

# Propositions didactiques pour une prise en compte du sujet en didactique du FLE

Maude Vadot

► **To cite this version:**

Maude Vadot. Propositions didactiques pour une prise en compte du sujet en didactique du FLE. Travaux de didactique du français langue étrangère, Université Paul Valéry, Montpellier III., 2012. halshs-01503008

**HAL Id: halshs-01503008**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01503008>**

Submitted on 6 Apr 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

*Travaux de didactique du FLE* n° 67-68 (2012)

Maude Vadot \*

## **Propositions didactiques pour une prise en compte du sujet en didactique du F.L.E.**

L'article qui s'ouvre ici présente les principaux résultats d'un travail réalisé en 2009-2010 en vue de l'obtention du master 2 « Pratiques professionnelles en français langue non maternelle » à l'université Paul-Valéry Montpellier 3, sous la direction de Jean-Marie Prieur. J'avais alors choisi de réfléchir à la prise en compte de la subjectivité de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage des langues, et en particulier du français langue étrangère<sup>1</sup> ; un stage de trois mois dans un organisme de formation accueillant un public migrant dans le cadre des formations linguistiques O.F.I.I.<sup>2</sup> m'a permis d'expérimenter un certain nombre de propositions et d'étayer ainsi la réflexion théorique, jetant des ponts entre théorie — du sujet dans le langage et les langues — et pratiques pédagogiques en didactique des langues-cultures.

Le terme « subjectivité » est défini par le *Petit Robert* (2006) de la façon suivante :

- 1) caractère de ce qui appartient au sujet, et spécialement au sujet seul (à l'individu ou à plusieurs). État d'une personne qui considère les choses d'une manière subjective en donnant la primauté à ses états de conscience ;
- 2) domaine des réalités subjectives ; la conscience, le moi ; contraire : objectivité.

---

\* Dipralang EA739, université Paul-Valéry Montpellier 3.

1. J'utilise ici cette appellation en tant que terme générique, sans entrer dans les débats sur la pertinence des subdivisions que connaît actuellement le champ (F.L.E., F.L.S., F.L.S.co, F.O.S., F.O.U. et plus récemment F.L.I.).

2. Pour une description du marché O.F.I.I. (Office français de l'immigration et de l'intégration) et une analyse de ses conséquences en termes de pratiques de formation linguistique, j'invite le lecteur à se reporter à un article publié dans un précédent numéro de la revue (VADOT 2011).

La subjectivité, domaine des sentiments et de l'irrationnel, s'oppose donc à l'objectivité, domaine de la pensée et de la raison ; d'autre part elle appartient à l'individu, concerne ce qu'il ressent, pense et fait en propre, à l'opposé du groupe. À défaut d'arriver à formuler une définition cohérente, synthétique et complète des concepts de subjectivité et de sujet, on peut chercher à les approcher à l'aide d'autres vocables, tels que désir, affect, inconscient, individu, singularité, choix, attentes, créativité, expression ; à l'opposé d'autres notions telles que apprenant-type, besoins, objectifs, rationalité, fonctionnalité, maîtrise — termes que l'on a l'habitude de voir circuler dans les approches didactiques formalisées dans les dernières décennies. En effet, dans une grande partie des travaux en didactique des langues-cultures, anciens comme récents, la dimension de la subjectivité à l'œuvre dans la langue, et plus encore dans le travail sur une langue étrangère, est mise de côté, involontairement ignorée ou volontairement écartée. De plus, si des recherches théoriques sur ce thème existent, il est encore très difficile de mettre la main sur des propositions pratiques concrètes, décrites en détail — ce qui permettrait de les reprendre pour s'en inspirer. Quant à trouver un lieu d'expérimentation pré-existant où le praticien débutant pourrait rencontrer des collègues plus expérimentés et travailler avec eux... mes recherches dans ce sens sont restées vaines.

Dans le texte qui suit, je m'attacherai donc à montrer comment la didactique a, à travers ses courants successifs, négligé de penser l'apprenant comme sujet ; puis j'insisterai sur les raisons qui justifierait que la discipline pallie ce manque. Enfin, je présenterai l'une des expérimentations menées ainsi que quelques-uns de ses résultats.

## **1 L'absence d'une réflexion sur la subjectivité en didactique du F.L.E.**

Comme l'écrivait Coïaniz en 2001,

Toute activité d'enseignement présuppose, explicitement ou non, une conception du sujet et de l'apprentissage, (sujet, compris comme personne occupant une place et travaillant sa représentation personnelle, revendiquant son autonomie et sa liberté de choix, bien sûr relatives) mais aussi une conception de la langue, qui s'exprime par la nature de la description qui lui est attachée, de l'outil épistémologique dont elle est l'objet. (p. 50)

*Propositions pour une prise en compte du sujet en didactique du F.L.E.* 259

Cependant, selon l'auteur, la didactique des langues manque de réflexivité par rapport aux conceptions de l'Homme sur lesquelles elle se construit. Coïaniz s'est donc attaché à retracer l'évolution de ces conceptions à l'œuvre dans l'histoire de la discipline. Pour lui, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, les méthodes d'enseignement du français prennent pour modèle d'apprenant un Homme de réflexion et de compréhension, faisant la part belle aux valeurs de travail, d'effort personnel, de correction et de punition. Plus récemment, les méthodes communicatives ont rationalisé la langue, divisée en unités capitalisables — les actes de parole — enseignées en fonction de leur utilité. Bien qu'on se mette à parler de centration sur l'apprenant, il n'est alors question que de sa dimension d'être en situation d'apprentissage : « sa relation à la créativité expressive, à la socialité et à la subjectivité » (p. 51) est ignorée. Enfin, à la suite de cela, les approches actionnelles ainsi que l'influence des sciences cognitives ont amené dans le champ de la didactique les notions de représentation, de processus, de situation-problème, de métacognition, de conception de l'apprentissage. On veut amener l'apprenant à connaître ses propres représentations et processus cognitifs pour mieux apprendre. On a alors affaire à « un Homme constructeur de ses représentations cognitives, gestionnaire de ses démarches » (p. 36), « un être livré à une multitude de "problèmes", qu'il construit et tente de résoudre, soit par des méthodes logiques, éprouvées et réfléchies, soit par des jeux stratégiques » (p. 198).

Pour conclure, mettons en avant deux points. D'une part, on peut dire que ce qui transparait de l'analyse des conceptions de l'Homme à l'œuvre dans les derniers courants didactiques, c'est un idéal de maîtrise, de rationalisation et de conscientisation de la langue, de l'Homme et des processus à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage. Aucune place n'est laissée au non-maîtrisé, a fortiori à l'inconscient de l'apprenant. D'autre part, on tente de programmer l'ordre des apprentissages a priori et pour une classe d'apprenants-types ; le C.E.C.R.L., dont l'usage s'est généralisé en quelques années, en est l'illustration-type. Certes, contrairement aux méthodes classiques, qui construisaient l'ordre des points à aborder à partir des descriptions grammaticales de la langue dont elles disposaient, les apports de la sociolinguistique ont appris à la didactique communicationnelle à utiliser les réalisations langagières les plus fréquentes, jugées aussi les plus utiles, pour établir leur programme. C'est bien sûr un grand progrès ; cependant, on oublie ainsi le désir du sujet-apprenant, on le réduit à

ce qu'on veut qu'il soit : un futur « presque-natif » qui parlera, agira et réagira comme les francophones du lieu où se déroule l'enseignement-apprentissage. On ne tient pas compte de son individualité, sa subjectivité, en l'obligeant à se conformer à un programme sur lequel il a très peu à dire.

Anderson (1993) explique la non-prise en compte du sujet en didactique des langues par deux raisons principales. La première serait liée au sens que prend ce terme en logique classique, rejeté en didactique : « ce qui est soumis (étymologiquement) à la réflexion ou à l'observation » (p. 9). La seconde tient à l'amoindrissement de la dimension psychologique de l'individu, dont on examine surtout la dimension sociale. J'ajouterai à cela que la psychologie et la psychanalyse font peur, et il est fréquent d'entendre les enseignants dire que ce n'est pas leur travail, qu'ils ne sont pas « psy ». De la même façon, le terme de « besoin », qui occulte la problématique du désir, a été préféré à ce dernier car il apparaît plus maîtrisable, plus rationalisé. Cependant, la question du désir — de l'apprenant, mais aussi de l'enseignant — revient constamment sous une terminologie qui la masque : on parle de climat, d'atmosphère, d'ambiance régnant dans la classe, pour éviter d'envisager la dimension inter-subjective du processus d'apprentissage. Enfin, on s'accorde désormais sur le rôle déterminant (facilitant ou bloquant) des émotions dans l'apprentissage<sup>3</sup> — même si la perspective adoptée dans ce domaine d'études reste bien souvent utilitariste, et ne cherche pas à s'inscrire dans une théorie du sujet plus vaste.

## 2 Des raisons d'introduire la dimension subjective dans l'enseignement du F.L.E.

Comme l'a avancé Benvéniste en 1958, le langage est loin d'être seulement un instrument de communication : bien qu'il assume cette fonction, il ne peut être réduit à un rôle instrumental, et ce parce que le langage ne peut être envisagé comme séparé de l'Homme. Pour l'auteur, langage et sujet sont intimement liés : « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans *sa* réalité qui est celle de l'être, le concept d'"ego" » (*ibid.*, p. 259). C'est donc le langage, à travers l'acte individuel d'énonciation, posant un « je » par rapport à un « tu », qui fonde la subjectivité. Mais

3. Voir par exemple l'article de Roch-Veiras en bibliographie.

le mouvement inverse est également vrai : « le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours » (*ibid.*, p. 261). On ne peut concevoir une langue sans expression de la personne : langage et subjectivité sont donc indissociables. Dans l'énonciation, le locuteur à la fois s'approprie l'appareil formel de la langue, s'énonce comme locuteur singulier et pose la présence de l'autre en face de lui (Benvéniste, 1970).

Les apports de la psychanalyse<sup>4</sup>, et plus particulièrement les travaux de Lacan, sont eux aussi extrêmement féconds pour penser le rapport entre langage et sujet. Pour Lacan, le langage cause le sujet, en ce que la langue maternelle introduit l'enfant à la fonction symbolique, qui contribuera à défaire l'entrelacement fusionnel avec la mère — et donc à le constituer comme sujet en lui permettant de quitter un monde fait uniquement de sensations. Le sujet est donc avant sujet *de* la langue, assujéti à sa langue maternelle qui lui fournit les termes pour s'adresser ou se référer à autrui, ainsi que pour se situer dans sa relation à cet autre. Cette langue maternelle, qui précède le sujet et le façonne, est le support de ses identifications et de son inscription symbolique. On comprendra alors que la quitter pour en revêtir une autre, ne serait-ce que par moments, ne puisse pas se résumer à un mécanisme « désaffecté » : la langue maternelle semblant constituer « la » langue par excellence, façon naturelle de représenter le monde et de s'y situer, langue omnipotente et omnisciente (Pérea, 1997, p. 253). En entrant dans la langue étrangère, le sujet perd cette place symbolique qu'il occupait avec plus ou moins d'aisance, et est confronté à sa propre étrangeté ; il doit investir une place autre. C'est pourquoi Anderson (1999, 2003) préconise « qu'une place soit réservée au sujet dans cette langue afin qu'il puisse parler la langue en question à partir d'une position d'inclusion de son être même de locuteur dans la langue, et non d'exclusion de son être comme étranger à cette langue » (2003, p. 355). L'enseignant doit donc tenter d'offrir à l'apprenant un accès par lequel ce dernier puisse s'inscrire comme sujet parlant et investir affectivement les mots de la langue nouvelle, dépassant la simple

---

4. Faute de place, nous n'aborderons pas ici la réflexion sur l'inconscient et son articulation avec l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour un panorama sur la question, le lecteur pourra se reporter à l'article d'Atienza (2003). Les recherches de Prieur (2006) sur des cas d'écrivains ayant adopté une autre langue que leur langue maternelle pour leurs pratiques d'écriture sont également intéressants à ce titre.

fonction référentielle. Il peut également être intéressant de travailler sur les identifications du sujet dans la nouvelle langue, à travers ce qui l'amène vers cette dernière : quels personnages y sont pour lui liés ? À qui veut-il ou peut-il ressembler en s'énonçant dans cette langue ?<sup>5</sup>

La langue est ainsi un lieu de positionnement et de choix (Coïaniz, *ibid.*) ; toute énonciation est marquée par les choix du locuteur : participation ou retrait, élection d'une ou plusieurs variétés d'expression de la même idée. En langue maternelle, une grande partie des choix se font de façon non consciente, à l'insu du sujet ; mais il n'en va pas de même en langue étrangère.

Parler naturellement une langue étrangère, ce n'est certes pas (seulement) la parler correctement, c'est avant tout choisir entre plusieurs moyens d'expression d'une idée, d'une position, d'un ressenti, moyens offrant une panoplie de possibilités d'engagement, d'assomption subjective, de modalisations. (p. 104)

Il s'agit donc, dans la classe de langue, de fournir à l'apprenant des moyens de se positionner dans cette nouvelle langue, de faire émerger cette « parole vraie » avancée par Lacan<sup>6</sup> et reprise par Anderson (1996, p. 54). Cette exigence va à l'encontre de la présentation de la norme ou du modèle qui prédomine dans les manuels qui contraignent le sujet « à limiter tragiquement l'expression de sa position par rapport au monde à un mode appris de réalisation linguistique » (Coïaniz, *ibid.*, p. 105). C'est pourquoi l'auteur plaide pour la mise en place de dispositifs qui

permett[ent] au sujet, dans une interaction où il se situe spontanément par rapport à la sollicitation de la situation pédagogique, de mettre en œuvre et d'exprimer la place d'où il parle, celle qu'il souhaite atteindre, sa redéfinition subjective et identitaire [...] afin de lui permettre de se repérer, d'identifier, de s'identifier, de métacommuniquer, de modaliser ses positions et de les exprimer de manière diversifiée, de comprendre les expressions variées de la position d'autrui, de reformuler et d'être capable d'interpréter les différentes reformulations d'un message.

(p. 108)

5. Un étudiant allemand de 23 ans m'a ainsi expliqué très sérieusement il y a quelques années vouloir parler français comme Valéry Giscard d'Estaing. Dans le cas de ce jeune homme, l'identification à l'homme politique français tant admiré a joué un rôle prépondérant dans son apprentissage, influençant notablement le lexique et les structures que l'étudiant retient.

6. LACAN, *Écrits 1*, Paris, Le Seuil, 1966

La clé de ces dispositifs réside, pour l'auteur, dans l'élaboration d'une « didactique réactionnelle »<sup>7</sup> qui viserait à créer des situations où la parole émergerait de façon authentique car sous l'effet d'une tension. La langue serait alors non pas « *objet* d'apprentissage, mais *moyen* de résoudre une tension et *lieu de mise en scène du sujet* agissant sur autrui, sur son environnement, sur lui-même » (*ibid.*, p. 206). Pour cela, le choix du déclencheur est crucial, mais celui de la consigne l'est tout autant ; l'objectif étant de mettre de l'enjeu dans l'expression.

En ce qui nous concerne, l'expérimentation pédagogique que nous avons menée était motivée par la volonté de trouver d'un dispositif permettant aux apprenants de projeter leurs désirs et leurs préoccupations au sein de la classe, afin de faire advenir une parole singulière, authentique et signifiante, loin des formules et structures prêtes-à-parler, des thèmes d'enseignement prêts-à-animer ou des débats prêts-à-penser. Nous souhaitons à cette fin offrir aux apprenants un espace de création et de jeu qui, au nom de l'urgence et de l'utilité, fait souvent défaut dans les programmes de formation linguistique à destination des migrants. Nous avons pour ce faire testé plusieurs outils, en les adaptant aux groupes rencontrés ; le dispositif central avec le groupe présentant un profil F.L.E.<sup>8</sup> étant celui de la simulation globale, dont nous allons maintenant justifier le choix.

### 3 La simulation globale : un dispositif permettant l'expression de la subjectivité

#### 3.1 Qu'est-ce qu'une simulation globale ?

L'histoire de la simulation globale est intimement liée à celle du B.E.L.C.<sup>9</sup> dans les années soixante-dix. À cette époque, le B.E.L.C. est le lieu de recherches-actions nourries par les courants littéraires

7. À ce propos, on pourra consulter l'article de Girault (1999) qui reprend les propositions de l'auteur.

8. Dans les organismes de formation où l'on accueille des publics migrants, les groupes de niveau — lorsqu'ils existent — distinguent classiquement alphabétisation (absence de scolarisation antérieure), post-alphabétisation (scolarisation antérieure faible ou inexistante, mais formation antérieure ayant permis d'acquérir des bases à l'écrit) et F.L.E. (compétences écrites à peu près stables).

9. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger



(surréalistes d'un côté, oulipiens<sup>10</sup> de l'autre) et idéologiques. Les simulations globales seront le ciment qui permettra de lier toutes les pratiques de créativité proposées par le BELC : au cours des ateliers d'été est mise au point de l'idée de fédérer toutes les activités d'expression sur un lieu imaginaire. On introduit de la notion de jeu, voire de grand jeu, dans la classe, d'abord auprès des adultes : la frilosité à introduire le jeu dans l'école, avec les enfants, persiste.

Dans les années 1980, les simulations globales prennent leur essor. Différents canevas<sup>11</sup>, parmi lesquels « L'immeuble » (F. Debyser, 1986) ou « L'île », viennent enrichir la pratique. L'heure est aux multiples expérimentations : les simulations globales deviennent des moyens privilégiés de faire produire des écrits, petits ou grands. Aujourd'hui, la plupart des enseignants de F.L.E. ont entendu parler du dispositif ; cependant, on est malheureusement loin de pouvoir dire que tous connaissent réellement cette pratique, et l'ont expérimentée.

Une simulation globale se présente comme un grand jeu au cours duquel les participants créent ensemble un univers imaginaire plus ou moins en lien avec la réalité : un « lieu-thème » (Yaiche, 1996, p. 10). Le choix de ce lieu-thème doit bien sûr se faire en fonction du projet pédagogique de l'enseignant et de la classe : veut-on se projeter dans un ailleurs fictif, ou travailler sur un cadre connu ? Au sein de ce lieu-thème, créé collectivement et en premier lieu, les participants sont invités à se forger individuellement une identité fictive. Il s'agit donc de faire comme si l'on était quelqu'un d'autre, qui vivait autre part.

Une fois le lieu et les identités établis, l'on passe à un temps d'interactions orales entre les personnages<sup>12</sup>. Ces interactions poursuivent divers buts selon le lieu-thème créé : dans « l'île », par exemple, il peut s'agir de faire connaissance entre rescapés, puis de partir à la découverte de l'île déserte, d'en établir le plan, d'organiser la survie du groupe

10. L'Ouvroir de littérature potentielle (OuLiPo) est une association créée en 1960 par le mathématicien François Le Lionnais et l'écrivain Raymond Queneau. Les membres de ce groupe, encore actif de nos jours, se réunissent pour explorer la notion de contrainte dans le domaine de la littérature, et expérimenter des structures encourageant la création à partir d'au moins une règle initiale.

11. L'ouvrage de Yaiche (cf. bibliographie) reprend dans le détail tous les canevas inventés à l'époque de la publication.

12. C'est là le grand avantage des simulations globales sur les jeux de rôle, et la raison de leur succès : alors qu'en classe de langues, le jeu de rôle se révèle souvent pauvre et décevant, la simulation globale crée des univers riches et stimulants. Cela s'explique par le fait que l'enseignant, dans le jeu de rôles, ne prend pas souvent le temps de fonder les situations et les personnages, de contextualiser, de préparer. D'où une grande stéréotypie, un grand vide.

(approvisionnement, règles collectives) etc. Dans « l'immeuble », on fera connaissance entre voisins, on partira à l'exploration du quartier, on se conseillera sur les bonnes adresses à visiter... La créativité et l'invention, tant des apprenants que de l'enseignant, sont les bienvenues.

Cette phase d'interactions est suivie d'un moment de production de traces écrites, qui donnent au lieu une épaisseur historique et socio-grammaticale. Les types d'écrits proposés par l'enseignant peuvent être très variés, et dépendent bien sûr du lieu-thème choisi : journaux intimes, lettres, plans, fiches de description scientifiques, récits d'exploration, mythes fondateurs, cartons d'invitation, comptes-rendus de réunion, tables des lois du groupe... En outre, les productions des apprenants peuvent s'appuyer, si nécessaire, sur des écrits de référence piochés dans la réalité, se nourrissant alors de documents authentiques du même genre que ce qu'ils désirent écrire. L'enseignant est là pour fournir ces références et guider les apprenants dans leur travail de production écrite.

Une fois que le lieu-thème a pris de l'épaisseur, et a été investi par des occupants qui se connaissent désormais bien, il est possible de faire intervenir des incidents et des événements, créant ainsi des problèmes à résoudre, des tâches à accomplir. Il pourra s'agir de vols, de petites catastrophes, de difficultés relationnelles entre occupants du lieu ; mais aussi d'événements heureux : organisation d'une fête des voisins, mariages ou autres cérémonies. Tout cela étant à adapter au lieu-thème, une fois de plus.

La simulation globale est donc une pratique qui, tout en laissant une large place à l'imagination et donc aux projections des uns et des autres, entretient des liens étroits avec la réalité. Ainsi, on demande aux participants de se baser sur leur expérience, donc sur ce qu'ils connaissent de la réalité ; d'autre part, Yaiche explique que l'une des fonctions de l'enseignant qui anime une simulation est de fournir des documents authentiques ainsi que des informations pour soutenir l'imaginaire, et présenter la réalité francophone en démontant certains stéréotypes. Il s'agit de « faire entrer le réel en simulant » (p. 11). Ces morceaux de réalité permettent donc d'envisager la transposition des compétences acquises dans le cadre de la simulation : nul besoin de conserver strictement, pour l'enseignement-apprentissage, le cadre de vie exact des apprenants<sup>13</sup>.

13. Au nom de l'authenticité, de l'utilité et de la fonctionnalité des apprentissages, les supports utilisés pour l'enseignement de la langue à des publics migrants — et ce, encore plus dans un cadre « social » comme celui de mon stage — sont souvent

### 3.2 Des intérêts de la simulation globale pour l'apprenant en tant que sujet

D'aucuns ont cependant été tentés de considérer la pratique de la simulation globale comme un *super-learning* permettant un enseignement-apprentissage plus rapide, plus efficace et plus plaisant. Yaiche rappelle qu'à l'origine, la simulation globale n'a jamais été présentée ainsi, ni ne répondait à cet objectif ; de mon point de vue, c'est se fourvoyer que d'en justifier la pratique ainsi. En effet, en mettant l'accent sur la rapidité et l'efficacité de l'apprentissage, on occulte de nouveau la dimension du sujet, en se focalisant uniquement sur sa fonction d'apprenant.

Cependant, on peut tout de même dégager plusieurs aspects positifs résultant de la mise en place d'une simulation globale dans la classe, et justifiant son utilisation :

- la simulation globale, par son caractère ludique, suscite l'enthousiasme des apprenants et favorise l'expression de l'individu dans le groupe, et du groupe-classe par rapport aux autres groupes dans l'institution ;
- à condition d'avoir été bien élaborée et pensée au départ, elle permet la cohérence des différentes activités pédagogiques d'un projet ;
- en amenant à la construction et à l'incarnation d'un personnage dans un lieu-thème, elle incite à jouer avec les différentes facettes de l'identité ;
- elle crée un espace commun de projection pour l'imaginaire, permettant l'expression des représentations, voire des fantasmes individuels ou collectifs ;
- enfin, elle facilite l'apprentissage grâce à l'identité fictive établie, qui sert de transition et de projection.

Nous considérons avec Atienza (2003, p. 326) que la simulation répond à notre perspective dans la mesure où elle offre un cadre suffisamment riche et divers pour accueillir le désir de chaque apprenant au moment où il émerge. Comme l'écrit Yaiche, « simuler, c'est entrer dans

---

extraits uniquement de la réalité très concrète de la vie quotidienne : pictogrammes présents sur les produits ménagers, mot laissé par la patronne, fiche de paye etc. Sur le plan pédagogique, d'abord, cela me semble profondément ennuyeux et réducteur. D'autre part, cela revient à interdire aux bénéficiaires de prestations sociales l'accès à l'imaginaire et au rêve dans la classe ; imaginaire et rêve qui deviennent alors l'apanage des « riches », de ceux qui ont du temps « à perdre ».

le champ des possibles, dans un monde d'hypothèses, dans une arborescence de vie » (p. 18). On peut ainsi jouer à être autre tout en restant dans un univers sécurisant car fait de règles, de protocoles, d'ordres ; grâce à ces nouvelles règles, celles du jeu, la simulation permet aussi de changer de cadre de référence et de bouleverser les rôles préétablis — de bon ou mauvais élève par exemple <sup>14</sup>. La simulation globale est ainsi partie prenante d'un processus de découverte et d'enrichissement des identités du sujet. Elle permet de laisser apparaître, voire de développer ses aspirations, ses idéaux, en en projetant les composantes sur un personnage imaginaire. Cette identité idéale peut être ressentie comme originale ou comme copiée, peu importe — l'identité se forgeant de toutes façons à travers un jeu d'identifications multiples. La simulation globale, en faisant découvrir le champ des possibles, oblige à faire des choix, à les négocier avec soi-même et avec les autres. Elle permet alors la réalisation de soi, l'affirmation de soi. « La simulation globale permet de jouer sur les variations identitaires, d'en faire l'apprentissage et d'affirmer la diversité et le droit à la singularité. » (p. 79) : rien n'y vient sanctionner l'affirmation de la singularité, qui est au contraire encouragée par l'enseignant et les réactions des autres apprenants lorsque cela vient nourrir la fiction collective.

De la même façon, la simulation globale permet de travailler sur la prise de rôles sociaux — en effet, nous agissons tous de façon différente en fonction du contexte : on peut ainsi dire que nous portons en nous différents personnages, différents costumes sociaux —, ainsi que sur le contenu culturel de ces rôles. L'apprenant peut ainsi prendre conscience que certains rôles n'existent que dans une culture donnée, mais également que les fonctions et les attributs de tel ou tel rôle varient en fonction de la culture dans laquelle ils se jouent. Cela donne alors lieu à un travail sur les attentes obligatoires et facultatives attribuées à telle ou telle position dans telle ou telle société, sur les changements de rôles nécessaires à la vie en société, ainsi que, parallèlement, sur ce qui demeure inchangé chez le sujet qui endosse successivement plusieurs rôles. Cette réflexion, l'amenant à mettre en évidence la perméabilité de sa subjectivité à un changement de langue, peut alors déboucher sur une approche des différentes façons dont le sujet investit le monde et sa vie dans une langue ou une autre.

---

14. Ce qui peut cependant entraîner d'autres difficultés venant de certains apprenants face à ces bouleversements.

Cette problématique du changement de rôles et d'identités est d'autant plus importante dans la classe que Yaiche nous rappelle que l'apprentissage passe par le changement : apprendre, c'est accroître ou modifier ses connaissances dans un domaine, étendre ses compétences, regarder le monde et être soi-même regardé différemment, et enfin accepter ces changements. Pour lui,

Tout apprentissage est donc une tension entre le monde d'origine et le monde que l'on découvre et dans lequel on tente de prendre pied. Cette tension entre le soi présent et le soi à-venir est elle-même un apprentissage de la schizie, du dédoublement, et au-delà, du changement de rôle, voire de statut. (p. 75)

Or on demande à l'apprenant de mettre de côté sa langue maternelle, avec tout l'engagement et les affects qui sont les siens dans cette langue. Pour l'apprenant, l'acceptation des changements qui s'opèrent en lui n'est pas forcément évidente. En effet, jouer avec son image, aller vers l'inconnu peut sembler effrayant, d'autant plus lorsqu'on n'est pas bien assuré de sa sécurité dans ce que l'on connaît. En ce qui concerne les adultes, la prise de rôle est souvent plus difficile que pour les enfants, car ils en ont perdu l'habitude et qu'en outre, on leur a demandé de consolider leur rôle et leur image depuis leur entrée dans la vie active : se mettre en situation d'apprenant peut correspondre pour eux à une régression. On peut également interpréter ces réticences à l'aune des apports de la psychanalyse, à l'aide de l'article très éclairant publié par Vallet (2003) : l'auteur y rappelle, se référant aux travaux de Freud et de Lacan, que la notion de « pulsion de savoir » (*Wisstrieb*) est intimement liée à celle de « refus de savoir » — Lacan parle de même de « passion de l'ignorance ». En effet, « la demande de savoir est surtout une demande de sens, de sécurité et de maîtrise », d'un savoir « qui voile la division » (p. 111) ; lorsque l'apprenant découvre que tout n'est pas explicable, et qu'il va devoir se confronter à des failles ainsi qu'à ses propres défaillances, « il est pris alors dans ces formes de refus de savoir qui l'amènent à se protéger et à reculer, c'est-à-dire à refuser de comprendre ou d'entendre ce qu'il cherche dans le même temps » (p. 111). Dans le cas des adultes migrants, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil peut représenter symboliquement une rupture avec le pays d'origine, voire un abandon de la langue-culture maternelle : parce qu'elle serait vécue comme une trahison, l'acquisition de la nouvelle langue est alors bloquée<sup>15</sup>.

15. Le lecteur en trouvera un émouvant témoignage dans le documentaire « La

*Propositions pour une prise en compte du sujet en didactique du F.L.E.* 269

La simulation globale, porte ouverte vers l'expérience du masque social, du rôle, du statut, et du plaisir qui en découle, peut alors servir d'outil pour apprivoiser l'expérience de ces changements subjectifs. Lorsque l'apprenant fait des fautes, il y est couvert par son personnage, c'est ce dernier qui s'exprime. En outre, il peut s'exprimer sur des sujets chargés émotionnellement, comme une catharsis, et faire l'expérience de la réussite ou de l'échec. Yaïche écrit :

Par un mouvement paradoxal de va-et-vient entre soi et l'inconnu de soi-même (cet autre moi constitué par l'identité fictive), [l'apprenant] en arriv[e] à pouvoir davantage s'exprimer que si l'on était resté dans le cadre contingent de sa véritable identité (p. 11)

L'identité fictive créée dans le cadre de la simulation joue ainsi le rôle d'un paravent ou d'un masque, et contribue à lever les inhibitions. En effet, se montrer dans sa singularité, se positionner, demande de révéler une part de soi devant un groupe — ce qui est, selon la culture d'origine des apprenants ainsi qu'en fonction de leur personnalité, plus ou moins problématique, car perçu comme dangereux ou inapproprié pendant un cours. C'est la raison pour laquelle tant d'enseignants peinent à faire « participer » leurs apprenants, et se plaignent de classes « molles », « endormies », peu enthousiastes. L'identité fictive permet alors au sujet d'investir un personnage, qui lui sert de masque, sur un temps cependant suffisamment long et dans un contexte imaginé suffisamment étoffé pour que l'apprenant y mette de lui-même, y projette ses préoccupations, ses désirs — souvent même sans s'en rendre compte. Ainsi, le sujet est protégé des regards trop intimidant par un paravent, mais peut malgré tout exprimer une part de lui-même. Que le personnage qu'il incarne commette des erreurs, linguistiques ou autres : le sujet conserve la possibilité de ne pas en être tenu pour responsable. Il devient alors bien plus facile de parler, de risquer un acte plutôt que de se taire par prudence.

Pour conclure sur ce point, lieu-thème, identités fictives, relations entre personnages, événements et incidents apparaissent comme autant de surfaces de projection bénéfiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère, car elles permettent au sujet expérimentations, appropriation et élaboration de sa subjectivité dans la nouvelle langue.

---

langue de Zahra », de Fatima Sissani (24 Images - LMTV). La réalisatrice retrace le parcours de sa mère, une Algérienne ayant immigré avec son mari et qui a toujours refusé d'apprendre le français par respect et loyauté pour sa langue maternelle, le kabyle.

#### **4 Quelques résultats : traces de la subjectivité des apprenants au sein des activités réalisées**

Un groupe de migrants est probablement le public privilégié pour une approche qui veut laisser une place à la subjectivité : les apprenants sont constamment dans la situation délicate de l'entre-deux langues, et ont laissé derrière eux leurs attaches, leur parents, les lieux de leur enfance. Quitter le monde auquel on appartient représente une perte signifiante ; pour appartenir au nouveau monde dans lequel on vit, une phase d'acceptation et de deuil est nécessaire (Métraux, 2011). Enfin, plus prosaïquement, pour la plupart des stagiaires la situation financière n'est pas reluisante : leurs compétences en français étant limitées, la recherche d'un emploi n'est pas aisée. Toutes ces difficultés, passées ou présentes, résolubles à court ou long terme, pèsent sur les individus au quotidien et influent sur l'apprentissage.

Tout au long de la réalisation du projet de simulation globale, j'ai été à l'affût de ces moments où l'un ou l'autre dévoilait une part de soi, la plupart du temps indirectement, et s'engageait en tant qu'individu. Nous allons maintenant examiner, lieu par lieu, ces traces que j'ai relevées au fur et à mesure. Bien entendu, je suis consciente que je ne saurais être une observatrice objective, étant moi-même faite de chair et d'os, d'émotions, de sentiments, d'affects. À chaque fois, le « choix » d'avoir porté mon attention sur tel ou tel aspect saillant de l'expérience vécue révèle donc, en même temps qu'une part du sujet se mettant en scène à ce moment-là, un morceau de ma propre subjectivité.

##### **4.1 S'imaginer autre, ailleurs, mieux**

Donner forme ensemble à l'immeuble a été le premier événement de la simulation globale à proprement parler. Pour cette activité de création collective, j'ai volontairement fixé très peu de limites à l'imagination : la seule contrainte fixée au début du temps de parole était la forme que le logement devait prendre, à savoir un immeuble, dans le but de loger tout le monde par la suite. Pour le reste, tout a été inventé par les participants, parfois à la faveur d'un jeu de questions-réponses que j'animais pour stimuler leur imagination.

Ce qui ressort de l'expérience, c'est un désir collectif de richesse et de luxe, réalisé à travers la création d'une résidence multi-services

spacieuse, située à Montpellier<sup>16</sup>, entourée d'un immense parc avec terrains de sports en tous genres, accessibles gratuitement aux habitants. Les stagiaires ont rivalisé d'ardeur pour ajouter des équipements auxquels le commun des mortels n'a pas accès dans la vie de tous les jours : terrains de moto-cross et de golf, jacuzzi et spa, piste d'atterrissage pour hélicoptère etc. D'autre part, il a été convenu que les appartements seraient, à chaque étage, éloignés les uns des autres pour éviter le bruit, et que les espaces ainsi ménagés formeraient des salles communes, partagées et conviviales, qui ont chacune pris une fonction spécifique : salle de danse, salle de musculation, salle de jeux, cuisine collective pour les moments festifs etc.

De la même façon, les appartements individuels dessinés, puis peints, sont pour la plupart des logements spacieux et agréablement meublés. Les quartiers explorés, puis dessinés en binôme, regorgent quant à eux de petits commerces de proximité pratiques ainsi que de supermarchés, de services (hôpitaux, garderies, écoles, agences de voyages, restaurants, cafés, hôtels de luxe etc.), de lieux de culte (église et mosquée), de moyens de transport (gare, arrêts de bus), de loisirs (piscine) et d'espaces verts — dont une rivière ! Il est à noter cependant qu'un des binôme a destiné, sur son plan, une place relativement importante à la disposition d'un H.L.M., représenté sous la forme classique d'une grande barre d'immeuble, mais devant laquelle a été ménagé un espace de jeux avec un petit lac.

Plus tard, une assemblée générale de l'immeuble a été organisée. Entre autres sujets à l'ordre du jour, il fallait débattre de la façon d'utiliser un budget de 25 000 euros, alloués collectivement aux habitants. Cette question était loin d'être la seule soulevée, mais c'est pourtant celle qui a retenu l'attention de tous et de chacun, reléguant les autres au second plan. Les premières propositions exprimées concernant l'allocation de cet argent, et qui faisaient consensus, consistaient en l'organisation d'une immense fête, ou d'une semaine collective de vacances, expression d'un désir de convivialité — mais je les ai refusées, dans la mesure où je voulais amener les habitants à élaborer des projets concernant la gestion de l'immeuble même. En outre, lors de cette

16. Dans la réalité, les stagiaires habitaient Lunel, une petite ville située à une trentaine de kilomètres de Montpellier. La ville de Lunel a la particularité d'être située au 25<sup>e</sup> rang national sur le plan du solde migratoire ; d'autre part, en 2009, les revenus moyens annuels par famille y étaient inférieurs de 25 % à la moyenne nationale, tandis que le taux de chômage y était supérieur de 7 points (source : INSEE).



assemblée générale, il a été question du ménage et de l'entretien du matériel dans les aménagements collectifs. Comme l'heure avançait, et que la dynamique du groupe faiblissait, je me suis impliquée dans les discussions : cela m'a permis de mesurer les réactions soulevées par certaines propositions que j'avais envie de faire. J'ai par exemple émis l'idée que le ménage des salles communes pouvait être fait de façon collective, en suivant un planning établi à l'avance. Pour les habitants, à l'unanimité, il n'en était pas question : ils ont donc choisi de faire venir régulièrement une société de ménage.

Enfin, le point concernant la gestion du bruit dans l'immeuble a donné lieu à la mise en place d'un système d'amendes progressives très élevées — avec malgré tout la possibilité de ne recevoir qu'un simple « avertissement » la première fois. Au cours de la discussion, quelqu'un avait même émis l'idée d'expulser définitivement le fautif, mais cette sanction a quand même paru trop élevée à la plupart. Là encore, j'y vois l'expression d'un désir de calme et de tranquillité, loin des appartements bruyants et mal isolés si répandus en ville.

Le processus de création du logement dont il vient d'être question a été composé en grande partie par des moments collectifs. Au contraire, celui de l'invention des personnages a été bien plus individuel, et a permis de marquer des différences entre les participants. Là encore, très peu de limites avaient été fixées en amont, la seule contrainte étant de créer des personnages en âge de passer une annonce matrimoniale, et donc de se marier. Rien n'avait été imposé non plus concernant les nationalités. Sans qu'aucune question ne me soit adressée à ce sujet, certains ont choisi des noms les situant explicitement du côté français, tandis que d'autres inventaient des noms dont les consonances rappelaient leur propre origine. Lorsqu'il a été question d'anecdotes vécues dans le passé, beaucoup d'histoires liées à la migration ont fait surface, faisant souvent appel à des événements assez pénibles, dans lesquels difficultés financières et envies de changement tenaient une grande place. Par contraste, les destins des quelques personnages portant des noms français étaient souvent présentés comme plus heureux.

#### 4.2 Le jeu des identités de genre

Chacun était libre, dans la création de son personnage, de changer de sexe : je l'avais bien précisé au moment où j'avais demandé à chacun de choisir qui des deux membres du couple créé il allait incarner. Seule

une participante a tenté l'expérience, décidant de s'appeler Michel. Quelques rires ont fusé ; mais je suis intervenue pour tenter de faire en sorte que cela se passe bien, et que « Michel » ne revienne pas sur sa décision à cause des réactions des autres. Par la suite, il ne m'a pas paru évident que cette participante incarnait réellement un homme, et tentait de se conduire comme elle imaginait qu'un homme l'aurait fait à sa place. J'ai donc eu l'impression qu'il était difficile, pour ce groupe, de jouer avec ce critère<sup>17</sup>. Parallèlement à cela, à plusieurs reprises dans ou en dehors du cadre de la simulation, tant avec moi qu'avec ma collègue, les thèmes de l'homosexualité de la bisexualité, du transsexualisme et de l'hermaphrodisme humain (ou intersexualité) sont revenus dans les discussions et les questions, certains apprenants voulant connaître les mots français pour en parler. L'une d'entre eux semblait très préoccupée par ces sujets, voire même en recherche de repères : tout en affirmant que l'homosexualité n'était pas normale et que l'envie de changer de sexe était une maladie, elle semblait attendre de moi que je confirme ses opinions. À un moment, l'ensemble du groupe, lassé, demandera à l'apprenante de changer de sujet et de retourner à l'exercice que nous étions en train de faire ; mais la place prise par cette préoccupation dans l'esprit et les propos de cette personne a peut-être amené le groupe à ne pas trop insister sur le sujet en créant des personnages du genre opposé au leur.

#### 4.3 Quand l'autre parle de soi

Il est arrivé qu'au cours de la simulation globale, certains personnages fictifs se voient attribuer des morceaux presque inchangés de l'histoire personnelle de leur créateur. Bien sûr, il m'a été possible de le détecter seulement lorsque je pouvais rattacher le trait « imaginé » à ce que je savais de la vie réelle de l'apprenant. Je rapporte ici ces faits car ils sont, pour moi, des traces de l'inscription de la subjectivité de mes apprenants dans leur apprentissage, et viennent par là enrichir la présente réflexion ; mais bien sûr, sur le moment, je ne me suis pas permis de montrer que je voyais un lien entre réel et simulation. Dans le cadre

<sup>17</sup>. Cette situation était bien différente de ce que j'avais pu vivre lors de ma formation à la simulation globale au Groupe français d'éducation nouvelle à Perpignan où, symptomatiquement à mes yeux, la moitié des femmes présentes avaient endossé l'identité d'un homme, ou du moins d'une femme déguisée en homme — tandis que seul un homme décidait d'incarner, et ce seulement la nuit (!), une femme.

de la simulation, il importe peu de savoir démêler le réel du projeté. Je citerai ici deux brefs exemples, intervenus lors des récits d'anecdotes au passé, ainsi qu'un étonnant phénomène apparus lors des dessins de plans d'appartement.

Pendant cette activité, Carpincho <sup>18</sup> a raconté qu'avant de venir en France, il travaillait dans un laboratoire, et que depuis qu'il était arrivé, il n'avait pas réussi à retrouver un emploi satisfaisant. Or dans la réalité, J1 connaît des difficultés pour terminer ses études d'ingénieur, ne trouvant pas de correspondance à son parcours en France. Il se trouve donc obligé de choisir entre reprendre ses études depuis le début, ou accepter un emploi en dessous de sa qualification ; or pour le moment, sa situation familiale et financière ne lui permet pas de ne pas travailler pendant un temps long. Il m'a donc semblé que l'épisode raconté spontanément par Carpincho parlait de la frustration de J1 devant cette difficulté qu'on lui fait en France, qui peut ressembler à du mépris et de la défiance vis-à-vis du système universitaire de son pays d'origine.

D'autre part, Marie <sup>19</sup> a, quant à elle, raconté que lorsqu'elle avait grandi avec son unique frère, ayant eu une sœur mais cette dernière étant décédée. Son frère et elle s'entendaient très bien, s'aimaient beaucoup, et ont vécu de « très belles choses » ensemble. Mais un jour, son grand frère a dû aller à l'école : elle s'est alors retrouvée toute seule. À ses yeux, le premier jour d'école de son frère a été le jour le plus triste de sa vie. En entendant ce récit, je n'ai pu m'empêcher de le mettre en lien avec le fait que pendant son enfance au Maroc, H. n'est jamais allée à l'école, bien qu'elle appartienne à une génération plus scolarisée que la précédente. Désormais en formation, ayant appris à lire et à écrire à l'âge adulte, H. regrette probablement de n'avoir pas pu faire ces apprentissages dans son enfance.

Enfin, lors du temps de dessin et de peinture, il a été spectaculaire de voir apparaître le plan d'un appartement tout en courbes, dont tout angle avait été banni. Il semble que cette configuration ait été créée sans grande réflexion au préalable par J2. Simple coïncidence ? Il se trouve que cette apprenante était, à ce moment-là, enceinte, et que sa grossesse, par ailleurs désirée, commençait à lui poser quelques problèmes de santé, l'obligeant quelques jours après à interrompre sa formation en laissant son plan inachevé.

18. Nom fictif choisi par J1, l'un des stagiaires.

19. Nom fictif choisi par H., l'une des stagiaires.

*Propositions pour une prise en compte du sujet en didactique du F.L.E.* 275

Pour terminer sur ce point, j'aimerais parler d'un événement survenu lors d'un partage avec un autre groupe qui ne vivait pas le même dispositif. À cette occasion, seules trois habitantes de l'immeuble fictif étaient présentes, dont deux jeunes femmes qui, dans la réalité, ne sont pas encore mariées. Lorsqu'elles ont raconté leur vie imaginaire, mariées, ayant une quarantaine d'années et avec des enfants, une apprenante de l'autre groupe a vivement réagi, montrant son désaccord. J'ai d'abord cru qu'elle ne comprenait pas bien le principe de la simulation, qu'elle croyait que les deux jeunes femmes mentaient. Mais après explications en arabe, il est apparu que l'apprenante désapprouvait ces jeunes femmes, et leur conseillait de ne pas se marier si tôt, de prendre leur temps. Pour elle, il était inimaginable de se projeter, lorsqu'on a 17 ou même 30 ans, dans une vie où l'on est mariée et où l'on a des enfants : « c'est difficile d'avoir des enfants ! », a-t-elle ajouté. Elle a ensuite dit qu'elle n'aimait pas les hommes ; il m'a semblé qu'il fallait comprendre qu'elle ne voulait plus rien avoir à faire avec eux. Ma collègue, présente à ce moment-là, a alors eu la bonne idée de lui demander quel personnage elle serait, si elle habitait dans l'immeuble : elle a répondu qu'elle garderait le même âge, mais que son mari serait mort.

L'intervention de cette personne en dit long, sur les difficultés qu'elle a connues, et dont elle parle fréquemment, non sans émotion, avec les hommes, et plus particulièrement son dernier mari. Cet épisode a été pour moi un temps fort de la simulation, et les deux jeunes femmes concernées ont éprouvé le besoin d'en discuter a posteriori, bien que le moment en lui-même se soit déroulé sans heurt apparent.

#### 4.4 Inventer : entre plaisir et impossibilité

À chaque fois qu'il s'est agi de créer collectivement, le groupe a très bien joué le jeu. Les propositions, timides d'abord, fusaiement ensuite, débordantes : j'étais même obligée de freiner pour que le groupe atterrisse et que la simulation continue. C'est pourquoi on peut ici parler de jouissance ; une jouissance liée à ce processus de création où, pendant un temps, tout est possible.

Il semble cependant que, parmi le groupe, une apprenante n'ait absolument pas ressenti cette jouissance de la création. Au contraire, lorsqu'il s'est agi d'inventer des personnages, puis un logement, elle s'est conformé exactement à la description d'elle-même, de son mari et

du plan de leur appartement. Dans l'agence, elle a déclaré rechercher une location — tandis que tous les autres, sous l'effet de la levée des contraintes financières, ont directement annoncé vouloir devenir propriétaire. Enfin, lorsque je lui ai demandé si, en tant qu'habitante de l'immeuble, elle avait des enfants, elle m'a répondu que non — ce qui correspond à sa situation dans la réalité.

Face à ces constats, je me suis interrogée. Au cours d'une discussion avec une collègue connaissant bien cette stagiaire, nous avons confronté nos hypothèses. Celle de ma collègue faisait intervenir la religion musulmane, à laquelle appartient l'apprenante en question : le fait de s'inventer une vie meilleure revient-il à reprocher à Dieu un quotidien dont on n'est pas satisfait ? L'explication pouvait être plausible ; cependant, après avoir consulté des amis musulmans, je n'ai pas trouvé d'éléments la confirmant sans équivoque. D'autre part, les autres apprenantes musulmanes n'ont pas eu l'air de suivre le même principe. Il me semble donc que l'explication est à chercher ailleurs, du côté du vécu singulier du sujet.

Connaissant un peu, par ce qu'elle m'en a raconté personnellement ou à travers ce qu'elle a confié au groupe, la situation difficile de cette personne, j'ai alors interprété son attitude comme la conséquence d'une impossibilité à s'extraire du quotidien, du fait d'une réalité trop pesante. À mon sens, les problèmes (de santé, de revenus, voire conjugaux) rencontrés par l'apprenante prennent tellement de place en elle qu'elle ne pouvait se rendre disponible, dans les activités que je lui proposais, pour imaginer autre chose. Malgré mes efforts, je n'ai jamais réussi à faire en sorte qu'elle s'évade un peu de la réalité : j'ai donc pris le parti de respecter son choix, dans la mesure où elle ne m'a jamais semblé exprimer le désir d'inventer. Il est à noter que cette impossibilité à inventer s'accompagnait avec de grandes difficultés pour progresser dans son apprentissage.

## 5 Conclusion

Après avoir exposé les fondements de notre approche, et en avoir montré quelques résultats, il nous faut nous pencher sur les limites et les dangers inhérents à la mise en place de tels dispositifs — risques qui ne justifient pas qu'on écarte entièrement ces propositions, mais qui doivent être mesurés par l'enseignant qui s'engage dans un tel parcours avec sa classe.

Pour commencer, l'approche ici présentée est difficile à mettre en œuvre avec un public débutant en français, ou qui n'a pas encore été alphabétisé — public qui représente pourtant une bonne partie des effectifs du marché O.F.I.I. Une autre partie de notre travail, à l'époque de l'expérimentation dont il est ici question, a consisté à tenter d'élaborer des activités créatives adaptées à ces apprenants et basées sur les principes qui fondent mon approche ; des activités leur permettant, à leur niveau, de faire appel à leur subjectivité, leur vécu, leurs affects sans s'exposer directement. Pour remédier à l'impossibilité de faire exister, par les mots en français, un espace commun au groupe et à leur enseignante, j'ai ainsi eu recours aux supports picturaux, avec l'idée d'en faire profiter le domaine linguistique par la suite<sup>20</sup>.

On a exposé plus haut les avantages qui découlent de l'endossement d'une identité fictive ; cependant, une difficulté découle de l'utilisation de ces masques. En effet, la classe lancée dans une simulation globale a alors deux lieux de vie : d'une part, elle habite dans le réel, où chacun rentre chez lui à la fin du cours, et porte une identité qui est aussi extérieure à la classe ; d'autre part, elle fait vivre un univers commun imaginé, dans un endroit projeté et irréel, dans lequel des règles communes sont élaborées et une deuxième identité endossée par chacun, identité valable uniquement au sein de la classe. Mais ces deux mondes ne sont bien sûr pas hermétiques, dans la mesure où les sujets qui les habitent sont les mêmes : il peut donc arriver que des difficultés relationnelles entre des participants, ou des difficultés individuelles rencontrées par un participant, dans les deux cas non exprimées dans le réel, trouvent un lieu d'expression — direct ou indirect — dans l'espace projeté. Il peut d'ailleurs être utile de régler — ou au moins d'évoquer — certains conflits dans un lieu autre, celui de la simulation globale : le lieu-thème créé ne doit pas forcément être un univers idéal et entièrement heureux. Mais sous l'effet du jeu, les inhibitions sont moindres, et certains peuvent dire ou agir face à un autre de telle façon qu'ils pourront ensuite le regretter dans le réel. De même, un participant peut profiter de la projection d'un nouveau lieu pour s'épancher, monopolisant ainsi la parole, mettant en danger la classe et lui-même. Yaiche (*ibid.*) écrit : « C'est là toute l'ambiguïté du recours à l'identité fictive : faire et dire ce qui est acceptable dans le cadre de ce qui est proposé sans jamais

20. Le lecteur intéressé pourra se reporter au mémoire (non publié) intitulé « Pour une prise en compte du sujet dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E. : propositions didactiques », université Paul-Valéry Montpellier 3, année 2009-2010.

oublier que ce cadre lui-même est inscrit dans le cadre d'une classe de langue étrangère, laquelle s'inscrit dans le cadre de l'école, etc. » (p. 84) Dans les deux cas, l'enseignant se doit bien sûr d'être vigilant et d'intervenir en cas de besoin ; le travail en petits groupes peut permettre d'enrayer le mécanisme, en réduisant la pression et en renvoyant l'individu à lui-même. Il s'agit surtout d'éviter de faire comme si les dérapages et les accrocs n'existaient pas : loin de disparaître, ils s'en trouveraient renforcés.

Il est un autre problème, que l'on retrouve en réalité dans toute situation de groupe, en classe ou ailleurs. En effet, l'économie d'un groupe tend à figer chacun à la place qu'il a prise — ou qu'on lui a donnée — dans les premiers moments de la vie du groupe. En poussant les apprenants à se dévoiler, directement ou indirectement, on donnera une importance d'autant plus grande à ce phénomène. L'enseignant doit alors éviter que la classe fige les apprenants dans ce qu'ils ont révélé d'eux-mêmes à cette occasion : il faudra que chacun comprenne et accepte que l'identité d'une personne n'est jamais totalement unifiée et cohérente, et qu'elle est faite de multiples éléments — diverses identifications par exemple, comme on l'a évoqué plus haut. Il faut donc que l'enseignant soit capable de proposer des activités suffisamment variées pour que chacun puisse montrer différents éléments de sa personnalité. En outre, il peut lui être utile de posséder quelques techniques d'animation pour empêcher que le groupe exerce une pression trop grande sur un membre en le réduisant systématiquement à un seul élément de sa personnalité. Dans le cadre de la simulation globale, pour prendre un exemple, il arrive qu'un apprenant soit coincé dans un personnage qu'il a probablement bâti sans mesurer les enjeux réels, et dont les contours s'avèrent trop étroits ou trop lourds à porter. L'enseignant peut alors faire intervenir des événements forts et transformateurs, qui permettent des changements profonds des personnalités fictives ; il peut également imposer des contraintes, par exemple le fait que les ragots et autres rumeurs devront recevoir systématiquement un démenti ou une rumeur positive ; même mécanisme pour les qualités et défauts.

Les expérimentations menées révèlent également que, face à des activités inhabituelles, les apprenants peuvent juger qu'ils perdent leur temps, qu'on les traite en enfants, qu'ils auraient mieux à faire, etc. Il est donc important que l'enseignant explicite un minimum sa démarche ; mais pour autant, il n'est ni nécessaire ni opportun de tout expliquer, une part de l'enseignement-apprentissage résidant également

dans l'inconnu. Le juste milieu est difficile à trouver, et dépendra de la personnalité et des attentes des apprenants rencontrés.

## Bibliographie

- ANDERSON P., « La question de l'affect dans la relation apprenant-enseignant », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 31, p. 5-34, 1993.
- ANDERSON P., *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires franc-comptoises, 1999.
- ANDERSON P., « De la langue originnaire à la langue de l'autre », in *Études de linguistique appliquée*, n° 131, 2003, p. 343-356.
- ATIENZA J.L., « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », in *Études de linguistique appliquée*, n° 131, 2003, p. 305-328.
- BENVÉNISTE E., « De la subjectivité dans le langage », in *Journal de psychologie*, P.U.F., Paris ; repris en 1966 in *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1958, p. 258-266.
- BENVÉNISTE E., « L'appareil formel de l'énonciation », in *Langages*, n° 17, Didier-Larousse, Paris, p. 12-18 ; repris en 1974 in *Problèmes de linguistique générale 2*, Gallimard, Paris, 1970, p. 79-88.
- COÏANIZ A., *Apprentissage des langues et subjectivité*, L'Harmattan, Paris, collection Langue & Parole, 2001.
- DEBYSER F., *L'immeuble*, Hachette, Paris, 1996 [1986]
- GIRAUD L., « De l'authenticité en classe de F.L.E. », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 42, Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 1999, p. 45-89.
- MÉTRAUX J.-C., *La migration comme métaphore*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 2011.
- PÉRÉA F., « Quand Marco devient Marc. Quelques rencontres affectives dans l'entre-deux langues », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 38, 1997, p. 251-267.
- PRIEUR J.-M., « Des écrivains en contact de langue », in *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 144, 2006, p. 485-492.
- ROCH-VEIRAS S., « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant », in *Synergies Espagne*, n° 2, 2009, p. 223-234.
- VADOT M., « Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) : implications des contraintes institutionnelles sur les pratiques de formation linguistique », in *Travaux de didactique du F.L.E.*, 65-66, 2011, p. 243-261.



VALLET P., « Imaginaire et rapport au savoir dans la formation », in *Imaginaire et inconscient*, n° 9, 2003, p. 109-117.

YAICHE F., *Les simulations globales, mode d'emploi*, Hachette F.L.E., Paris, 1996.