

L'INTERLANGUE DU PROFESSEUR NON-NATIF: UNE SOURCE DE DISTORSION DANS LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Bi Drombé DJANDUE

Universite de Grenade (Espagne)

Résumé

La transposition didactique s'entend comme la transformation de tout savoir pris dans son champ naturel pour le rendre utilisable en milieu scolaire. Elle concerne toutes les disciplines, y compris les langues en général et les langues étrangères en particulier. La spécificité de la langue comme outil de communication habituel et, une fois en classe, comme l'objet et l'instrument de l'enseignement et de l'apprentissage l'expose sans doute à une distorsion supplémentaire dans la chaîne de transposition, plus encore quant il s'agit de langue étrangère enseignée par un professeur non-natif. Dans la dynamique du discours qu'il produit en classe, nous nous proposons de présenter l'interlangue du professeur non-natif comme une autre source de distorsion dans la transposition du savoir linguistique. Les insuffisances inhérentes à cet état de langue intermédiaire entre le monolinguisme et le bilinguisme suggèrent ensuite que l'on recourt à d'autres sources d'input pour proposer aux apprenants des modèles authentiques de la langue cible.

Mots Clés: langue étrangère, transposition didactique, professeur non-natif, interlangue.

Abstract

The didactic transposition is understood as the transformation of all knowledge taken in its natural field to make it usable in schools. It covers all academic disciplines, including languages in general and foreign languages in particular. The specificity of language as a habitual communication tool and, once in class, as the object and the instrument of teaching and learning probably exposes it to an additional distortion in the chain of transposition, even more when it comes to foreign language taught by a non-native teacher. In the dynamics of classroom discourse he produces, we propose to present the interlanguage of non-native teacher as another source of distortion in the transposition of linguistic knowledge. The shortcomings inherent in this state of intermediate language between monolingualism and bilingualism suggest then that we resort to other sources of input to provide learners with authentic models of the target language

Keywords: foreign language, didactic transposition, non-native teacher, interlanguage.

Introduction

La spécificité de la langue par rapport aux autres disciplines est difficilement négligeable dans toute réflexion sur son enseignement et son apprentissage. Il n'est pas anodin, en effet, que ce qui sert ailleurs d'instrument pour transmettre le savoir soit chez nous l'objet même de l'enseignement/apprentissage, sans cesser d'être l'instrument de toujours. Mieux, les théories sœurs de l'*input* compréhensible (Krashen, 1985) et de l'*output* compréhensible (Swain, 1985) (cités par Martín, 2000)¹ infèrent que toute langue étrangère (LE) s'apprend à force d'exposition (écoute et lecture) et de production (expression écrite et orale). On appelle *input* les éléments de la langue cible (LC), écrits ou oraux, à partir desquels l'apprenant réalise son apprentissage ; l'*output* renvoie quant à lui à sa production dans cette même langue (Institut Cervantès, 2006) (cité par Llopis, 2007, 101).

Ces théories sont d'autant plus acceptées qu'elles trouvent un écho favorable auprès des tenants de la méthodologie communicative aujourd'hui en vogue. Entre la méthode traditionnelle qui faisait la part belle à la langue maternelle (LM) et la méthode directe qui rejetait en bloc tout recours à la LM et à la traduction, l'approche communicative se veut davantage un assouplissement des thèses de la deuxième méthode qu'une édulcoration des positions de l'aînée des méthodes d'enseignement de LE. L'idée est que l'emploi systématique et fréquent de la LC est nécessaire pour optimiser l'apprentissage, mais qu'un usage modéré de la LM peut favoriser le processus.

En parlant de LE, écrit Baker (2006) (cité par Juan, 2008), référence est faite aux contextes d'apprentissage dans lesquels la LC est absent de l'environnement immédiat de l'apprenant ; il n'a donc que très peu d'occasions de l'utiliser en situation réelle. Dans la plupart des pays, les LE sont enseignées par des locuteurs non-natifs. Ces hommes et femmes professeurs

¹ Toutes les citations provenant des auteurs non francophones cités dans cet article ont été traduites par nous-même ; nous en assumons par conséquent toutes les responsabilités.

d'espagnol, d'anglais, d'allemand, de portugais ou d'italien sont généralement des fils et des filles du pays commis à l'enseignement de langues qu'ils ont eux-mêmes apprises au collège, au lycée puis à l'université. Or, une langue apprise loin de son milieu culturel naturel, même avec la plus communicative des méthodes, n'imprègne jamais profondément l'être et le parler ou l'écrire a toujours quelque chose d'artificiel. Des séjours linguistiques dans le pays cible peuvent contribuer à améliorer le niveau de langue, mais l'accent étranger ne disparaît que dans des cas rares et sous certaines conditions.

S'il est vrai, malgré tout, qu'aussi bien le professeur natif que le professeur non-natif disposent de ressources pour rendre leur enseignement efficace (Lakatos et Ubach, 1995 ; Martín, 1999), il est difficile, toutefois, de nier que, en rapport avec le discours produit en classe pour conduire les activités d'apprentissage, la quantité, mais surtout la qualité de l'*input* mis à la disposition des apprenants varie beaucoup du natif au non-natif. Autrement dit, la compétence linguistique du professeur natif dans sa LM est un avantage certain comparé à la compétence, toujours approximative, du professeur non-natif dans la LE qu'il enseigne, si l'on considère la langue non pas seulement comme un système de signes et de règles grammaticales mais aussi et surtout comme un bien culturel imbibé de coutumes et de traditions millénaires, chargé de non-dits et de sous-entendus multiples impossibles d'acquérir dans un contexte institutionnel et artificiel.

L'interlangue du professeur non-natif est au cœur de son interaction verbale avec les apprenants et agit, en dernier ressort, comme une source de distorsion de l'*input* à un stade du processus de transposition de la LC situé entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. Le fait que le professeur soit souvent la principale source d'*input* en classe de LE signifie l'existence d'autres sources, secondaires. Les insuffisances inhérentes à l'interlangue du non-natif quant à la présentation aux élèves d'une langue le plus proche possible de sa réalité sociale et culturelle, commandent que dans son cas ces sources secondaires ne soient guère reléguées à un second plan.

Dans les lignes qui suivent, nous analyserons l'interlangue comme un facteur de perturbation déterminant dans la chaîne de transposition du savoir linguistique. Nous

partirons d'abord d'une explicitation de la notion de transposition didactique, puis nous nous pencherons sur le phénomène d'interlangue comme une caractéristique essentielle du professeur non-natif, d'où son impact sur le savoir linguistique à enseigner. Nous évoquerons, pour finir, les implications professionnelle et pédagogique de cette réalité.

1. De la notion de transposition

La transposition, du verbe « transposer », est l'« action de faire passer quelque chose dans un autre domaine en l'adaptant à des conditions nouvelles, à un contexte différent »¹. La notion de transposition appliquée à la didactique des disciplines est donc elle-même le résultat de la transposition d'un concept appartenant originellement à d'autres champs de connaissance.

Le Dictionnaire Larousse qui définit pour nous le terme le place ensuite dans les différents domaines où il est utilisé. Ainsi, par exemple, en *beaux-arts*, technique de restauration consistant à remplacer le support original détérioré d'une peinture; en *électricité*, mode de pose des câbles unipolaires de transport d'énergie effectué en permutant les positions de chaque phase ; en *musique*, transport des notes d'un morceau ou d'un fragment musical d'une hauteur à une autre, sans changer les intervalles entre les notes ni la valeur des notes ; en *pathologie*, déplacement d'un organe ou d'un tissu par rapport à sa disposition anatomique normale; etc.

L'idée de déplacement sous-jacente à ces différentes acceptions et celle résultante de la nécessité d'une transformation à l'arrivée pour les besoins de l'adaptation, suivent le concept de transposition et justifient son application au domaine de la didactique des disciplines en général, et à celui de la didactique des langues en particulier. On parle alors de transposition didactique. Le sociologue Verret (1975) qui crée le concept « s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre « enseignables » et susceptibles d'être appris » (Perrenoud, 1998, p.489).

¹ <http://www.larousse.com/es/diccionarios/frances/transposition> (Consulté le 9/11/2010)

Lorsque Chevallard (1985) l'introduit dans l'enseignement des mathématiques, il entend par transposition didactique les transformations subies par tout contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner pour le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement (Chevallard, 1991, p.49) (cité par Duy-Thien, 2008, p.101 ; Mabrouk, SA). Avec lui, la notion de transposition, appliquée abondamment aux mathématiques et fortement associée aux savoirs dits « savants », a été d'abord considérée comme la chasse gardée des disciplines scientifiques. Hormis les mathématiques, il semblait, par conséquent, n'y avoir de transposition que pour les sciences naturelles (biologie, chimie, géologie, physique) et les sciences humaines et sociales (histoire, géographie, philosophie).

En réaction à ce qui s'apparentait à un accaparement injustifié, Martinand (1986) (cité par Perrenoud, 1998, p.488) introduit la notion complémentaire de pratiques sociales de référence consistant, d'après l'auteur, « à mettre en relation [...] les activités didactiques avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Ces activités concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels [...] ». Comme le souligne Perrenoud, bien que Martinand se réfère particulièrement à la technologie et à l'informatique, son concept sied parfaitement aux disciplines linguistiques ou artistiques, aux travaux manuels, à l'éducation physique et aux formations professionnelles.

La transposition didactique est un processus d'édulcoration ou de simplification de savoirs primaires ou complexes, d'où le fait que l'enseignant renvoie parfois l'élève aux sources pour retrouver, s'il le souhaite, le savoir enseigné dans toute sa teneur. En prenant en compte les deux principales sources de savoirs, c'est-à-dire, les savoirs savants ou experts et les pratiques sociales de référence, et en fusionnant les propositions de Develay (1993) (cité par Duy-Thien, 2008, p.102), de Perrenoud (1998, p.488) et de Astolfi (1997) (cité par Mabrouk, SA), nous décrivons comme suit les différentes étapes de ce processus pour toutes les disciplines scolaires.

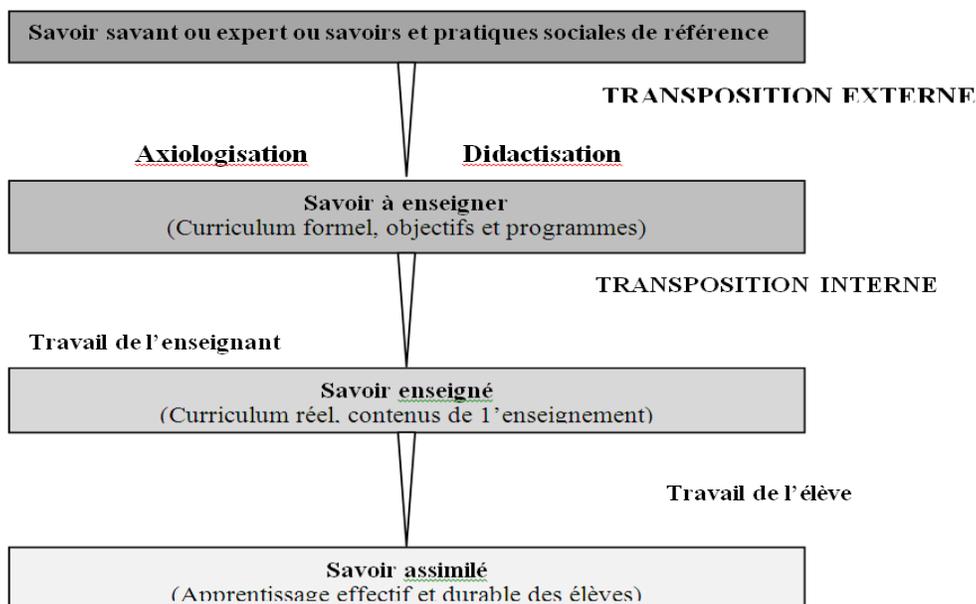


Figure 1 : La transposition didactique comme processus de simplification de savoirs primaires

1.1. La transposition didactique externe

La transposition didactique externe se situe hors du système didactique, au niveau de ce que Chevallard appelle la noosphère. Elle est l'œuvre des universitaires, des auteurs de manuels, des inspecteurs, des innovateurs et des didacticiens, qui choisissent les contenus à enseigner (Clément, 1998) (cité par Mabrouk, SA) et, d'une certaine façon, l'imposent au professeur en classe. Ainsi, comme le souligne Chevallard, « lorsque l'enseignant intervient pour écrire cette variante locale du texte du savoir qu'il appelle son cours, il y a longtemps déjà que la transposition didactique a commencé ». Car cette étape est marquée par deux actes majeurs que sont l'axiologisation et la didactisation, ce dernier étant jalonné à son tour par les quatre opérations suivantes : la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité et la publicité (Duy-Thien, 2008, p.101).

L'axiologisation est le travail des autorités politiques qui déterminent le type d'école qu'elles jugent nécessaire pour former le type de citoyens qu'elles espèrent pour la société. Elles définissent donc les grands axes, les finalités et les

objectifs éducatifs. Quant à la didactisation, elle se veut plus technique et plus pratique et revient, par conséquent, aux spécialistes et autres experts en didactique et en pédagogie (rédacteurs de programmes, concepteurs de manuels, responsables de la formation initiale et continue, etc.).

La didactisation suppose d'abord une désyncrétisation ou déhistorisation du savoir primaire en le retirant de sa logique originelle. Il s'agit de passer sous silence le contexte historique de la recherche dans lequel s'est produit le savoir en question, mais aussi de l'élaguer pour le rendre enseignable et *apprenable*¹. Dans cette même foulée, le savoir est dépersonnalisé, c'est-à-dire, qu'on omet volontairement la personne ou le chercheur qui l'a produit. Il faut ensuite programmer les contenus sélectionnés, ce qui revient à les organiser en séquences raisonnées permettant une acquisition progressive. Enfin, la publicité consiste à rendre le savoir explicite pour les enseignants, les élèves et leurs parents à travers l'édition et la mise sur le marché d'ouvrages divers.

1.2. La transposition didactique interne

A l'opposé de ce qui précède, la transposition didactique interne concerne directement les deux acteurs de la scène didactique que sont l'enseignant et l'apprenant. Elle se réalise principalement dans le passage du « savoir à enseigner » au « savoir enseigné », dernier maillon dans la chaîne de transposition chez Chevallard, et qui « relève largement de la marge d'interprétation, voire de création des enseignants » (Perrenoud, 1998, p.488).

On peut considérer néanmoins que le processus ne s'arrête pas là et qu'il existe une dernière transformation au moment de la réception, par les élèves, des savoirs enseignés. D'une part, il semble évident que des contenus transmis par l'enseignant chaque élève retient ce qui lui apparaît essentiel en réalisant une certaine sélection de l'information ; d'autre part, de nombreux facteurs liés à l'environnement (le temps et le lieu de l'enseignement, le type d'établissement et de discipline, etc.) et à l'individu même (motivation, intérêt, aptitude, attitude, etc.)

¹ Nous préférons ce néologisme au terme « assimilable » pour laisser apparaître dans les adjectifs enseignable/*apprenable* la relation enseigner/apprendre, enseignant/apprenant ou enseignement/apprentissage.

peuvent fortement influencer la réception de l'enseignement par chaque apprenant, tout comme ces mêmes facteurs ont pu orienter l'action de l'enseignant dans un sens ou dans l'autre.

La transposition didactique est une série d'actions transformatrices exercées sur les savoirs primaires par différentes instances du système éducatif. Ces actions consistent en des opérations de sélection ou de simplification à chaque étape du processus pour rendre ces savoirs non pas seulement enseignables mais aussi et surtout *apprenables*. Il est aujourd'hui largement admis, en effet, que l'élève n'est pas un réceptacle passif de connaissances et qu'il apprend d'autant plus efficacement qu'il prend une part active dans son apprentissage ; il n'est pas une tête à remplir mais une tête à construire. Dès lors, si l'enseignant exerce une action sur le « savoir à enseigner », l'apprenant aussi en exerce sur le « savoir enseigné », faisant ainsi du « savoir assimilé » le fruit d'une interprétation et d'une construction personnelle, voire originale, de ce qui lui a été transmis.

Il était nécessaire de donner un aperçu complet de ce qu'est la transposition didactique dans son déroulement avant de nous arrêter sur l'étape du processus correspondant à notre centre d'intérêt, c'est-à-dire, la transition du « savoir à enseigner » au « savoir enseigné ». Il s'agit donc de la figure et du rôle de l'enseignant dans la transformation d'une matière première en produit fini enseignable et *apprenable*. Mais nous parlons ici du savoir linguistique en particulier et nous nous intéressons au professeur non-natif de LE dont il faut avant tout dégager les principales caractéristiques pour poursuivre plus commodément notre réflexion.

2. Du professeur non-natif de langue étrangère

Selon Martín (1999, p.435) et Plard-Derivry (2003) qui citent tous deux Widdowson (1992 ; 1994 ; 2000), les différences entre les professeurs non-natifs et leurs collègues natifs peuvent se résumer en une phrase : les enseignants « natifs » sont de « meilleurs » modèles de la LE dans la mesure où ils la parlent comme LM ; les enseignants « non-natifs » sont de « meilleurs » modèles d'apprentissage de la LE parce qu'ils ont eux-mêmes été d'abord apprenants. Si bien que de l'avis de Plard-Derivry, une véritable comparaison de ces deux profils devrait se faire entre les enseignants « non-natifs », qui sont par

définition « bilingues », et des enseignants « natifs » « bilingues ».

La langue est un tout complexe, un bien culturel chargé d'histoire, de coutumes et de traditions, si bien qu'on n'a jamais vraiment terminé de l'apprendre. Cela est vrai non seulement pour la LM mais aussi et surtout pour la LE. La remise en cause généralisée de la méthode traditionnelle d'enseignement des langues était basée, entre autres motifs, sur le fait qu'on donnait une part trop importante à la LM de l'élève, débouchant de cette façon sur un apprentissage plutôt théorique que pratique de la LE. Vers la fin du XIX siècle, la méthode directe se fonde sur la conviction que c'est en parlant la LC qu'on l'assimile plus efficacement.

Si l'on a reproché aux défenseurs de cette méthode leur position dogmatique quant au rejet de la LM dans l'enseignement d'une LE, il semble y avoir aujourd'hui une certaine unanimité sur le fait que le recours à la LM doit être une exception là où l'usage de la langue objet d'apprentissage est la règle à suivre. L'idée est que les élèves doivent être exposés à un *input* massif et compréhensible en vertu de la thèse de Krashen (1985), mais que l'enseignant doit aussi créer et multiplier les opportunités d'usage de la LC par les apprenants d'après la thèse complémentaire de l'*output* compréhensible (Swain, 1985). En réaction à ces approches plutôt quantitatives, Leo van Lier (1995-1996) (cité par Birello, SA, p.2) soulignera en passant l'importance de la qualité de l'*input* par rapport à la simple abondance.

La difficulté légitime du professeur non-natif de répondre efficacement à ces exigences, explique que très souvent les étudiants d'un certain niveau et/ou ayant une forte motivation et une attitude très positive vis-à-vis de la LE préfèrent un enseignant natif.

Ce dernier est investi de toutes les qualités, il connaît mieux la langue et la culture, son niveau de langue jugée plus élevée (débit plus rapide, vocabulaire plus riche et plus idiomatique) serait plus stimulant pour l'apprentissage. De plus, l'enseignant « natif », [...], servirait de moteur à des échanges tant linguistiques que culturels entre les deux langues et les deux cultures. (Plard-Derivry, 2003)

Abondant dans le même sens, Martín (1999, p.435) entend que l'avantage initial du professeur natif se base sur sa plus grande capacité à apporter des modèles de langue à l'élève. Par ailleurs, il est mieux outillé, en principe, pour juger de la grammaticalité d'une construction ou de la correction d'une forme déterminée de prononciation. Sa maîtrise de la langue le place dans une position de nette supériorité dans ce domaine par rapport à ses élèves et à ses collègues non-natifs. Quant au professeur non-natif, spécialement s'il n'a pas vécu pendant une bonne période immergé dans la culture de la LE, il n'a jamais fini d'apprendre et se sent plongé dans un manque permanent d'assurance et un complexe d'infériorité en face du professeur natif. Ce manque d'assurance peut le conduire à développer une attitude agressive et peu flexible envers ses propres élèves, en s'attachant à ce qui lui procure une certaine sensation de maîtrise et d'invulnérabilité, à savoir la grammaire, reléguant ainsi à un second plan l'aspect essentiel de son activité : apprendre à l'élève à communiquer en LE.

Pour autant, le professeur non-natif n'a pas que ce handicap linguistique et son aptitude à enseigner la LE n'est nullement remise en cause. Medgyes (1992) (cité par Martín, 1999, pp.435-436) s'est chargé de mettre en exergue les avantages suivants susceptibles de compenser ses carences dans le domaine de la compétence linguistique: a) seuls les professeurs non-natifs peuvent servir de modèles imitables d'apprentissage réussi de la LE ; b) le non-natif peut enseigner plus efficacement les stratégies d'apprentissage ; c) il peut apporter plus d'informations sur la LE ; d) il prévoit mieux les difficultés que rencontrent les élèves ; e) dans une classe monolingue, le professeur non-natif possède une plus grande capacité d'empathie avec les élèves, puisqu'ils appartiennent à la même sphère culturelle ; et, e) seul le non-natif peut tirer profit du fait de partager la même LM avec ses élèves. Pour tout dire, comme le notent Lakatos et Ubach (1995, p.242), la perspective du professeur non-natif coïncide avec celle de l'élève : il voit et fait voir la langue et la culture cibles de l'extérieur, ce qui fait que l'information qu'il apporte est toujours de type comparatif.

Après avoir établi cet équilibre nécessaire sur le profil du professeur non-natif, la question, de sa part, de la fourniture aux

apprenants d'un *input* compréhensible, abondant et de qualité demeure intacte. Car sa compétence linguistique approximative, qui fait que la langue qu'il produit en LE est en réalité une interlangue, laisse forcément des vides à combler dans la formation des élèves, dans la mesure où la transition du « savoir linguistique à enseigner » au « savoir linguistique enseigné » ne se fait presque jamais sans une certaine contamination de la LC par ce qu'on a appelé l'accent étranger.

3. De l'interlangue comme source de distorsion dans la transposition

Considérer l'interlangue comme une source de distorsion dans la transposition didactique suppose qu'il agit comme un élément perturbateur à ce stade précis du processus de transformation de la matière première linguistique où le professeur non-natif entre en action. Certes, nous comprenons comme Chevillard que « la transposition didactique n'est « ni bonne ni mauvaise », qu'elle est, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'enseignement sans transposition, qu'elle n'est pas un effet pervers, une dénaturation, mais une transformation normale, à laquelle nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir » (Perrenoud, 1998, p. 491). Mais on ne saurait éluder que la transposition, justement parce qu'elle est un processus de simplification ou d'édulcoration de savoirs primaires, expose ces savoirs à toutes sortes de falsifications à chacune de ses étapes. Il faut donc considérer que, en ce qui concerne les LE, l'interlangue du professeur non-natif n'est qu'une source de falsifications parmi tant d'autres dans ce processus, mais un phénomène dont on ne saurait faire l'économie.

On doit le concept d'interlangue à Selinker (1972) pour identifier cette langue particulière que développe tout apprenant de LE à chaque étape de son apprentissage ; on parle aussi de « compétence transitoire » (Corder, 1967), de « dialecte idiosyncratique » (Corder, 1971), de « système approximatif » (Nemser, 1971) ou encore de « système intermédiaire » (Porquier, 1974). Fernández (SA), qui cite ces auteurs, voit dans cette diversité terminologique trois dénominateurs communs exprimés dans les idées complémentaires de système, d'évolution et de spécificité ; l'interlangue se caractérise par l'erreur mais concerne toute la production du locuteur non-natif.

Brou-Diallo (2007, p.14) nous renvoie à son tour à Klaus Vogel (1995, p.20) et Besse et Porquier (1991, p.217).

Pour le premier, l'interlangue est :

La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques).

Pour les deux autres auteurs,

La connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilibré, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue.

A la lumière de ce qui précède, l'interlangue apparaît comme une création personnelle, une langue originale située fondamentalement entre deux langues : la LM et la LE. Dans le cas du professeur non-natif qui n'est plus tout à fait un apprenant même s'il n'a jamais fini d'apprendre la langue qu'il enseigne, cette langue hybride est sans doute généralement plus proche de la LC, mais elle n'en est pas moins une LE contaminée par les structures syntaxique, lexicale et phonologique de la LM et de la culture d'origine du locuteur étranger.

Tant et si bien que le professeur non-natif, du fait de ses limites dans la maîtrise de la langue et de la culture cibles, se voit soumis à un jeu de rôle permanent pouvant conduire à un réel problème d'identité (Lakatos et Ubach, 1995, p.242). Comment créer, en effet, des situations réelles de communication pour favoriser l'apprentissage quand il doit

gérer une double artificialité : celle liée à la vie de la classe comme micro-espace social qui n’offre que très rarement des occasions d’usage de la LC en situation réelle ; et celle liée au fait, pour lui, de devoir s’exprimer dans une langue qui n’est pas sa LM et qu’il ne saurait, par conséquent, parler avec la même spontanéité et la même fluidité.

En citant Duy-Thien (2008, p.110) et en le paraphrasant, les manuels qui incarnent les savoirs à enseigner ne peuvent être l’unique référence pour l’enseignant de LE, car les méthodes « universelles » ne font pas de différence entre les publics cibles, c’est donc l’enseignant qui détient la clé de la réussite, puisque c’est lui qui est le seul à savoir adapter des savoirs à enseigner véhiculés dans les méthodes à son public, le connaissant bien et par conséquent maîtrisant mieux ses caractéristiques. C’est bien à ce moment-là que se produit la transposition du « savoir à enseigner » au « savoir enseigné » ; c’est aussi à ce moment-là, du fait que la langue est à la fois l’objet et l’instrument de l’apprentissage, que l’interlangue falsifie à sa façon la langue à enseigner.

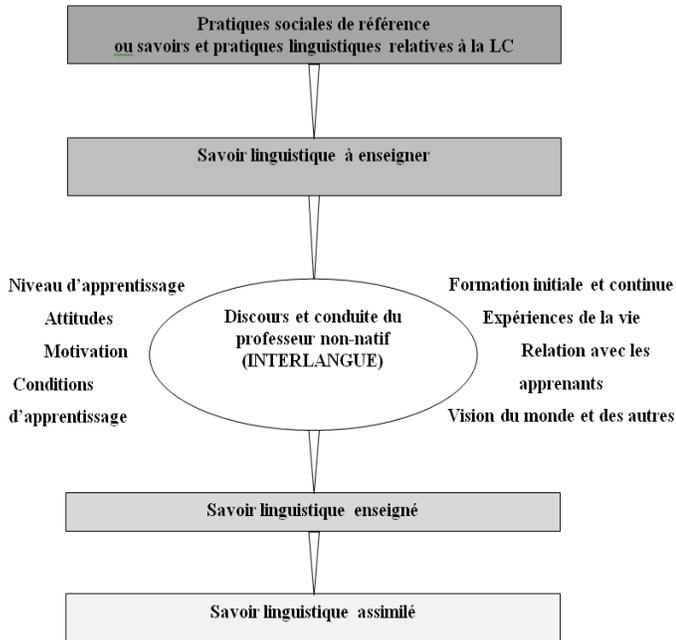


Figure 2 : L’interlangue du professeur non-natif dans la transposition didactique d’une LE

3.1. La transposition didactique d'une langue étrangère

Comme annoncé plus haut, les savoirs savants ou experts, ceux relevant des sciences en général, produits de recherches et d'expérimentations diverses, ne sont pas au départ de la transposition didactique pour toutes les disciplines. Il y a aussi les pratiques sociales de référence pour des domaines tels que l'informatique, la technologie, les arts ou certains corps de métiers, mais aussi pour les langues. Et « quel est le cheminement pour qu'une langue étrangère donnée devienne objet d'enseignement ? », se demande Schlemminger (1995, p.2). En suivant en partie cet auteur et comme cela se reflète sur la Figure 2, on retrouve les mêmes étapes que pour toutes les disciplines; seul le contenu change, évidemment.

- Etape 1 : des « Pratiques sociales de référence » au « Savoir linguistique à enseigner »

Ici collaborent les linguistes, les psychologues, les psycholinguistes, les pédagogues, les didacticiens et les concepteurs de manuels pour définir d'abord ce qu'est la langue (théorie de la langue), comment elle s'apprend (théorie de l'apprentissage) et comment elle doit par conséquent s'enseigner (méthodologie). Ils vont ensuite définir les finalités et les objectifs généraux de l'enseignement de la LE en question (objectifs à dominante pratique, culturelle ou formelle), déterminer les contenus linguistiques (le niveau de langue, le type de langue, etc.) et culturels, les théories de référence pour les descriptions linguistiques (le type de grammaire, le type de progression, etc.) et culturelles. Ces données se matérialisent enfin dans les instructions et programmes officiels et à travers les différents manuels conçus pour l'enseignement et l'apprentissage.

- Etape 2 : du « Savoir linguistique à enseigner » au « Savoir linguistique enseigné »

Nous sommes dans la transposition didactique interne, et c'est au tour du professeur de jouer sa partition. Il va se servir des matériels artificiels ou authentiques réunis dans les manuels ou créés par lui-même pour préparer son cours; il va établir un séquençement des phases et des contenus d'apprentissage et mettre en place des procédés et techniques pour assurer le processus d'acquisition ; et il ira enfin dispenser le cours en

classe, transformant ainsi le savoir à enseigner en savoir enseigné.

- Etape 3 : du « Savoir linguistique enseigné » au « Savoir linguistique assimilé »

L'élève est le dernier acteur dans ce processus de transformation et celui pour qui toutes les tâches antérieures ont été réalisées ; il n'en est pas pour autant dispensé de tout effort, bien au contraire. La langue n'est pas une science exacte et, puisqu'ici deux plus deux ne font pas forcément quatre, il est clair que l'élève aura d'autant plus un rôle non négligeable dans la chaîne de transposition selon sa manière particulière de recevoir l'enseignement, sa motivation initiale, son aptitude, son attitude vis-à-vis de la langue et de la culture cibles, son intérêt du moment, ses projets et le contexte et les conditions d'apprentissage. Pour les disciplines littéraires en général et les LE en particulier, plus que pour d'autres plus chargées de contenus objectifs, il nous semble que cette dernière étape de la transposition didactique peut être très significative.

3.2. L'interlangue comme source de falsification du savoir linguistique à enseigner

Il est bien possible que le savoir à enseigner arrive déjà au niveau du professeur avec un certain nombre d'irrégularités d'ordre linguistique, culturel ou méthodologique qu'il pourrait corriger si elles ne lui échappent pas. Mais à supposer que ce ne soit pas le cas, la transition au savoir linguistique enseigné pourrait, quant à elle, difficilement se faire sans la moindre égratignure du fait, bien entendu, de l'interlangue.

Comme le montre la Figure 2, l'interlangue est indissociable du discours et de la conduite –car la langue est aussi un comportement– du professeur non-natif dans son interaction avec les apprenants dès lors que la LC est utilisée comme moyen de communication pour transmettre le savoir. Le niveau d'interlangue, sa qualité et sa quantité dépendent ensuite de la formation initiale et continue de l'enseignant, de sa motivation et de son attitude vis-à-vis de la langue qu'il enseigne, de ses expériences personnelles, de sa vision du monde et des autres, du type de relation qu'il entretient avec les élèves, de leur niveau et des conditions d'apprentissage, etc. ; beaucoup de ses variables pouvant se résumer sous le terme générique de personnalité.

Le professeur non-natif peut difficilement fournir aux élèves un *input* authentique et varié. Les distorsions dues à son interlangue dans le passage du « Savoir linguistique à enseigner » au « Savoir linguistique enseigné » sont de divers ordres ; nous voulons n'en retenir ici que les plus fréquents et les plus facilement identifiables pour illustrer nos propos.

- Distorsion phonologique

C'est ici sans doute que se sent davantage l'accent étranger et c'est ici, par conséquent, que l'interlangue fait ses plus grands effets, car chaque langue a sa musique spécifique, difficile, voire impossible d'exécuter à la perfection quant on appartient à une autre sphère culturelle. Cette réalité concerne non seulement les aspects segmentaux de la prononciation (les sons individuels des phonèmes) mais aussi et surtout les aspects suprasegmentaux que sont l'accent, le rythme et l'intonation. Chez l'enseignant non-natif, la distorsion phonologique consistera donc à parler souvent ou toujours la LC avec l'accent inapproprié, privant ainsi ses élèves d'une exposition effective à l'accent natif et authentique de la LE.

- Distorsion lexicale

La distorsion lexicale peut être d'ordre quantitatif ou d'ordre qualitatif. On parlera dans le premier cas de pauvreté du vocabulaire et dans le second d'inadéquation lexical

Par rapport à un locuteur natif, l'enseignant non-natif dispose naturellement d'un répertoire lexical moins fourni, ce qui a pour conséquence une forte tendance à utiliser les mêmes mots et les mêmes expressions et un manque de fluidité dans le parler, parce qu'il faut souvent chercher ses mots pour exprimer ses idées et ses sentiments. Par ailleurs, le risque permanent d'inadéquation lexicale est aussi une conséquence de la pauvreté du vocabulaire dans la mesure où, ne disposant pas d'une gamme variée de mots et d'expressions, l'enseignant non-natif se verra parfois dans l'obligation d'utiliser ceux qu'il connaît là où il ne devrait pas.

Mais l'inadéquation lexicale se doit aussi, dans de nombreux cas, à une faible intériorisation de la culture cible par le locuteur étranger. Les cas, en espagnol, des verbes « *ser* » et « *estar* » (surtout quand ils sont suivis d'un attribut) et des prépositions « *por* » et « *para* » sont très parlants à cet effet. Les règles de grammaire formulées dans les manuels et en classe

pour expliquer le fonctionnement de ces structures ne rendent pas et ne peuvent pas rendre compte de toutes les subtilités de leurs usages.

- Distorsion syntaxique

La syntaxe est la « partie de la grammaire qui étudie les relations entre les mots constituant une proposition ou une phrase, leurs combinaisons, et les règles qui président à ces combinaisons »¹. Pour l'enseignant non-natif, aussi bien le choix des mots que leur situation dans la phrase peut être problématique. Car, autant chaque langue a sa musique, autant elle a sa façon particulière de situer et de combiner les mots dans une phrase. C'est ainsi qu'en espagnol on n'admet aucun élément entre l'auxiliaire et le participe passé aux temps composés, pendant qu'en français cela ne pose aucun problème : « J'ai bien mangé » se traduirait ainsi par « *He comido bien* » et jamais par « *He bien comido* ».

Une distorsion du savoir linguistique à enseigner de la part du professeur non-natif du fait de son interlangue consisterait ici, par exemple, à ne pas inverser le sujet là où il le faut ou vice-versa, à omettre un pronom personnel ou à en utiliser là où on ne l'attend pas.

Si la phonologie touche surtout à la langue parlée, le lexique et la syntaxe concernent, quant à eux, aussi bien le code écrit que le code oral. Il est intéressant de noter, par ailleurs, que le travail de l'enseignant le conduit souvent, en principe, à faire le choix entre la norme (ce que prescrit la grammaire) et l'usage (ce que fait et dit la société). Un trait caractéristique de l'interlangue est le fait de suivre généralement plutôt la norme que l'usage pour lequel le professeur non-natif est habituellement très peu outillé. Il a donc tendance à parler plus comme les livres que comme les vrais usagers de la langue qu'il enseigne, ce qui contribue aussi évidemment à fournir aux élèves un *input* peu ou pas du tout authentique.

Il convient de signaler, pour conclure sur cette question, qu'en dehors de la compétence linguistique dont nous venons de donner un aperçu, les limites de l'enseignant non-natif se manifestent en réalité dans toutes les autres compétences qui intègrent la compétence communicative. Et puisque nous

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/syntaxe> (Consulté le 11/11/2010).

parlons de LE, la compétence socioculturelle tient ici une place de choix. Toute langue sert de véhicule à une culture ; la connaissance de la langue suppose donc aussi « la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui la parle(nt) ». « La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de L'Europe, 2000, p.93).

4. Implications professionnelle et pédagogique

Dans l'opinion de Sagaz (SA), un des rôles de l'enseignant consiste à proposer aux apprenants le meilleur *input* en vue de l'apprentissage. Si cette assertion ne peut pas être réfutée dans son principe [...], dans leur pratique, s'interroge notre auteur, les enseignants ont-ils toujours les moyens de mettre en œuvre ce précepte ?

Si l'on entend par « moyens » une connaissance profonde de la LE et les différentes compétences qui s'y attachent, il n'y a pas de doute qu'ils sont forcément limités si l'enseignant est non-natif. Or, en situation de LE où l'enseignement et l'apprentissage se réalisent dans un pays autre que celui de la LC, entre les quatre murs d'une salle de classe, le professeur, et peu importe qu'il soit natif ou pas, est considéré par l'élève comme « une source intarissable et infaillible de connaissances linguistiques et culturelles » (Lakatos et Ubach, 1995, p.242).

Répondre à cette attente légitime de l'apprenant invite le professeur non-natif à un effort constant de perfectionnement en utilisant toutes les ressources à sa portée pour s'assurer une formation continue soutenue : lecture d'ouvrages divers, participations à des séminaires de formation, recours aux chaînes de télévisions étrangères et aux technologies de l'information et de la communication et, au besoin, à des voyages linguistiques pour se frotter de temps en temps à la culture cible.

Cet investissement dans la formation continue est nécessaire pour éviter la fossilisation des connaissances et améliorer toujours les compétences du professeur non-natif dans la langue qu'il enseigne, mais la question de l'interlangue ne s'en verra certainement pas résolue de façon définitive. Car dans

la majorité des cas, dans beaucoup de pays et de systèmes éducatifs, l'interlangue n'est pas « une maladie » qui se guérit ; il faut tout juste se donner les moyens de vivre avec en causant le moins de torts possibles aux élèves. D'autres ressources seront donc les bienvenues pour « proposer aux apprenants le meilleur *input* en vue de l'apprentissage » de la LE.

Nous avons toujours pensé qu'une caractéristique importante du bon professeur de LE est celle de concepteur de matériels pour la classe. Les supports préfabriqués sont certainement d'une grande utilité dans notre profession, mais c'est nous, enseignants, qui connaissons réellement les besoins de nos élèves et savons, en principe, quoi leur enseigner et comment le faire. Ainsi donc, quoique le matériel que nous apportons en classe vienne des éditeurs, d'autres centres scolaires ou d'autres collègues, il a toujours besoin d'être retouché pour s'adapter à notre propre personnalité et aux intérêts spécifiques de notre public.

Cela dit, fournir à nos élèves un *input* authentique et varié n'est possible que si nous cherchons et trouvons d'autres alternatives au livre de texte et aux manuels scolaires traditionnels pour qu'ils soient des supports parmi d'autres dans l'exercice de notre profession et non les seuls ni même les principaux. Car dans ce domaine, la routine n'est pas seulement nuisible à l'apprenant ; elle l'est aussi à l'enseignant lui-même, à sa motivation, à son attitude vis-à-vis de la profession et à sa compétence linguistique. Utiliser chaque jour le même matériel le maintient dans une léthargie où il peut finir par perdre tout intérêt pour son métier et où sa connaissance de la LE stagne à un niveau d'interlangue qui l'appauvrit et n'enrichit pas les élèves.

Au fond, l'objectif de fournir un *input* authentique à nos élèves s'accommodent un peu mal des manuels conçus par les éditeurs dans la mesure où, pensés expressément pour l'enseignement et l'apprentissage, le livre de texte et tous les ouvrages qui l'accompagnent sont le résultat d'une transposition didactique avec tout ce que cela comporte comme artificialité dans la langue qui est servie en classe.

Seuls des matériels authentiques peuvent fournir des modèles réellement authentiques de la LE. Selon Soliño (cité par Yubero, 2010, p.2), ce type de supports est une source

inestimable de motivation qui consiste à apporter en classe des objets utilisés habituellement dans la vie sociale : courriers électroniques, lettres, annonces publicitaires, prospectus, résumés de films, affiches, guides d'instruction pour produits divers, journaux, boîtes de conserves, etc. Ce peut être aussi des documents audiovisuels tels que des enregistrements de discours ou de dialogues, des chansons populaires, des extraits de films, d'émissions de radio ou de télé, etc. Et, si cela est possible, faire intervenir de temps en temps un locuteur natif de la LE enseignée peut être aussi une voie à explorer.

Conclusion

Pour toutes les connaissances destinées à être enseignées, indépendamment du domaine où l'on se trouve, la transposition est un passage obligé. Il n'y a pas d'un côté des savoirs qui seraient transposables et de l'autre des savoirs qui ne le seraient pas. Les différences surgissent seulement pendant la réalisation du processus, car la transposition didactique n'engendre pas partout les mêmes défis et les mêmes difficultés de sélection et d'élaboration.

On peut supposer, en assumant ici le risque de se tromper, que plus grande est la proportion d'objectivité dans un savoir, moins exigeant est sa transposition. Partant de ce principe, certains savoirs, liés notamment aux sciences exactes ou naturelles, seraient plus facilement transposables que les savoirs liés aux sciences sociales et humaines ou aux langues. On pourrait ensuite de ce principe en dériver un autre en se basant toujours sur la simple observation, à savoir que plus il est difficile de transposer une connaissance, plus grands sont les risques de falsification des données tout au long de la chaîne de transposition.

Ainsi donc, si la langue comme discipline scolaire est basée sur des pratiques sociales de référence, alors elle fait partie de ces disciplines pour lesquelles la transposition didactique est un exercice difficile et, par voie de conséquence, l'une des disciplines les plus exposées à la falsification des données de départ. En effet, quand il s'agit de savoirs savants ou experts, il faut consulter une poignée de chercheurs pour produire les objets d'enseignement. Pour une LE, c'est une société entière qu'il faut en réalité interroger, d'où le niveau de

subjectivité, le poids des diversités et, par ricochet, la difficulté de sélection et d'élaboration pendant la transposition didactique.

Pourtant, s'il est vrai que l'union fait la force, alors la tâche peut s'avérer moins ardue pour les acteurs de la partie externe de cette transposition, qui travaillent en groupes intégrés par des spécialistes de divers domaines de connaissance en rapport avec l'enseignement des langues. Au moment de traduire en actes d'enseignement les objets conçus par eux, l'enseignant finit toujours par se retrouver seul face aux apprenants. Et dans ce rôle incontournable qu'il lui revient de jouer dans le processus de transposition des pratiques sociales de référence liées à l'usage d'une LE, l'interlangue du professeur non-natif est une source intarissable de distorsion de l'*input* linguistique.

Nous sommes parti d'une définition assez détaillée de la notion de transposition didactique en nous appuyant sur des auteurs de référence en la matière, pour aboutir à une analyse de l'interlangue comme un trait si distinctif du professeur non-natif qu'elle a un impact réel sur le « savoir linguistique à enseigner ». Nous ne disons donc pas que pour bien enseigner une langue il faut bien la connaître, cela est vrai pour toutes les disciplines. Notre réflexion a porté sur un profil bien particulier d'enseignant dont nous disons qu'il a beau maîtriser sa matière, parce que cette matière est une LE, il existe chez lui une interlangue dont le poids sera toujours présent dans le processus de transposition. On ne pouvait pas mettre en rapport deux concepts aussi clés en didactique des langues sans se donner le temps de les expliquer.

L'enseignant est l'élément clé dans la phase interne de la transposition. Sa marge de manœuvre n'est pas aussi maigre qu'il y paraît, car rien n'est jamais prêt à être servi dans un manuel ; il faut toujours adapter à un public précis ce qui, comme objet d'enseignement, l'a été à tous les publics selon des critères généraux souvent battus en brèche par les réalités du terrain. Dans ce processus qui se veut, dans l'idéal, une simple opération de simplification, il existe, dans la pratique, de réels risques de falsification. Dans l'enseignement des LE, l'interlangue du professeur non-natif peut donc être une source importante de distorsion, qu'elle soit de type phonologique, lexicale, syntaxique ou sociolinguistique. La nécessité de fournir

aux apprenants des modèles de la LC quantitativement et qualitativement consistants exige de lui, en plus d'une formation continue soutenue au niveau professionnel, le recours à des documents authentiques pour soutenir toujours son action pédagogique.

Références Bibliographiques

BIRELLO, Marilisa (SA). « El uso de la L1, L2 y LE en tareas realizadas en subgrupos por estudiantes de italiano LE en Barcelona », pp.1-12. Disponible sur <<http://www.ub.edu/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/11birello.pdf>> (Date de consultation: 23/06/2010).

BROU-DIALLO, Clémentine (2007). « Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère », in *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues*, N° 7, pp. 12-25. Disponible sur <<http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf>> (Date de consultation: 24/11/2010).

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Didier.

DUY-THIEN, Pham (2008). « Réflexions sur la transposition didactique d'un savoir dans un manuel : cas du passé composé et de l'imparfait », in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 1, Études didactiques, pp. 100- 111.

Disponible sur <<http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/vol3/07Thien.pdf>> (Date de consultation: 24/11/2010).

FERNANDEZ LÓPEZ, Sonsoles (SA). « Los Errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación », in *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE* Organizado por International House Barcelona y Difusión. Disponible sur <<http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>> (Date de consultation : 2/11/2010).

JUAN GARAU, Maria. (2008). « Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras », in *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, pp.47-66. Disponible sur <http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/voll_num0/maria_garau/index.html> (Date de consultation: 17/10/2010).

LAKATOS, Susana et UBACH, Antonio (1995). « ¿Profesor nativo o no nativo? », in *ASE*

LE. Actas VI, pp.239-244. Disponible sur <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/asele/pdf/06/06_0238.pdf> (Date de consultation: 24/06/2010).

- LLOPIS GARCÍA, Reyes (2007). « Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas », in *Revista Nebrija*, pp. 100-123. Disponible sur <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/antteriores/numero1-1/Llopis_2007_1-1.pdf> (Date de consultation: 24/06/2010).
- MABROUK, Aloui (SA). « Extrait du master soutenu à l'ISEFC en cotutelle avec l'université Claude Bernard à Lyon ». Disponible sur <http://www.svt.edunet.tn/Nabeul/svtna05/telechargement/Les_concepts_dd.pdf> (Date de consultation: 24/11/2010).
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel (1999). « El profesor nativo de español », in *ASELE. Actas X*, pp.433-438. Disponible sur <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaase/asele/pdf/10/10_0431.pdf> (Date de consultation: 24/06/2010).
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PERRENOUD, Philippe (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 487-514. Disponible sur <<http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n3/031969ar.pdf>> (Date de consultation: 24/11/2010).
- PLARD-DERIVRY, Martine (2003). « Professeurs d'anglais natifs et non-natifs en France ». Disponible sur <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1437/1210>> (Date de consultation: 24/11/2010).
- SAGAZ, Michel (SA). « Conception théorique pour une modélisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère », in *Language Research Bulletin*, 22, ICU, Tokyo. Disponible sur <http://web.icu.ac.jp/lrb/vol_22/Sagaz%20LRB%20V22.pdf> (Date de consultation: 24/11/2010).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1995). « L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique », in *SPIRALE, Revue de Recherches en Éducation*, n° 16, pp.147-169. Disponible sur <http://www.phkarlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/doctorants/Transpos-did-SPIRALE.pdf> (Date de consultation: 24/11/2010).
- YUBERO, José Manuel (2010). « Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador », in *CiDd: II Congreso Internacional de DIDÁCTICAS 2010*, pp.1-6. Disponible sur <<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/272.pdf>> (Date de consultation: 22/06/2010).