

# Enseigner une langue étrangère dans une perspective d'entre-deux

## *Teaching a foreign language from an in-between perspective*

Kanellina Menouti

Volume 13, Number 1, 2024

L'entre-deux comme posture professionnelle en éducation et en formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108898ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1108898ar>

[See table of contents](#)

---

#### Publisher(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

#### ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

---

#### Cite this article

Menouti, K. (2024). Enseigner une langue étrangère dans une perspective d'entre-deux. *Phronesis*, 13(1), 95–105. <https://doi.org/10.7202/1108898ar>

#### Article abstract

*In light of the discontinuity between the objectives assigned by language policies in Greece and their implementation in the teaching of French as a foreign language in public schools, this article will consider, from the point of view of the teacher of French as a foreign language, the in-between stance as a possible way of giving another meaning to difference and to teaching to facilitate learning.*

## Enseigner une langue étrangère dans une perspective d'entre-deux

Kanellina MENOUTI

Département de langue et littérature françaises  
Université nationale et capodistrienne d'Athènes  
kanelmenouti@frl.uoa.gr

**Mots-clés :** français langue étrangère ; entre-deux ; apprenant ; programmes d'études

**Résumé :** partant du fait qu'il y a une discontinuité entre les objectifs assignés par les politiques linguistiques en Grèce et leur mise en place dans les classes de français langue étrangère (FLE) à l'école publique, cet article se propose d'étudier, chez l'enseignant de français langue étrangère, la posture de l'entre-deux comme une possibilité de penser autrement la notion de différence et de favoriser l'apprentissage.

### Teaching a foreign language from an in-between perspective

**Keywords:** in-between; French as a foreign language; curriculum

**Abstract:** in light of the discontinuity between the objectives assigned by language policies in Greece and their implementation in the teaching of French as a foreign language in public schools, this article will consider, from the point of view of the teacher of French as a foreign language, the in-between stance as a possible way of giving another meaning to difference and to teaching to facilitate learning.

## Introduction

En tant que professeur de français langue étrangère au primaire et au secondaire grec, de 2008 à 2019, nous avons ressenti une discontinuité entre l'élève prescrit<sup>1</sup>, « générique », tel qu'il est esquissé dans le programme de français langue étrangère et l'élève « réel ». Cette discontinuité crée des tensions entre enseignement et apprentissage. Elle laisse peu de place aux évolutions de l'élève-apprenant. Dès lors, comme enseignant, comment se situer par rapport à l'apprenant « générique » et à l'élève « réel », afin de lui permettre d'être au cœur du processus d'apprentissage ?

Considérant que la posture de l'entre-deux pourrait constituer une perspective didactique pertinente favorisant l'apprentissage, nous avons mené une recherche qualitative dans un contexte insulaire grec visant à comprendre le sens de cette posture pour un enseignant de FLE (et *a fortiori* pour tout professeur enseignant une langue étrangère), ainsi que ses impacts sur le processus éducatif. Dans un premier temps, nous contextualiserons notre recherche pour mieux, ensuite, exposer notre ancrage théorique. Des résultats, présentés sous la forme d'une expérience didactique en classe, seront mobilisés permettant ainsi de défendre la thèse suivante : la posture de l'entre-deux révèle une « *langue paradoxale et métaphorique* » dépassant les différences et étant au service des apprentissages.

## Contextualisation du travail

### Les instructions officielles

Le *Programme d'études intégrées pour les langues étrangères*, en vigueur en Grèce depuis 2016, est fondé sur les principes de la politique européenne pour l'enseignement des langues, issue des travaux du Conseil de l'Europe. Il s'est substitué au *Programme analytique d'études*, introduit en 2003 dans les établissements scolaires du primaire et du secondaire. Ce programme prônait la fonctionnalité de la langue apprise, elle-même envisagée en tant qu'outil de communication.

Le programme actuel s'appuie sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Il s'agit d'« une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, *etc.*... en Europe » (CECR, 2001, p. 9). Il répertorie les connaissances et les habiletés attendues d'un locuteur efficace d'une langue étrangère. Il décrit également les situations dans lesquelles ces connaissances et ces habiletés doivent être mobilisées. Qui plus est, ce programme décrit les éléments constitutifs d'une maîtrise de la langue étrangère en échelonnant les compétences et les sous-compétences qu'un apprenant doit acquérir. Ces compétences et sous-compétences sont organisées à partir de six niveaux précis : A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ces niveaux sont spécifiés par différents descripteurs. Autrement dit, en Europe, nous disposons d'un référentiel de compétences pour l'enseignement des langues.

Le CECR épouse l'objectif politique du Conseil de l'Europe : parvenir à une plus grande unité parmi les membres de l'Union européenne ; atteindre cette finalité par l'adoption d'une démarche commune aux pays membres dans le domaine culturel ; promouvoir le plurilinguisme et l'interculturalité. Le plurilinguisme renvoie, selon les concepteurs du CECR à « la compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (2001, p. 11). Le programme (CECR) considère donc l'élève de chaque état, membre de l'Union européenne, comme appartenant à un espace transnational (Adami, 2017, p. 27) de vie et d'apprentissage. Dans cet espace, l'apprenant est censé parler différentes langues, en vue d'y vivre en tant qu'acteur social, la perspective d'apprentissage des langues étant l'approche actionnelle.

---

<sup>1</sup> Nous faisons le choix du genre grammatical masculin sans discrimination aucune, dans le seul but d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.

Cette approche actionnelle considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux accomplissant des tâches (et pas seulement linguistiques) dans des circonstances et des environnements précis (CECR, 2001, p. 15) : déplacer une armoire, écrire un livre, emporter la décision dans la négociation d'un contrat, faire une partie de cartes, commander un repas dans un restaurant, traduire un texte en langue étrangère ou préparer en groupe un journal de classe (CECR, 2001, p. 16), *etc.* Dans cette perspective, la langue est un outil au service de la réalisation de tâches.

De la même manière, le *Programme grec pour l'enseignement du français*, fondé sur les principes du CECR et en accord avec les politiques linguistiques européennes, promeut, au sein même du processus d'enseignement-apprentissage, le plurilinguisme et l'approche actionnelle d'une langue étrangère. Les deux documents visent la promotion d'une formation spécifique, celle d'un acteur social défini à partir de la valorisation d'une politique publique. Selon Maurer (2011, p. 22), « les objectifs de l'éducation plurilingue et interculturelle relèvent plus d'un projet politique (contribuer au développement d'un citoyen ouvert à l'altérité, capable de nouer avec d'autres Européens des rapports pacifiques, de saisir, de comprendre et d'accepter les différences entre les citoyens européens, afin de vivre dans une société européenne multiculturelle) que des questions strictement liées à l'amélioration des méthodes d'enseignement des langues, lesquelles seraient au mieux un moyen, non une fin ». Comme le CECR sert à concevoir des programmes d'enseignement-apprentissage et qu'il constitue « une référence incontournable dans l'enseignement-apprentissage des langues, non seulement en Europe, mais également ailleurs dans le monde » (Djordjevic et Prieur, 2019, p. 1) le modèle idéal du citoyen est défini ainsi (et ce, dans tout contexte éducatif) : les élèves qui apprennent des langues étrangères, indépendamment de leurs attentes, de leurs besoins éducatifs et des paramètres contextuels conditionnant la mise en œuvre et la réussite du processus d'enseignement/apprentissage, sont considérés selon les finalités politiques de la Communauté européenne.

Au primaire et au secondaire, en Grèce, l'élève désireux d'apprendre le français, doit suivre la structure d'un référentiel commun à tous les apprenants de langues étrangères. Cet apprenant envisagé est considéré comme un acteur social qui doit acquérir des compétences générales et langagières et accomplir des tâches de manière efficace. À ce sujet, le CECR souligne que « l'efficacité et la performance (la réalisation de la tâche avec succès) sont érigées en valeurs de référence » (Djordjevic et Prieur, 2019, p. 1). Dans quels contextes éducatifs ces objectifs et ces principes défendus dans les instructions officielles sont-ils mis en œuvre ? En Grèce, qui est cet élève-apprenant de français « réel » ? Quelles sont ses caractéristiques ?

## La réalité des classes

Dans le contexte éducatif insulaire grec que nous étudions dans le cadre de notre recherche, la majorité des élèves du primaire et du secondaire sont issus de milieux défavorisés. Ils entretiennent un rapport oral d'une part avec le monde et, d'autre part, avec le langage (Lahire, 2000). L'oralité, autrement dit, les pratiques orales, organisent le rapport des élèves à la réalité et à la vie scolaire. Faute de réflexion référencée sur le langage, ils deviennent « passagers » dans l'espace de la connaissance, dans la mesure où leur présence à l'école est marquée par une errance circonstancielle et impromptue entre différentes pratiques considérées comme scolaires. Ainsi les élèves doivent démontrer leur capacité à résoudre des difficultés quelles que soient les situations d'apprentissage. Des observations de classe (Menouti, 2017 ; 2021) nous ont permis d'identifier certaines de leurs attitudes vis-à-vis du processus d'enseignement-apprentissage. Les apprenants recopient sans comprendre. Ils répètent sans s'appropriier les connaissances. Ils réalisent des exercices sans porter attention au contenu de leurs écrits. Ils refusent et/ou simulent le travail d'un apprenant-type. Imiter des pratiques-types, selon l'idée qu'ils se font d'un apprenant-type fait obstacle à l'appropriation des connaissances, leurs productions scolaires étant dénuées de sens personnel. Du fait de la difficulté de ces élèves à « considérer la langue comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même » (Lahire, 2000, p. 190), ils éprouvent des difficultés à procéder aux analyses méta-linguistiques nécessaires au développement de la compétence plurilingue et linguistique. Ils peinent à organiser leur travail de manière systématique dans le cadre d'une tâche collective.

Nous avons aussi identifié des élèves pour qui apprendre une langue étrangère se réduit à n'être qu'une matière scolaire qu'il faut subir. Il s'agit pour eux d'un passeport requis pour passer dans la classe suivante. C'est le cas d'élèves en difficulté d'apprentissage, mais aussi d'élèves qui apprennent le français langue étrangère dans un institut privé de langues. L'apprentissage d'une langue dans le cadre de cours privés est très fréquent dans le contexte éducatif grec.

En effet, l'enseignement extra-scolaire est « institutionnalisé » (Dimou, 1999, p. 14). Il s'étend systématiquement dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Les élèves apprennent des langues dès l'école primaire. Cet apprentissage se poursuit au collège et au lycée public. Dans les deux cas, les élèves n'ont ni attentes ni besoins. L'objectif communicatif et actionnel de la formation linguistique se trouve très réduit. La catégorisation, selon les niveaux prédéfinis permettant de fixer des objectifs pertinents, s'avère inopérante.

Il peut s'agir aussi d'élèves migrants faiblement scolarisés dans leur pays d'origine et en difficulté avec la langue du pays d'accueil ou du pays de transit. Ces élèves remettent en question tout projet d'efficacité acquisitionnelle et toute visée de performance linguistique, surtout dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère qui s'ajoute à l'apprentissage de la langue seconde considérée comme langue dominante. Les élèves migrants, classés le plus souvent dans des catégories identitaires et culturelles préconçues (Adami, 2017, p. 28) et relevant de minorités visibles, subissent les effets d'une séparation-individuation, c'est-à-dire d'une phase de réorganisation identitaire (Rezzoug *et al.*, 2007). Cette réalité souligne la problématique de la dimension d'interculturalité que le CECR promeut.

Ces élèves ne répondent que rarement aux sollicitations de l'enseignant. Ils peuvent demeurer silencieux pendant une période plus ou moins longue. Ce silence peut exprimer un mutisme sélectif ou extra-familial en raison des deuils identitaires spécifiques des familles migrantes (Rezzoug *et al.*, 2007 ; Bensekhar-Bennabi et Serre, 2005). Ce silence peut s'expliquer par la recherche de leur propre identité dans le cadre d'une relation à l'autre, opaque et fragile. En effet, ces élèves sont le plus souvent en proie à une subjectivation problématique en lien avec l'« objet », au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire avec le savoir, avec l'autre ou en lien avec le processus d'énonciation (Menouti, 2019). Ces élèves assimilent, répètent ou réfutent les énoncés de leurs parents, de leurs professeurs ou de leurs amis. Ils ont de grandes difficultés à se situer dans l'hétérogénéité discursive (Authier-Revuz, 1982). Le processus difficile de subjectivation peut être le résultat d'un contexte parental qui ne répond pas de manière suffisante à leur subjectivation (Menouti, 2019). D'après Sibony (1991, p. 38), « il ne s'agit pas de parler comme ses parents, mais d'avoir assez aimé leur parler pour ne pas en être captif et pour estimer que ce parler est digne d'être quitté, quitte à être plus tard rencontré ». Pour ces élèves, il demeure difficile voire impossible de se départir d'une langue ressentie comme première et familière. Dès lors ils interrogent des pratiques enseignantes inspirées de politiques linguistiques européennes et qui promeuvent l'altérité linguistique et culturelle.

Les pratiques linguistiques imposées par l'Europe sont, pour ces élèves, *quasi* insaisissables et souvent incompréhensibles. Ces élèves, en proie à une subjectivation difficile, interrogent également l'apprentissage-pratique de la langue étrangère, qui induit des choix conscients d'énoncés stratégiques et transparents en vue de l'exécution de tâches, dans le cadre d'une perspective actionnelle. Comment accompagner cette élève du primaire âgée de 11 ans, qui, lors des rares fois où elle prend la parole dans le cours de français langue étrangère ne parle qu'en grec ? Comment la convaincre de communiquer en français avec les autres élèves en vue de concevoir et de rédiger ensemble une affiche ? Cette élève met en question la fonctionnalité de la langue étrangère et l'approche actionnelle mobilisée pour son apprentissage.

Nous avons rencontré des élèves plusieurs fois renvoyés et qualifiés par leur école d'élèves en échec. Il s'agit d'élèves sans attente (au moins apparente) par rapport au cours de français langue étrangère. Ils s'affranchissent des objectifs assignés par les concepteurs du programme en brouillant tous les repères servant à définir les niveaux de référence.

Au regard de cette diversité et de cette complexité éducative, l'unité des programmes européens et la démarche commune adoptée au niveau national et européen se doivent d'être interrogées. Un fossé se creuse en effet entre le discours officiel et les pratiques de classe mises en place par les acteurs du terrain. L'enseignant, confronté à un élève en difficulté d'apprentissage et soumis à des contraintes et à des tensions à différents niveaux, s'efforce de défendre ses choix didactiques et pédagogiques.

## La différence entre l'élève réel et l'apprenant générique : une voie sans issue

La rencontre avec les élèves, dans ce que l'on peut considérer comme étant l'étape de la *praxis* éducative, a interrogé nos pratiques et celles de nos collègues, lorsque celles-ci étaient une mise en œuvre selon les principes définis par le *curriculum*. Car la différence entre l'élève générique et l'élève réel était source de contradiction.

Souvent dépassés par les réalités scolaires et éprouvant des difficultés à comprendre certains élèves, des enseignants, et notamment des professeurs de langues étrangères, critiquent les démarches organisant et structurant l'enseignement de manière à viser des objectifs précis, à mettre en place une méthodologie établie et des activités d'évaluation. Selon ces enseignants, les élèves ne progressent pas et ne semblent guère motivés. Dès lors, ces enseignants perdent leurs repères. Ils se disent « découragés », hésitant « entre le choc et l'abandon ». Ils recourent alors au repérage nosographique et aux analyses inférentielles : « elle ne parle pas parce qu'elle est timide », « ... parce qu'elle est bilingue », « parce qu'elle est imprégnée de ce qu'on appelle "l'échec scolaire" » (Menouti, 2019, p. 7). Leurs propos constituent un mélange de reproches et de plaintes répétées qui portent sur l'écart existant entre l'élève réel et l'élève défini et spécifié par le Programme ou tel qu'ils se le représentent au regard d'un élève idéal. De nombreuses critiques soulignent le fait que de nombreux savoirs font l'objet de répétitions alors que l'enseignement de nouvelles compétences est plus rare.

Certains élèves sont enfermés dans une représentation éloignée, différente voire « étrangère » à la représentation de l'élève définie par le Programme. Dès lors, tout effort de rapprochement entre cet élève « autre » et cet élève « officiel » est, semble-t-il, impensable. Les enseignants se heurtent à la notion de différence : une différence perçue entre, d'une part, un élève dont les spécificités sont difficilement saisissables et identifiables, et, d'autre part, cette image idéalisée d'un élève esquissée dans le Programme. Nous pouvons ainsi constater des effets sur les processus d'enseignement-apprentissage. « Ils n'ont pas fait le moindre progrès. Que veux-tu que je fasse ? Je ne suis pas illusionniste moi », nous déclare une enseignante d'anglais de l'un des collèges où nous avons effectué notre recherche.

Ces différences entre un élève « réel » et un élève « prescrit » semblent favoriser le clivage voire l'écart entre l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner. L'élève « réel » demeure à l'écart de l'apprentissage. Quant à l'enseignant, il est contraint à un non-enseignement. Lorsque l'on est enseignant, comment se situer par rapport à l'apprenant « générique » et par rapport à l'élève réel ? Comment agir pour réduire les différences et les écarts tensions entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage ? Comment faire pour faire advenir chez l'élève l'apprenant ?

## Problématique, hypothèse et méthodologie du travail

Sibony, dans son ouvrage *Entre-deux. L'origine en partage* (2003), déclare : « Il y a toujours un trait, une frontière, qui départageait le tout, avec en deçà et au-delà, et qui faisait la différence » (Sibony, 2003, p. 9). Et il ajoute : « ... l'idée de la différence ne suffit plus pour comprendre ce qui se passe [...] Non que l'idée de différence soit fautive : elle est juste mais limitée, pertinente mais infime ; rayon d'action plutôt réduit, liberté de mouvement très faible » (*Ibidem*, p. 10). Pour Sibony, le concept de différence doit faire place à la notion d'entre-deux, à cet espace particulier où pourrait s'élaborer un passage entre apprentissage et enseignement.

Nous partons de l'hypothèse qu'une posture de l'entre-deux assumée par l'enseignant permettrait de dépasser la notion de différence et favoriser ainsi l'apprentissage. Nous avons envisagé un enseignement à partir de cette hypothèse. L'enseignement de français langue étrangère, qui s'est tenu dans différentes écoles en Grèce (primaires et collèges), s'est développé pendant plusieurs années. Il s'est remodelé en fonction de paramètres contextuels et à la suite d'essais-erreurs. Des observations en classe et hors-classe ont été réalisées de 2008 à 2019. Ces observations sont inspirées de l'anthropologie endotique (Urbain, 2003). Elles visent à rechercher la signification des variations « [...] dans les insignifiances quotidiennes » (Urbain, 2003, p. 106).



Elles sont notées dans un journal de bord et accompagnées d'entretiens auprès des élèves et des enseignants. Cela nous a permis de mieux appréhender notre terrain de recherche et de comprendre l'enjeu et les formes d'une posture de l'entre-deux dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Notre objectif d'enseignante-chercheuse était d'expérimenter des pratiques didactiques et d'inventer des espaces symboliques au-delà des différences entre enseignement et apprentissage. En d'autres termes, nous avons fait de notre pratique enseignante un espace d'observation constant, alimentant notre méthodologie de recherche. Les entretiens auprès des acteurs éducatifs ont constitué deux grands *corpus* d'entretiens. Le premier a été recueilli entre 2008 et 2010, le second entre 2017 et 2019. Les propos des enseignants et les comptes rendus qui figurent dans le présent travail sont extraits de ces *corpus* ainsi que de notre journal de bord.

## La posture d'entre-deux

Dans une période marquée par des « [...] tourbillons identitaires de toutes sortes » (Sibony, 2003, p. 10) (tant subjectifs que collectifs), le concept de différence s'avère insuffisant. Sibony se réfère à plusieurs volets de la réalité : aux différences entre, par exemple, homme et femme, entre autochtone et étranger, entre vie et mort, entre jeunes et adultes, entre ici et ailleurs, entre bien et mal... Les différences abondent, pourtant « [...] les faits, les événements (très mouvementés ces temps-ci...) obligent à ne plus se contenter du repère de la différence » (Sibony, 2003, p. 9) car la notion de différence est souvent réduite à des clivages alors que celle-ci s'avère plus complexe.

Sibony considère qu'il est plus pertinent d'aborder la complexité de la réalité non pas en termes de frontières mais en termes d'espaces. Il s'agit d'espaces croisés, tressés, autrement dit des espaces de l'entre-deux. Le voyage, par exemple, constitue un passage d'ici à ailleurs et d'ailleurs à ici. Il est pensé sous l'angle de l'entre-deux. Il constitue une « mémoire neuve qui ne cherche pas à retrouver mais à trouver » (Sibony, 2003, p. 333). Il y a donc coupure d'avec l'ici. Mais aussi, il constitue un retour et une immersion dans l'ici prenant appui sur un regard venant d'ailleurs. L'espace d'entre-deux comprend la notion de lien. Le lien est pensé comme une coupure : « l'entre-deux est une forme de coupure entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours partie liée avec l'autre » (Sibony, 2003, p. 11). C'est pour cela que la différence paraît insuffisante : [...] la différence apparaît comme un entre-deux trop mince, elle coupe là où c'est la coupure même qui ouvre l'espace d'un nouveau lien, elle fixe d'un trait l'écart là où le vif de l'expérience a lieu au cœur de cet écart qu'elle bouleverse. (Sibony, 2003, p. 11). L'entre-deux est donc un espace dynamique et non un « [...] trait d'une différence entre bon et mauvais côté. C'est l'espace d'une pratique, d'un passage » (Sibony, 2003, p. 26). L'entre-deux s'avère être un passage, autrement dit, une dynamique, une coupure-lien incessante avec son origine, en passant par l'autre, considéré comme différent. Le partage comme l'entre-deux semblent dès lors impossibles une fois que l'origine reste figée voire fermée. Dans ce cas précis, l'origine se trouve bloquée « et comme toute origine bloquée elle devient une fin » (Sibony, 2003, p. 38). Lorsque l'origine est bloquée, l'autre, dans le sens du tiers, semble être simplement différent ou indifférent. L'autre ne constitue pas un passage obligé favorisant la reconsidération de son origine.

*A contrario*, l'entre-deux relève de la responsabilité personnelle. Cela passe par un processus double : la considération-reconsidération réitérée de son rapport à son origine au regard de la présence d'autrui. « Il y a toujours un entre-deux ; le problème est de savoir lequel ; comment faire une coupure-lien et éviter le piège pénible de rester hors des deux et ne pas s'engager » (Sibony, 2003, p. 38). Cet engagement et cette responsabilité renvoient à un parcours assumé, à une présence dans la rencontre avec ce qui est différent, étrange, car, selon Sibony (2003), seule notre présence peut baliser un trajet (p. 318).

De son côté, l'anthropologue Laplantine (2010) considère l'expérience de l'entre-deux comme une expérience de rencontre, d'articulation d'espaces séparés mais contigus, comme un travail de « l'interstitiel », c'est-à-dire un « [...] travail sur les charnières, les carrefours, les intersections, les échangeurs, un travail, enfin sur les mots pour les désigner » (p. 70). Ce travail nécessite un observateur toujours en mouvement, qui se déplace alternativement, qui ne cherche ni à réduire ni à superposer un espace à l'autre. Ce cheminement méthodologique consiste à « dire la diversité » (Laplantine, 2010, p. 288), à relever le défi qui consiste à trouver la manière de nommer des associations et des alliances qui semblent étranges, à réfléchir sur le passage et le voyage.

De tout ce qui précède, il s'avère que la posture de l'entre-deux amplifie la notion de rencontre défendue par Sibony (2003). La rencontre avec autrui amène à une réflexion sur soi, sur son inconscient, sur son origine, pour ensuite « [...] produire un trajet nouveau et déclencher un langage autre » (*Ibidem*, p. 318). Ce langage est celui d'une coupure-lien. Pour Laplantine (2010), rencontrer c'est produire « des formes autant que possible nouvelles, qui questionnent, qui perturbent et qui se donnent les moyens aussi de pouvoir être invalidées » (p. 287). Il s'agit de formes ouvertes à la réflexion constante et à l'auto-réflexion du chercheur, mais aussi soumises à l'invalidation au contact toujours renouvelé de cet autre, imprévu et différent. Dans une posture de l'entre-deux, l'enseignant d'une langue étrangère, au contact de l'autre, cet élève imprévu, inattendu, non « réel » ou générique, est conduit à revisiter le discours de sa discipline pour ensuite spécifier ce contact et lui donner sens en déclenchant un langage autre. Les comptes rendus, dans les pages suivantes, viennent illustrer cette posture.

## La posture de l'entre-deux en classe de langue

### Une parole para-doxale

Dans cette perspective, l'enseignant de langue étrangère va chercher à se distancier des effets d'une conception générique des élèves qui le confronte à ce que lui renvoie la réalité des classes. Cette conception générique des élèves tend à enfermer l'élève (et l'enseignant) dans « le spectacle d'un comportement, d'un symptôme, dans une fermeture identitaire. Il s'agit de créer la possibilité d'une parole qui se décolle, se désolidarise, de l'assignation et de la mise en demeure » (Bompard, 2010, p. 174). À titre d'exemple, l'enseignant peut appréhender autrement le silence des élèves. Dans ce cas précis, il ne s'agit pas de traduire les silences des élèves comme un symptôme, ni comme une contradiction entre efficacité et fonctionnalité d'une parole exprimée dans la langue apprise, mais comme une occasion d'esquisser un autre chemin au sein même des orientations disciplinaires, autrement dit, une occasion de dire l'incomplétude des programmes et de parler « efficacement » à partir du silence.

Cette perspective est à privilégier si l'on souhaite faire advenir l'apprenant chez l'élève. Le compte-rendu suivant, extrait de notre journal de bord, illustre nos propos. La première personne du récit est le « je » de l'enseignante-chercheuse en didactique des langues, un « je » qui se situe dans la pluridimensionnalité de cette discipline et qui « peut être définie comme une discipline de description, d'analyse et d'intervention concernant les relations entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage » (Galisson et Puren, 1999, p. 13). Sous cet angle, le « je » qui s'énonce coïncide avec les caractéristiques d'une recherche-action.

*Avant la fin de l'année scolaire 2012-2013, j'ai demandé aux élèves de la dernière classe du collège d'écrire un livret, qu'ils adresseraient aux élèves inscrits à la première classe du collège de l'année suivante. Son titre serait « Le français de nos difficultés ». Chaque élève aurait à écrire les difficultés qu'il ou elle avait rencontrées lors de l'apprentissage du français langue étrangère durant les trois années de sa scolarisation au collège.*

*Un élève a refusé de participer au projet. Ce n'était, d'ailleurs, pas la première fois qu'il se montrait réticent à participer à un projet de classe. En plus, tout au long de l'année, il avait refusé de répondre à toutes les questions, en disant « Madame je ne peux pas ». Même réaction envers la presque totalité des enseignants du collège qui, se basant sur le diagnostic « officiel » d'« immaturité mentale », évitaient, la plupart du temps, de lui adresser la parole durant le cours. J'ai insisté. Je lui ai dit que moi-même je ne maîtrisais pas bien la langue française ; que je ne la parlais pas bien et que mes écrits n'étaient pas sans fautes. J'ai insisté sur le fait qu'il y aurait toujours des mots en français qui me seraient inconnus, des mots que je n'apprendrais jamais, comme, d'ailleurs, en grec aussi (qui pourrait affirmer qu'il maîtrise parfaitement sa langue maternelle ?). La langue française est étrangère et le sera pour toujours et c'est cela qui nous donne envie de l'apprendre, ai-je ajouté.*

*L'élève me regardait dans les yeux et écoutait mes paroles avec attention. Comme tous les élèves de la classe. Il semblait pensif. Il a baissé les yeux et a, ensuite, pris la parole : « Madame je n'ai rien compris ni du cours de cette année ni des cours des années précédentes, tout le français est une faute pour moi. » Je lui ai répondu que pour moi aussi le français était une « faute » mais que dès le moment que je l'avais compris j'ai commencé à l'apprendre. Il a souri. C'était son premier cours de français langue étrangère, son premier mot en français.*

Nous considérons que cette situation d'enseignement-apprentissage révèle une coupure-lien avec les notions d'efficacité et de réussite défendues dans le Programme. Cette coupure-lien passe par l'élève. Elle s'inspire



paradoxalement d'une approche basée sur le discours didactique contemporain. Le « livret » vise, entre autres, au développement de plusieurs compétences dans le cadre de l'approche actionnelle comme, par exemple, la « compétence informationnelle » (Puren, 2009).

## Une parole métaphorique

Dans l'histoire d'un élève en difficulté d'apprentissage, la présence de l'enseignant peut constituer un espace entre-deux. Dans cette perspective, la « métaphorisation didactique » peut induire un passage et un transfert des visées du Programme vers l'émergence et l'expression de la parole des élèves. Il s'agit de saisir le contexte d'enseignement-apprentissage dans toutes ses dimensions, géographique, temporelle, historique, psychologique, sociologique, linguistique, ainsi que dans ses manifestations quotidiennes, spontanées et imprévues. Cette approche didactique peut favoriser de nouvelles pratiques enseignantes et permettre de nouvelles activités prenant appui sur de nouveaux supports didactiques. La notion de coupure-lien, spécifique de cette situation didactique, tient au fait qu'à travers elle les éléments constitutifs du discours théorique défendant l'approche fonctionnelle de la langue sortent de leur enfermement programmatique pour « s'ouvrir » aux spécificités inhérentes au contexte d'enseignement-apprentissage. Ainsi, ces éléments s'éloignent du cercle endoxal de leur évidence théorique et sont mise en valeur comme éléments constitutifs à part entière du contexte éducatif. L'extrait est issu de notre journal de bord :

*Mardi 18 décembre 2012. L'objectif du cours de français dans la deuxième classe du collège consistait dans l'enseignement et l'apprentissage des actes de parole « accepter/ refuser une proposition ». Le support d'apprentissage fut le manuel « Action. fr-gr 1 », et, plus particulièrement, le tableau d'actes de parole et l'exercice qui le suit. Il s'agit de la partie « Action » de la troisième Unité du manuel, dont le titre « les loisirs » révèle le thème à faire travailler par les élèves.*

*Je voulais que les élèves observent les énoncés qui expriment différentes propositions, par exemple « on regarde la télé ? », « on écoute de la musique ? » etc., ainsi que les actes de parole du tableau (accepter/ refuser), pour ensuite trouver la relation entre ces deux types d'énoncés. Le fait que les élèves aient déjà rencontré la plupart de ces énoncés (ceux qui exprimaient une proposition et ceux qui exprimaient l'acceptation et le refus d'une proposition quelconque) dans le dialogue qui servait de texte déclencheur au début de l'unité, leur faciliterait, ai-je pensé, la tâche.*

*Après ma consigne, parmi les sept élèves de la deuxième classe du collège, certains regardaient la page de leur manuel tout en demeurant silencieux, pourtant, ils ne donnaient pas l'impression de lire ; il y en avait aussi d'autres qui dessinaient sur la page. Et puis il y avait un élève qui, après avoir arraché de son cahier une feuille blanche, s'appliquait à faire un petit bateau en papier. C'était un élève migrant, nouvellement arrivé d'Albanie.*

*J'ai attendu jusqu'à ce qu'il finisse. Dès que le bateau fut achevé, je lui ai demandé d'écrire son prénom en français sur un côté et de me le prêter. L'élève, réticent, l'a fait, croyant peut-être, qu'un tel comportement de ma part présageait un reproche ou une punition. Puis après, en me dirigeant vers la carte du monde, je lui ai proposé un voyage : « on voyage ? » L'élève ne pouvait pas comprendre ce que je lui disais en français, les autres élèves ont, enfin, levé les yeux de la page du manuel.*

*J'ai rapproché le bateau en papier de la carte et je l'ai posé sur la France ; j'ai alors demandé à l'élève « on voyage en France ? » L'élève m'a dit « yes », il a accepté en anglais, mais immédiatement après il s'est corrigé en riant et a dit « oui ». « On voyage ! D'accord ! On voyage en Angleterre ? », ai-je ajouté en faisant « glisser » le bateau en papier sur la carte, et l'élève m'a dit « non », alors qu'un autre élève a exprimé son enthousiasme par rapport à ce pays en répétant à voix très haute « oui ! oui ! oui ! Manchester United ! » Puis une petite dispute s'est produite, en grec, entre cet élève – supporter de l'équipe anglaise et l'élève qui a fait le petit bateau et qui n'était pas du tout d'accord avec la préférence de son camarade. Soudain, un élève a crié « Australia ! Australia ! », je lui ai répondu « Australie ! super ! » et j'ai, de nouveau, fait « glisser » le bateau sur la carte en le dirigeant, cette fois, vers l'Australie. L'élève a devancé ma question en précisant, en grec : « mon oncle habite là-bas ! » Mais avant que le bateau ne glisse jusqu'en Australie, un autre élève, originaire d'Albanie, s'est, lui aussi, exprimé : « Madame, voyage Albania ? »... J'ai répondu « génial ! » et le bateau, après être arrivé en Australie, a embarqué pour l'Albanie.*

*J'ai ensuite demandé, en français, à l'élève qui avait fait le bateau, de s'approcher de la carte et de coller le bateau à l'aide d'un bout de scotch sur l'Albanie. J'ai ajouté en grec qu'à partir de ce moment-là, il pourrait changer de pays, de voyage, avant ou après les cours dans la classe de français, et d'y « jeter son ancre » en collant son bateau là où il voudrait, chaque fois, voyager. Il était d'accord.*

*De retour au manuel, j'ai demandé à cet élève de lire le tableau d'actes de parole et de me dire quel était leur thème commun. L'élève, après avoir essayé de lire les énoncés qui figuraient dans le tableau d'actes de parole « accepter/ refuser » avec une certaine aisance, a bien répondu à ma question.*

« La métaphorisation didactique » favorise le transfert du discours théorique vers le contexte éducatif. Cela confirme la nécessité de recourir à une posture professionnelle de l'entre-deux. Cette posture est marquée par le dépaysement, le passage et la rencontre. Un élève qui ne manifeste pas d'attentes particulières, qui ne progresse pas, qui ne parle pas, qui ne répond pas aux sollicitations de l'enseignant est un sujet radicalement autre pour l'enseignant de langues étrangères. Dans une posture de l'entre-deux, l'enseignant se doit de reconsidérer ses pratiques professionnelles pour les réorienter en prenant cette fois en considération les autres, ceux n'ont pas d'attentes particulières, même si cela fragilise ses repères théoriques. Il doit bâtir un chemin entre le discours disciplinaire et l'expression de la parole (ou le manque de parole) chez l'élève afin de « produire un trajet nouveau et déclencher un langage autre » (Sibony, 2003, p. 318).

Ce langage « autre » est co-construit avec l'élève et produit des énonciations dans le cadre d'une intersubjectivité. Cette intersubjectivité renvoie à une véritable rencontre dont l'effet est « la production d'un sens nouveau émergeant d'une confrontation à la différence même » (Freymann cité dans Strauss-Raffy, 2004, p. 30). Pour l'enseignant de langues étrangères, l'adoption d'une posture de l'entre-deux ne saurait se faire sans « dépaysement », sans une rupture avec des pratiques professionnelles, nourries de routines, sans une dynamique psychique à même de l'aider à aller vers autrui, à l'aider à observer l'élève, le décrire, l'écouter, jouer et improviser avec lui. Il ne s'agit pas, ici, de considérer l'envahissement de soi par l'autre comme une difficulté. Il s'agit, plutôt, de « voyager » dans le contexte éducatif, au risque de déstabiliser ses repères, ses *habitus* professionnels, en vue d'énoncer une langue métaphorisée qui exprime la diversité. Une posture professionnelle de l'entre-deux est, ici, une posture éducative qui permettrait à l'enseignant de langues étrangères de percevoir dans l'altérité la métaphore d'un voyage et d'une migration.

### Une langue pour resignifier

L'analyse des comptes rendus que nous avons relatés et qui relèvent de tentatives d'adopter une posture de l'entre-deux en classe de langues étrangères, épouse le point de vue de Sibony (2003). Pour cet auteur, il est plus pertinent d'appréhender la complexité de la réalité non pas en termes de frontières mais en termes d'espaces : des espaces croisés, des espaces de l'entre-deux. C'est une posture susceptible de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère, là où la notion de différence s'avère inopérante. Elle permet à l'enseignant de revisiter sa formation en didactique des langues, dont certains éléments sont présents au sein même des instructions officielles, à travers le prisme de l'inattendu, de l'incomplétude de l'« échec », de l'insolite, de l'étrange. Cela permet de redonner toute sa place et tout son sens à l'apprentissage. Cette posture de l'entre-deux permet à l'enseignant de faire de la discontinuité un espace de réflexion sur son propre rapport au savoir, de questionner ses choix didactiques et pédagogiques à travers le prisme de son histoire d'élève et de prendre en considération sa propre subjectivité dans l'acte éducatif. Enfin, cette posture de l'entre-deux lui permet de créer de nouvelles formes d'expression de la diversité. Dans cette perspective, Laplantine (2010) encourage le rapprochement d'éléments antinomiques : faire de sa propre incomplétude et de celle des élèves un tremplin d'efficacité linguistique ; partir du silence pour faire émerger la parole ; s'inspirer des difficultés d'apprentissage pour enseigner et pour parler à l'élève ; relier situation d'enseignement-apprentissage et instructions officielles. Pour renouer le lien d'enseignement-apprentissage avec l'élève, l'enseignant devrait favoriser une parole « para-doxale » et « métaphorique ». Le développement des compétences linguistiques est à considérer dans le cadre de cette posture permettant un enseignement « para-doxal », inspiré des difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Cette parole appelle à une réponse de la part de l'apprenant : sourire ou un balbutiement visant ainsi à resignifier la notion de « performance ». La posture de l'entre-deux peut faire des difficultés d'apprentissage une voie didactique pertinente à saisir. L'enseignant pourrait alors faire du bruit et du balbutiement une parole. L'adoption d'une posture de l'entre-deux pourrait également inciter à créer des espaces d'entre-croisements entre plusieurs disciplines (la psychanalyse, l'anthropologie et la didactique) permettant ainsi d'exprimer la complexité du réel et déclencher un langage autre (Laplantine, 2010).

### Conclusion

Notre recherche et notre expérience du terrain nous ont révélé la pertinence, pour l'enseignant d'adopter une posture de l'entre-deux, notamment lorsqu'il y a discontinuité entre enseignement et apprentissage et différence entre instructions officielles et réalités de la classe.

Dans le contexte particulier de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la posture de l'entre-deux pourrait permettre la conjugaison entre d'une part, des instructions officielles définissant une réalité éducative générique, selon une visée politique précise, et, d'autre part, des contextes éducatifs et des situations d'enseignement-apprentissage particuliers. Là où la conception idéalisée d'un élève, tout autant apprenant qu'acteur social (et sa transparence énonciative) se heurtent aux difficultés d'apprentissage, marquées par le refus et le silence de l'élève « réel », dont les acquis et les performances linguistiques demeurent fragiles, la posture de l'entre-deux pourrait réconcilier ce qui paraît différent voire opposé.

Notre recherche a montré que la posture de l'entre-deux permet l'apprentissage du français langue étrangère et le développement des compétences linguistiques, lorsque, notamment, l'enseignement-apprentissage semble difficile et source de difficultés. Les nouvelles situations d'enseignement-apprentissage pensées à l'aune de cette posture de l'entre-deux ne s'opposent pas au discours didactique. Elles soulignent les difficultés des élèves confrontés au processus d'apprentissage. Sous cet angle, l'enseignant de langues pourrait, non sans ruptures et difficultés, encourager ses élèves à devenir des apprenants à part entière et à parler une langue étrangère en acceptant les différences avec ce qui les rattache à leurs origines. Dans cette perspective, la langue étrangère à maîtriser devient, pour les apprenants, un espace constitutif et significatif de leur diversité. Cela s'exprime par cette posture et cette métaphore de l'entre-deux.

## Bibliographie

- Adami, H. (2017). Politiques linguistiques et politiques d'intégration en Europe : analyse des fondements idéologiques. *Revue TDFLE*, 70. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1266](https://doi.org/10.34745/numerev_1266)
- Arendt, H. (1983). *La condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV. Documentation et recherche en linguistique allemande Vincennes*, 26, 91-151.
- Bensekhar-Bennabi, M., Serre, G. (2005). L'univers du bilingue et la réalité des familles bilingues. *10<sup>e</sup> session des Entretiens de la petite enfance*, 15-25.
- Bompard, V. (2010). Que faire de la parole ? Dans S. Pawloff (Dir.), *L'art d'inventer l'existence dans les pratiques medico-sociales* (p. 173-183). Erès.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Didier.
- Conseil de l'Europe, (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.
- Dimou, Y. (1999). *Ροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου* [L'activité des frontistiria en Grèce. Examen empirique du phénomène]. Gutenberg.
- Djordjevic Leonard, K., Prieur, J.-M. (2019). Les professionnel (le) s de l'enseignement des langues face au CECR. *Revue TDFLE, Actes n° 1*. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1328](https://doi.org/10.34745/numerev_1328)
- Galisson, R., Puren, C. (1999). Que faire des questions que l'on se pose dans la pratique ? Dans R. Galisson et C. Puren (Dir.), *La formation en question*. CLÉ.
- Journal officiel du gouvernement de la République Grecque, 2<sup>e</sup> fascicule, n° 2871, Athènes, le 9 septembre 2016. *Programme d'études intégré pour les langues étrangères au primaire et dans le secondaire*, 30321-30388.
- Journal officiel du gouvernement de la République Grecque, 2<sup>e</sup> fascicule, n° 304, Athènes, le 13 mars 2003. *Programme analytique d'études pour la langue française au collège*, 4114-4119.

Lahire, B. (2000). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Presses universitaires de Lyon.

Laplantine, F. (2010). Transatlantique, entre Europe et Amérique latines. Téraèdre.

Maurer, B. (2011). Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Éditions des archives contemporaines.

Menouti, K. (2017). Approche d'une situation pédagogique complexe : l'activité épilinguistique comme déclencheur d'apprentissage. *Revue TDFLE*, 69, 1-16. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1256](https://doi.org/10.34745/numerev_1256)

Menouti, K. (2019). Cours de français langue étrangère et silence des apprenants : de l'attente d'énoncés à l'attente d'énonciation. *Revue TDFLE, Actes n° 1*, 1-10. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1314](https://doi.org/10.34745/numerev_1314)

Menouti, K. (2021). Vers une approche compréhensive de l'élève de français en situation d'apprentissage : démarches, notions-clés, pratiques formatives. Dans A. Proscoli, Ch. Nikou et S. Tsakagiannis (Dir.), *Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation. ACTES du 3e Congrès européen de la FIPF* (p. 454-468). National and Kapodistrian University Press.

Poché, F. (1996). Sujet, parole et exclusion. Une philosophie du sujet parlant. L'Harmattan.

Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1. Dans M.R. Lions-Olivieri et P. Liria (Coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 119-137). Édition Maison des langues.

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., Moro, M. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158, 58-65. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>

Sibony, D. (2003). Entre-deux. L'origine en partage. Éditions du Seuil.

Strauss-Raffy, C. (2004). Le saisissement de l'écriture. L'Harmattan.

Urbain, J.-D. (2003). Ethnologue, mais pas trop... Ethnologie de proximité, voyages secrets et autres expéditions minuscules. Éditions Payot & Rivages.

Yioya, M., Papoutsaki, I. (2009). Action. fr-gr1, livre de l'élève. Éditions Livani et Organisation des manuels Scolaires.