraient influencer sur le dispositif de formation, problème auquel nous nous consacrons.

Dans le but de situer notre recherche dans le domaine éducatif, nous avons étudié *l'état de la question* qui s'élabore dans le cadre des travaux du Conseil

mexicain de la Recherche éducative (COMIE)³² et qui embrasse la période comprise entre 1992 et 2002. Nous y avons trouvé des études et des recherches rapportées à l'éducation supérieure qui englobent différents domaines problématiques. Le volume dans lequel on étudie les productions dans le domaine de la formation des enseignants et de l'identité académique (García, Grediaga et Landesman, 2003) nous guida en ce sens, de même que le volume où l'on étudie la production sur le terrain des problèmes du langage et la diversité culturelle (Comboni, S. et Juárez, J. M. 2003).

En ce qui concerne les recherches ayant trait à la formation des enseignants et à l'identité, García, Grediaga et Landesmann (2003) signalent que la majorité des études qui figurent dans cet alinéa avaient été abordées dans *l'état de la question* de 1996 qu'elles-mêmes avaient réalisées. Les travaux révisés ont la particularité de concevoir le professeur en tant qu'unité d'analyse et de partager une série d'outils méthodologiques : entrevue, observation, analyse de documents et différentes sources disciplinaires (pédagogie, anthropologie, psychanalyse et sociologie). Ces travaux mettent en relief une perspective holistique qui incorpore une dimension historique, l'idée de processus de constitution et de multi-causalité, et la dimension subjective en tant qu'espace d'intériorisation du monde. Dans ces travaux était récupérée la notion du sujet à partir de l'identité (p. 182).

Les auteurs affirment que dans la décennie actuelle, les chercheurs dépassent la dimension du sujet à partir de la reconnaissance de sa subjectivité. Le progrès observé dans les recherches récentes témoigne d'une double intention : d'une part, l'on observe une tendance à vouloir expliquer la subjectivité à partir des référents symbolico-imaginaires des institutions et des disciplines – point de vue relationnel – et d'autre part, il s'agit de montrer sa constitution historique à partir d'une perspective biographique. Dans ce genre de recherche,

³² Le Conseil mexicain de Recherche en Éducation (COMIE, *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*), soucieux de renforcer la recherche en éducation au Mexique a réalisé, au cours de son histoire, différents recensements afin d'enregistrer les recherches réalisées dans le domaine de l'éducation et a assumé la tâche de convertir celles-ci en véritables états de la connaissance. Dans le premier congrès national (1981) un premier bilan de la recherche en éducation dans le pays durant les années soixante-dix fut présenté, ainsi qu'un plan pour en faire la promotion. Au cours du deuxième congrès, réalisé en 1993, les premiers états de la connaissance recouvrant la période allant de 1981 à 1991 furent présentés, et durant le septième congrès réalisé en 2003, les états de la connaissance de la période allant de 1992 à 2002 furent présentés, distribués en onze grands domaines thématiques (Weiss, 2003).

l'identité constitue l'objet privilégié et celui-ci se situe au croisement entre sujet, institution et discipline.

Notre recherche propose une alternative méthodologique différente, car il n'existe pas d'analyse biographique qui révélerait les identités des professeurs. Ce que nous proposons, c'est d'analyser les représentations des acteurs et de montrer de quelle façon se matérialisent en eux les effets de la stratégie géopolitique de l'usage et de la diffusion du français, ainsi que de l'histoire relative à ces sujets. De même, nous examinons les identifications de ceux-ci à partir de leurs représentations. Ainsi, l'analyse des représentations des acteurs nous permet de dévoiler les tensions que vivent les sujets en tant que produit de l'interdépendance des facteurs historiques, politiques et socioculturels, ainsi que d'essayer d'expliquer de quelle manière ces tensions déchaînent d'autres tensions et des stratégies identitaires qui stabilisent certaines dispositions des acteurs à l'intérieur des dispositifs de formation d'enseignants du français.

Les auteurs (García, Grediaga et Landesman, 2003) signalent que, en comparaison avec l'état de la connaissance de la décennie des années quatre-vingts, celui qu'elles élaborent au cours de la décennie 1992-2002 est organisé de manière à considérer dans chaque cas :

- a) le découpage analytique, les univers de recherche et le dispositif théorique des recherches ;
- b) les relations entre les identités académiques et les processus de reproduction ou de reconversion sociales
- c) les perspectives méthodologiques – histoire, histoires de vie et trajectoire, itinéraires -. Les travaux sélectionnés par ces auteurs dans le but d'être analysés furent ceux qui se fondèrent sur des processus de constitution et de reproduction des enseignants (pp.182-183). Parmi ces travaux, l'on trouve quelques thèses de doctorat qui visent les identités des enseignants et leurs conditions de constitution et de reproduction en tant que telles, et les processus d'institutionnalisation de la pédagogie et de l'institutionnalisation des académies à travers la reconstruction de l'histoire de l'université qui les héberge. Les univers de recherche des travaux analysés sont les sujets et les institutions. Un point spécialement important est l'étude des enseignants à temps

complet, qui font de l'académie une profession et leur lieu de vie. Leur appartenance à une génération présente aussi un intérêt.

Dans notre cas, l'univers de recherche prend en compte certes l'Institution, mais surtout les dispositifs de formation qui fonctionnent en elle et qui sont traversés par les tensions que produit la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion de la langue, ainsi que le traitement des distances culturelles. Un autre aspect, par lequel nous nous éloignons de la tendance à laquelle font allusion ces auteurs, est le traitement des identités. Bien plus que la trajectoire particulière des sujets, ce que nous voulons mettre en évidence, ce sont les régularités révélées par les stratégies identitaires des professeurs, dans la mesure où celles-ci nous montrent le traitement des distances culturelles, leurs identifications avec certaines règles morales et leur façon de comprendre et de travailler l'altérité.

García, Grediaga et Landesmann (2003) trouvent des similitudes dans les différents travaux analysés, en ce sens qu'ils utilisent un critère multidisciplinaire construit à partir des disciplines telles que l'anthropologie, la sociologie, l'histoire et la psychanalyse (p. 185.) Cette vision se formalise dans la reconstruction des différentes dimensions de l'objet d'étude de chaque recherche : l'institution, la discipline et la profession, et celle des sujets, grâce à la reconstruction des trajectoires et des transformations des contextes sociaux et politiques. Tout cela étant articulé dans une perspective relationnelle qui se traduit en opération de stratégies mises en relation par les différentes dimensions du jeu. Cette démarche relationnelle de l'identité, la perspective multi-référentielle et le point de vue de reconstruction seront également concomitants dans ma recherche. Cependant, dans notre cas la trame des dispositions des acteurs, le maniement des distances et les éléments du dispositif influencés par les tendances de la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion de la langue se reconstruit. Une autre coïncidence avec les travaux analysés consistera en l'analyse du discours, car – comme le soulignent ces auteurs – elle s'avère d'une grande utilité pour recueillir les idées du professeur sur lui-même, sur sa fonction et sur les élèves, et, aussi, sur la tension existante entre les croyances manifestes et cachées (p. 187)

En ce qui concerne l'éducation pour la diversité, S. Comboni et J. M. Juárez font allusion aux recherches réalisées en Amérique latine en relation avec l'éducation interculturelle bilingue. D'après ce que signalent ces auteurs, cette

démarche a connu un grand essor durant ces dernières années, tout spécialement dans les pays d'Amérique latine qui possèdent des populations indiennes. La production dans ce domaine se compose de recherches proprement dites, de rapports d'expériences pédagogiques et de discussions théoriques. Parmi les travaux retenus par ces auteurs, ressort celui de R. Moya qui examine les réformes réalisées dans 14 pays – dans lesquels il récupère la logique des mouvements indigènes –, à la lumière de la réinterprétation de l'interculture, comprise comme la reconnaissance de la diversité et de l'identité. Un autre des travaux auxquels font allusion Comboni et Juárez (2003) est celui d'E. Amodio dont le thème est l'éducation, les écoles et les cultures indigènes en Amérique latine. Dans ce travail, l'auteur défend la thèse selon laquelle la pression culturelle interne empêche les indigènes de voir les dangers d'adaptation liée à la langue et à la culture nationale. D'après lui, ce qui les intéresse, ce n'est pas tant de perdre leur identité culturelle, mais plutôt de savoir ce que les autres savent pour ne pas continuer à être dupés et exploités. Ils rejettent l'éducation bilingue parce qu'ils considèrent qu'étudier dans leur propre langue comporte le risque de rester dans le passé. D'autres auteurs comme E. Díaz Coudier étudient l'interculturel au Mexique et affirment qu'il est nécessaire de prendre en compte trois dimensions de la diversité dans l'éducation indigène : la dimension socioculturelle, la linguistique et la culturelle. L. López propose de mettre en place une attention différenciée pour les élèves indigènes adaptée à leurs nécessités, dans le cadre d'une éducation interculturelle pour la population hispanophone (p. 55). J. C. Godenzi (1994) définit le concept d'interculturalité comme une relation entre une culture indigène et une "occidentale", c'est-à-dire que, depuis sa gestation, il existe une situation inégale, conflictuelle et asymétrique en termes de pouvoir. L'auteur affirme que, pour qu'il y ait une interrelation effective, il est nécessaire, comme condition préalable et permanente, de rendre sa dignité à la culture andine en reconnaissant la validité des apports de connaissance et des pratiques en général sur le terrain. Pour cet auteur, interculturalité veut dire interaction et dialogue entre les membres de cultures différentes et non pas juxtaposition de contenus.

Tous ces apports démontrent qu'il existe une grande diversité dans les manières de concevoir l'interculture, mais toutes font allusion d'une manière ou d'une autre à l'identité culturelle, aux relations de pouvoir qui sont mises en jeu

dans le présent et dans le passé des communautés, ainsi qu'aux estimations que font les sujets sur leur culture et leur langue comme sur la culture et la langue des autres. En somme, le thème de l'interrelation exige une perspective éthico-politique du problème, en plus d'une perspective socioculturelle, les deux demandant une approche théorique à caractère multi-référentiel. C'est cette façon de travailler que nous adoptons dans cette recherche.

D'autres travaux qui contribuèrent à la construction de notre démarche de recherche furent les thèses de postgrade de professeurs de français et d'anglais formés à la Faculté d'Éducation de l'Université de McGill, au Canada³³. La plus grande partie de ces travaux sont en relation avec les aspects cognitifs qui ont à voir avec l'acquisition du langage. A la différence des démarches préférées en Amérique latine pour travailler l'interculturalité en référence aux populations indiennes et qui utilisent des outils théoriques provenant de l'anthropologie, la sociologie et la linguistique, il prédomine dans ces travaux une perspective psychologique et pédagogique. Parmi les thèmes travaillés, nous trouvons des pratiques scolaires, l'évaluation et sa relation avec la politique établie par les institutions où l'on enseigne la langue cible. Aucun des travaux que nous avons examinés ne montre une préoccupation de l'apparition des conflits culturels et/ou identitaires chez des professeurs qui enseignent la langue française dans ce pays, sûrement parce que l'anglais et le français sont reconnus politiquement en tant que langues officielles dans le contexte canadien. Par contre, je n'ai pas trouvé de travaux faisant référence aux professeurs d'espagnol étrangers aux expériences interculturelles difficiles, et qui trouveraient que le matériel didactique mis à leur disposition serait insuffisant pour franchir les obstacles auxquels ils font face dans leur activité en tant qu'enseignants de langue étrangère³⁴. A quoi il faut ajouter que dans le domaine de l'éducation supérieure au Canada, les opportunités de formation continue pour des professeurs d'espagnol ne sont pas aussi fréquentes que celles qui existent pour les professeurs de français et d'anglais. Ceci est dû à ce que la valeur de la maîtrise de l'espagnol est différente de celle de l'anglais et du français, prises comme langues officielles dans ce contexte. La façon dont sont considérés les professeurs d'espagnol par les institutions dans lesquelles ils

³³ J'ai pu réaliser ce travail en profitant d'un stage de recherche dans l'Université Mac Gill à Montréal, au Canada.

travaillent, ainsi que par les professeurs d'anglais ou de français, entraîne des conflits dans la construction de l'identité professionnelle, par les tensions de toutes sortes qu'ils produisent (NC, 2003). Ainsi, le contact avec ces professeurs montra la pertinence de bâtir une démarche dans laquelle une perspective politique se combine à une perspective socioculturelle, tout en se servant de quelques outils relevant de la psychologie.

Parmi les présentations qui eurent lieu au cours du VII^e Congrès national de Recherche éducative de novembre 2003, l'on trouve aussi quelques travaux de recherches aux thèmes semblables aux nôtres. Parmi eux, le seul à faire référence à l'enseignement des langues est celui de C. Uribe (2000), qui présenta les résultats d'une recherche menée à bien grâce à l'application d'une échelle d'attitudes déterminant le rapport entre le style d'enseignement du professeur et les attitudes des élèves envers la langue anglaise. Ses trouvailles, jusqu'à ce moment, n'apparaissaient pas comme significatives, et le plus étonnant fut que cette langue ait été considérée comme utile en tant qu'outil professionnel et en tant que moyen de communication, mais difficile à apprendre.

Une étude sur une licence d'Enseignement du FLE réalisée par P. Nakyeyune (2002) révèle les facteurs du dispositif qui renforcent les déficiences communicatives. Parmi ceux-ci, se détachent l'imposition culturelle, la situation éducative artificielle, l'apprentissage bancaire, le comportement silencieux et l'apprentissage hors-contexte et individuel, outre une ambiance froide et rigide, le manque de contact avec des Français natifs et d'autres facteurs attribués aux conditions du contexte, tels que le bas niveau culturel et socioéconomique des étudiants, des groupes trop nombreux, des ressources didactiques précaires, des conflits entre le professorat et le corps administratif et les déficiences des étudiants quant au maniement de leur langue. Dans cette même étude, l'auteur affirme que lorsqu'un des composants vient à manquer au cours de l'apprentissage de la langue, la boucle langue-parole et la boucle monde de la vie-action communicative semblent se briser (pp. 150-159).

Ainsi donc, notre recherche n'a pas consisté à chercher les facteurs qui ne contribuent pas à l'acquisition des compétences linguistiques, mais à chercher les

³⁴ Ces opinions furent recueillies durant le Colloque de Langues étrangères qui se déroula dans l'Université de Montréal en décembre 2003 (NC, 2003).

conditions qui génèrent le dispositif se créant dans les licences en enseignement du FLE.

D'autres présentations qui ne se situent pas dans le domaine de l'enseignement des langues nous parurent plus significatives. C. Güemes (2000) étudia les expressions culturelles contenues dans le labeur quotidien du professeur. L'auteur reconnaît qu'il existe une dimension subjective de la réalité de l'enseignement dans laquelle se logent des aspects intimes de la sphère humaine comme les croyances, les valeurs, les désirs, les fantaisies, les attentes et les sentiments entre autres. Tous ces aspects se constituent dans la matrice symbolique des activités, des conduites, des pensées, des sentiments, des jugements et des formes d'entrée en rapport avec les autres de la part de l'enseignant. Cet ensemble de significations qui démarquent la fonction d'être professeur se sont produites, transmises et diffusées historiquement. D'après cet auteur, la représentation que l'enseignant élabore de lui-même est en relation étroite avec l'ensemble des significations que l'on a construit de manière socio-historique sur son image. Ce point de vue nous indique que le chemin que nous avons choisi, l'analyse de la représentation que les enseignants se font de la langue et de la culture française, ainsi que de leur propre langue et culture (la mexicaine), nous permet de connaître le côté subjectif du travail de l'enseignant et de nous rapprocher de son identité.

De leur côté, Yolanda López et Javier Guerra (2003) prennent une perspective psycho-socio-culturelle pour analyser la culture et la dynamique institutionnelle qui, d'après ce qu'ils affirment, est configurée à partir d'autres espaces, apparemment plus discrets et intimes, tels que la manière de penser, de sentir et d'agir de la part de chacun des enseignants. Ils révèlent le monde symbolique et interpersonnel à travers lequel les sujets réussissent à affronter et à résoudre les difficultés qu'ils ont de maintenir et rétablir certaines conceptions aux conséquences directes dans la conformation du devenir général de la culture institutionnelle. Ces chercheurs utilisent l'ethnographie et l'histoire orale comme ils se servent du concept de culture pour articuler les dimensions institutionnelle, idéologique, identitaire et historique, en partant de l'idée que l'institution est un espace culturel. De plus, ils étudient l'identité dans une perspective relationnelle. Leur travail nous confirma la pertinence de concevoir le dispositif en tant que

microculture (Bernard, 1999) et d'examiner les relations entre ce dernier et les stratégies considérées dans une perspective relationnelle et multi-référentielle.

D'autres travaux qui abordent des thèmes analogues à celui que renferme notre problème central, sont les produits du séminaire permanent d'Analyse du Discours éducatif qui a lieu dans le DIE. L'un d'eux est celui d'Hortensia Hickman (2003) qui, du point de vue de l'analyse institutionnelle, interroge la manière dont on a conçu l'institutionnalisation et conclut que celle-ci implique la construction de l'identité disciplinaire et professionnelle grâce aux pratiques sociales de la part des sujets et des acteurs en question. Elle considère les professions comme des formations socioculturelles, c'est-à-dire, en tant qu'espaces de la vie sociale, pourvus d'un caractère significatif. Elle situe l'institutionnel comme un système culturel, symbolique et imaginaire, régulateur de pratiques et de sens pour les sujets qui y sont engagés, comme un système de référence qui varie de façon interdisciplinaire et à travers les trajectoires concrètes de différents groupes, signifiant par cela que les influences dominantes de ce système ainsi que les positions des sujets deviennent constitutives de l'identité. En même temps, elle signale que les trajectoires biographiques et collectives configurent un horizon de signification institutionnel intersubjectif, qui est relié et qui donne un sens au processus de construction des identités académiques et identitaires particulières. Dans cette relation entre trajectoires et institution, le « champ » et l'« habitus » - repris dans l'œuvre de Bourdieu – constituent la brèche qui permet à Hickman de tracer la généalogie d'une identité professionnelle : celle de psychologue de l'UNAM.

De son côté, Sivia Fuentes (2003) interroge les processus d'identification et de constitution de sujets grâce à une articulation conceptuelle entre le psychique et le discursif. Sa vision explore le discours de l'éducation de l'environnement qu'elle observe à partir d'un angle analytique qu'elle construit en combinant la perspective lacanienne, l'apport de Derrida et l'analyse politique du discours (APD). Dans son travail, le discours analysé apparaît en tant que superficie d'inscription du mythe de plénitude du sujet. L'analyse tend à examiner de manière critique les emplacements traditionnels de désignation des processus identificatoires (groupe social, race, genre, idéologie, religion, profession), tout en considérant comme un présupposé fondamental le fonctionnement fantasmatique du social qui implique l'impossibilité d'une structuration sociale pleine et absolue.

Le processus d'identification des sujets, ainsi que leur constitution en tant que tels, sont révisés du point de vue de l'analyse du discours.

Ce qui fut révélé par ces deux recherches n'est autre que la pertinence de concevoir l'identité professionnelle comme un construit socioculturel, de réviser les processus d'identification des professionnels et de faire une analyse du discours qui révèle la façon dont ils déterminent de manière réciproque les représentations, l'identité professionnelle et le dispositif.

3.3 La Question construite

Le travail d'exploration effectué nous a convaincus qu'une perspective disciplinaire serait tout à fait insuffisante pour venir à bout des thèmes que visait le problème central : nous avons alors opté pour une démarche multi-référentielle qui nous permet d'aborder des dimensions différentes de l'objet d'étude et d'établir des relations entre ces dimensions.

Etant donné le caractère du thème et la préoccupation initiale, nous nous sommes aperçus que, dans cette démarche, il fallait combiner une perspective socio-anthropologique à une perspective éthico-politique la première nous permettant de récupérer le thème de l'identité culturelle, celle-ci comprise comme une construction sociale, et de prendre en compte le rôle joué par la langue. La seconde, la perspective éthico-politique, nous permet d'examiner la façon dont la lutte pour l'hégémonie influe sur cette construction sociale et la façon dont celle-ci se répercute sur la stratégie géopolitique et sur le traitement de ce que nous appellerons l'« altérité culturelle ».

La combinaison de ces deux perspectives ne pouvait avoir lieu sans le recours à une démarche relationnelle de l'identité qui recueille les apports de plusieurs disciplines sur le traitement des formes d'identité, les stratégies identitaires et la relation identité / altérité. Une telle démarche nous permettra également d'étudier la relation entre les représentations et l'identité professionnelle. Enfin, pour compléter la démarche, nous nous situons dans une perspective philosophico-pédagogique des dispositifs, de la formation et du traitement de la distance dans sa pluralité au sein des dispositifs.

Ainsi, suivant la ligne d'H. Zemelman (1987), au lieu de réduire le problème central à une hypothèse, nous l'avons élargi, grâce à la définition du contexte à l'intérieur duquel il se développe (p. 50) afin de le penser en fonction de ses

possibles relations. Ce dernier point nous a permis de déterminer la démarche et les concepts directeurs – qui ne sont ici qu'à peine esquissés – afin de reformuler le problème central initial et de le transformer en un champ problématique, c'est-à-dire un ensemble de questions qui délimitent le contenu restant à étudier (pp. 51-62). Ces questions sont les suivantes :

Question centrale :

En quoi et comment l'identité professionnelle des formateurs, les distances socioculturelles et la géopolitique linguistique interagissent-elles chez les formateurs en licences d'enseignement du FLE au Mexique et produisent des modes de travail de formation dans les dispositifs concernés ?

Questions subsidiaires :

1. Quelles sont les implications de la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion du français, qui se développe le long de l'histoire en tant que concrétion de la lutte pour l'hégémonie, sur le traitement de l'altérité culturelle ?
2. Quelles sont et comment sont conçues, dans l'histoire du Mexique, les conditions qui donnent lieu à la relation franco-mexicaine en matière de langue ainsi qu'aux formes de traitement de l'altérité culturelle qui dérivent autant de la géopolitique d'usage et de diffusion du français que de la politique linguistique mexicaine ?
3. En quoi et comment la stratégie géopolitique linguistique française et la manière dont elle est reçue au Mexique influent-elles sur les représentations que les formateurs se font de la langue et de la culture françaises, de la langue espagnole et de la culture mexicaine, du dispositif de formation et du type de médiation ?
4. Quelles sont les stratégies identitaires que les formateurs développent tant pour forger leur identité professionnelle que pour traiter la distance culturelle au sein du dispositif de formation ?
5. Quelles sont les relations entre les types d'identité professionnelle des formateurs, le type de dispositif et le traitement des distances culturelles qui apparaissent dans le discours des formateurs ?

3.4 Complexité et approche théorique multiréférentielle : la posture épistémologique

Dans la préface écrite pour l'œuvre de Francis Imbert, Jacques Ardoino (1985) utilise la notion de multiréférentialité faisant allusion à la complexité des faits, des situations et des relations éducatives. Pour lui, l'éducation est une notion « problématique, [...] polysémique et multiréférentielle » (p.VI).

La notion de complexité reprise de Morin par Ardoino (1985) s'oppose à l'ambition simplificatrice marquée par la science cartésienne qui divise la difficulté. Reconnaître la complexité comme fondamentale, dans un domaine de connaissance donné, demande tout à la fois de postuler le caractère « molaire », holistique de la réalité étudiée et l'impossibilité de sa réduction par découpage, par décomposition en éléments plus simples. Toutefois, cette impossibilité de séparer ou de décomposer les « constituants » d'une réalité complexe n'interdit nullement le repérage ou la distinction, effectués par l'intelligence, au sein de tels exemples, à partir de méthodes appropriées. Cela suppose une vision « systémique, compréhensive et herméneutique des choses pour laquelle les phénomènes de relations, d'interdépendance, d'altération, de récurrence, fondant éventuellement des propriétés quasi-holographiques, deviennent prééminentes pour l'intelligibilité. Reconnaître et supposer la complexité d'une réalité, c'est en outre admettre sa nature à la fois homogène et hétérogène, son opacité, sa multi-dimensionnalité, exigeant, pour une compréhension plus fine, une « multiréférentialité » (p. XLIX).

Le caractère hyper complexe de la réalité éducative et pédagogique, d'après Ardoino (1985), a provoqué, sous les angles de la psychologie, de la sociologie, de la psychologie sociale et de l'économie, des représentations très différentes des phénomènes, des faits, des processus et des situations éducatives. En conséquence, les mêmes termes, les « allant-de-soi » de la réalité pédagogique : formation, apprentissage, enseignement, information, évaluation, maturation, prennent des significations très diverses et hétérogènes en fonction des approches. Ceci ne facilite ni la lecture des décideurs, ni celle des praticiens. Parmi les faits qui ont certainement favorisé cet état de choses se trouvent d'un côté, les perspectives monoréférentielles qui prédominent, de l'autre, le rejet du positivisme d'approches plus philosophiques. Ce qui explique que les penseurs

abordant l'éducation dans une perspective globale, sont donc assez rares (pp. XIV et XV).

L'hypothèse de la complexité dans l'approche multiréférentielle (Ardoino : 1985) ne signifie nullement un retour à une position agnostique, mystique ou simplement magique. Il faut plutôt y entendre un appel à une autre forme de rationalité nécessaire pour sortir des errements et des impasses d'une pensée simplifiante, véritable forme de la barbarie moderne. La complexité se donne souvent à connaître en tant que « multi » ou « pluri » dimensionnalité, ainsi prêtées à l'objet. Du côté du ou des regards qui prétendent en rendre compte, il est préférable de parler de multiréférentialité (p. XLIX).

Ardoino (1985) affirme que lorsque nous voulons souligner l'importance de perspectives complémentaristes pour l'intelligibilité des phénomènes, dans le cadre des sciences anthropo-sociales, faisant par exemple appel à des systèmes de référence, à des grilles de lecture différentes (psychologiques, psychosociales, sociologiques), la complémentarité reste ici celle d'ensembles foncièrement, sinon irréductiblement, hétérogènes. Le travail d'analyse consiste moins à tenter de les homogénéiser, au prix d'une réduction inévitable, qu'à chercher à les articuler, sinon les conjuguer (p. L).

Dans toute démarche d'investigation, affirme Ardoino (1985), il y a toujours, implicite ou explicite, un dispositif spécifique qui est destiné à permettre une distanciation. Le dispositif étant conçu dans cette affirmation comme l'organisation de moyens, matériels ou (et) intellectuels, faisant partie d'une stratégie de connaissance d'un objet. Du fait que la construction des dispositifs fasse appel à des principes et à des logiques distincts, il est nécessaire de l'explicitier avant de faire un travail critique. Ensuite il conviendra de s'interroger sur le caractère simplement opératoire, fonctionnel, analogique ou plus fondamental des concepts ou des notions, comme des modèles pour rendre compte d'un tel matériel de données (p. LIII).

3.5 La façon de travailler les concepts et la conception fondamentale de la recherche

Puisque notre recherche est à visée exploratoire, nous avons dû travailler théoriquement les concepts qui nous ont servi tant pour l'assemblage théorique que pour l'analyse. Il importe d'éclaircir que ces concepts se présentent de

manière articulée dans l'hypothèse fondamentale de la recherche, énoncée ainsi : le type de dispositif de formation d'enseignants du français dépend des formes de traitement de la distance socioculturelle qui, à leur tour, ont comme condition de possibilité la manière dont se sont rattachées l'identité professionnelle du formateur par rapport à la médiation et la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion de la langue.

Cette hypothèse est plutôt la construction d'une supposition qui résulte d'une activité théorique qui s'est configurée tout au long de la recherche et qui présenterait un peu les caractéristiques d'une découverte. Elle apparut d'abord comme une espèce d'intuition qui guida la recherche, grâce à laquelle furent trouvés certains concepts fondamentaux comme l'hégémonie, le dispositif de formation, la distance culturelle ou l'identité, qui allaient servir de point de départ. C'est avec cette intuition que nous avons mis en question notre interrogation initiale et c'est aussi avec celle-ci que nous avons établi les articulations possibles entre les concepts fondamentaux auparavant nommés qui en ont réclamé d'autres : « stratégie géopolitique », « culture », « relation identité-altérité », « langue/parole », « médiation », « identité socioculturelle », « identité professionnelle ». Ces concepts nous ont permis de délimiter la problématique.

Étant donné que le travail que nous réalisons est à caractère inductif, la plupart des concepts dont nous nous sommes servis ont été étudiés tout au long de la recherche, satisfaisant l'exigence épistémologique de notre objet d'étude, afin que ceux-là servent, dans certains cas, comme assemblage pour délimiter le champ des observations et, dans d'autres cas, comme outils d'analyse. Pour cela, ces concepts ne constituent pas un cadre théorique à partir duquel l'on déduirait des conclusions, mais ils sont plutôt des constructions théoriques qui s'obtiennent au cours des différentes étapes de la recherche ; en ce sens, ce sont des découvertes. En certains cas, les concepts de ce genre, que nous appellerons « intermédiaires » furent reconstruits comme : « stratégies identitaires », « événement », « émergence », « antagonisme », « dislocation », « vulnérabilité », « sensibilité », « subjectivation », « multiculturalité », « polyvalence culturelle » ou simplement construits comme : « tournants stratégiques », « formes de traitement des distances socioculturelles », dans d'autres.

Si les concepts fondamentaux sont, d'après H. Zemelman (1987) les plus inclusifs et abstraits, les concepts intermédiaires peuvent être alors considérés

comme des concepts subsidiaires qui permettent d'articuler les concepts fondamentaux, guider le travail sur le terrain, et servir d'outils pour l'analyse. Outre les concepts fondamentaux et les intermédiaires, nous avons eu besoin d'autres concepts plus proches de domaines empiriques tels que : « représentations », « habitudes », « discours », « déplacements » qui, du fait qu'ils sont moins inclusifs (ou particuliers) et plus « opératifs », nous permirent de travailler avec les observations (p. 44).

3.6 Contribution à la conceptualisation :

3.6.1 L'identité professionnelle entre l'enseignement et la formation

De même que toute identité, celle qui correspond à la profession se configure à partir d'identifications et, par conséquent, de différenciations. L'identité professionnelle est configurée à partir de deux dimensions: celle du processus de formation et celle de l'exercice de la profession. Dans la première dimension, les frontières identitaires se construisent en fonction de l'image idéale que l'on a du travail professionnel ; dans la seconde, c'est l'expérience professionnelle qui remodèle l'imaginaire et provoque des déplacements dans l'identité.

Cependant, l'exercice de la profession, comme signale J-F. Blin (1997), n'est pas assimilable à un emploi, ni réductible à un travail parce que les professionnels détiennent un mode spécifique de faire et d'agir, qui est associé à un composant identitaire (p. 15). A ce propos, l'auteur réalise la distinction suivante : « travail », c'est « cela qu'il faut faire », et il joint à celle-ci l'idée de prescription, définie comme un but à atteindre dans des conditions spécifiques et qui désigne les accomplissements exigés, les procédures prescrites et les outils de travail. Par contre, « activité » désigne « ce qui se fait », c'est-à-dire la réponse que donne l'opérateur à la tâche prescrite, réponse qui est filtrée par les croyances et les processus employés pour réaliser la tâche (p. 52). De son côté, Yurén (2003) considère que par « profession » il faut entendre :

- a) un ensemble de compétences – savoirs théoriques, procéduraux, techniques et pratiques – sanctionnés socialement et qui rendent un sujet capable de donner des réponses à des problèmes et à

- intervenir efficacement dans un domaine spécifique de situations d'action³⁵, dont la délimitation obéit à la division sociale du travail,
- b) un ensemble de motivations et de significations qui se configurent à travers des processus de socialisation et de subjectivation dans le cadre d'institutions formatrices de professionnels, d'organisations corporatives et d'organisations ou d'instances qui offrent un emploi,
 - c) la réalisation d'un ensemble d'activités rémunérées qui s'exercent publiquement pour accomplir une fonction socialement déterminée, dans un domaine professionnel spécifique (pp. 269-270).

La conjonction de ces éléments permet que les sujets puissent être reconnus et nommés comme des professionnels, au-delà du contexte de leur exercice professionnel. Cette reconnaissance du dehors opère à la manière de l'extérieur constitutif, c'est-à-dire que la frontière identitaire du professionnel se configure également par la représentation que les autres se font de sa profession. Pour cela, comme dit Blin (1997), l'on peut considérer la culture professionnelle comme un système de signification formé dans l'interaction sociale qui se manifeste dans un ensemble de représentations partagées par ceux qui exercent une même profession. Celles-ci servent de repères de lecture aux acteurs pour donner du sens et de la signification à leurs activités et au contexte dans lequel ils agissent, ce qui obéit non pas tant aux règles ou régulations formelles imposées à la tâche, mais plutôt aux façons d'être et de se comporter qui ont leur source dans l'expérience qui se construit à travers les pratiques professionnelles quotidiennes (p. 54).

Pour Yurén, parler d'éthicité (2000), c'est aussi parler du processus de formation : c'est parler de la liberté, de la conscience, d'un effort qui cherche la *signification de la vie*. En mettant le développement de l'être humain comme finalité de l'éducation, l'auteur se prononce contre les rationalités fonctionnelles de la Renaissance qui s'est fortifiée par les découvertes géographiques, les conquêtes de nouvelles terres et l'instrumentalisation de l'être humain. Son alternative vers une éducation humaniste favorise l'adoption des valeurs qui contribuent à satisfaire les besoins radicaux. L'éducation humaniste est un processus qui consiste à produire les conditions didactiques nécessaires pour

³⁵ La situation d'action est comprise par Yurén (2003), dans le sillage d'Habermas, comme un domaine de nécessités d'entendement et de possibilités d'action (p. 269).

que l'apprenant construise sa personnalité et son propre projet de vie comme sujet libre et responsable, respectant la liberté des autres et s'opposant à toute forme de domination. Ces conditions didactiques ont comme principe la reconnaissance du sujet de l'éducation, qui est sujet seulement s'il se trouve face à un objet et face à d'autres sujets, s'il reste en mouvement, s'il s'auto-critique et se transforme dans une rationalité communicative vers un projet de formation. Dans ce sens, c'est la formation qui donne sens à la relation pédagogique pour produire des expériences de subjectivation. La différence d'un modèle traditionnel éducatif et d'un modèle éducatif de type formatif se trouve dans l'éthicité de l'éducateur. Dans le premier modèle, l'éducateur est considéré comme celui qui décide (quoi faire, où, à quel moment, comment et pourquoi) et l'élève adopte une identité attribuée. Dans le deuxième modèle, l'éducateur est considéré comme celui qui favorise la participation du sujet en formation dans la conformation de la situation formative à partir de ses besoins, de son projet et de l'action pour développer l'autonomie et la conquête d'une identité assumée (pp.15-30). Même si l'enseignement dialoguant favorise la formation dans le sens auparavant cité, celui-ci est toujours centré sur les aspects cognitifs et il ne fait pas référence au savoir-faire, au savoir-être et au savoir devenir (Bernard, 1999), aspects de notre point de vue essentiels pour une formation qui répond à une approche humanistique telle que celle proposée par Yurén.

3.6.2 Dispositif et curriculum

D'après M. Bernard (1999), un dispositif de formation est la manière dont sont disposés différents éléments en vue de favoriser une action de formation dans un espace et un temps donnés. Parmi ces éléments, se détachent les processus, procédures, règles et modalités, l'ensemble articulé de ressources et de méthodologie, mais le dispositif est plus que cela : c'est une vision du monde et plus précisément une vision et une visée de la formation. Le dispositif est également le lieu des rencontres, des échanges et des interactions – pour la formation – dans un contexte institutionnel. C'est, pour cela, une expression de la culture institutionnelle : en ce sens, il exprime une micro-culture. Le dispositif est aussi « entre deux » : entre, d'une part, l'institution d'ancrage et l'espace-temps organisé pour développer la formation et, d'autre part, les instances qui mettent en marche le dispositif et la société (pp. 130-134).

Dans le cas des dispositifs de formation d'enseignants du français au Mexique, nous pouvons dire qu'ils se trouvent dans le croisement d'au moins deux « cultures de la formation » qui impliquent des formes de travail différentes, et aussi qu'ils se trouvent au croisement des différentes stratégies d'usage et de diffusion de la langue.

Dans la perspective de Bernard (1999), le dispositif ne devrait pas être uniquement organisé pour produire des compétences ou pour faire le suivi des trajets de formation, mais pour que les sujets soient en même temps capables de produire leur formation. Pour cet auteur, la formation est un processus qui est produit par le sujet lui-même, elle ne vient pas du dehors. C'est un processus « par soi » dans lequel les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-devenir sont mis en mouvement ; il s'agit d'une transformation traversée par un double processus : socialisation et personnalisation. Pour cela, la formation englobe l'acquisition de compétences, mais aussi les propriétés d'être (pp. 137-138).

Pour Bernard (2004) il n'existe pas de formation qui ne soit pas auto, hétéro et co-formation. Ce qui veut dire que, même si la formation est nourrie par le sujet en formation, et de ce fait par sa disposition vers la formativité, elle est aussi le résultat d'une relation, d'un travail avec autrui, avec les autres, dans un contexte particulier. Quand cet auteur parle d'un curriculum avec des objectifs, des méthodes et des objectifs qu'y sont plus au moins détaillés et dont la visée est centrée sur le savoir, il parle d'un processus éducatif qui peut avoir des variantes interreliées aux actions des enseignants : soit les élèves acquièrent un savoir à partir de la transmission d'un savoir académique, soit ils apprennent à apprendre et à penser à partir d'une démarche d'enseignement qui favorise le débat et la confrontation. Quand il parle de formation, c'est le processus d'architecture du dispositif, celui du pilotage et les dispositions du formateur, des enseignants et des personnes en formation qui sont mises en jeu pour conférer du sens à une action de formation dont la visée est plutôt centrée sur l'existence.

En convergence avec cette conception de la formation, T. Yurén (1995), signale que la formation n'est pas évolution linéaire qui tend au perfectionnement, mais développement sous le signe de la négation. Elle a comme point de départ l'incomplétude du sujet, son désir et ses besoins, laquelle se réalise par le moyen de la décentration, la critique, la destitution de référents et l'objectivation dans le

but de la subjectivation. Elle a comme fondement la socialisation, l'enculturation et le fait de se cultiver (compris comme le processus qui favorise le développement intellectuel et moral), mais la formation est plus que cela : elle contient et dépasse ces processus dans un mouvement qui implique nécessairement l'activité du sujet et la récupération de son expérience, et qui est dirigé vers la transformation des structures socioculturelles et de celles du sujet lui-même (pp. 310-312). Pour ce même auteur chaque sujet se forme lui-même ; le formateur contribue à ce que le processus de formation se produise. Renouant ses idées avec la signification hégélienne de la formation en tant que *Bildung* (construction), Yurén reconstruit ce que pour elle le concept de la formation veut dire : « l'effort patient et douloureux dans la mesure où il implique la perte de soi-même et le recommencement permanent du chemin pour se réconcilier avec soi-même [...] elle est liberté [...] extériorisée dans la culture » (p. 41-42), ce qui implique que le sujet se transforme lui-même en se formant, mais il contribue également à préserver ou à transformer les structures de son monde socioculturel.

S'il en va ainsi de la formation, il n'est pas étonnant que Bernard (1999) insiste sur le fait que le formateur d'aujourd'hui, inséré dans les processus de globalisation qui complexifient encore plus le processus formatif, ait besoin d'un « nouvel esprit formatif » qui amène à une vision, un objectif (une « visée »), une prise de décisions en ce qui concerne son type de rapport avec le temps, l'espace, les autres et le soi-même. (p. 202). D'une part, le formateur, avec ce nouvel esprit, doit s'occuper et se servir de la distance dans sa pluralité (distances économique, sociale, géographique, culturelle, etc.), comprenant que la distance fait référence à l'« estantiation », c'est-à-dire au processus et à l'action de la personne pour rester sur pied, marcher, être en mouvement, en vie, à la recherche de ses limites, l'estantiation fait allusion à la façon d'exister (p. 270). Comprise de cette façon, la distance n'est pas seulement un espace entre deux objets, mais un mode complexe d'existence, un état pluriel caractérisé par des différences, des séparations et des éloignements par rapport aux autres et à soi-même (pp. 18-25).

D'autre part, le formateur devrait être attentif à la « trajectance » du sujet en formation. « Trajectance » est un néologisme proposé par M. Bernard (1999) pour désigner le processus par lequel le sujet en formation produit peu à peu son « chemin faisant » ; chemin en situation, dans un temps déterminé, dans lequel

s'entrecroisent et s'enlacent le trajet (ensemble de possibles) et la trajectoire (mouvement déterminé par la génétique et conditionné par l'histoire) (p.162).

De plus, c'est au formateur qu'il revient de déterminer la forme de médiation. Celle-ci doit être, d'après Bernard, une forme plurielle et variable qui s'ajuste au type de formation procurée et au dispositif dessiné (p. 96). Le formateur doit savoir combiner, comme il lui convient dans chaque cas, l'activité d'enseigner (entendue comme l'art de transmettre des savoirs) et l'activité de former (de créer les conditions pour que le sujet en formation produise la connaissance, l'action et le devenir) (p. 42) ; trouver également la forme de médiation, appropriée et opportune, convenant au processus du sujet en formation ; ainsi, il doit savoir quand être tuteur, guide, accompagnateur, dernier recours, ou directeur de recherche (pp. 96-97). La médiation du formateur ne consiste pas seulement, ni essentiellement, à transmettre de l'information pour que le sujet la transforme en connaissance, mais à préparer les conditions pour que le sujet produise sa propre formation.

Si l'on comprend ainsi la formation, il est compréhensible que M. Bernard (1999) insiste sur ce que le dispositif de formation ne devrait pas être un ensemble froid, technique, procédural à la manière d'une chaîne de production, mais un espace habitable conçu à partir d'intentions multiples et de décisions. Le dispositif est – à son avis – l'habitat de la formation, et pour cela, il a besoin non pas tant d'une « ingénierie » mais d'une « architecture » qui en fasse un espace confortable, solide, et beau pour les sujets en formation (Bernard, 1999, pp. 136-138). Les façons de traiter les distances, de s'occuper de la trajectance et de produire une médiation appropriée au processus formatif, donnent lieu à différents types de dispositifs. Cet auteur en présente³⁶ trois : le transmissif, centré sur le sujet en tant qu'agent ; le programmatif, en tant qu'acteur ; et le productif, centré sur le sujet en tant qu'auteur, c'est-à-dire, comme producteur de soi-même (p. 175). Bien entendu, celui qui favorise le mieux la formation est le dernier.

Face à ce devoir-être que pose Bernard, s'érige la réalité des dispositifs. Si le dispositif est une micro-culture dans laquelle se matérialise la culture institutionnelle, il convient alors de prendre en considération que les institutions

³⁶ Bien que la typologie présentée par Bernard fasse référence à la mise à distance dans la formation, les types de dispositifs qu'il décrit sont pertinents pour examiner les dispositifs de formation d'enseignants du français.

sont – comme disent Buenfil et Granja (2002), dans le sillage de Foucault – des réticules de pouvoir exprimés dans des pratiques. D'après ces auteurs :

« Les formes que se donne l'institution pour s'organiser (distribution du temps, adaptation et assignation des espaces) et fonctionner (tâches différenciées pour ses membres, procédures d'enregistrement et de contrôle, etc.) constituent des pratiques qui situent les sujets dans des relations de pouvoir, en même temps qu'elles tracent un savoir sur « autrui » (le geôlier sur le prisonnier, le docteur sur le fou, le professeur sur l'élève et vice-versa) »(p. 36).

Ce qu'il faut se demander, alors, en ce qui concerne les dispositifs de formation étudiés ici, c'est comment cette microculture et ce réticule de régulations qui impliquent des relations de pouvoir se sont développés, et dans quelle mesure ils constituent l'« habitat » pour que les futurs enseignants du français arrivent à produire leur formation où, au contraire, en quoi et comment ces conditions contribuent à conformer un dispositif qui ne favorise pas que les sujets puissent produire leur formation. D'autres questions qu'il convient de se poser sont : comment la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion de la langue contribue-t-elle à configurer cette microculture et ces régulations ? De quelle manière les stratégies identitaires des professeurs ainsi que la manière de traiter les distances à l'intérieur du dispositif contribuent-elles à transformer ou à renforcer cette micro-culture et ces régulations, et dans quel sens ce renforcement ou cette transformation se donnent-t-ils ?

3.6.3 Géopolitique linguistique

Par géopolitique linguistique nous comprenons un processus qui implique des articulations, des constructions d'identité, d'antagonismes et de différences socioculturelles dans le contexte de relations entre peuples et pays du monde.

D. Cuché (1996), spécialiste de la théorie de la culture fait référence à l'étroite relation qu'ont établi différents auteurs entre langue et culture. Elle fait allusion, par exemple, au fait qu'au cours du XIX^e siècle, Herder fonda son interprétation de la pluralité de cultures sur l'analyse de la diversité des langues ; elle mentionne également le fait que beaucoup d'anthropologues considèrent que la culture est un ensemble de significations déclenchées par les interactions et elle fait allusion à ce que Levi-Strauss considérait qu'il est possible de traiter le

langage aussi bien comme un produit qui reflète la culture générale de la population que comme condition de la culture, parce que c'est à partir du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe. Ceci nous permet d'affirmer – avec Cuché – qu'entre langue et culture, il y a interdépendance, puisque toute langue est marquée par la culture et, de son côté, la langue exerce une influence sur le système de représentations d'un peuple (p. 43).

La culture est toujours, d'après Cuché (1996), ce qui permet à l'être humain non seulement de s'adapter à son milieu, mais aussi d'adapter celui-ci à ses besoins et à ses projets ; c'est ce qui rend possible la transformation de la nature³⁷. Pour cela, et bien qu'elles aient le même code génétique, les différentes populations humaines se différencient par leurs choix culturels et par l'invention de solutions originales aux problèmes qui se présentent (pp. 3-4).

Grâce au langage et à l'interaction, ces choix ou inventions, ces manières de résoudre les problèmes opèrent comme un savoir de fond dont s'abreuvent les membres du groupe social et qui se traduit par des motivations et des compétences. En ce sens, la distinction qu'effectue Habermas (1990) à des fins analytiques entre culture, société et personnalité est opportune :

« J'appelle culture le patrimoine de savoir à partir duquel les participants dans la communication se procurent les interprétations dès qu'ils se comprennent entre eux à propos de quelque chose dans le monde. La société consiste dans des ordres considérés légitimes au travers desquels les participants dans la communication régulent leur appartenance à des groupes sociaux et en assurent la solidarité. Je tiens comme structures de la personnalité toutes les motivations et compétences qui rendent un sujet apte à parler et à agir, pour assurer en cela sa propre identité »(p. 99).

Culture, société et personnalité sont les éléments structuraux du monde de la vie qui se présente aux individus comme une sphère d'évidences quotidiennes que nous dénommons « sens commun », construite par un savoir de fond qui nous est présent de manière implicite et pré réflexive et dont nous possédons une certitude directe (Habermas, 1990, 49). Grâce aux processus de socialisation et d'acculturation, ce savoir de fond est approprié sélectivement par les individus de

³⁷ Celle-ci correspond à ce que Rioux (1999) appelle « définition ontologique de la culture ». D'après cet auteur, la culture « distingue l'existence humaine d'un état naturel, avec des signes distinctifs et des marques symboliques, des systèmes de fonctions et des pratiques, une appropriation collective et des états de civilisation » (p.18).

telle façon que, d'après ce que nous dit Habermas (1990), l'organisme de chacun de ceux-ci reste structuré et pénétré par des réseaux sociaux-culturels de signification– et sociaux en tant qu'ils le configurent comme « personne » (pp. 103-104). Ces réseaux de signification prennent chez ces personnes la forme de motivations³⁸ et de compétences, qui, à leur tour, apparaissent comme un ensemble de dispositions³⁹ qui sont à l'origine de certaines habitudes et donnent un contenu aux représentations. Pour cela, il est judicieux de parler, comme le fait Rioux (1999), de « concept anthropologique de culture ». D'après cet auteur, la culture est :

« un ensemble d'habitudes et de représentations mentales que partage un groupe déterminé à un moment déterminé, avec son cortège mouvant de coutumes et de croyances, de lois et de techniques, d'arts et de langages, de pensées et de méditations »(p. 18).

Ce qui précède n'est possible que dans la mesure où les individus sont insérés dans les trames de signification – qui constituent le savoir de fond – dont ils s'alimentent pour agir et interagir dans le monde. Ceci nous fait comprendre ce que C. Geertz (1992) appelle le « concept sémiotique » de la culture. Selon les mots de cet auteur : « l'homme est un animal inséré dans des trames de signification qu'il a lui-même tissées [et] la culture est cet entrelacement » (p. 20).

A partir de ce qui précède, nous pouvons désormais reprendre la perspective habermasienne de la théorie de l'action communicative telle que l'interprète Yurén (1995) : le monde de la vie – également appelé monde socioculturel parce qu'il est structuré par la culture et la société – est un monde symboliquement structuré qui se constitue dans ses propres apports interprétatifs et qui ne se reproduit qu'à travers l'action communicative, laquelle, à son tour, a comme condition de rendre possible le langage (p. 71). Ce dernier a la qualité d'a priori en ce qui concerne le monde de la vie et l'action communicative, puisque – pour reprendre les mots d'Habermas (1990) - le langage « se valorise face aux sujets parlants comme quelque chose de préalable et d'objectif, comme une

³⁸ M. Jinénez, traducteur de l'œuvre d'Habermas, au lieu d'utiliser le terme « motifs » utilise celui de « motivations ». Ce dernier terme semble plus approprié puisqu'il s'agit d'éléments structurels, car comme a distingué T. Yurén (en Séminaire de Recherche permanente, UAEM, NC, 2003), le motif répond à la question « pour quoi est réalisée l'action ? », tandis que la motivation répond à la question « pourquoi agit-on de cette manière ? ».

³⁹ Ces dispositions sont, d'accord à la classification de L Villoro (1984), de caractère cognitif (croyances), affectif (attitudes) et conatif (intentions).

structure de conditions de possibilité qui laisse son empreinte sur tout » (p. 61). Dans cette perspective, le langage est compris comme parole ou ensemble de manifestations linguistiques qui, toujours d'après Habermas (1990), sont des « actes grâce auxquels un sujet peut s'entendre avec un autre à propos de quelque chose dans le monde » (p. 67). Nous tombons sur un cercle non vicieux entre le monde socioculturel et l'action communicative que T. Yurén (1995) présente de la manière suivante :

« Le monde de la vie [ou monde socioculturel] est le fond de l'action communicative en tant qu'il constitue le contexte dans lequel celle-ci se réalise et qui lui fournit les ressources pour le faire, donc le monde de la vie est la condition de possibilité de l'action communicative. Mais, si nous considérons que l'action communicative est le moyen de la reproduction du monde de la vie, alors, la première devient condition de la seconde » (p. 77).

Un cercle similaire peut également être trouvé si nous considérons la relation entre langue et parole. D'après le Dictionnaire didactique de langue française (Pougeoise, 1996), la langue est un système virtuel de communication caractéristique d'une communauté linguistique donnée qui doit être intelligible pour tous les individus qui font partie de cette communauté. Vue de cette façon, la langue est un produit social et son système grammatical et lexical est indépendant de toute réalisation individuelle. Cependant, la langue ne doit pas être considérée comme un instrument passif, car elle influe sur la pensée de ceux qui l'acquièrent. De son côté, la parole est l'acte ou la réalisation concrète et individuelle de la langue, son actualisation ou mise en acte par les sujets parlants. A partir de ces définitions, et de ce que nous avons dit précédemment, nous pouvons déduire que, tandis que la langue fait partie du monde socioculturel, la parole est la concrétion de l'action communicative. Par conséquent, le cercle auquel nous faisons allusion auparavant se répète également dans ce cas : la langue est condition de la parole en tant qu'elle lui offre les ressources pour s'actualiser, et la parole est condition de la langue parce que grâce à elle, celle-ci s'actualise.

D'après Ricœur (1995), la langue, en tant que code dans lequel un sujet parlant particulier produit de la parole, est anonyme et non intentionnée, et n'apparaît dans les sujets que comme une espèce d'inconscient structurel et culturel. Si un sujet souhaite communiquer avec un autre dans une langue

particulière, le code s'impose nécessairement (pp. 13-15). Par contre, la parole est un message particulier, intentionnel et contingent. La parole apparaît dans le discours. Le discours est alors un événement du langage ; dans celui-là, le langage y gagne en réalité (pp. 20-23). Pour cela, dit Ricœur, tout discours s'actualise comme événement, mais est compris comme signification (p. 26). S. Benoît (1998) semble résumer ce que nous avons dit jusqu'ici de la manière suivante :

« La culture prend son sens à travers le discours, et, à son tour, le discours se trouve modifié par l'évolution des marqueurs culturels. Les représentations à travers lesquelles une société construit sa vision du monde résident dans le langage. Le langage ne se contente pas de mettre des noms ou des objets physiques ou culturels, il est le champ où les objets sont produits comme représentations sociales. Enfin, c'est dans le discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité (identification et distinction) » (p. 13).

Les précisions précédentes viennent à propos, puisque notre travail traite de l'enseignement de la langue, mais la problématique que nous posons fait allusion non pas à la manière dont est étudiée la relation langue et parole dans les processus d'enseignement, mais aux conditions qui font que les dispositifs de formation d'enseignants du FLE ne contribuent pas à l'acquisition de la compétence communicative. C'est-à-dire que nous partons du fait que les étudiants n'acquièrent pas la compétence communicative, en acceptant comme valables les affirmations de ceux qui furent nos informateurs au cours de la phase exploratoire, lesquels faisaient allusion au fait que les sujets en formation ne parvenaient pas à « s'approprier » et à « maîtriser véritablement » la langue. Quelques-uns suggéraient que cela pouvait être dû au fait que ces sujets n'avaient pas eu l'opportunité de s'intégrer au monde socioculturel, grâce auquel ils auraient pu obtenir les ressources pour interpréter les situations d'action et actualiser convenablement la langue. La position adoptée par d'autres pouvait être interprétée dans le sens que le processus d'enseignement de la langue ne cadrerait pas dans la « trame significative » dans laquelle les sujets étaient plongés. En somme, leurs expressions laissaient voir que le manque d'expériences communicatives significatives – dans le contexte français ou mexicain –

empêchait que les sujets apprennent comment rendre acceptables⁴⁰ les énoncés dans un contexte donné. S'approprier une langue et la maîtriser signifie acquérir la compétence communicative, ce qui, d'après Lomas, Osoro et Tusón (1993), fait allusion autant à la compétence linguistique qu'à la compétence pragmatique qui l'englobe à son tour :

Le composant sociolinguistique, qui nous permet de reconnaître un contexte situationnel particulier, de le distinguer des autres et, ainsi donc, de sélectionner les normes appropriées de comportement communicatif, la (ou les) variété(s) linguistique(s) appropriée(s), etc. ; le composant discursif, qui nous permet de construire des énoncés cohérents en coopération avec l'interlocuteur et le composant stratégique grâce auquel nous sommes capables de réparer les conflits communicatifs éventuels ainsi que d'accroître l'efficacité de l'interaction (Lomas, Osoro et Tusón, 1993, 39).

3.6.4 Identité socioculturelle et hégémonie

Un autre aspect dérivé de la définition de culture apportée par D. Cuché est celui de l'effet de différenciation et de construction identitaire que produit la culture. Comprendre la culture de cette façon, c'est accepter que l'identité est une construction sociale. L'identité est le résultat de processus d'identification, mais toute identification est, en même temps, différenciation, car ce qui prévaut dans l'identification - dit Cuché (1996) – est la volonté de marquer la limite entre « eux » et « nous », d'établir et de maintenir ce que l'on nomme « frontière » ; c'est la volonté de se différencier et d'utiliser certains traits culturels comme marqueurs d'une identité particulière (p. 95). Il en résulte donc clairement que l'identité n'existe pas en soi, indépendamment des stratégies d'affirmation identitaire des acteurs sociaux qui sont, en même temps, le produit et le support des luttes sociales et politiques.

Les stratégies identitaires ne portent pas ce nom, non parce qu'elles obéissent à des finalités recherchées consciemment par quelque groupe ou individu, mais parce qu'elles impliquent des déplacements de l'identité effectués en réponse à des situations particulières qui mobilisent l'identité (p. 93). Cela veut

⁴⁰ L'on fait ici allusion à la distinction réalisée par N. Chomsky (1974) entre « grammaticalité » et « acceptabilité ». Une phrase est grammaticale si elle obéit à certaines règles grammaticales ; par contre, elle

dire – comme le dit bien Cuché – que l'identité ne se donne pas en une seule fois et pour toujours, loin de là, l'identité se construit, se déconstruit et se reconstruit en fonction des situations (p. 94).

Ce qui précède conduit à une conclusion autour de l'ethnicité qui est de grande importance pour notre travail et que Cuché (1996) fait ressortir dans l'examen détaillé qu'il effectue autour du concept de culture. A ce propos, il signale que le fait de participer à une culture particulière n'implique pas automatiquement d'avoir quelque identité particulière, car l'identité ethno-culturelle utilise la culture, mais elle vient rarement à bout de la culture d'un groupe social ; pour cela, une même culture peut être instrumentée de manière différente, et même opposée, au cours de diverses stratégies d'identification. Dans cette perspective, l'ethnicité n'est pas seulement le produit du processus d'identification, mais elle peut se définir comme « l'organisation sociale de la différence culturelle » (p. 96).

Pour expliquer l'ethnicité, ce qui importe n'est pas d'étudier le contenu culturel de l'identité, mais principalement les mécanismes d'interaction qui, du fait d'utiliser la culture de façon stratégique et sélective, maintiennent ou mettent en question les « frontières » collectives. Ainsi, n'importe quel changement dans la situation sociale, économique ou politique, peut entraîner des déplacements de frontières et toute frontière identitaire peut être considérée comme une démarcation sociale susceptible d'être constamment renouvelée par les échanges (pp. 96-97). Dans cette perspective, l'on peut dire qu'une fois admise l'identité comme une construction sociale, la question est de savoir comment, pourquoi et pour qui, en un tel moment et un tel contexte, est produite, maintenue ou mise en question, une telle identité particulière. Pour cela, comme le recommande Cuché (1995), il convient d'étudier les déplacements, non seulement dans une approximation synchronique mais aussi diachronique (p. 98). L'ethnicité, c'est-à-dire la construction identitaire d'une culture et d'une langue, n'est donc pas quelque chose de donné, mais un résultat et un processus. Comprendre ce processus exige de trouver les déplacements ou « boucles récursives » (Morin : 1981, 119) grâce auxquels s'organisent les différences au cours du temps. C'est

est acceptable, dans des circonstances concrètes – si elle est convenable, appropriée, ou adéquate au moment (pp. 6-7).

justement ce que nous avons fait et présenté dans le sixième chapitre de ce travail.

Malgré ce déplacement incessant, il est toutefois possible de parler de l'identité d'un peuple si l'on entend par cela – comme le dit Villoro (1998) – « une représentation intersubjective, partagée par la majorité des membres d'un peuple, qui constituerait un 'soi-même' collectif » (p. 65). Si ceci signifie que les représentations intersubjectives constituent des identifications partagées, alors, ce n'est pas le peuple déjà constitué qui génère la représentation – comme il semblerait d'après la définition de Villoro – mais au contraire, c'est l'identification avec un référent commun - qui donne un contenu aux représentations intersubjectives - ce qui configure le peuple. Ainsi, le « nous » surgit des identifications des individus.

Nous pouvons dire, de même que E. Laclau (1996), que bien que l'universel – dans ce cas « le peuple » - soit irréductible à l'individu, il ne peut, néanmoins, exister sans ce dernier (p. 68). La représentation universelle n'a pas de contenu qui lui soit propre ni nécessaire, mais contingent. Ainsi, par exemple, si le français est perçu comme « la langue de l'illustration », alors chaque sujet particulier qui s'identifie avec l'« illustration » s'identifie aussi avec la langue française et se reconnaît lui-même comme équivalent à d'autres sujets qui considèrent aussi le français comme la langue de l'illustration. Ainsi, tous les sujets qui s'identifient à ce référent forment une chaîne équivalentielle. Ils sont équivalents par rapport à ce référent, bien qu'ils soient différents entre eux, si l'on considère d'autres référents (par exemple, certains peuvent sympathiser avec un parti politique conservateur, tandis que d'autres s'identifient à un parti de gauche). Ce qui les rend équivalents est un signifiant vide auquel chacun donne un contenu, puisque chacun se représente à sa façon ce que l'« illustration » signifie. E. Laclau (1996), qui inaugure un mouvement connu comme « analyse politique du discours », explique que le signifiant vide annule la différence (p. 73) dès qu'il opère comme référent parce que :

« l'universel est le symbole d'une plénitude absente face à laquelle l'individu existe dans un mouvement qui affirme d'une manière contradictoire une identité différentielle et, en même temps, qui l'annule à travers son inclusion dans un milieu non-différentiel [puisqu'il le rend équivalent à d'autres] »(Laclau, 1996, p.57).

En résumé, le référent de l'identification est un universel auquel se rattachent divers individus qui forment une chaîne équivalentielle ; ce référent est un signifiant vide auquel chaque individu donne un contenu dans sa représentation ; bien que les représentations entre les individus diffèrent, ce qui les unit entre eux est le fait que ce signifiant opère comme quelque chose à atteindre, qui subsiste comme un idéal lointain et qui, si on le possédait, ne saurait l'être alors que d'une façon quelconque, précaire et toujours incomplète. Dans la mesure où s'allonge la chaîne équivalentielle, il apparaît plus difficile de se mettre d'accord sur le contenu de l'universel et, par conséquent, il apparaît plus inaccessible. Pour cela, d'après Laclau, l'universel est « l'horizon toujours plus lointain qui ressort de l'expansion d'une chaîne indéfinie de revendications équivalentes » (p. 67).

L'ethnicité ne serait alors que la convergence de plusieurs signifiants vides par lesquels se rattachent divers individus de manière convergente. Mais, en effet, il ne faut pas s'attendre à ce que tous les individus se rattachent absolument avec tous ces signifiants. Pour cela, l'identité d'un groupe social n'épuise pas tous les éléments d'une culture, c'est-à-dire que certains de ces éléments ne produisent pas de chaînes équivalentielles larges. C'est pour cette même raison qu'il y a fréquemment des déplacements lorsque l'on trouve un processus de désidentification d'une bonne partie des membres de la chaîne équivalentielle par rapport aux référents identitaires auxquels ils étaient rattachés⁴¹.

Sur la même ligne de Laclau, J. Torfing (1998) signale que les identités sociales peuvent, à leur tour, être articulées autour d'un discours concret, comme pourrait l'être, par exemple, les discours des droits de l'homme ou le discours de la démocratie. Pour que ce discours puisse articuler d'autres identités sociales qui restent séparées, l'on fixe de manière partielle et provisoire le signifié de ce qui était un signifiant vide. Ainsi, par exemple, lorsque l'on prétendait conformer ce que serait l'Union européenne, le signifiant « Communauté européenne » était vide. A chacun de l'interpréter à sa façon. Cependant, ce terme fut provisoirement rempli afin d'agrandir le nombre de pays incorporés dans cette articulation d'identités. En cela, d'après ce que nous dit J. Derrida (1992), la France joua un

⁴¹ En ce qui concerne l'interprétation que nous faisons ici des thèses de E. Laclau, je reconnais ma dette envers le Séminaire de Recherche permanente que coordonne T. Yurén dans l'Université autonome de l'État de Morelos.

rôle déterminant en proposant que « c'était à la culture qu'il correspondait d'imposer le sentiment d'une unité, d'une solidarité européenne ». Cette idée prit forme dans un document appelé « la construction culturelle européenne » (p. 45). La culture devint alors un élément articulatoire d'un ensemble plus ou moins cohérent de choix, ce qui amena les adversaires de la formation de cette communauté à se sentir déplacés par la culture européenne et à désirer s'y inscrire. Cette fixation de la signification remplit alors une fonction hégémonique. Selon les mots de Torfing (1998) :

« Une pratique d'articulation ne doit être considérée comme hégémonique que si elle implique la subversion de pratiques concurrentes qui rivalisent en essayant d'articuler le social de manière différente [...], l'hégémonie doit être définie comme un essai d'étendre un ensemble relativement unifié de discours, comme l'est l'horizon dominant du social, à travers l'articulation d'éléments non mélangés, mais par moments partiellement mélangés, dans un contexte traversé par des forces antagoniques »(p. 45).

3.6.5 Distances socioculturelles, frontières identitaires et reconnaissance d'autrui

Nous concevons la distance socioculturelle comme l'ensemble d'éléments qui constituent les frontières identitaires qui marquent les différences, les séparations, les limites des configurations socioculturelles. Dans un dispositif de formation d'enseignants de français les configurations socioculturelles sont mises en jeu tantôt par la forme d'organisation du dispositif qui implique la participation directe ou indirecte des instances des pays différents comme par la matière de travail : la langue.

La construction de l'identité socioculturelle⁴² n'est donc pas un processus qui évolue de manière linéaire et harmonique. Loin de là, toute construction et tout déplacement de l'identité culturelle impliquent des antagonismes et des dislocations. L'antagonisme a lieu quand une identité sociale est entravée par une autre identité sociale articulée par un discours différent. Ainsi, par exemple, un pays à population majoritairement musulmane et avec un régime d'état dictatorial

⁴²Cuché parle de l'« identité culturelle » ; les représentations du courant appelé « analyse politique du discours » utilisent le terme « identité sociale », nous utiliserons le terme « identité socioculturelle » reprenant

pourrait être attaqué par les forces militaires d'un autre pays majoritairement protestant qui, sous prétexte d'implanter une démocratie, détruirait ses mosquées et poursuivrait ou tuerait ses leaders religieux. Malgré ce que l'on pourrait supposer, dans cet exemple, ce qui donne lieu à l'antagonisme n'est pas le conflit armé ou l'affrontement des formes de religion ou des régimes de gouvernement, mais le fait de ne pas permettre que ce groupe social dessine ses propres frontières identitaires. D'après J. Torfing (1998) :

« L'antagonisme social doit être clairement distingué des oppositions réelles (c'est-à-dire le choc entre deux objets physiques A et B) et des contradictions logiques (c'est-à-dire la relation mutuellement exclusive entre A et non-A). Dans les deux cas, A est, et reste, complètement A, tandis que l'antagonisme social A ne peut être complètement A, à cause des effets subversifs de l'extériorité discursive à laquelle il est confronté [...] l'identité de A est bloquée par l'altérité de l'autre, qui est articulé comme anti-A » (p. 45).

Dans les relations entre différentes cultures ou pays, aux identités construites historiquement, l'on ne doit pas laisser de côté ces aspects dans lesquels ces pays ont été opposés ou se sont opposés à d'autres, car c'est cela qui donne lieu à des déplacements dans leur identité et, par conséquent, dans leur relation avec les autres. D'après R. Buenfil et J. Granja (2002), le politique a toujours un caractère de pratique hégémonique et concerne non seulement le processus articulatoire, mais aussi l'antagonisme ; pour cela, nous disent ces auteurs, la formule proposée par l'analyse politique du discours pour examiner l'hégémonie « équivaut mutatis mutandis à la formule selon laquelle l'hégémonie est consensus et coercition » (p. 68) ou plus proprement à ce que Gramsci appelait « coercition revêtue de consensus ». Dans d'autres mots, en reprenant l'exemple précédent, la destruction de vies ainsi que l'infrastructure des pratiques religieuses – la coercition – se sont revêtus des avantages qu'offre la démocratie et du consensus que celle-ci inspire habituellement.

Le politique, d'après ces auteurs (Buenfil et Granja, 2002), nous renvoie à la décision entre ce qui est inclus et ce qui reste exclus, ce qui s'incorpore et ce qui s'exclut (p. 64). Ainsi, toute coopération ou échange, ayant beau être culturel

l'idée que société, culture et personnalité sont des éléments structurels du monde socioculturel et, par conséquent, ils contribuent à marquer les frontières identitaires.

ou linguistique, est de l'ordre du politique et doit être analysé en tant que tel. Or, ceci ne veut pas dire que le politique fasse uniquement allusion aux aspects des articulations entre identités socioculturelles pouvant être considérées comme « peuples », car le politique est également donné – comme l'affirment Buenfil et Granja – dans les microexpériences, il surgit aussi dans les relations de pouvoir qui s'amorcent dans n'importe quel espace social (p. 66). Pour cela, l'équivalence et l'antagonisme ont également lieu dans un dispositif d'enseignement de langue étrangère.

A son tour, toute identité est disloquée dans la mesure où elle dépend d'un extérieur qui, en même temps qu'il la nie, est sa condition de possibilité (Laclau, 1993, 55). Ceci arrive quand il y a un événement qui ne peut être représenté dans l'espace social de représentation du discours articulateur et hégémonique. Lorsque celui-ci est disloqué, la chaîne des équivalents est modifiée ainsi que l'ensemble des éléments différentiels. Parfois, le discours est disloqué par un quelconque antagonisme, mais il peut également l'être par des désastres écologiques, des découvertes scientifiques, des erreurs dans l'intervention économique de l'État ou d'autres causes encore (Torfing, 1998, p. 46). Ainsi, par exemple, une structure de savoirs est disloquée quand d'autres savoirs – auparavant exclus de cette structure – agissent sur la première montrant ses limites (Buenfil et Granja, 66).

En résumé, nous pouvons affirmer que la construction de l'identité socioculturelle est un exercice éthico-politique dans la mesure où elle implique la lutte pour l'hégémonie, des relations de pouvoir et la nécessaire construction du « nous » face aux « eux » considérés comme l'autre que l'on tend à réduire au propre, c'est-à-dire au même. Nous disons qu'il s'agit d'un exercice éthico-politique, car bien que l'hégémonie et l'antagonisme fassent partie d'un jeu politique, ils obligent à regarder nécessairement envers autrui.

L. Villoro (1998) a réalisé des progrès dans la discussion sur ce sujet en déterminant trois stades dans la reconnaissance d'autrui, à partir de l'analyse de la Conquête du Mexique par les Espagnols. D'après cet auteur, il n'est pas possible de traiter avec autrui sans le comprendre, et encore moins si l'on souhaite le dominer (p. 156). Nous voyons le monde conformément au savoir de fond dont nous nous alimentons : c'est pour cela – dit Villoro – que comprendre l'autre grâce aux catégories à travers lesquelles est exprimée la propre

interprétation du monde, suppose établir des analogies entre des traits de la culture étrangère et d'autres traits semblables de la nôtre. Une fois ceci réalisé, nous pouvons agir conformément à trois niveaux de compréhension d'autrui. Le premier consiste à conjurer *son autreté*, c'est-à-dire, à la traduire en termes d'objets et de situations connus dans notre propre monde, susceptibles d'entrer dans des catégories et des valeurs familières dans le cadre de notre image du monde (p. 156). A ce niveau, autrui, en réalité, n'est pas accepté comme sujet de signifiant, mais comme objet de l'unique sujet (p. 158). Dans le deuxième niveau, on ne dépasse pas non plus la propre image du monde, mais, au moins, des principes sont appliqués qui permettent de juger autrui comme un semblable, c'est-à-dire, comme un sujet. Cependant, cette reconnaissance d'autrui a une limite, car ce que l'on voit dans l'autre c'est un sujet ayant des droits, mais non un sujet capable de donner des significations ; il est reconnu comme semblable de manière abstraite, mais l'on ne reconnaît pas sa différence spécifique : le regard d'autrui n'est pas valable, sa vérité n'est pas la vérité (pp.158-159)⁴³. Le troisième niveau est celui de la reconnaissance d'autrui dans son égalité et sa diversité : il s'agit de le reconnaître dans le sens qu'autrui donne à son propre monde. Pour cela, l'on a besoin d'avoir une image du monde qui admette la pluralité de la raison et du sens, et aussi que la vérité et le sens ne peuvent être découverts à partir d'un point de vue privilégié, mais de différents points de vue (pp. 160-168).

Un usage critique des découvertes de Villoro nous amène à trouver quelques faiblesses dans son argumentation. Il est clair que dans le premier niveau de compréhension d'autrui, *conjurant l'alterité*, c'est l'exorciser, c'est-à-dire que nous voyons dans l'autre le mal absolu et que nous voulons donc l'annihiler absolument. Ce niveau est celui de l'antagonisme total, dans le sens politique, et de l'indignité ou barbarie dans le sens éthique. Dans le deuxième niveau, Villoro parle de la reconnaissance d'autrui en tant que sujet ayant des droits, et c'est ici que l'on trouve la faiblesse de son argumentation, car s'il est bien vrai que dans ce niveau l'on ne trouve pas une conjuration à l'égard d'autrui, il n'existe pas non plus une pleine reconnaissance de sa subjectivité, puisque, n'acceptant pas comme valable sa vérité, on ne lui permet pas de se nourrir de sa trame significative, de

⁴³ Le premier niveau correspond, d'après Villoro (1998), à celui du conquistador, tandis que le second et le troisième sont le résultat de l'analyse que réalisa ce chercheur sur la façon d'agir des évangélisateurs. Le second niveau correspond à la façon d'agir de Fray Bartolomé de las Casas, tandis que le troisième correspond à la façon d'agir de Fray Bernardino de Sahagún.

son savoir de fond, et avec cela l'on viole son être dans le monde. Dans tous les cas, il s'agit d'une reconnaissance d'autrui en tant que sujet enfantin, comme mineur auquel il faut montrer la vérité, le chemin à suivre. En ce sens, l'on ne conjure pas l'altérité, mais on lui confisque⁴⁴ sa majorité, c'est-à-dire que l'on méconnaît la capacité d'autrui d'effectuer ses choix culturels ainsi que de déterminer la manière dont il résoudra les problèmes qu'il affronte. Cela amène alors à confisquer l'altérité : on ne le reconnaît pas à proprement parler comme sujet, mais comme un des singuliers auxquels l'on applique une loi universelle qui est « ma loi ». Dans l'exemple posé par Villoro, le moine voit l'indien comme un semblable parce qu'il le voit comme « fils de Dieu », mais ce qui est clair à nos yeux c'est que ce qui opère comme critère est le dieu du moine, et non celui de l'indien. Celui-ci doit abandonner sa culture pour entrer dans la trame significative du moine. Pour cela, cette façon de voir autrui est aussi antagonique.

Cette façon de comprendre autrui est fréquente dans les relations internationales, comme le signalent O. Keohane et J. Nye (1976) lorsqu'ils étudient le thème de l'indépendance. Dans la politique internationale – signalent ces auteurs – il existe des situations qui se caractérisent par le fait de susciter des effets réciproques ; des gouvernements qui régulent et contrôlent les relations transnationales et les relations entre les États à travers la création de procédures, règles ou institutions pour mener à bien des actions spécifiques. Ces actions gouvernementales créent des régimes internationaux qui ont une influence sur les conceptions d'interdépendance générées à un niveau mondial. En accord avec ces auteurs, l'interdépendance implique une mutuelle dépendance, et cette dernière est définie comme la possibilité d'être déterminée ou significativement affectée par des forces externes (c'est-à-dire par autrui). La mutuelle dépendance ne génère donc pas des relations symétriques ; au contraire, l'interdépendance implique toujours une situation d'asymétrie et, fréquemment, cela mène à la vulnérabilité que l'on inflige à autrui (pp. 5-20). Interprétant les propos de ces auteurs, et à la lumière de concepts que nous avons exposés préalablement, nous pouvons dire que la symétrie est la condition de possibilité de la vulnérabilité, mais l'asymétrie par soi-même n'implique pas une « *vulnération* » ; cette dernière ne se

⁴⁴ D'après le dictionnaire Larousse, « conjuration » est synonyme d'« exorcisme ». Par contre, « confisquer » veut dire « enlever quelque chose à quelqu'un en vertu d'une loi ou d'un règlement ».

donne que s'il y a antagonisme et celui-ci a lieu quand autrui est vu comme *quelque chose* qu'il faut conjurer et, par conséquent, annihiler (c'est alors que la guerre se déchaîne, ou le génocide), ou bien, si l'altérité d'autrui est confisquée, par le fait d'appliquer un accord ou une norme d'ordre international établissant la position d'autrui comme mineur. Dans ce deuxième cas, on ne vise pas à annihiler autrui, mais certainement à le rendre vulnérable.

La « vulnération », d'après Keohane et Nye (1976), peut favoriser la sensibilité. Celle-ci apparaît lorsque l'acteur violenté réagit face à cette vulnération, soit pour accepter, soit pour modifier les conditions de la relation. Sur la voie que nous avons tracée, nous pouvons dire que c'est l'hégémonie qui est acceptée, tandis que la deuxième forme de réaction implique la dislocation du discours de celui qui violence. La sensibilité est, alors, la condition de possibilité de la dislocation, mais la sensibilité ne peut se donner que par rapport à ce que Laclau (1993) nomme « l'horizon illimité d'inscription de toute revendication et de toute dislocation possibles [c'est-à-dire] un imaginaire ». (p. 79). En effet, la sensibilité ne peut apparaître que face à la plénitude absente (l'imaginaire) ; elle ne peut surgir qu'à travers un acte d'identification qui se traduit par une décision et, si elle se traduit en revendication, il s'agit également d'un acte de pouvoir (Laclau, 1993, p. 76) face à un autre pouvoir, c'est donc une résistance.

La vulnération est donc la manifestation concrète de la conjuration ou confiscation de l'altérité et, par conséquent, elle implique un antagonisme. La sensibilité est la condition de possibilité de la dislocation et de la subjectivation⁴⁵ et donc, elle est résistance à la force antagonique. D'après Torfing (1998) :

« Le sujet [...] ne peut établir qu'un minimum d'autodétermination grâce à des processus de subjectivation qui ont lieu au niveau imaginaire. Ainsi donc, le sujet cherche à s'établir en tant qu'identité pleinement constituée grâce à l'identification avec plusieurs options pour la restructuration sociale » (p. 44).

Un autre aspect à présenter comme une certaine faiblesse dans l'argumentation de Villoro (1998) fait référence au troisième niveau dans lequel autrui est reconnu dans sa différence en vertu de ce que la pluralité de points de

⁴⁵ D'après Laclau, la dislocation est source de liberté, car celle-ci dérive d'une faille structurelle. Dans ce point de vue, le sujet se construit grâce à la décision et aux actes de pouvoir qu'implique la dislocation (p. 76).

vue à propos de la vérité est admise. Ce niveau correspondrait à ce qu'Habermas (1999) appelle « inclusion d'autrui sans confisquer son altérité » (p. 72), mais ce qui affaiblit l'argumentation est la supposition qu'il existe « la vérité » et qu'il y ait plusieurs perspectives d'où l'on peut voir cette vérité. Si « la vérité » existe et que je la connaisse, c'est alors ma vérité. Les autres qui la connaissent participent alors à ma vérité. Ceux qui ne la connaissent pas sont dans l'erreur, et non pas dans une position différente. Une fois la vérité considérée de cette façon, il est alors impossible d'accepter la différence, et par contre, on laisse la porte ouverte à la vulnération.

Si nous renonçons à la supposition de Villoro disant que la vérité est là pour être découverte et que nous considérons la vérité comme résultat de l'interaction des sujets par rapport à quelque chose dans le monde, dans une relation d'intersubjectivité, la vérité n'est donc pas quelque chose à se trouver là pour être découverte, mais plutôt le résultat de l'entente avec autrui. Ceci implique déjà la reconnaissance de la différence, notion qui acquiert de l'importance dans notre thème, car c'est de la façon dont on perçoit autrui et que se traite la distance avec lui que dépend la forme de construction ou de reconstruction de l'identité culturelle et, par conséquent, que dépend également la forme que revêt la relation entre différents groupes socioculturels.

La possibilité d'être violenté donne lieu, en général, à une défense acharnée des frontières identitaires, tandis que la sensibilité en relation avec la propre identité peut aussi favoriser la sensibilité à l'égard de l'autre, rendant les frontières plus perméables. Ainsi, nous pouvons reconnaître quatre niveaux de traitement de la distance culturelle.

- Dans le premier, l'on pose une distance par rapport à autrui en renforçant les frontières identitaires et en fermant toute possibilité d'échange ; c'est le niveau que nous pouvons nommer de « l'altérité conjurée ».
- Le second niveau est celui de « l'altérité confisquée » ; on y perçoit autrui en tant que sujet diminué et l'hégémonie s'exerce sur la base de la vulnérabilité d'autrui ; la frontière ne s'ouvre que pour incorporer autrui à ce qui me concerne, tout en gardant une distance par rapport à la différence de l'autre.
- Le troisième niveau est celui de « l'ouverture acculturante » qui implique l'annulation ou le dépassement de la distance ; à ce niveau, la frontière devient si perméable que toute différence s'estompe.

- Dans le quatrième niveau, la différence est reconnue et conservée, mais des éléments culturels s'échangent et sont acceptés comme valables dans l'échange social. Il s'agit, dans ce niveau, d'« assumer la distance », comme le montre M. Bernard (1999). A partir de ce qu'expose cet auteur, nous pouvons affirmer que ce niveau réclame un travail à double sens : d'une part, il oblige à distinguer entre ces distances qui sont imposées et celles qui sont produites comme résultat de processus identificatoires ; d'autre part, il est nécessaire de prendre des décisions quant à savoir quelles distances – fussent-elles imposées ou produites – il faut mettre en état, et celles à conserver, au moyen d'une analyse et d'une compréhension préalables (p. 21). Ainsi, il existe certaines distances que nous conservons pour nous différencier d'autrui, mais sans le violenter. A cela, l'on pourrait ajouter qu'il faut également prendre des décisions quant à savoir quelles distances, par rapport à l'autre, il est nécessaire de dépasser en introduisant la dislocation et pourquoi il faut les dépasser. Ce niveau est celui que nous pouvons appeler de « dialogue pour une construction identitaire polyvalente »⁴⁶.

Le terme « polyvalent » est proposé par Z. Bauman (1999) pour remplacer celui de multiculturalisme. Les raisons qu'il propose sont les suivantes : le terme « multiculturel » s'applique à une société tolérante à la différence culturelle et prête à négocier la limite mobile entre les différences. Elle implique séparer la citoyenneté de l'assignation d'une culture et de l'auto attribution à celle-ci de la part des citoyens. Elle ne présuppose pas – ce que fait le multi-communautarisme - que la conservation des différences culturelles et l'interdiction de l'échange culturel entre communautés représente une valeur qui aurait à être protégée et défendue (p. 207). Dit dans les termes que nous avons précédemment introduits, le multi-communautarisme conjure autrui et, par conséquent, est fermé au dialogue interculturel ; le multiculturalisme, par contre, est configuré par le biais de la voie des dislocations et du dialogue interculturel. Cependant, le

⁴⁶ Todorov (1993) élabore une description de la compréhension d'une culture étrangère qui peut être lue comme des stades ou phases de la compréhension de l'autre. Cet auteur distingue quatre phases : a) l'assimilation de l'autre en soi-même ; b) la disparition du moi au bénéfice de l'autre ; c) la reprise en charge de l'identité après avoir fait le possible pour connaître l'autre ; et d) un nouveau distancement à l'égard de moi-même qui permet d'interagir avec l'autre et de m'entendre avec lui (pp. 38-39). Une fois ces phases mises en rapport avec les modes de compréhension de l'autre déterminées, nous pouvons dire que la première de nos catégories n'est pas prise en compte par Todorov; la deuxième correspond à la phase a) de Todorov; la troisième à la phase b) de Todorov, et notre quatrième catégorie inclut les phases c) et d) de Todorov.

multiculturalisme peut être compris de deux façons : en tant que variété de cultures et comme variété culturelle. Dans la première acception, le terme peut en arriver à être confondu avec le multi-communautarisme. Dans la deuxième, il s'agit de la construction de sociétés polyculturelles, ou d'une identité socioculturelle caractérisée par la polyvalence culturelle (p. 209). Pour cette raison nous utilisons ce terme au lieu de « multiculturalisme ».

Ceci est possible si l'on admet que l'universalisme est fondé sur cette capacité commune de parvenir à une communication efficace, sans le recours obligé à des signifiés partagés et à des interprétations déterminées. L'universalité – nous dit cet auteur – n'est pas l'ennemie de la différence ; elle ne réclame pas d'« homogénéité culturelle », elle n'implique pas la destruction de la polyvalence culturelle ni la pression pour obtenir un consensus culturel ; elle implique la capacité de se communiquer, d'arriver à un entendement mutuel, de « savoir comment continuer », mais aussi de suivre face à d'autres qui peuvent suivre, et ont le droit de le faire, de manière différente (Bauman, 1999, pp. 210-211).

Dans cette perspective, ce qui peut être nommé « identité socioculturelle polyvalente » a besoin, en même temps, de créativité et de régulation normative, car la culture est autant invention que préservation, autant discontinuité que continuité, nouveauté que tradition, routine et rupture de modèles, changement et monotonie, autonomie et vulnérabilité (Bauman, 2002, 22-24) et, par conséquent, sensibilité et capacité de dislocation.

Reprenant les catégories que Ricœur applique à l'identité individuelle, Bauman fait référence à la « mêmeté » et à l'« ipséité » de la société. D'après Ricœur (1996), parler d'identité oblige à distinguer entre mêmeté et ipséité. Tandis que la première répond à la question que suis-je ? la deuxième répond à la question qui suis-je ? La mêmeté se reconnaît dans les dispositions qu'a acquis le sujet et qui se rattachent à la coutume. C'est une façon de subsister dans le temps qui devient habituelle et qui marque la pertinence pour certains groupes sociaux. L'ipséité, en revanche, fait allusion à ce qui est irremplaçable dans le sujet ; dans cette dimension, la permanence du sujet dans le temps ne fait plus référence à l'habituel ou à la coutume, mais elle est de l'ordre de la persévérance ou de la constance morale (pp. 115-116). La question pour l'ipséité renferme :

« toutes les assertions relatives à la problématique du oui, donnant ainsi la même étendue à la question qui ? qu'à la réponse oui. Quatre sous-

ensembles correspondent ainsi à quatre façons d'interroger : qui parle ?, qui agit ?, qui se raconte ?, et qui est le sujet moral imputable ? » (Ricoeur, 1996, Introduction, p. XXIX).

D'après Bauman (2002), la société et la culture, de même que la langue, retiennent leur caractère distinctif, leur identité, mais ce caractère distinctif n'est pas « le même » pendant longtemps ; l'on pourrait dire que la durabilité de l'identité (mêmeté) consiste dans la préservation de son caractère distinctif (ipséité), tout en sachant que celle-ci est inconcevable hors ou indépendamment de sa durée. Pour cela, dominer une culture – et une langue, ajouterons-nous – amène à dominer une matrice de permutations possibles qui est une invitation constante au changement (p. 50), c'est-à-dire, une invitation à la polyvalence. La construction identitaire peut se donner en ce sens, du moment que les distances socioculturelles sont assumées en donnant un traitement éthico-politique à l'altérité. C'est ce que nous avons nommé « traitement de la distance socioculturelle » et ce qui sera étudié en rapport avec les dispositifs de formation d'enseignants de la langue française.

3.7 Approche méthodologique et position épistémologique

Dans le prologue du travail de Goetz et Le Compte (1988), J. Torres explique que la recherche, considérée comme scientifique dans le domaine des sciences sociales, fut longtemps sujette à des recherches d'ordre quantitatif, conformément à une tradition positiviste, qui exigeait d'adopter des modèles méthodologiques, et d'obéir à des critères de régularité ou d'uniformité et de prédiction causale, utilisés dans le monde des sciences naturelles. Torres raconte que c'est jusqu'à la décennie des années quatre-vingts que les études qualitatives furent acceptées dans le domaine des recherches éducatives, sociologiques et anthropologiques, et que dans cette ligne de travail, surgit le paradigme de la théorie critico-sociale qui encourageait l'analyse et la réflexion sur les circonstances sociales dans lesquelles se produisent et s'obtiennent les informations. Dans le cadre de ce paradigme, l'on étudie les individus dans le contexte où ils réalisent leurs vies et leurs comportements, et l'on cherche à connaître le point de vue des sujets étudiés, leurs interprétations à propos de ce qui conditionne leurs comportements (pp.11-13). D'après Torres, ce paradigme donne lieu à une tradition « interprétative » soucieuse de savoir comment les

différents acteurs humains construisent et reconstruisent la réalité sociale à travers l'interaction avec les membres restants de leur communauté et pour cela [ils prennent] en considération l'interprétation qu'eux-mêmes réalisent des pourquoi et des pour quoi de leur action et de la situation en général (Goetz et Le Compte. 1998, p. 13).

Cette façon de travailler dévoile non seulement, nous dit Torres, les principes généraux qui régissent les actions des personnes concernées, mais essaye de passer au crible leurs visions du monde, leurs perspectives, leurs croyances, attitudes, habitudes et sentiments. De plus, ils génèrent une « philosophie interprétative et re-constructiviste » connue comme « ethnographie éducative » qui fournit des « reconstructions des contextes culturels, des activités et des croyances des participants sur les scènes éducatives » (Goetz et LeCompte 1998, 13-15).

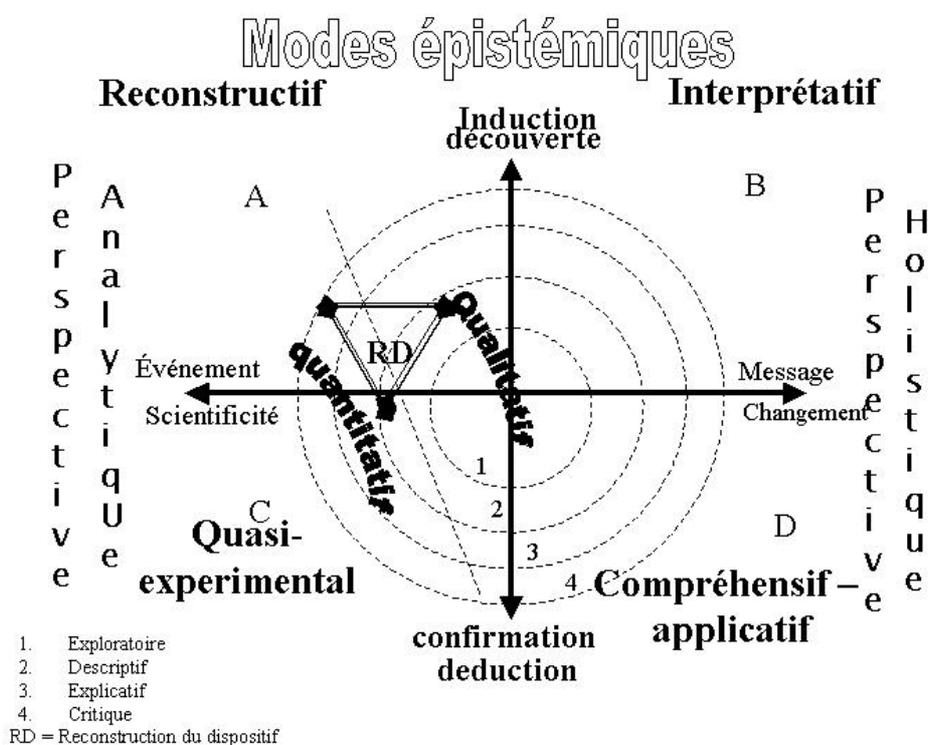
Puisque notre intention fut d'examiner les conditions de possibilité des dispositifs à partir d'une perspective critique, il nous a semblé qu'une telle recherche coïncidait avec une forme de travail d'ordre re-constructif et avec une perspective critique comme celle à laquelle fait allusion Torres. Cependant, le fait de considérer que cette forme de travail se centre sur les interprétations des sujets, ne paraît pas suffisant pour considérer qu'il s'agit nécessairement d'une forme de travail interprétatif. A ce sujet, il parut pertinent pour cette recherche de réaliser la distinction que fait Yurén (2004) entre un mode épistémique re-constructif et un mode interprétatif. D'après cet auteur, toute reconstruction provient d'une analyse et celle-ci « n'équivaut pas à une compréhension du complexe qui laisse intacte la totalité comprise » ; au contraire, la totalité ainsi obtenue par la voie de la reconstruction « opère un déplacement de la totalité complexe » étudiée (pp. 324-325).

En ce sens, Yurén (2004) considère que la reconstruction analytique est un mode de construction de la connaissance, différent de la perspective holistique-interprétative⁴⁷. Ceci ne signifie pas que l'un soit meilleur que l'autre, mais qu'il s'agit de perspectives différentes : tandis que la forme de travail re-constructif a la prétention de construire la connaissance, la forme de travail interprétatif a la

⁴⁷ Cette chercheuse fait allusion au fait que l'on trouve des auteurs qui, à partir de l'ethnographie, privilégient une démarche interprétative, tandis que d'autres privilégient une forme de travail re-constructif. Cela même arrive, dit-elle, dans la tradition herméneutique (Yurén, 2004, 325).

prétention de comprendre un phénomène ou un ensemble de phénomènes afin d'orienter l'intervention et le changement (p. 325). A cela, elle ajoute que le mode épistémique peut également être distingué par le processus logique qui s'ensuit. Ainsi, tandis que dans certains cas l'on procède de manière inductive, dans d'autres l'on procède de manière déductive et, dans d'autres encore, l'on peut combiner les deux perspectives. De plus, Yurén fait la distinction entre la perspective de découverte et la perspective de confirmation, entre le traitement du langage en tant que message et le traitement du langage en tant qu'événement. Pour finir, elle distingue aussi quatre niveaux de construction de la connaissance : l'exploratoire, le descriptif, l'explicatif et le critique. L'auteur offre un schéma dans lequel elle montre de manière graphique les modes épistémiques dans la recherche éducative résultant des distinctions précédentes. Dans ce schéma (Figure 1), l'auteur situe la reconstruction du dispositif qu'elle réalisa au cours d'une recherche sur la formation civique et éthique.

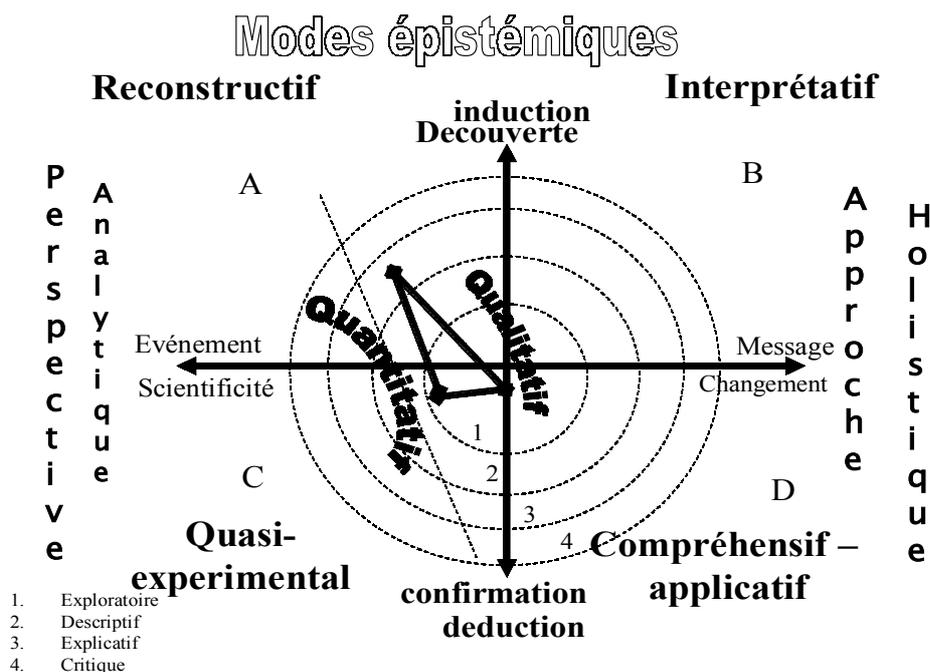
Figure 1. Approches épistémiques dans la recherche éducative



Source: T. Yurén (2004): situation du mode épistémique qui s'ensuit de la recherche « la matière 'Formation civique et éthique' dans le collège général, technique et à distance ». Son sens et ses conditions de développement dans l'État de Morelos » (p. 326).

Mettant à profit le schéma de Yurén (2004), nous situons notre recherche dans le quadrant « A » puisqu'il s'agit d'une façon de procéder analytique-reconstructive qui suit un processus logique principalement inductif et qui privilégie la découverte⁴⁸.

Figure 2. Positionnement épistémique dans la recherche présente



Source : schéma réalisé par Cony Saenger à partir du schéma dans lequel T. Yurén (2004, 236) fait la distinction des modes épistémiques dans la recherche éducative.

Dans notre recherche, nous avons eu besoin de travailler sur un ensemble de concepts fondamentaux à partir duquel nous avons procédé de manière déductive pour délimiter la problématique ainsi que notre objet d'étude. Pour cette raison, la partie initiale de notre recherche se situe dans le quadrant « C ». à la différence de la recherche à laquelle fait référence le schéma de Yurén, la nôtre

⁴⁸ Nous croyons que distinguer entre recherche de découverte et de confirmation équivaut à distinguer – comme le font Goetz et Le Compte (1988)- recherche générative et de vérification. Tandis que la générative est inductive et débute, en général, sans aucun cadre théorique particulier – bien qu'elle soit théoriquement informée –, celle de vérification est, habituellement,

est de nature totalement qualitative ; de ce fait, elle ne dépasse pas la ligne en pointillé qui établit la limite entre des processus qualitatifs et des processus quantitatifs. De plus, notre recherche a eu une phase d'entrée sur le terrain, bien que la partie la plus substantielle soit d'ordre exploratoire, puisque nous sommes parvenus à découvrir les conditions de possibilité et d'existence des dispositifs de formation des enseignants du français. Pour certains aspects, nous n'avons que partiellement réussi à atteindre un niveau explicatif, ce qui est également illustré dans le schéma correspondant (figure 2).

De manière additionnelle, notre recherche réclama d'autres déterminations à caractère épistémique et méthodologique qui répondaient aux exigences de la complexité de notre problématique. D'une part, le besoin de chercher dans les stratégies géopolitiques les conditions de possibilité et d'exigence des dispositifs, nous obligea à nous situer dans une position qui nous permettait d'« écouter l'histoire » à la manière de la généalogie de Foucault. D'autre part, le besoin d'étudier la problématique de l'hégémonie, de l'indéterminé et de l'altérité socioculturelle nous guida vers une forme de travail apparentée à celle de l'analyse politique du discours qui commença avec E. Laclau. Enfin, le besoin d'étudier l'identité professionnelle des formateurs ainsi que leurs croyances et attitudes, nous obligea à reprendre des outils méthodologiques propres à l'analytique des théories de l'identité relationnelle et à la théorie des représentations sociales. Afin de résoudre les questions méthodologiques les plus opératoires (comme la description de scènes, la sélection d'informateurs et le maniement de techniques de compilation d'informations) nous nous sommes servis de linéaments d'ordre ethnographique, sans oublier de prendre en considération notre positionnement épistémique déterminé dans le cadre analytique.

Puisque nous avons adopté l'approche théorique multiréférentielle et que nous nous sommes positionnés ainsi dans un mode épistémologique analytique reconstitutif, nous avons recueilli différentes données (initiales, de base et contrastives). Ceci nous a demandé d'utiliser différentes techniques (24 entretiens, 43 heures d'observations, recueil d'artifacts et consultation des sources historiques et documentaires) de recueil. Par conséquent, différentes méthodes

déductive et essaye de prouver qu'une hypothèse donnée en un autre contexte peut être appliquée à plusieurs ensembles de données (pp. 31-32).

pour l'analyse des données ont aussi été utilisés : analyse structurale, analytique des représentations et de l'identité, généalogie et analyse politique du discours). Cette combinaison de méthodes se présente de façon détaillée dans le chapitre suivant.