

POLITIQUE TRILINGUE ET SYSTEME DE BOLOGNE AU KAZAKHSTAN :  
LEURS REPERCUSSIONS SUR LE STATUT DU FRANÇAIS ET SUR SON  
ENSEIGNEMENT AUPRES D'ETUDIANTS PLURILINGUES.

ETUDE MENEES A L'UNIVERSITE DES RELATIONS INTERNATIONALES ET DES LANGUES  
DU MONDE ABLAI KHAN A ALMATY

**THESE DE DOCTORAT**

**Sous la direction de la**

Professeure Aline GOHARD-RADENKOVIC, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse

**et sous la direction de la**

Professeure Kuliash DUISEKOVA, Université eurasienne nationale Gumilev, Astana,  
Kazakhstan

Présentée par

Aliya SKAKOVA

(Almaty, Kazakhstan)

auprès de

La Faculté des lettres

L'Université de Fribourg, Suisse

2016



## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont accompagnée pendant l'élaboration de cette thèse et surtout la Professeure Aline Gohard-Radenkovic, ma directrice de thèse pour son soutien constant, sa grande disponibilité et ses nombreux conseils précieux durant toutes ces années.

Je souhaite également vivement remercier la Professeure Kuliash Duisekova, ma co-directrice, pour m'avoir fait confiance, pour la patience et l'aide qu'elle a manifestées à mon égard, et pour m'avoir recommandée auprès de la direction de l'URILM, me permettant ainsi de mener à bien mon enquête sur place.

Cette recherche n'aurait pas pu se réaliser sans l'apport inattendu d'une bourse accordée par la Confédération suisse pendant deux ans, soit de 2012 à 2014.

De même ce travail n'aurait pas pu avancer sans la disponibilité et l'accueil que m'ont témoignés la Professeure Islam Aibarsha, Doyenne de la Faculté des langues étrangères, et les enseignantes qui ont bien voulu témoigner lors des entretiens et m'accepter lors de mes observations de cours.

J'adresse aussi mes remerciements à mes collègues et amis, Spomenka, Marie-Françoise, Jesabel, Nicoletta, Tiziana, Vincenzina et Sébastien, de l'Ecole doctorale internationale dirigée par la Prof. Aline Gohard-Radenkovic, pour les nombreux échanges conviviaux que nous avons eus. Je remercie plus particulièrement Costanza, Josianne et Alessandra pour leur amitié et leur soutien : elles ont toujours su trouver les mots et les conseils pour que j'avance ma recherche vaille que vaille.

Au terme de ce parcours, je voudrais exprimer toute ma gratitude envers mes proches qui m'ont beaucoup encouragée et soutenue moralement et financièrement pendant ces six dernières années passées loin d'eux.

J'embrasse très fort ma fille Adina pour avoir accepté toutes ces années que sa mère n'ait pas pu toujours accorder l'attention et le temps nécessaires à tout enfant qui grandit à l'étranger dans une langue étrangère.



## TABLE DES MATIERES

<b>PREMIER CHAPITRE. INTRODUCTION. ....</b>	<b>13</b>
<b>UNE PROBLEMATIQUE COMPLEXE DANS UNE SOCIETE EN MUTATION .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Raisons du choix du sujet .....</b>	<b>14</b>
<b>2. Définition de la problématique .....</b>	<b>15</b>
<b>3. Constats .....</b>	<b>17</b>
<b>4. Questions de départ .....</b>	<b>18</b>
<b>5. Objectif général et finalité de notre recherche .....</b>	<b>19</b>
<b>6. Organisation et étapes de notre thèse .....</b>	<b>20</b>
<b>HISTOIRE DU KAZAKHSTAN ET DE SES LANGUES : ENTRE DIVERSITE ET UNITE... 23</b>	
<b>1.DIVERSITE ET COMPLEXITE DU TERRITOIRE KAZAKH DÈS SES ORIGINES .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Le Kazakhstan : sa position en Asie centrale .....</b>	<b>24</b>
<b>1.2. Les Hordes : les fondements du peuple kazakh .....</b>	<b>26</b>
<b>2 DES KHANATS KAZAKHS AU KAZAKHSTAN : PERSPECTIVE DIACHRONIQUE ET SYNCHRONIQUE .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Les grandes étapes de son histoire : les conséquences des migrations successives sur le territoire kazakh 26</b>	
2.1.1 Le Khanat kazakh .....	27
2.1.2 Les conséquences de l'invasion des Djoungars : demande de la « protection russe ».....	28
2.1.3 L'entrée du territoire kazakh dans l'Empire russe : changements du paysage socio-économique .....	30
2.1.4. Politique de russification et imposition de la langue russe.....	31
<b>2.2. Nouvelles étapes: de la russification à la soviétisation .....</b>	<b>32</b>
2.2.1. La Réforme agraire de Stolypine et l'afflux de paysans dépossédés de leurs terres .....	33
2.2.2. Le processus de russification à travers l'éducation .....	33
2.2.3. L'instauration du pouvoir soviétique et le développement de l'enseignement supérieur .....	34
2.2.4. La politique de déportations de Staline et ses conséquences sur la société kazakhe.....	35
2.2.5. La politique de mise en valeur des « terres vierges » de Kroutchev : renforcement de la population russophone .....	35
<b>2.3. L'indépendance du Kazakhstan : une nouvelle carte des langues .....</b>	<b>37</b>
2.3.1. Changement de statut des langues et des minorités en présence .....	37
2.3.2. Les intérêts des pays étrangers pour le Kazakhstan actuel et les enjeux du pays.....	38
2.3.3. Les particularités politico et sociolinguistiques du Kazakhstan .....	40
<b>3. LES NOUVELLES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU KAZAKHSTAN ET LEURS REPERCUSSIONS SUR LE STATUT DES LANGUES ET DE LEUR ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Les nouvelles politiques linguistiques depuis l'Indépendance .....</b>	<b>42</b>
3.1.1. La Loi sur les langues (15 juillet 1997).....	43
3.1.2. Le Programme d'État du fonctionnement et du développement des langues 2001-2010 relayé par le Programme 2011-2020.....	45
3.1.3. Le « Concept du Trilinguisme officiel » (2006).....	46
<b>3.2 Le Concept du trilinguisme et ses conséquences sur le statut des langues .....</b>	<b>47</b>
3.2.1 Les langues désormais enseignées au Kazakhstan : une redistribution des cartes .....	47
3.2.2 Les langues étrangères légitimes dans l'éducation supérieure.....	48
<b>3.3 L'adoption de Bologne et ses conséquences structurelles sur le système éducatif (2010).....</b>	<b>50</b>
3.3.1 Les objectifs de cette adhésion à Bologne.....	50

3.3.2 L'élaboration du Concept pour l'enseignement des langues étrangères .....	52
<b>3.4. Synthèse : répercussions des choix politiques linguistiques, structurels, éducatifs à différents niveaux.....</b>	<b>56</b>
<b>4. QUAND LA PETITE HISTOIRE FAMILIALE RENCONTRE LA GRANDE HISTOIRE (INTER) NATIONALE.....</b>	<b>58</b>
<b>5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....</b>	<b>64</b>
<b>TROISIEME CHAPITRE. CADRE THEORIQUE : DE LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE A UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ET DU PLURILINGUISME.....</b>	<b>67</b>
<b>1 POLITIQUES LINGUISTIQUES, STATUT DES LANGUES ET ACTEURS, SOCIAUX ...</b>	<b>69</b>
<b>1.1. Politiques linguistiques, valeur et statut des langues .....</b>	<b>69</b>
1.1.1. Notions de politiques linguistiques ou d'aménagement linguistique .....	69
1.1.2 Mise en œuvre éducative des politiques linguistiques : le curriculum .....	71
1.1.3 Concepts de statut et de valeur des langues sur le marché .....	72
1.1.4. Concepts d'imaginaire sociolinguistique et de représentations des langues.....	74
<b>1.2. Acteurs sociaux, apprenants et usagers des langues .....</b>	<b>78</b>
1.2.1 Concept d'acteurs sociaux .....	78
1.2.2. Concept de capitaux ou de ressources.....	78
1.2.3. Les concepts de stratégies et de pratiques des acteurs .....	81
<b>2. COURANTS METHODOLOGIQUES PASSES ET PRESENTS : DE LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE A UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME .....</b>	<b>84</b>
<b>2.1. Courants et démarches passés : conception d'une didactique d'une langue .....</b>	<b>86</b>
2.1.1. De la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe .....	86
2.1.2. De la méthodologie audio-orale aux méthodes audio-visuelles SGAV .....	87
2.1.3. L'approche communicative.....	90
<b>2.2. Courants et démarches actuels : conception d'une didactique des langues.....</b>	<b>91</b>
2.2.1. Les principes fondateurs et objectifs annoncés du CECR .....	91
2.2.2. Nouvelles conceptions de l'apprenant et démarches.....	94
<b>2.3. Le Portfolio européen des langues : un outil au service de l'apprenant .....</b>	<b>100</b>
2.3.1. Principes et organisation .....	100
2.3.2. Les niveaux de compétences et la grille de descripteurs du CECR.....	103
<b>2.4. Emergence du champ du plurilinguisme : un tournant paradigmatique.....</b>	<b>107</b>
2.4.1. Les notions de bilinguisme et plurilinguisme.....	107
2.4.2. Changements des rapports entre les langues.....	114
<b>2.5. Vers la constitution d'une didactique du plurilinguisme : conceptions et approches .....</b>	<b>119</b>
2.5.1. Pédagogie actionnelle (par tâches).....	119
2.5.2. Didactique intégrée.....	120
2.5.3. Les approches plurielles.....	122
2.5.4. Place des TICE dans ces nouvelles approches .....	134
<b>3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE .....</b>	<b>136</b>
<b>QUATRIEME CHAPITRE: CADRE METHODOLOGIQUE</b>	
<b>UNE DEMARCHE PLURIELLE.....</b>	<b>139</b>
<b>1. ANCRAGE DISCIPLINAIRE ET APPROCHE QUALITATIVE COMPARATIVE .....</b>	<b>141</b>
<b>1.1 Rappel : une perspective socio-anthropologique en didactique des langues et des cultures.....</b>	<b>141</b>
<b>1.2. Rappel des constats, questions de départ et définition des objectifs de recherche .....</b>	<b>143</b>
1.2.1. Constats .....	144
1.2.2. Questions de départ.....	144
1.2.3. Objectifs généraux : nécessité d'une approche comparative .....	144

<b>2. CORPUS, METHODES DE COLLECTE ET METHODES D'ANALYSE.....</b>	<b>146</b>
<b>2.1. Corpus méthode de collecte et d'analyse des syllabus.....</b>	<b>146</b>
2.1.1. Constitution du corpus composé de 4 syllabus (Corpus 1).....	146
2.1.2. Démarche, méthode et raisons du choix.....	147
2.1.3. Constitution d'une grille d'analyse de syllabus.....	147
<b>2.2. Corpus de méthodes/manuels de langues, méthode de collecte et d'analyse .....</b>	<b>147</b>
2.2.1. Constitution du corpus de méthodes/manuels (Corpus2).....	147
2.2.2. Démarche, méthode et raisons du choix.....	149
2.2.3. Constitution d'une grille d'analyse de méthodes de langue.....	150
<b>2.3. Corpus d'enseignants de langue, méthode de collecte et d'analyse.....</b>	<b>151</b>
2.3.1. Constitution du corpus d'enseignants de langues (Corpus 3).....	151
2.3.2. Démarche, méthode et raisons du choix.....	152
2.3.3. Constitution d'un guide d'entretien pour nos enseignants de langues.....	154
<b>2.4. Corpus d'observation de classes, méthode de collecte et d'analyse .....</b>	<b>155</b>
2.4.1. Constitution du corpus d'observation de classes de langues (Corpus 4).....	155
2.4.2. Démarche, méthode et raisons du choix.....	156
<b>3. LE DEROULEMENT DU RECUEIL DE DONNEES.....</b>	<b>160</b>
<b>3.1. Au cours des entretiens .....</b>	<b>160</b>
3.1.1. Prises de contact préalables.....	160
3.1.2. Déroulement des entretiens.....	160
<b>3.2. Au cours des observations de classes .....</b>	<b>162</b>
3.2.1. Prises de contact préalables.....	162
3.2.2. Déroulement des observations.....	162
<b>3.3. Lors de la collecte: contacts et accès limités aux documents .....</b>	<b>163</b>
<b>3.4. D'autres supports à notre recherche .....</b>	<b>164</b>
3.4.1. Le journal de terrain.....	164
3.4.2. La prise de notes.....	165
<b>4. METHODE D'ANALYSE ET RAISONS DU CHOIX.....</b>	<b>166</b>
<b>4.1. Définitions et démarches.....</b>	<b>166</b>
4.1.1. Questions préalables.....	166
4.1.2. Choix de la méthode d'analyse et raisons du choix.....	166
<b>4.2. Les représentations et les stratégies comme outils d'analyse .....</b>	<b>168</b>
<b>5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE .....</b>	<b>169</b>
<b>CINQUIEME CHAPITRE. ANALYSE COMPARATIVE DE DOCUMENTS.....</b>	<b>171</b>
<b>D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES .....</b>	<b>171</b>
<b>PRODUITS PAR L'URILM.....</b>	<b>171</b>
<b>1. ANALYSE DESCRIPTIVE ET COMPARATIVE DES SYLLABUS POUR</b>	
<b>L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES (CORPUS1) .....</b>	<b>173</b>
- <b>Rappel de la constitution du Corpus1 .....</b>	<b>174</b>
- <b>Rappel des principaux critères de la grille d'analyse des 4 syllabus.....</b>	<b>175</b>
- <b>Définition des objectifs spécifiques pour le Corpus1 .....</b>	<b>176</b>
<b>1.1. Analyse descriptive des 4 syllabus .....</b>	<b>176</b>
1.1.1. Programme-type pour l'enseignement des Langues étrangères (LE1) pour les spécialités linguistiques (DL) – Science du langage, Philologie et Langue étrangère.....	177
1.1.2. Programme-type pour l'enseignement des langues étrangères (LE1) dans les spécialités non linguistiques (DNL).....	180

1.1.3. Programme-type pour l'enseignement des deuxièmes langues étrangères (LE2) dans le cursus Bachelor.....	183
1.1.4. Programme-type du FLE en tant que deuxième langue étrangère (FLE2) dans le cursus Bachelor.....	185
<b>1.2. Synthèse : analyse comparative et interprétative des 4 syllabus.....</b>	<b>187</b>
1.2.1. Référence théorique et trame curriculaire : une conception identique pour des publics différents.....	188
1.2.2. Approches privilégiées : une conception éclectique.....	190
1.2.3. Consignes : tantôt présentes, tantôt absentes d'un syllabus à l'autre.....	190
1.2.4. Niveaux de compétences visés : articulations entre les descripteurs peu visibles.....	192
1.2.5. Types d'activités proposés : nouveauté, diversité et interactivité.....	193
1.2.6. Modalités d'évaluation : du traditionnel revêtu de neuf.....	194
1.2.7. Thèmes socioculturels : une même conception ethnocentrée dans les 4 syllabus.....	197
1.2.8. (Res) sources pédagogiques aux références dépassées ou inadaptées.....	198
1.2.9. (Res) sources annoncées dans la préface mais introuvables dans les syllabus.....	200
<b>2. ANALYSE DESCRIPTIVE ET COMPARATIVE DES METHODES DE FRANÇAIS ET D'ANGLAIS (CORPUS 2) .....</b>	<b>201</b>
- <b>Rappel de la constitution du Corpus2 .....</b>	<b>201</b>
- <b>Rappel des principaux critères de la grille d'analyse .....</b>	<b>201</b>
- <b>Définition des objectifs spécifiques pour le Corpus2 .....</b>	<b>202</b>
2.1. <b>Analyse descriptive puis comparative des méthodes de français et d'anglais .....</b>	<b>202</b>
2.1.1. Profil et caractéristiques générales de la méthode de Français langue étrangère.....	202
2.1.2. Profil et caractéristiques générales de la méthode d'Anglais langue étrangère.....	206
2.1.3. Comparaison entre les caractéristiques générales des deux méthodes .....	208
2.2. <b>Synthèse : analyse comparative et interprétative des méthodes de français et d'anglais .....</b>	<b>212</b>
2.2.1. Mise en scène éditoriale: une grande différence d'attractivité entre les deux méthodes.....	212
2.2.2. Documents iconographiques : un déséquilibre avéré entre les deux méthodes .....	215
2.2.3. Approche ou courant méthodologique: interprétation différente d'une théorie officielle.....	216
2.2.4. Organisation générale : en défaveur du français vs en faveur de l'anglais .....	217
2.2.5. Une variété d'activités proposées : des méthodes impliquant l'apprenant.....	219
2.2.6. Evaluation et auto-évaluation : une différence de conceptions en faveur de la méthode de français.....	223
2.2.7. Confusion entre consignes et tâches demandées .....	224
2.2.9. Supports didactiques, ressources pédagogiques : une promesse non tenue .....	228
<b>3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....</b>	<b>229</b>
<b>SIXIEME CHAPITRE. ANALYSE COMPARATIVE D'ENTRETIENS AVEC DES ENSEIGNANTS DE LANGUE ET D'OBSERVATION DE LEURS CLASSES DE LANGUE A L'URILM.....</b>	<b>233</b>
<b>1. ANALYSE INTERPRETATIVE DES ENTRETIENS MENES AVEC DES ENSEIGNANTS DE LANGUE A L'URILM.....</b>	<b>235</b>
- <b>Rappel de la constitution du Corpus 3 .....</b>	<b>236</b>
- <b>Rappel de la méthode d'enquête et de la méthode d'analyse.....</b>	<b>236</b>
- <b>Définition des objectifs spécifiques à l'analyse du Corpus3 .....</b>	<b>237</b>
1.1. <b>Analyse interprétative des entretiens menés avec des enseignants de français.....</b>	<b>238</b>
1.1.1. Caractéristiques générales du profil des enseignantes de français.....	238
1.1.2. Typification de leur capital-langues .....	240
1.1.2.1. Un plurilinguisme individuel acquis en immersion « naturelle ».....	240
1.1.2.2. Un plurilinguisme dévalorisé par l'anglais, langue officielle .....	241
1.1.3. Typification de leur capital-diplômes .....	242
1.1.3.1. Formation académique et pédagogique : un cheminement semblable.....	242



1.1.3.2. De la formation initiale à l'enseignement : un attachement institutionnel « inconditionnel ».....	243
1.1.4. Typification de leur capital-professionnel.....	244
1.1.4.1. Diplômées dans une langue mais « capables d'enseigner d'autres langues ».....	244
1.1.4.2. A partir d'expériences professionnelles diversifiées : des pratiques pédagogiques revisitées.....	245
1.1.5. Typification de leurs capitaux de mobilité.....	245
1.1.5.1. Mobilité individuelle diversifiée <i>versus</i> mobilité institutionnelle en creux.....	245
1.1.5.2. Expériences de mobilité et leurs réinvestissements pensables.....	247
1.1.6. Perceptions de leurs publics étudiants.....	247
1.1.6.1. Profils linguistiques de leurs apprenants : <i>de facto</i> plurilingues.....	247
1.1.6.2. Mobilité de leurs étudiants : expériences multiples, individuelles et institutionnelles.....	248
1.1.6.3. Apprentissage des langues par leurs étudiants : diversité des modalités et des lieux.....	249
1.1.6.4. Rapports des étudiants vis-à-vis du français : boudé comme LE1 vs populaire comme LE2.....	250
1.1.7. Perceptions du dispositif d'enseignement du français.....	251
1.1.7.1. Concurrence entre méthodes étrangères et méthodes locales : le bricolage obligé.....	251
1.1.7.2. Leurs conditions d'enseignement : des réponses mitigées.....	253
1.1.8. Perceptions des nouvelles directives et de leurs effets sur leurs pratiques.....	253
1.1.8.1. Reproduction du discours institutionnel : une connaissance abstraite.....	254
1.1.8.2. Leurs stratégies d'enseignement : l'anglais comme pont vers le français.....	255
<b>1.2. Analyse et interprétation des entretiens menés avec les enseignants d'anglais.....</b>	<b>256</b>
1.2.1. Caractéristiques générales du profil des enseignantes d'anglais.....	256
1.2.2. Typification de leurs capitaux.....	258
1.2.2.1. Leur capital-langues : un plurilinguisme valorisé par l'anglais, langue officielle.....	258
1.2.2.2. Leur capital-diplômes : un cheminement semblable.....	258
1.2.2.3. Leur capital-mobilité : une mobilité plus individuelle qu'institutionnelle.....	259
1.2.3. Perceptions de leurs publics d'étudiants.....	260
1.2.3.1 Perception des publics étudiants : des profils <i>de facto</i> plurilingues.....	260
1.2.3.2. Apprentissage des langues par leurs étudiants : la mobilité comme méthode « moderne ».....	261
1.2.4. Perceptions du dispositif d'enseignement d'anglais.....	261
1.2.4.1. Méthodes locales et méthodes étrangères : une utilisation indifférenciée.....	262
1.2.4.2. Leurs conditions d'enseignement : une satisfaction partagée.....	262
1.2.5. Leurs perceptions des nouvelles directives et de leurs effets sur leurs pratiques.....	263
<b>1.3. Synthèse : analyse comparative des témoignages d'enseignants de français et d'anglais.....</b>	<b>264</b>
1.3.1. Un capital plurilingue diversifié : utile pour les unes vs inutile pour les autres.....	264
1.3.2. Des enseignantes de langues issues du sérail.....	265
1.3.3. Perceptions de leurs étudiants : des profils <i>de facto</i> plurilingues et des pratiques mobilitaires allant de soi.....	265
1.3.4. Les matériaux pédagogiques à disposition : un sentiment de déséquilibre du côté des enseignants de Fle.....	266
1.3.5. Des conditions d'enseignement handicapantes pour des approches interactives.....	267
1.3.6. Enseignantes informées plutôt que formées aux nouvelles conceptions.....	267
<b>2. ANALYSE DESCRIPTIVE PUIS INTERPRETATIVE DES OBSERVATIONS DE CLASSE (CORPUS 4).....</b>	<b>268</b>
- Rappel du Corpus des classes observées (Corpus4).....	269
- Rappel de la méthode « d'observation participante ».....	270
- Rappel de la grille d'observation des classes pour le Corpus 4.....	270
- Définition des objectifs spécifiques au Corpus 4.....	271
2.1. Analyse descriptive des observations de classes.....	271
2.1.1. Analyse descriptive des observations de classes de français.....	271
2.1.2. Observations de classes d'anglais.....	275
2.2. Synthèse : analyse interprétative et comparative des observations de classes.....	277
2.2.1. Organisation de l'espace-classe : une conception verticale prédominante de l'enseignement.....	277

2.2.2. Méthodes de langue et matériels didactiques utilisés : entre tradition et modernité .....	279
2.2.3. Le déroulement des classes de langue: une diversité d'activités et de techniques.....	280
<b>2.3. Face à l'absence d'équipement, des stratégies de compensation individuelle et collective.....</b>	<b>282</b>
<b>2.4. Face aux groupes aux langues et niveaux mélangés, des stratégies « spontanées » chez les enseignantes.....</b>	<b>284</b>
<b>2.5. Relations entre enseignantes et apprenants : des espaces interactifs s'inscrivant dans des espaces traditionnels.....</b>	<b>285</b>
<b>3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE .....</b>	<b>288</b>
<b>SEPTIEME CHAPITRE. SYNTHESE GENERALE.....</b>	<b>291</b>
<b>ECHOS ET ECARTS ENTRE THEORIES ET TERRAINS.....</b>	<b>291</b>
<b>ET PISTES DIDACTIQUES .....</b>	<b>291</b>
<b>1. ECHOS ET ECARTS ENTRE THORIES ET TERRAINS .....</b>	<b>292</b>
<b>1.1. Echos et écarts entre les lignes directrices du Concept pur l'enseignement des langues étrangères et leurs mises en oeuvre par l'URILM .....</b>	<b>294</b>
1.1.1. Rappel principes fondateurs de la Théorie de Kunanbayeva.....	294
1.1.2. Ecart et échos entre les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères ET les consignes des syllabus.....	295
1.1.2.1. Echos.....	295
1.1.2.2. Ecart.....	295
1.1.3. Echos et écarts entre les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères ET les contenus des méthodes de langue.....	296
1.1.3.1. Echos .....	296
1.1.3.2. Ecart.....	298
1.1.4. Echos et écarts entre les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères ET les conditions d'enseignement et stratégies des enseignantes.....	299
1.1.4.1. Echos .....	299
1.1.4.2. Ecart.....	300
<b>1.2. Echos et écarts entre les principes pédagogiques du CECR ET leurs mises en oeuvre par l'URILM .....</b>	<b>301</b>
1.2.1. Rappel des principes fondateurs du CECR .....	301
1.2.2. Echos et écarts entre les principes pédagogiques du CECR et les lignes directrices du Concept ....	302
1.2.2.1. Echos .....	302
1.2.2.2. Ecart.....	303
1.2.3. Echos et écarts entre les principes pédagogiques du CECR et les consignes des syllabus .....	304
1.2.3.1. Echos .....	304
1.2.3.2. Ecart.....	304
1.2.4. Echos et écarts entre les principes pédagogiques du CECR et les contenus des méthodes de langue .....	305
1.2.4.1. Echos .....	305
1.2.4.2. Ecart.....	305
1.2.5. Ecart et échos entre les principes pédagogiques du CECR et les stratégies des enseignantes.....	306
1.2.5.1. Echos .....	306
1.2.5.2. Ecart.....	306
<b>2. NOS PROPOSITIONS DE PISTES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES.....</b>	<b>308</b>
<b>2.1. Développer des approches spécifiques pour les LE2 dans le cadre des DL et des DNL.....</b>	<b>309</b>
<b>2.2 S'appuyer sur les capitaux plurilingues des enseignants pour mettre en place des approches passerelles .....</b>	<b>310</b>
<b>2.3 S'appuyer sur l'expérience des enseignants pour instaurer des espaces interactifs et des pratiques collaboratives en cours.....</b>	<b>311</b>

2.4	S'appuyer sur les pratiques informatiques des étudiants et le bricolage inventif des enseignantes	311
2.5.	S'appuyer sur les capitaux de mobilité des enseignantes pour préparer les candidats à la mobilité	312
2.6	Concevoir une formation continue: lieu de réactualisation des connaissances et des compétences	313
2.7	Concevoir une formation continue : lieu d'échanges et de collaborations structurés	314
<b>HUITIEME CHAPITRE. CONCLUSION GENERALE</b>		<b>317</b>
<b>ETAPES DE LA RECHERCHE ET PRINCIPAUX RESULTATS D'ANALYSE</b>		<b>317</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>325</b>
<b>CURRICULUM VITAE</b>		<b>355</b>
<b>Déclaration sur l'honneur</b>		<b>359</b>



**PREMIER CHAPITRE. INTRODUCTION.**

**UNE PROBLEMATIQUE COMPLEXE DANS UNE SOCIETE EN MUTATION**

## 1. Raisons du choix du sujet

De nos jours, nous vivons une accélération au niveau international des relations diplomatiques, économiques, sociales et culturelles d'une part, et au niveau national la cohabitation d'une diversité de langues et de cultures au sein de nos sociétés d'autre part, cette diversité qu'il faut également prendre en compte dans les enseignements et la formation. Tous les jours, nous sommes activement ou passivement en contact avec minimum une langue, voire plus. Par exemple: le cinéma, la publicité, la chanson, Internet. De ce fait, le XXIème siècle est proclamé comme le siècle des acteurs polyglottes et pluriculturels. Il est postulé dans la loi de l'éducation du Kazakhstan la coopération et la mobilité pour éduquer le futur citoyen du monde. Ce but est élevé et noble d'une part mais difficile à mettre en œuvre d'autre part sur le plan organisationnel et éducatif.

Au Kazakhstan les politiques linguistiques et éducatives de l'Etat jouent un rôle important dans la formation de l'unité de la société kazakhstanaise qui comprend plus de 130 nationalités. Le Kazakhstan est de fait un pays multinational. La population du Kazakhstan est constituée de Kazakhs (45% de la population) et de Russes (35%) ainsi que de minorités comme les Ukrainiens, les Allemands, les Ouzbeks, les Tatars, les Ouïgours. Le kazakh, langue turcique, est la langue officielle du Kazakhstan. D'après le Décret du Président du 1er janvier 2007, les affaires publiques et administratives se font désormais en langue kazakhe mais le russe est utilisé comme la langue de communication entre les différentes ethnies du pays.

On peut avancer que presque tous les Kazakhstanais sont au moins bilingues car ils doivent à parler deux langues, le kazakh et le russe, pour des usages différents et à des degrés différents de maîtrise. Plus récemment le gouvernement kazakhstanaise a imposé l'anglais comme grande langue de communication internationale (2006) qu'il souhaite voir introduit à tous les niveaux du système éducatif. Le développement de l'enseignement des langues étrangères est l'une des ressources majeures d'un Etat mais aussi la garantie de sa cohésion sociale et politique. L'apprentissage des langues contribue à la formation et à la culture de tout citoyen, en développant des aptitudes de communication à la fois interpersonnelle, interethnique et internationale.

Par ailleurs, l'adhésion du Kazakhstan au processus de Bologne en 2010 (le Kazakhstan avait effectué un travail préparatoire en vue de l'introduction de la nouvelle structure Licence/Bachelor - Master - Doctorat (PhD)) permettra désormais de reconnaître les programmes d'éducation du Kazakhstan, les programmes de la mobilité académique des étudiants et des enseignants au sein de l'Union européenne

et dans d'autres pays du monde, grâce à des conventions interuniversitaires. La formation des enseignants sera à repenser du fait du système d'accréditation concernant non seulement l'acquisition de langues étrangères mais aussi l'apprentissage en langue étrangère de disciplines autres que la langue dans des contextes multilingues et multiculturels.

A cet effet, les changements des programmes au Kazakhstan ont été conçus pour préparer en principe les enseignants à enseigner en trois langues. Le système éducatif a adopté les principes et normes du *Cadre européen commun de référence* (CECR) pour l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères.

Donc la question de l'enseignement des langues nationales et étrangères est cruciale pour l'avenir du Kazakhstan et de ses citoyens. En d'autres termes, de nos jours, l'apprentissage des langues étrangères est prioritaire et l'acquisition de compétences plurilingues est attendue à tous les niveaux dans l'éducation. Mais pour atteindre ces buts à la fois nationaux et individuels, il faut améliorer l'enseignement des langues étrangères ainsi que la connaissance des diverses cultures qui leur sont liées. Or l'enseignement de la deuxième langue étrangère rencontre des difficultés dans sa conception et sa mise en place.

C'est pourquoi il y a à l'heure actuelle un véritable intérêt de la part des chercheurs du domaine au niveau académique vis-à-vis des nouvelles théories, issues de la linguistique appliquée, de la didactique des langues et du plurilinguisme ainsi que la didactique des cultures et de l'interculturel, et élaborées en Europe. Nous tenterons de proposer des pistes pédagogiques, en tenant compte de la nouvelle donne nationale et des enjeux propres au contexte kazakhstanaï.

## **2. Définition de la problématique**

En raison des nouvelles options politico-sociolinguistiques qui caractérisent la situation actuelle de notre société, notre recherche portera sur comment construire pour et avec les étudiants des compétences plurilingues et pluriculturelles adaptées aux nouveaux enjeux nationaux et internationaux. A présent dans le monde entier, les familles - qui sont conscientes des enjeux économiques actuels - veulent offrir à leurs enfants une bonne éducation, des savoirs et savoir-faire adaptés aux exigences du marché mais surtout leur faire acquérir les capitaux fondamentaux leur permettant de trouver non seulement un bon emploi mais aussi de faciliter leur mobilité académique. Or, pour faire des études à l'étranger, il faut parler anglais qui est un bagage nécessaire mais toutefois insuffisant ; il faut parler

d'autres langues étrangères pour accroître le champ de ses mobilités et de ses possibilités sur les plans international et national.

Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles vocabulaire qui sont subordonnées à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation. (Cuq et Gruca, 2003 : 73).

Outre cela, il faut aussi se doter des compétences culturelles car ces dernières peuvent assurer la compréhension des pratiques socioculturelles de ses interlocuteurs dans la communication quotidienne et professionnelle. Savoir adapter son langage et savoir s'ajuster à des situations différentes est désormais devenu une nécessité pour chaque futur citoyen vivant dans de un contexte multinational.

Ainsi les politiques linguistiques du Kazakhstan sont au cœur des enjeux nationaux mais aussi internationaux. On l'a vu, au Kazakhstan, les étudiants, qui connaissent déjà deux ou trois langues pratiquées dans leurs familles, ont dû apprendre les deux langues nationales plus une langue étrangère et peuvent choisir d'apprendre d'autres langues étrangères. Pour ce, le Kazakhstan a mis en place de grands moyens pour réaliser ces nouveaux programmes sur le modèle de Bologne et les diplômes kazakhstaniens peuvent être désormais reconnus en Europe. En vue de réaliser ces objectifs, les concepteurs de curricula ont conçu et introduit de nouveaux modèles éducatifs dans les écoles et à l'université et élaboré a créé des programmes spéciaux pour l'enseignement des langues étrangères. Mais pour enseigner une deuxième langue étrangère (ex. le français), il faut que le professeur soit bien formé à son nouveau rôle de « formateur à l'éducation plurilingue et interculturelle » et donc conscient du bagage linguistique de ses étudiants. C'est pourquoi notre thèse a pour finalité d'identifier et de proposer des pistes méthodologiques adaptées à l'enseignement d'une deuxième langue étrangère (LE2)<sup>1</sup>, dans notre cas le français, tributaire d'un trilinguisme institutionnalisé. Il faut prendre en compte tous ces paramètres politiques et structurels avant de développer une nouvelle didactique.

Si nous nous tournons vers la Suisse, nous voyons que c'est également un pays avec des problématiques multilingues et multiculturelles. Son histoire au carrefour de trois grandes sphères culturelles européennes, notamment, française, allemande et italienne a contribué à forger cette diversité des langues et des cultures. En Suisse, on compte quatre langues officielles : l'allemand, le français, l'italien et le rhéto-romanche. Nombreux sont les habitants de la Confédération helvétique à maîtriser en plus de leur langue maternelle une seconde langue nationale et l'anglais. La culture de

---

<sup>1</sup> selon sa dénomination académique



chacune des aires linguistiques est profondément influencée par celles des grands voisins qui partagent la même langue. En Suisse les habitudes culturelles et les traditions sont extrêmement variées d'une région linguistique à l'autre. Comme nous le voyons, c'est un pays ayant beaucoup d'expériences dans le domaine de la gestion de la diversité linguistique. C'est pourquoi nous avons souhaité mener nos recherches en Suisse, plus spécifiquement à l'Université de Fribourg qui a fondé il y a quelques années le Domaine du plurilinguisme et de la didactique des langues étrangères en lien avec l'Institut interuniversitaire du plurilinguisme situé à Fribourg et soutenu par la Confédération : c'est un lieu d'observation et d'expertise unique en Suisse et même en Europe. Dans ce contexte, nous souhaitons nous appuyer sur les théories et méthodologies actuelles existantes, analyser les pratiques et réalisations menées en didactique du FLE et des langues ainsi que dans le champ du plurilinguisme en Europe (francophone) et plus spécifiquement en Suisse. En effet ce pays à quatre langues s'efforce de promouvoir l'apprentissage des langues à l'aide de démarches innovantes, comme l'enseignement bilingue, l'approche par compétences, l'immersion dans des matières autres que la langue, l'intercompréhension linguistique, la didactique intégrée, etc. que les chercheurs et praticiens ont expérimentées à divers niveaux de l'éducation et mises en œuvre dans les universités comme celle bilingue (trilingue avec l'anglais) de l'Université de Fribourg.

### **3. Constats**

Ici nous synthétiserons les constats que nous avons faits sur la situation actuelle des langues dans le supérieur au Kazakhstan.

- L'une des conséquences de la mondialisation économique a eu pour effet l'introduction de l'anglais dans le cadre d'une politique trilingue, avec le kazakh, le russe et l'anglais, imposée récemment par le gouvernement kazakhstanaï (2006) ;
- L'autre conséquence a été l'adoption du système de Bologne par le gouvernement du Kazakhstan (2010), dont le principe est d'harmoniser les cursus universitaires et donc de standardiser les critères d'évaluation en vue de la reconnaissance et de l'équivalence des diplômes au niveau international ;
- La plupart des Kazakhstanais sont de par l'histoire du pays et de par leur histoire familiale, bilingues, trilingues voire plus ;
- L'enseignement des langues étrangères était par tradition obligatoire dans l'histoire du Kazakhstan mais l'offre et le statut de ces langues ont été modifiés à travers l'introduction de la politique

officielle du trilinguisme à tous les niveaux du système éducatif ;

- Les langues étrangères qui avaient le statut de premières langues étrangères (comme le français) dans le système universitaire sont devenues des deuxièmes langues étrangères, au même titre que d'autres langues étrangères, après l'anglais.

#### 4. Questions de départ

Nous avons obtenu nos diplômes de Bachelor et le Master à la Faculté de français et nous sommes spécialisée dans deux langues étrangères, le français et anglais, en fait dans trois langues avec le turc.<sup>2</sup> Il est évident que les transformations actuelles de notre pays, notamment sur les plans sociolinguistique et socio-éducatif nous concernent directement en tant que future enseignante de langue(s).

C'est pourquoi nous avons choisi ce sujet pour notre thèse et nous posons les questions suivantes :

- quelles sont les politiques linguistiques, nouvelles mesures adoptées dans le cadre du Concept du Trilinguisme, et quels sont leurs effets sur l'enseignement des langues étrangères dans les institutions éducatives, notamment celles du supérieur ?
- quels sont les effets de l'introduction de Bologne dans l'institution universitaire et l'adoption des recommandations du Conseil de l'Europe, dont celui de l'éducation plurilingue, à travers les conceptions et approches du *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECR), sur les discours, les produits et pratiques pédagogiques des enseignants dans l'enseignement des langues étrangères à l'université ?
- comment concevoir une didactique adaptée à l'enseignement d'une deuxième langue étrangère LE2, ici le français, en concurrence avec d'autres langues, en tenant compte de l'apprentissage de trois autres langues obligatoires (kazakh, russe et anglais), dont l'anglais langue hégémonique, auprès de publics étudiants déjà plurilingues?

On voit à travers ces questionnements, les processus d'enchâssement entre trois niveaux : macro (politiques des langues, politiques éducatives), méso (institution, discours, documents) et micro (acteurs, discours, produits, pratiques)<sup>3</sup>. C'est pourquoi, avant de nous lancer dans l'analyse d'une situation sociolinguistique et socio-didactique dans une institution et auprès des acteurs de cette même institution, il est crucial de nous interroger sur les processus de planification linguistique du pays. Car

---

<sup>2</sup> Voir plus loin mon récit de parcours détaillé dans le Cadre contextuel

<sup>3</sup> Au sujet de ce processus d'enchâssement voir Gohard-Radenkovic, 2006 ; 2007.

travailler sur les politiques linguistiques au Kazakhstan et sur leurs effets sur les institutions éducatives et universitaires ainsi que sur le statut des langues nationales et étrangères, c'est aussi mener en amont une réflexion sur l'histoire et les conditions de formation de l'Etat et de la nation kazakhe et sur le caractère multinational de la société. Cette pluralité est constitutive de l'unité de l'Etat où les politiques de gestion de la diversité tant linguistique que culturelle y jouent un rôle essentiel.

## **5. Objectif général et finalité de notre recherche**

Ces divers constats et questions de départ, nous ont conduite, après bien des versions différentes, à formuler notre sujet de thèse comme suit : « *Politique trilingue et système Bologne au Kazakhstan : leurs répercussions sur le statut du français et sur son enseignement auprès d'étudiants plurilingues. Etude menée à l'Université des Relations internationales et des langues du monde Ablai Khan à Almaty* ».

Nous nous sommes donné pour principal objectif d'étudier les nouvelles logiques des institutions universitaires et celles de ses divers acteurs, concepteurs et enseignants de langues, dans le cadre des nouvelles politiques linguistiques et de récentes politiques de mobilités internationales impulsées par le gouvernement en 2012<sup>4</sup>. Comme nous ne pouvons pas mener notre recherche dans toutes les universités, nous avons pris comme terrain d'études l'Université des Relations Internationales et des Langues du Monde Ablai Khan à Almaty (URILM)<sup>5</sup>.

Ce choix tient à deux raisons : parce que nous y avons été étudiante mais aussi parce que cette université, qui propose plus de 17 langues pour des filières formant aux disciplines linguistiques mais aussi formant aux disciplines autres que les langues, a été nommée par le ministère de l'Education et de la Recherche comme université-pilote, responsable de la conception et de la mise en place des nouveaux cursus selon Bologne pour l'enseignement des langues dans le cadre de la politique trilingue officielle.

L'interrogation directrice qui sous-tend notre problématique et qui s'impose à nous est la suivante : la prise en compte de la diversité (linguistique, culturelle), en vue de former des citoyens plurilingues et pluriculturels, mobiles et flexibles, qui sont les maître-mots des politiques linguistiques et éducatives du gouvernement kazakhstanaï et celles de l'Union européenne, les premières, mises en œuvre à travers le Concept pour l'enseignement des langues étrangères au Kazakhstan, et les secondes, avec le soutien du Conseil de l'Europe, relais pédagogique de l'UE, est-elle concevable pour notre contexte *de*

---

<sup>4</sup> Conséquences également du système de Bologne adopté en 2010

<sup>5</sup> Nous reviendrons dans notre Cadre contextuel sur la présentation plus détaillée de cette université

*facto* multilingue et multiculturel marqué par de grandes réformes, impulsées par l'Etat ? Les conceptions et démarches prônées dans le Concept pour l'enseignement des langues étrangères et véhiculées par le CECR et ses produits pédagogiques, sont-elles adaptées à notre système d'éducation et à nos enjeux actuels ?

Pour pouvoir répondre à cette interrogation dans ce contexte en mutation, nous constituerons plusieurs corpus<sup>6</sup> dont les analyses devraient nous permettre d'appréhender les répercussions de ces bouleversements socio-politiques, structurels et sociolinguistiques sur l'enseignement des langues, plus spécifiquement sur celui des langues étrangères, à l'université. Elles devraient mettre en lumière les types d'adaptation (ou non) opérés par le corps universitaire des conceptions et approches importées du Conseil de l'Europe, mais interprétées par la théorie officielle locale, la « Théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative » de Salima Kunanbaeva<sup>7</sup>.

Quel est par ailleurs la finalité de notre thèse ? La finalité de notre recherche appliquée est d'esquisser des pistes didactiques et pédagogiques pour l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère à l'université, en nous appuyant sur nos résultats d'analyse.

## **6. Organisation et étapes de notre thèse**

Suite à cette Introduction qui constitue le premier Chapitre, dans le deuxième Chapitre, nous présenterons notre Cadre contextuel, en brossant les caractéristiques principales géographiques, historiques de notre région du monde, en rappelant l'évolution des politiques linguistiques dans une perspective synchronique et diachronique afin de montrer les processus de changement du statut des langues, liée aux grands flux migratoires des divers peuples au Kazakhstan. Nous tâcherons également de dégager les répercussions des politiques européennes actuelles, et plus largement internationales, sur les politiques locales (macro), sur les institutions du supérieur (mésos) et sur les acteurs de l'institution (micro), directement concernés par les politiques linguistiques et les réformes éducatives.

Dans le troisième Chapitre, nous passerons à notre Cadre théorique dans lequel nous aborderons les concepts clés, pertinents pour répondre à nos questions de départ et à notre questionnement général. Ainsi nous avons opté pour un certain nombre de concepts, que nous avons souhaité définir comme politiques linguistiques, valeur et statut des langues, représentations, acteurs, capitaux, acteurs,

---

<sup>6</sup> que nous présenterons en détail dans notre Cadre méthodologique

<sup>7</sup> Angliciste de formation et Rectrice de l'URILM depuis 2000. Voir le Cadre théorique.

pratiques, stratégies, rôles, rapports entre les langues, etc. Ces concepts sont largement utilisés par la didactique des langues étrangères qui, elle-même, les a empruntés à d'autres disciplines pour se les approprier et constituer son propre cadre théorique. Nous aborderons également l'histoire des courants méthodologiques des langues et cultures, pour comprendre ensuite les conceptions et approches méthodologiques actuelles, comme par exemple les approches plurielles qui sont liées à l'émergence d'un nouveau champ, celui du plurilinguisme.

Dans le quatrième Chapitre, nous aborderons le Cadre méthodologique où nous présenterons notre ancrage disciplinaire, nos objectifs de recherche, les critères de constitution de nos quatre corpus, les méthodes d'enquête et d'observation que nous avons choisies pour chaque corpus. Nous décrirons les conditions dans lesquelles se sont effectués la collecte des documents, le recueil des témoignages et les observations de classes, et les difficultés rencontrés à chaque étape ainsi que les stratégies et supports complémentaires auxquels nous avons eu recours pour y faire face. Puis nous présenterons nos méthodes d'analyse et justifierons nos choix.

Enfin, dans les deux grands chapitres suivants, soit le cinquième Chapitre regroupant l'étude des deux premiers corpus et le sixième Chapitre regroupant l'étude des deux autres corpus, nous mènerons, en tâchant d'être en cohérence avec nos questions de départ et nos objectifs de recherche, nos analyses descriptives puis interprétatives, selon une approche comparative entre le français et l'anglais à chaque étape d'analyse de nos corpus.

La Synthèse générale fera l'objet du septième Chapitre dans lequel nous croiserons et confronterons nos principaux résultats de recherche en vue de répondre en fait à la question qui sous-tend notre recherche: les conceptions et démarches prônées par le Concept pour l'enseignement des langues étrangères, s'appuyant sur celles recommandées par le CECR, sont-elles transférables à notre système d'éducation, jusqu'à quel point et sous quelles formes ?

Dans le cadre de ces réflexions, nous ferons quelques propositions de pistes didactiques pour les acteurs chargés de la conception, de la mise en place et de l'enseignement des deuxièmes langues étrangères, plus spécifiquement celui du français qui est au cœur de nos préoccupations, dans le contexte universitaire spécifique kazakhstanais.

Enfin dans notre Conclusion, qui sera le huitième et dernier Chapitre, nous rappellerons les étapes de notre recherche et les principaux résultats de nos analyses qui y sont attachés, réservant les apports et limites de notre travail lors de la soutenance.



## **DEUXIEME CHAPITRE. CADRE CONTEXTUEL**

### **HISTOIRE DU KAZAKHSTAN ET DE SES LANGUES : ENTRE DIVERSITE ET UNITE**

Ce chapitre présentera une synthèse des politiques linguistiques menées par le Kazakhstan depuis son Indépendance en 1991. Travailler sur les politiques des langues, c'est mener d'abord une réflexion sur les conditions de formation de la nation kazakhe ainsi que sur la diversité qui s'est construite au fur et à mesure de son histoire avant la dissolution de l'Union soviétique. Ainsi nous postulons que la configuration actuelle de la société kazakhstanaise, caractérisée par une grande pluralité linguistique et culturelle, est l'héritage de migrations successives. Nous postulons également que les récentes politiques linguistiques, plus connues sous le nom de « Concept du Trilinguisme » et le système de Bologne, respectivement promu et adopté par le gouvernement, ont eu des répercussions sur le statut des langues nationales et étrangères ainsi que sur leur enseignement, et plus largement, sur le système éducatif et ses divers acteurs<sup>8</sup>.

## **1. DIVERSITE ET COMPLEXITE DU TERRITOIRE KAZAKH DÈS SES ORIGINES**

### **1.1 Le Kazakhstan : sa position en Asie centrale**

Le Kazakhstan est l'Etat le plus vaste de l'Asie centrale avec le territoire 2 717 300 km<sup>2</sup>. Le pays possède des frontières communes avec la Fédération de Russie, au nord, avec l'Ouzbékistan et le Kirghizistan au sud, et avec la Chine, à l'est. Il est entouré par le fleuve de la Volga et par la mer Caspienne

Ci-dessous la carte du Kazakhstan :

---

<sup>8</sup> Un article est issu de ces analyses : Duisekova, K. Skakova, A. et Gohard-Radenkovic, A. (à par.), in Friedli, Ruedg. et Gohard-Radenkovic (eds)





Figure 1 : La carte du Kazakhstan

Source : <http://www.haiart.net/read.php?id=8892130>

Le Kazakhstan est actuellement peuplé par 17 948 816 d'habitants (pour 2014). Selon différentes sources, les 4,5 millions de Kazakhs vivent principalement dans 14 pays de l'ex-Union Soviétique et dans 25 pays du monde : en Ouzbékistan, en Chine (à l'ouest du Xinjiang), dans la Fédération de Russie, en Mongolie, au Turkménistan, en Afghanistan etc.

Pour commencer, tâchons de définir l'origine du mot « kazakh ». Les sources étrangères (françaises) désignent le mot « kazakh » comme un mot turc qui a plusieurs sens : « vagabond », « homme libre », « aventurier », etc. Il apparaît dans la langue russe au XIVème siècle seulement et désigne les nomades d'Asie centrale, appartenant à la confédération des tribus ouzbèkes, qui s'en sont détachées pour former une unité politique dans le Nord-Est du Turkestan.

Il faut bien entendu distinguer ces Kazakhs des « kasak » slaves, ou Cosaques, eux aussi nommés d'après le même mot turc, au sens d'« aventurier », « indépendant ». Pour éviter la confusion, les Russes ont donné aux Kazakhs d'Asie centrale l'appellation de « Kazakh-Kirghiz »<sup>9</sup>.

Le nomadisme a été le mode de vie et de ressources des Kazakhs qui étaient en majorité des éleveurs jusqu'au XXème siècle. C'est en raison de leur activités pastorales que le mot « Kazakh », d'origine turque, signifierait : les « errants », les « exilés » : « Les Kazakhs appartiennent à l'origine à un peuple

<sup>9</sup> Caratini, 1990: 108

turc »<sup>10</sup>. Par contre les sources kazakhes ont une autre interprétation du terme « kazakh » qui voudrait dire « homme libre ».

Plus récemment, soit à partir de l'Indépendance du pays en 1991, un « Kazakh » désigne une personne issue de l'ethnie kazakhe ou en d'autres termes ayant une appartenance ethnique tandis qu'un « Kazakhstanais » est une personne née au Kazakhstan, soit désignant la citoyenneté, et ceci, quelle que soit son appartenance première. Il est important de préciser ce point car, dans ce travail, nous allons parler des nombreux peuples vivant sur le territoire du Kazakhstan.

## **1.2. Les Hordes : les fondements du peuple kazakh**

Un des processus les plus importants dans la formation de la société kazakhe est sa division en trois Hordes distinctes. Le fractionnement de ces tribus kazakhes en trois Hordes (ou « jouz » en kazakh) commença au XVII<sup>ème</sup> siècle. *Jouz* est une division traditionnelle, composée de trois jouz »<sup>11</sup> dénommées : « Grande » (Oulough), « Moyenne » (Orta) et « Petite » (Kichi) Hordes, mais pas en regard de leur taille.

Celles-ci ont été attribuées en lien avec l'histoire des descendants des Khanats kazakhs. Chaque Horde était divisée en plusieurs groupes, tribus, genres. Le territoire a été distribué selon trois régions géographiques: Sémirétchié, Ouest, Centre, Nord et Est du Kazakhstan.

La dénomination des différentes Hordes correspond donc à des répartitions géographiques. Ainsi, jusqu'à nos jours, le territoire de la Grande Horde est située au Sud-Est du Kazakhstan: Sémirétchié. Les Kazakhs de la Moyenne Horde occupent traditionnellement le territoire du Kazakhstan Central, le Nord et l'Est et une petite partie du Sud tandis que ceux de la Petite Horde occupent tout le territoire de l'Ouest du Kazakhstan<sup>12</sup>.

## **2. DES KHANATS KAZAKHS AU KAZAKHSTAN : PERSPECTIVE DIACHRONIQUE ET SYNCHRONIQUE**

### **2.1 Les grandes étapes de son histoire : les conséquences des migrations successives sur le territoire kazakh**

Dans cette partie, nous allons rappeler les différentes étapes par lesquelles le Kazakhstan, que nous connaissons actuellement, est passé. Cela a commencé avec les premiers contacts avec la Russie, puis, l'entrée du pays dans l'Empire russe. Le territoire occupé par les Kazakhs va alors voir se transformer

---

<sup>10</sup> Beaumont, 2008: 375

<sup>11</sup> [http://atababa.kz/ru/history/read/Zhuzy\\_istoriya/](http://atababa.kz/ru/history/read/Zhuzy_istoriya/)

<sup>12</sup> Massanov, Abylkhojin, Yerofoeva, Alekseenko et Baratova, 2001: 73-79

ses structures en raison de l'arrivée successive des colonisateurs. Ce sont les diverses migrations qui ont contribué peu à peu à la constitution d'une situation plurilingue, multiculturelle, pluriethnique du Kazakhstan. Pendant 70 ans, la République du Kazakhstan a fait partie de l'Union soviétique et pendant les deux cents années qui ont précédé cette époque, à la demande des Khans kazakhs, leurs territoires sont passés sous la protection de la Russie tsariste. Grâce à cette protection russe, les Kazakhs ont pu garder leur territoire étendu et peu peuplé ainsi que leur « intégrité » contre les envahisseurs djungars - une branche guerrière des Mongols aujourd'hui disparue.

### **2.1.1 Le Khanat kazakh**

Après plusieurs générations d'existence de ces Hordes s'est formé, à la fin du XV<sup>ème</sup> siècle, un « Khanat kazakh »<sup>13</sup>, ou Etat kazakh, qui s'appuyait sur une structure hiérarchique composée de chefs et de sultans.

A la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle, le Kazakh khanat était divisé en trois, en référence aux trois Hordes déjà existantes. Rappelons que géographiquement, la Petite Horde était située à l'ouest du Kazakhstan, la Moyenne dans la partie centrale du pays, et la Grande régnait à l'est du territoire. Sur le territoire de chaque Horde se sont formés des Khanats indépendants, c'est-à-dire possédant un système hiérarchique spécifique à chaque Horde. Il est à noter qu'une horde était divisée en petits groupes. Ceux-ci étaient sous le pouvoir de plusieurs sultans. Donc il n'y avait pas qu'un khan au pouvoir mais également plusieurs sultans. Dans cette structure, on peut dire que le khan est le chef et le sultan, un sous-chef.

De plus, dans le Khanats kazakh, il n'existait pas de juridiction unique entre les trois Hordes. Il y avait plusieurs types de pouvoir. Les relations entre les Khans et les sultans étaient faibles et c'est pourquoi toutes les décisions prises par le pouvoir « suprême », n'étaient pas toujours (voire rarement) suivies d'effets aux différents niveaux du pouvoir. C'est à cause de sa structure trop complexe que, plus tard, lors du ralliement du Khanat kazakh à l'Empire russe (voir plus bas), ce dernier ne pouvait pas conserver le système traditionnel kazakh avec ses pouvoirs fractionnés<sup>14</sup>. Ainsi, en 1822, fut adopté le décret pour « les Kirghizes<sup>15</sup> du Nord ». Ce décret annonçait l'introduction du pouvoir russe et de son système juridique et, parallèlement, impliquait la liquidation du pouvoir des Khans et du système politique propre au Khanat.

Mais revenons au XVI<sup>ème</sup> siècle.

---

<sup>13</sup> Il s'agit de la formation de l'Etat du Kazakhstan (khanat = Etat).

<sup>14</sup> Massanov, Abylkhojin, Yerofoeva, Alekseenko et Baratova, 2001: 171

<sup>15</sup> Kirghiz signifie kazakh et s'appelait autrefois kazakh

### 2.1.2 Les conséquences de l'invasion des Djoungars : demande de la « protection russe »

De 1599 à 1635, le Khanat Djoungar, qui était voisin, a pendant longtemps essayé de prendre possession par la force des terres du Khanat kazakh. En 1635 naît l'Etat de Djoungarie (ou l'Etat Oïrat), habité par des peuples d'origine mongole. La menace principale externe pour les Kazakhs était le risque d'invasions par les tribus mongoles, provenant de l'est. Pour faire face à ces menaces, les Kazakhs ont recouru au soutien de la Russie. Il nous paraît pertinent de présenter la carte du Khanat kazakh, composé des trois jouz, en russe et en kazakh :



Figure 2 : La carte de l'ancien Kazakhstan (en russe)

Source : Wikipédia



Figure 3 : La carte de l'ancien Kazakhstan (en kazakh)

Source : community/kz.uz/

Cependant, dans les premiers temps, Abulkhair<sup>16</sup>, Khan de la Petite Horde, s'est battu en 1718 à plusieurs reprises contre les Djoungars qui voulaient envahir son territoire. Mais, Abulkhair a vite compris que son Khanat n'avait pas assez de forces pour résister contre la Djoungarie. Pour pouvoir réellement les contrer, Abulkhair va alors se tourner vers l'Empire russe pour lui demander sa protection.

De son côté, la Russie était intéressée par ce territoire car ce dernier était situé sur la Grande Route de la Soie<sup>17</sup>. En effet, la Russie cherchait à assurer la sécurité des routes du commerce des textiles entre l'Asie centrale et d'autres pays de l'Est et de l'Europe. Il s'agissait alors de contrôler l'itinéraire de la route de la Soie ainsi que d'établir et de consolider les liens avec les pays se trouvant sur cette route. C'est que la soie était un élément stratégique, à la fois utilisée dans le commerce et clé des rapports diplomatiques entre les Etats. A ce sujet Fourniau souligne<sup>18</sup> :

*Route de la Soie* est une expression générique pour un ensemble d'axes caravaniers qui irriguaient en quelques sortes l'Asie Centrale, soit par la Transoxiane vers la Perse, soit par le Khorezm vers la basse Volga et la mer Noire. La caravane de chameaux de Bactriane à poil épais fut le vaisseau de la Route de la soie.

Ci-dessous la carte de la Grande Route de la Soie :



Figure 4 : La carte de la Grande Route de la Soie

Source : <http://www.orexca.com/rus/silkroad.shtml>

<sup>16</sup> Horde en kazakh signifie «centaine».

<sup>17</sup> On devrait parler de grandes routes de la soie car il y avait plusieurs itinéraires. Voir carte plus loin.

<sup>18</sup> Fourniau, 1994: 25

C'est dans cet objectif que la Russie cherchait à renforcer sa position dans la communauté internationale et cela, grâce à une série d'alliances diplomatiques. C'est dans cette perspective que le gouvernement russe se soucie de la situation politique des steppes kazakhes et des relations entretenues entre le Khanat kazakh et ses voisins. En effet, l'intérêt pour la Russie est d'avoir à faire à des pays en paix, facilitant ainsi les transits et échanges commerciaux sur la Grande Route de la Soie.

De leur côté, comme les Kazakhs étaient exposés à des invasions constantes des Etats voisins féodaux, ils étaient eux aussi intéressés à entretenir de bonnes relations avec la Russie afin de s'assurer le soutien de cet allié puissant. Ces enjeux communs furent le début des relations diplomatiques entre le Khanat kazakh et la Russie. En septembre 1730, Abulkhair a envoyé un message à l'Impératrice Anne Ivanovna, à Oufa, pour demander aux Russes le statut de « peuple protégé ».

Cette protection fut accordée. Ainsi, le « Territoire des steppes » fut organisé et mis sous tutelle administrative et politique comme tous les territoires conquis par les Russes<sup>19</sup>. Nous développerons ce point ultérieurement quand nous parlerons de l'adoption du système agricole russe par les Kazakhs.

Ces relations ont favorisé le développement des liens économiques, politiques, commerciaux et diplomatiques entre la Russie et l'ancien Kazakhstan. Sur ce point, le besoin de connaître la langue russe s'est imposé de fait, parce qu'entre la fin du XVIIIème et le début du XIXème siècle, la langue russe a commencé à être utilisée couramment par la population vivant sur le territoire kazakh.

### **2.1.3 L'entrée du territoire kazakh dans l'Empire russe : changements du paysage socio-économique**

L'entrée du territoire kazakh dans l'Empire russe, entre 1731 et 1865, marqua le début de la deuxième étape des relations kazakho-russes. Il faut savoir que, comme le Khanat kazakh dépendait des trois Hordes, cette adhésion à la Russie s'est faite progressivement. C'est la raison pour laquelle ce processus ne s'est achevé qu'à la fin du XIXème siècle.

Processus qui s'est avéré à la fois complexe et contradictoire parce que l'adhésion de toutes les hordes s'est accomplie dans des conditions différentes. Ainsi, la Petite Horde ainsi que certaines régions de la Moyenne Horde ont rejoint volontairement l'Empire de Russie, tandis que pour ce qui est de la plus grande partie des régions de l'est et du sud du Kazakhstan, celles-ci ont été contraintes par la force militaire tsariste, qui a cherché à accélérer l'adhésion de ces régions à l'Empire russe. Ainsi, les trois

---

<sup>19</sup> Caratini, 1990 : 109-112

Hordes ont été intégrées progressivement tout au long du XVIIIème et XIXème siècles. Ces changements de statut ont apporté des modifications importantes, notamment dans le mode de vie des Kazakhs qui étaient traditionnellement des nomades. Ils ont dû passer du nomadisme à la sédentarisation avec l'adoption de l'agriculture.

L'Empire russe regroupait alors un certain nombre de pays dont certains étaient limitrophes du Khanat kazakh. Les habitants de ces territoires annexés vivaient tous sous le même régime : celui imposé par l'Empire russe. Ces changements, à leur tour, ont entraîné l'arrivée de nombreux immigrants venus de différentes régions de l'Empire russe pour défricher et exploiter de nouvelles terres inhabitées, pour commercialiser le bétail, etc. L'occupation principale de ces paysans était l'agriculture, la pêche, l'apiculture, le jardinage, l'horticulture et la fabrication du beurre. L'apiculture a été développée en particulier dans les zones montagneuses de la région de Semipalatinsk. Et, dans les villages, le jardinage était pratiqué, ce qui offrait la possibilité de cultiver des légumes et de les vendre sur les marchés urbains. C'est pour cette raison que les paysans de Sibérie et d'Orenbourg, qui ont immigré dans les territoires kazakhs, ont montré aux éleveurs comment travailler la terre. De ce fait, les nomades kazakhs ont dû s'adapter, et, en développant l'agriculture, sont passés à un mode de vie sédentaire qui leur assurait de nouveaux moyens de subsistance. Cette étape a été décisive avant que ne commence le processus d'urbanisation et d'industrialisation des steppes avec la construction des villes, des routes et des usines.

Mais ce « Territoire des steppes » ne s'est pas développé uniquement au niveau local. Les routes passant par les steppes étaient empruntées par des caravaniers étrangers. Il est à noter que ces échanges commerciaux avec les nomades se pratiquaient déjà depuis des siècles puisqu'ils se trouvaient sur l'itinéraire de la route de la Soie. Avec le temps, ce commerce de transit devint de plus en plus important au niveau international. En effet, les textiles étaient vendus dans tous les pays allant de l'Asie centrale à l'Europe. Cette route a contribué à l'intensification des contacts commerciaux et économiques entre les Russes et les Kazakhs.

#### **2.1.4. Politique de russification et imposition de la langue russe**

Dans le *Dictionnaire des nationalités et des minorités en U.R.S.S*, Caratini (1990) décrit ce double mouvement d'expansion de la langue russe étroitement liée à l'expansion territoriale et économique de l'Empire russe, comme suit :

Avant la révolution d'Octobre, le régime tsariste appliquait une politique systématique de russification, impliquant la prééminence absolue de la langue russe et de l'Eglise orthodoxe, ainsi que l'obéissance absolue au pouvoir central, personnifié par le tsar (représenté, dans les "provinces" et "gouvernements"

de la Russie, par des gouverneurs et par une armée de fonctionnaires et de policiers). La masse de la population était *russe*, avec une priorité accordée aux *Grands-Russiens* (ou "Moscovites"), sur les Biélorusses et sur les Ukrainiens; les autres peuples étaient qualifiés d'allogènes ; ils étaient établis, pour la plupart, dans les régions frontières et représentaient, en 1867 par exemple, à peine 10% de la population totale de l'Empire russe, contre près de 50% aujourd'hui. Ces minorités ne possédaient aucune autonomie<sup>20</sup>.

Nous l'avons vu, le Khanat kazakh a recouru à la protection des Russes et ces derniers se sont approprié notamment les terres et le commerce de la soie. De ce fait la Russie a pu imposer le système russe dont tous les pays slaves annexés et turciques dominés qui devaient adopter les règles pour s'insérer dans un modèle unique. Ce fut le début de la politique de russification du Tsar. Cette politique a pu se réaliser grâce à l'arrivée en masse de colons, encouragée par l'Empire russe. La principale raison de ces migrations massives de paysans était due au manque de terres dans les régions centrales et méridionales de la Russie.

La politique de russification s'est donc construite avec l'installation de populations diverses. C'est le cas notamment pour les paysans qui ont exploité la terre kazakhe. Il en va de même pour les marchands qui ont continué à faire le commerce de la soie et qui ont utilisé la langue russe afin de pouvoir communiquer avec tout le monde dans un pays régi par l'Empire russe.

La première installation fut celle des Cosaques de l'Oural, dans le Sémirétchié en 1875. Puis, dans les années 1891-1892, celle des colons russes et ukrainiens qui arrivèrent en masse. Tous ces nouveaux venus - plus de deux millions entre 1891 et 1914 - issus de la terre, entendaient continuer à cultiver la terre. Ils occupèrent donc les territoires occupés antérieurement par les nomades pour cultiver et s'établir définitivement dans le pays.

Il est clair que, dans ce rapport de domination à la fois démographique, militaire et économique, les Russes n'ont pas fait l'effort de parler la langue kazakhe ; c'est le peuple kazakh et autres peuples annexés qui ont dû s'adapter.

## **2.2. Nouvelles étapes: de la russification à la soviétisation**

Comme nous l'avons montré plus haut, en se ralliant à l'Empire russe, le « Territoire des steppes » a dû renoncer à ses prérogatives et se soumettre à la loi russe. Dans ces conditions a eu lieu entre le XIXème

---

<sup>20</sup> Caratini, 1990 : 12



et le XXème siècle une nouvelle étape de la politique de russification.

### **2.2.1. La Réforme agraire de Stolypine et l'afflux de paysans dépossédés de leurs terres**

Entre 1900 et 1917, il y a eu une réforme agraire, appelée Réforme agraire de Stolypine, qui a eu pour conséquences que les paysans slaves et allemands sont venus s'installer sur le territoire kazakh. Ces migrations venaient des provinces de l'intérieur de la Russie tsariste. Avec cette colonisation, l'ancien Khanat Kazakh a alors subi des transformations profondes dans la composition de sa population, en raison de l'afflux croissant et continu de nouveaux types d'immigrés. Ainsi au début du XXème siècle, on peut dire que cette région est devenue une province multiculturelle de l'Empire de Russie, composée non seulement de Kazakhs, de Russes, d'Ukrainiens et d'Allemands mais aussi d'autres groupes en augmentation constante, comme les Tatars, les Mordves, les Estoniens, les Polonais, les Ouïgours, les Dungsans, dans la cadre d'une politique de regroupement systématique d'autres populations sur le territoire kazakh.

### **2.2.2. Le processus de russification à travers l'éducation**

La politique de russification chargée d'asseoir l'hégémonie russe s'appuyait en particulier sur la création dans les villes frontières, d'un système éducatif russo-indigène, visant à répandre la langue et la culture russe<sup>21</sup>.

Il y a eu tout d'abord une croissance urbaine avec la création de villes. Cela a, par conséquent, contribué au développement des réseaux de chemin de fer et de l'industrie, avec, en particulier, l'émergence de petites entreprises. Cette politique aura d'autres conséquences sur l'éducation. Des écoles russo-kazakhs furent ouvertes dans la première moitié du XIXème siècle et soumises aux exigences de la politique impérialiste du Tsar. C'est-à-dire que tous les habitants de ces régions annexées devaient suivre le même programme d'études concernant l'apprentissage obligatoire du russe à l'école. C'est pour cette raison que certaines personnalités intellectuelles de Russie viennent en pays kazakh pour promouvoir ce nouveau type d'éducation auprès de la population. Les écoles étaient ouvertes non seulement aux Kazakhs mais aussi à la population russe qui s'était installée, afin de promouvoir le russe et la russification du peuple non russophone et parfaire leur fusion avec le peuple russe dans sa langue.

Mais cette politique de russification ne signifiait pas pour les Kazakhs qu'ils devaient renoncer

---

<sup>21</sup> Poujol, 2000: 48

complètement à leurs appartenances premières. Les enfants kazakhs pouvaient continuer à apprendre leur langue d'origine. Toutefois la politique de russification résidait dans le fait que tous devaient apprendre intensément, à un moment ou un autre de leur scolarité, la langue russe pour accéder après à de hautes fonctions. En revanche, comme nous l'avons mentionné auparavant, les Russes ne s'intéressaient pas à apprendre la langue kazakhe. Les Kazakhs devaient suivre l'enseignement de la langue russe à travers la comparaison de leur langue avec le russe. En plus, l'alphabet cyrillique a remplacé peu à peu l'alphabet arabe afin que la population puisse lire plus facilement les livres russes. L'Empire russe, même s'il dominait le pays, a laissé le Kazakhstan libre de continuer à étendre son réseau d'écoles russes et russo-kazakhes, dont le nombre par rapport à 1897, a doublé en 1911.

A ce sujet, Poujol (2000) remarque:

La deuxième partie du XIXème siècle, à partir de 1917, est cruciale pour l'histoire de l'identité des kazakhe. Elle constitue la strate au cours de laquelle la société nomade, fortement ébranlée après la redéfinition politique imposée depuis un siècle, est prête à en recueillir les fruits, avant de connaître un nouveau bouleversement. Les conséquences de ce contact, même s'il ne touche qu'un nombre limité d'individus, sont essentielles pour comprendre la spécificité même de l'identité kazakhe, forgée par des strates successives et en réponse à la pression et à l'influence russe<sup>22</sup>.

### **2.2.3. L'instauration du pouvoir soviétique et le développement de l'enseignement supérieur**

A partir de 1919, il y eut une intense préparation pour la formation du Kazakhstan qui eut pour résultat que le pays kazakh est devenu КССР «Казахская Автономная Советская Республика» KSSR, soit la « République kazakhe autonome soviétique », qui a donc fait partie de l'URSS. Cela a entraîné dans le système d'éducation une transition qui fait qu'en 1929, la langue kazakhe est passée officiellement de l'alphabet arabe à l'alphabet cyrillique.

Auparavant, même sous l'Empire russe, l'alphabet arabe permettait encore de lire toutes les publications turcophones, non seulement dans le pays kazakh mais aussi à l'étranger, ce qui était considéré comme politiquement nuisible par le nouveau système soviétique. Ainsi, avec ce changement d'alphabet, des centaines de milliers de Kazakhs devaient de nouveau apprendre un nouvel alphabet pour pouvoir lire et écrire.

Dans le domaine éducatif, la République kazakhe autonome soviétique a commencé à développer l'enseignement supérieur. Conséquemment, les Kazakhs n'étaient plus uniquement formés à l'école élémentaire. Avec la création d'universités, le peuple kazakh a pu faire des études supérieures, devenir

---

<sup>22</sup> *ibid*, 2000: 50

des cadres, en étant façonnés à la pensée soviétique à travers la langue.

#### **2.2.4. La politique de déportations de Staline et ses conséquences sur la société kazakhe**

La politique de Staline avait pour but de poursuivre et de renforcer la politique coloniale mise en place par l'Empire russe au Kazakhstan. Ainsi, après la guerre civile de 1924, il a planifié dès 1929 des immigrations massives de Russes et d'Ukrainiens (504.000 au total) dans la région de l'Ouest de la République kazakhe. Puis, avant la Seconde guerre mondiale, Staline a décidé d'expulser de l'URSS un certain nombre de peuples, tels que des Polonais d'Ukraine occidentale et de l'Ouest de la Biélorussie (1936), des Coréens du Primorié et de Sakhaline (1937), dans les pays satellites de l'Union soviétique, notamment dans notre pays. Ce fut aussi le cas, par la suite, pour les Coréens, les Azerbaïdjanais, les Turcs, les Kurdes, les Arméniens.

Pendant la guerre ont été aussi déportés des Allemands de la Volga, des Grecs du Territoire de Krasnodar en 1941. Puis entre octobre 1943 et juin 1944, des peuples furent déportés massivement en Sibérie, au Kazakhstan et dans d'autres pays d'Asie centrale pour avoir "collaboré" avec l'occupant : il s'agit des Karatchaïs (80 000), des Balkars (40 000), des Tatars de Crimée (200 000 personnes), des Tchétchènes (400 000) et des Ingouches du nord du Caucase (100 000), des Karatchaïs et des Kalmouks (140 000)<sup>23</sup>.

Il est à noter que, parallèlement à la politique de déplacements de Staline, République kazakhe a connu une catastrophe démographique qui a eu lieu entre 1929 et 1933. Tout cela explique qu'entre les années 1926 et 1939, environ 1 million de Kazakhs ont quitté le pays. Ils se sont exilés vers la Chine et d'autres pays d'Asie Centrale. Le peuple kazakh a perdu plus de 1798,4 personnes durant cette catastrophe.

Ainsi, d'un côté, la KSSR a connu une catastrophe naturelle, et de l'autre, un bouleversement politique dû au système stalinien. Depuis 1929, l'accroissement de la présence des diasporas russes et les déplacements forcés de divers peuples ont eu pour conséquence une baisse irréversible du peuple kazakh qui devint minoritaire dans son propre pays.

#### **2.2.5. La politique de mise en valeur des « terres vierges » de Kroutchev : renforcement de la population russophone**

Après la disparation de Staline en 1953, l'URSS entre dans une nouvelle période de son histoire avec Nikita Khrouchtchev, devenu le Premier secrétaire de l'URSS. Son arrivée a marqué un véritable

---

<sup>23</sup> Werth, 2008: 377

tournant - tant idéologique que linguistique - dans l'histoire du Kazakhstan. Poujol (2000) dit à ce sujet:

...conscient de la nécessité d'entreprendre des réformes de grande envergure, le nouveau secrétaire du parti communiste de l'Union soviétique, Nikita Khrouchtchev, s'intéressa à la conquête de nouveaux espaces. Lors du Plenum du Comité central de février-mars 1954, Khrouchtchev a proposé un plan de mise en valeur des « terres vierges » du Kazakhstan pour redresser l'agriculture. Ainsi, près de deux millions de volontaires affluent au Kazakhstan.<sup>24</sup>

Tout ceci en fait a renforcé la politique de russification et consolidé son influence territoriale et économique sur les territoires kazakhs. Mais, à la différence de Staline, les nouveaux venus sont arrivés au Kazakhstan volontairement, et non plus par la force. Avec ces populations slaves qui sont arrivés en 1962, les Kazakhs ne constituaient alors plus que 29% de la population totale. Selon les diverses sources, il faut noter que la République autonome kazakhe, de par son histoire, constituait comme la seule république de l'Union soviétique ou la nation éponyme n'était pas majoritaire.

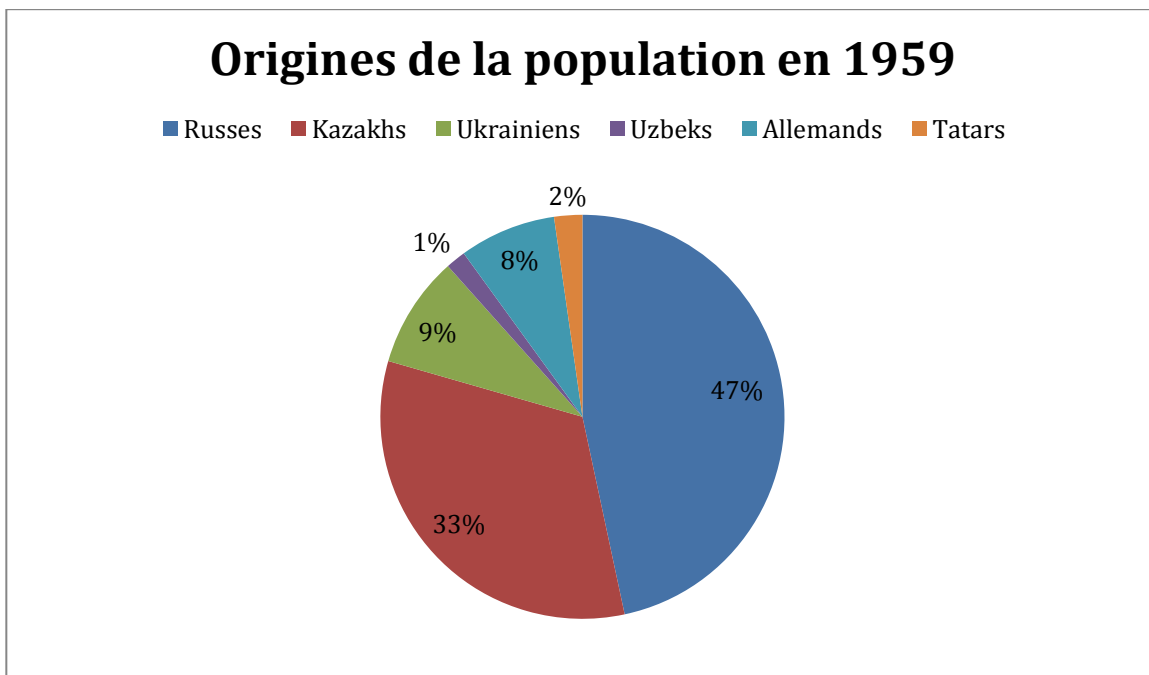


Figure 6 : Répartition par nationalités de la population du Kazakhstan de 1926 à 2009

Source : Wikipédia

<sup>24</sup> Poujol, 2000: 70-71

Pour ce qui est de l'aspect linguistique, le russe est resté la langue dominante qui s'est trouvée renforcée par les nouveaux arrivants russophones. Conséquemment, entre 1954 et 1986, tandis que plus de 600 écoles qui enseignaient la langue kazakhe sont fermées, de nouvelles écoles russophones ont été ouvertes, traduisant dès lors la totale domination russe dans le pays. La majorité des Kazakhs parlaient le russe alors que les Russes, par contre, étaient peu nombreux (entre 2 à 5%) à parler la langue kazakhe.

En conséquence :

En 1989, ce sont 98,6% des Kazakhs qui déclaraient le kazakh comme langue maternelle et 62,8% qui donnaient le russe comme seconde langue. Cependant, le fait qu'ils aient indiqué que le kazakh était leur langue maternelle ne signifiait nullement qu'ils le maîtrisaient, mais témoignait plutôt d'un « sentiment national », au sens d'appartenance à une culture propre, même systématiquement appauvrie et réduite à l'état d'épure par la machine soviétique<sup>25</sup>.

Avant l'Indépendance de la République autonome kazakhe soviétique qui devient République du Kazakhstan, tout enseignement supérieur se donnait massivement en russe. Le kazakh n'était alors qu'une langue d'instruction pour seulement 17,6 % des étudiants. La langue des affaires demeurait le russe et, pour les Kazakhs de souche, leur langue maternelle était reléguée au rang de « seconde langue ou langue domestique ». En bref, les enfants kazakhs savaient mieux le russe que le kazakh. Mayhew, Bloom, Kohn et Noble (2011) commentent ainsi l'histoire du pays : « Tout cela fait que, en raison de leur contact prolongé avec la Russie au cours de l'histoire, les Kazakhs constituèrent le peuple le plus russifié d'Asie centrale »<sup>26</sup>.

## **2.3. L'indépendance du Kazakhstan : une nouvelle carte des langues**

### **2.3.1. Changement de statut des langues et des minorités en présence**

Le changement le plus marquant de cette reconquête de souveraineté a été que la langue kazakhe est proclamée langue nationale et officielle de l'Etat titulaire, ce qui redonna au kazakh le statut de langue première, symbole fondateur d'identité nationale pour le peuple kazakh jusqu'alors dépossédé de sa langue à travers son histoire. Sur ce point, J-P Roux note que vers 1990, les deux ethnies (russes et kazakhes) étaient revenues à peu près égales en nombre.<sup>27</sup> En 1989, on peut dire que la situation du Kazakhstan est donc multiculturelle et multilingue. Il existe par ailleurs divers autres groupes

---

<sup>25</sup> Alisheva-Himi, dans *Outre terre*, 2005/3 (N 12) : 253-268

<sup>26</sup> Mayhew, Bloom, Kohn et Noble, 2011(2004): 61.

<sup>27</sup> Roux, 1997 : 434

minoritaires. Sous le règne de l'Union soviétique, les individus qui furent contraints par Staline de vivre au Kazakhstan dans un but de domination politique par la masse, purent rentrer « chez eux » dans leur pays respectif. Ainsi a eu lieu la première vague de ré-immigration: les Russes en Russie, les Allemands en Allemagne.<sup>28</sup>

Le Parti républicain du Kazakhstan - qui fut créé le 11 novembre 1992 - a mis en priorité la reconstruction de l'Etat pour (r)établir la nation kazakhe. Il est vrai qu'il s'agit d'un réaménagement des rapports de force issus de l'histoire entre la Russie et le Kazakhstan et que l'espace concédé aux autres minorités est très circonscrit. Le pouvoir a donc autorisé l'apprentissage des langues des groupes minoritaires, ce qui leur a permis de conserver leurs langues premières et leurs traditions culturelles. Mais c'était vrai également sous l'Empire soviétique à travers les Maisons du Peuple. Le gouvernement de la République du Kazakhstan n'invente rien : il maintient en fait le *statu quo* concernant les « droits à leur langue et à leur culture » des minorités. Par exemple, des centres culturels se sont développés et certaines minorités qui étaient auparavant majoritaires dans le pays pouvaient aussi apprendre leur langue à l'école publique.

Le statut de la langue kazakhe et des autres langues en présence a dépendu des événements qui ont eu lieu tout au long de l'histoire de son peuple. L'annexion du Khanat à l'Empire russe, les caractéristiques du dispositif politique, économique et éducatif de la période pré-soviétique, soviétique et post-soviétique (la catastrophe démographique 1929-1933, la migration de masse des personnes déportées en Asie centrale, le programme de conquête des "terres vierges" etc.), les événements au cours des dernières années (l'émigration, la transformation radicale du système politique et social, la revitalisation des langues et des cultures ethniques, etc.) ont contribué à la configuration actuelle du paysage sociolinguistique, sociopolitique et socio-économique actuel, ces trois dimensions étant étroitement interdépendantes.

### **2.3.2. Les intérêts des pays étrangers pour le Kazakhstan actuel et les enjeux du pays**

En 1996, le Président Noursultan Nazarbaev a décidé d'accélérer les réformes en vue de la « kazakhisation ». C'est lors de la proclamation de son indépendance, que la République du Kazakhstan - avec ses ressources riches de matières premières (tels que le pétrole et les minéraux), représentant un énorme potentiel énergétique - a attiré l'attention des pays étrangers.

Le pays fut reconnu par une centaine de pays dont, notamment, les Etats-Unis, l'Inde, la Corée du Sud, l'Afrique du Sud, la Turquie, l'Iran, le Japon, l'Allemagne, le Pakistan, la Chine et évidemment la

---

<sup>28</sup> Mais ce « retour au pays » s'est avéré utopique et s'est soldé par un échec. La plupart de ceux qui étaient partis ont souhaité ré-immigrer au Kazakhstan ou sont partis à l'étranger.

Fédération de Russie. En outre, le Kazakhstan a capté l'attention des Etats-Unis en raison de son importance stratégique en Asie centrale et de ses potentialités économiques.

La première visite d'Etat aux Etats-Unis du Président Nazarbaev a eu lieu en mai 1992. A ce moment-là, les principaux investisseurs américains, tels que Mobil, Chevron, Philip Morris et Coca-Cola purent s'installer au Kazakhstan. L'influence américaine n'était pas seulement économique et stratégique, mais aussi politique et linguistique<sup>29</sup>.

En effet, pour le Président, le Kazakhstan doit devenir concurrentiel sur tous les plans. Alors, en dehors des ressources naturelles du pays à optimiser, Nazarbaev a voulu aussi exploiter les potentialités académiques nationales, en impulsant une politique linguistique et plus tard en instaurant une politique de mobilité académique internationale.

Comme nous l'avons mentionné, le Kazakhstan avait fondé des universités et créé des programmes d'études supérieures sous la période soviétique. Ce développement des recherches antérieures dans le milieu académique fut pris en compte. Pour être performant et établir des collaborations avec le monde, Nazarbaev décida de favoriser l'apprentissage des langues. Cela explique pourquoi, en 2007, il a lancé l'idée d'un trilinguisme officiel, en conservant le kazakh et le russe et en promouvant aussi l'apprentissage de l'anglais à tous les niveaux de l'éducation. Nous y reviendrons plus loin.

Dans cette perspective, il fallait concevoir de nouvelles pédagogies et changer les structures éducatives mises en place par l'Union soviétique et, en même temps, ne pas attiser les tensions interethniques. Il fallait donc éviter des décisions radicales comme ce fut le cas sous l'ère soviétique - en tenant compte de la complexité multiculturelle du pays afin de ne pas provoquer des positions extrémistes.

Mais ce qui s'est avéré le plus compliqué, c'était la restructuration universitaire. Le problème était que, avec cette nouvelle politique, celle-ci déclencha chez les russophones une insatisfaction socio-politique puisque ceux-ci subissaient alors le déclin de la position politique, culturelle, académique, juridique, etc. de la langue russe face à la nouvelle langue d'Etat titulaire officielle, le kazakh.

En 1994, 35,4% des élèves étaient inscrits dans la filière kazakhe et 64,6% dans la filière russe. Mais, en 1991, on observe déjà les premiers changements dans l'éducation du pays avec la disparition du « savoir soviétique ». Celui-ci consistait auparavant en un programme éducatif comportant notamment des cours sur les théories marxistes et sur l'athéisme. Par contre, étant donné la nouvelle politique de l'Etat dans le domaine de l'enseignement des langues, il n'y eut pas de restrictions majeures dans les programmes éducatifs à ce sujet.

---

<sup>29</sup> Poujol, 2000 : 100-117

### **2.3.3. Les particularités politico et sociolinguistiques du Kazakhstan**

La République du Kazakhstan a proclamé sa souveraineté en octobre 1990, date à laquelle Noursultan Nazarbaev a été élu président de la République. A cette occasion, des symboles traditionnels en lien avec la souveraineté ont été proclamés. Ainsi ont été inventés un drapeau, un hymne national et une monnaie nationale. Aujourd'hui, le Kazakhstan est un pays multilingue, multiethnique, multiculturel et multiconfessionnel où vivent différents peuples au sein d'un même pays. Le paysage ethno sociolinguistique du Kazakhstan moderne est donc caractérisé, d'une part, par un haut degré de diversité linguistique, de l'autre, par le fait que les deux groupes - kazakh et russe - dominant en nombre et de par leur statut spécifique tous les autres groupes ethniques. En effet, 130 nationalités sont présentes dans le pays. Elles sont constitutives de l'unité de l'Etat où les politiques linguistiques jouent un rôle essentiel et sont au cœur des enjeux nationaux

Aux lendemains de l'Indépendance, le Président de la République a déclaré l'égalité de tous les citoyens. Pour ce, il a notamment inscrit dans la Constitution « l'Article sur les langues », d'après lequel le russe parlé à l'époque encore par 95% des habitants était maintenue comme langue officielle, à côté de la langue kazakhe, langue des autochtones. En effet la langue russe était reconnue et parlée par un peu plus de la moitié des Kazakhs cultivés et nourris de culture russe, sans parler de représentants d'une centaine d'autres nationalités. En outre, afin d'apaiser les craintes des Russes qui se voyaient perdre leur statut au Kazakhstan, le gouvernement a donc déclaré que le russe resterait une langue majeure pour le pays puisqu'elle conserverait les fonctions d'une langue de communication interethnique.

Le Kazakhstan a défini sa politique des langues dans sa Constitution du 30 août 1995. Celle-ci fut adoptée par référendum et fixe les grandes lignes de la politique d'aménagement linguistique de l'État qui orienteront la rédaction de plusieurs lois. Selon le paragraphe 2 de l'article 7 de la Constitution de la République du Kazakhstan, à partir de 1995, la langue russe est utilisée officiellement au même titre que la langue kazakhe dans les institutions publiques et les organismes de l'administration locale. Sur ce point, à nouveau, en 1997, le Conseil constitutionnel décrète que : «[...] Les organismes publics et les administrations locales devront utiliser les deux langues à égalité ».

Il est à noter que, le plus souvent, les Kazakhs sont bilingues. Ils savent souvent très bien le russe qui est, pour eux, comme une deuxième langue « maternelle ». En outre, d'autres ethnies sont trilingues voire plus. C'est le cas, par exemple, pour certains Ouzbeks qui - en dehors du fait de maîtriser le russe et le kazakh - parlent aussi leur(s) langue(s) première(s) héritée(s) de leur famille paternelle et/ou de leur famille maternelle.



Au sujet de la population du Kazakhstan, voici les résultats du recensement de 2009 publiés le 4 février 2011 :

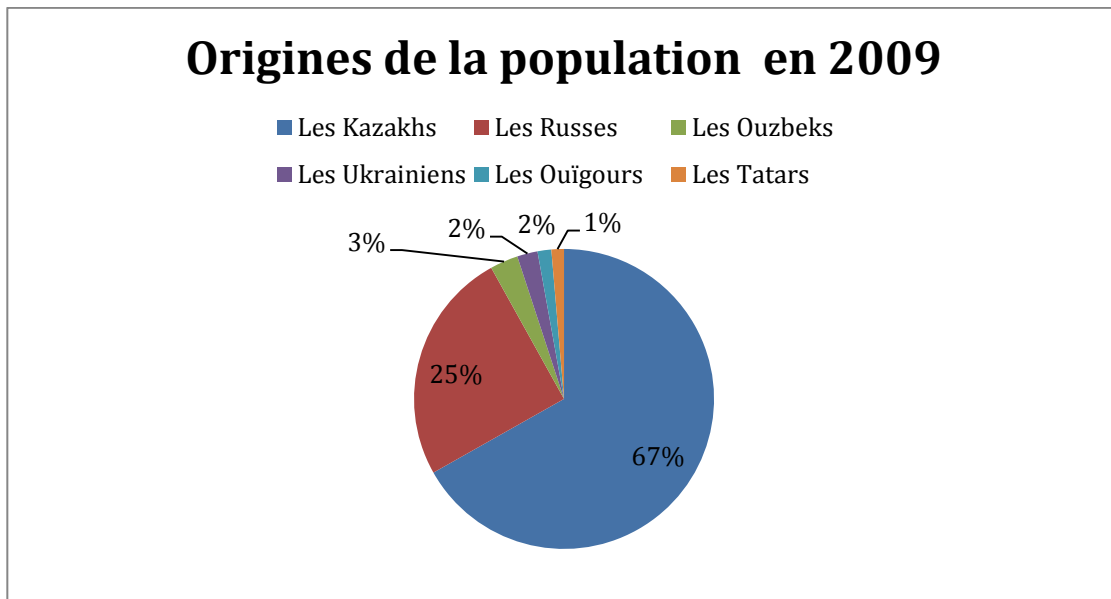


Figure 5, recensement 2009

Source : Итоги Национальной переписи населения Республики Казахстан 2009 года, Аналитический отчет, publié en 2011

D'après ces tableaux, le pourcentage de Kazakhs est élevé en comparaison avec celui des Russes et les autres nationalités qui sont aussi russophones. Si le russe n'a pas conservé sa position dominante de langue politique, administrative, économique, etc., nous l'avons vu, il a été maintenu comme langue de communication entre les nombreuses ethnies de la société kazakhstanaise. En effet le gouvernement, pour préserver l'unité nationale, n'a pas souhaité évacuer la langue russe comme nous pouvons le voir dans d'autres Républiques ou Etats-nations issus de l'ex-Union Soviétique. De fait, la langue russe a maintenu sa position dans la vie sociale, économique et culturelle du pays dans lequel elle reste la langue la plus couramment utilisée, notamment dans les médias, mais a perdu sa place hégémonique sur le plan politique. Le gouvernement a su prendre en compte la diversité ethnique, culturelle, confessionnelle, etc. héritée de l'histoire, tout en trouvant des modalités de gestion et de contrôle à la fois d'une société composite.

### **3. LES NOUVELLES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU KAZAKHSTAN ET LEURS REPERCUSSIONS SUR LE STATUT DES LANGUES ET DE LEUR ENSEIGNEMENT**

#### **3.1 Les nouvelles politiques linguistiques depuis l'Indépendance**

L'émergence de nouveaux Etats indépendants en remplacement de l'ex-Union soviétique a donné naissance à des politiques linguistiques qui nécessitent d'appréhender les répercussions de ces nouveaux aménagements linguistiques sur le statut des langues locales et étrangères et de leur enseignement. C'est pourquoi il nous semble indispensable de nous arrêter sur les politiques des langues, mises en œuvre conformément à la Constitution de la République du Kazakhstan, qui comprennent les textes de loi suivants :

- la Loi sur les langues (15 juillet 1997) ;
- le Programme d'État du fonctionnement et du développement des langues pour la période 2001-2010 ;
- le Concept du Trilinguisme (2006) ;
- le Concept d'enseignement des langues étrangères du Kazakhstan (2010) (Kunanbayeva, Ivanova, Chaklikova, Duisekova)
- le Programme d'État de fonctionnement et le développement des langues pour la période 2011-2020.

Nous exposerons et commenterons ces différents textes en ne retenant que les documents, lois et mesures pertinents pour notre sujet.

### 3.1.1. La Loi sur les langues (15 juillet 1997)<sup>30</sup>

« Қазақстан Республикасындағы тіл туралы » Қазақстан Республикасының 1997 жылғы 11 шілдедегі N 151 Заңы	La Loi sur les langues (15 juillet 1997)
<p><b>4-бап.</b> Қазақстан Республикасының мемлекеттік тілі</p> <p>- Қазақстан Республикасының мемлекеттік тілі - қазақ тілі.</p> <p>- Мемлекеттік тіл - мемлекеттің бүкіл аумағында қоғамдық қатынастардың барлық саласында қолданылатын мемлекеттік басқару, заң шығару, сот ісін жүргізу және іс қағаздарын жүргізу тілі.</p> <p>- Қазақстан халқын топтастырудың аса маңызды факторы болып табылатын мемлекеттік тілді меңгеру</p> <p>- Қазақстан Республикасының әрбір азаматының парызы.</p> <p>- Үкімет, өзге де мемлекеттік, жергілікті өкілді және атқарушы органдар:</p> <p>-Қазақстан Республикасында мемлекеттік тілді барынша дамытуға, оның халықаралық беделін нығайтуға;</p> <p>-Қазақстан Республикасының барша азаматтарының мемлекеттік тілді еркін және тегін меңгеруіне қажетті барлық ұйымдастырушылық, материалдық-техникалық жағдайларды жасауға;</p> <p>-қазақ диаспорасына ана тілін сақтауы және дамытуы үшін көмек көрсетуге міндетті.</p> <p><b>5-бап.</b> Орыс тілін қолдану</p> <p>Мемлекеттік ұйымдарда және жергілікті өзін-өзі басқару органдарында орыс тілі ресми түрде қазақ тілімен тең қолданылады.</p> <p><b>6-бап.</b> Мемлекеттің тіл жөніндегі қамқорлығы</p> <p>Қазақстан Республикасының азаматының ана тілін қолдануына, қарым-қатынас, тәрбие, оқу және</p>	<p><b>Article 4.</b> La langue officielle de la République du Kazakhstan</p> <p>- La langue officielle de la République du Kazakhstan est la langue kazakhe.</p> <p>- La langue officielle est la langue de l'administration publique, de la législation, du contentieux, de la gestion des documents et d'exploitation dans tous les domaines des relations sociales à travers l'Etat.</p> <p>- Tout citoyen de la République du Kazakhstan doit maîtriser la langue officielle, en tant que facteur principal de l'unité des citoyens du Kazakhstan.</p> <p>- Le gouvernement, les autres organismes de l'État, les instances représentatives et exécutives locales sont dans l'obligation de :</p> <p>-développer au maximum la langue officielle de la République du Kazakhstan, en consolidant ainsi son pouvoir international;</p> <p>-créer toutes les conditions organisationnelles nécessaires, matérielles et techniques, pour l'apprentissage non limité et libre de la langue officielle par tous les citoyens de la République du Kazakhstan;</p> <p>- prêter assistance à la diaspora kazakhe, dans le maintien et le développement de sa langue maternelle.</p> <p><b>Article 5.</b> L'usage de la langue russe</p> <p>Dans l'établissement de l'Etat, la langue russe est officiellement utilisée avec la langue kazakhe.</p> <p><b>Article 6.</b> La préoccupation de l'Etat pour les langues</p> <p>Tout citoyen de la République du Kazakhstan a le droit d'utiliser sa langue maternelle, de choisir librement la langue de communication, d'éducation et d'apprentissage</p>

<sup>30</sup> Traduit de l'anglais par Jacques Leclerc (<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/kazakhstan-loi.htm>)

<p>шығармашылық тілін еркін таңдауына құқығы бар.</p> <p>Мемлекет Қазақстан халқының тілдерін оқып-үйрену мен дамыту үшін жағдай туғызу жөнінде камқорлық жасайды.</p> <p>Ұлттық топтар жинақты тұратын жерлерде іс-шаралар өткізілген кезде олардың тілдері пайдаланылуы мүмкін.</p> <p><b>8-бап.</b> Тілдердің қолданылуы</p> <p>Мемлекеттік тіл Қазақстан Республикасы мемлекеттік органдарының, ұйымдарының және жергілікті өзін-өзі басқару органдарының жұмыс және іс қағаздарын жүргізу тілі болып табылады, орыс тілі ресми түрде қазақ тілімен тең қолданылады.</p> <p>Мемлекеттік емес ұйымдардың жұмысында мемлекеттік тіл және қажет болған жағдайда басқа тілдер қолданылады.</p>	<p>L'Etat doit s'occuper des conditions pour l'étude et le développement des langues des peuples du Kazakhstan.</p> <p>Dans les endroits où sont concentrés les groupes nationaux, leurs langues peuvent être employées dans la conduite de leurs activités.</p> <p><b>Article 8.</b> L'utilisation des langues</p> <p>- La langue nationale officielle, le kazakh, ainsi que le russe sont utilisés dans le cadre du travail et de la communication avec les administrations de l'Etat.</p> <p>- Dans le travail des organisations non gouvernementales, l'Etat peut exiger, si cela est nécessaire, l'emploi d'autres langues.</p>
--	--

Figure 7 : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/kazakhstan-loi.htm>

Dans ce texte, il ressort que trois langues sont officielles :

- le kazakh, langue officielle de l'Etat titulaire, comme facteur d'unification nationale, de contact avec les diasporas kazakhes ;
- le russe, langue officielle de communication au niveau national et comme facteur d'entente interethnique ;
- l'anglais, langue étrangère de communication internationale, comme facteur d'internationalisation politique et économique du pays ;

Il ressort également que les instances administratives nationales et locales doivent tout faire pour mettre œuvre sur le plan éducatif afin que chaque citoyen puisse acquérir ces trois langues et pour maintenir leurs langues et cultures premières dans de bonnes conditions.

### **3.1.2. Le Programme d'État du fonctionnement et du développement des langues 2001-2010<sup>31</sup> relayé par le Programme 2011-2020<sup>32</sup>**

Pour mener à bien les réformes, il faut créer des écoles et des centres pour apprendre ces langues et la culture des groupes minoritaires. Il est à noter que les minorités linguistiques présentes au Kazakhstan sont principalement des Allemands (3 %), des Ukrainiens (2,9 %), des Ouzbeks (2,2 %), des Tatars (2 %), des Kirghiz (1,9 %), des Ouïgours (1,7 %) et des Biélorusses (1,1 %). On compte aussi des Coréens, des Azerbaïdjanais, des Tchétchènes, des Polonais, des Turcs, des Grecs, des Bachkirs, des Kurdes et des Tadjiks, entre autres.

On peut alors dire que le Kazakhstan est composé d'un grand nombre de groupes linguistiques. Le groupe le plus nombreux est celui des langues turciques. Ce dernier représente 60% langues présentes dans le pays, tels que le kazakh, l'ouzbek, le tatar, le kirghiz, l'ouïgour, l'azerbaïdjanais et le turc. Ensuite, viennent les langues slaves qui, elles, font partie des 34,6% des langues du Kazakhstan. Elles sont composées du biélorusse, du russe et de l'ukrainien. Il reste encore 4,9% d'autres langues qui sont pratiquées au Kazakhstan.

Selon le principe de non-discrimination concernant l'appartenance nationale et religieuse, chacun a le droit d'employer sa langue maternelle. Ce qui signifie que chaque Kazakhstanais a la possibilité d'exercer librement ses droits confessionnels, de disposer de publications périodiques dans sa langue maternelle, d'avoir son centre culturel, de bénéficier du droit d'association et du droit d'être représenté à l'Assemblée nationale.

En 1995, une Assemblée des peuples du Kazakhstan, rattachée à l'administration du Président, a été créée. Toutes les minorités et ethnies sont représentées par leurs élus dans cette Assemblée composée de 382 membres. Le Conseil qui entérine les décisions compte 56 membres, à la fois représentants de la nation tout entière et des Centres culturels par langue. Actuellement, il y a des écoles où les enseignements du primaire et du secondaire sont effectués dans les langues des minorités. Ainsi, il y a 77 écoles qui offrent des enseignements en ouzbek, 13 en ouïgour, 6 en tadjik, en ukrainien et en allemand. La question clé dont s'occupe l'Assemblée des peuples est la question de « la sauvegarde de l'identité culturelle et linguistique des minorités », en se fondant en priorité sur l'éducation. L'originalité du système d'écoles des minorités réside dans le fait que l'enseignement se fait dans chaque école dans la langue maternelle avec l'obligation d'apprendre le kazakh, le russe et l'anglais.

---

<sup>31</sup> Approuvé par un décret du Président du Kazakhstan Noursultan Nazarbaev le 7 Février 2001

<sup>32</sup> Approuvé par un décret du Président du Kazakhstan Noursultan Nazarbaev en 29 juin 2011

L'idée est que chaque groupe ethnique peut ainsi « entretenir ses racines », « apprendre l'histoire et la culture de son peuple » à côté de la langue, ainsi que « l'histoire et de la culture du pays où il réside ». Par exemple dans les endroits peuplés majoritairement par telle ou telle ethnie, il existe des classes dans les langues des minorités (mentionnées ci-dessus) où les disciplines scolaires sont enseignées dans la langue de ces minorités mais où les programmes d'études et le contenu des disciplines sont les mêmes sur tout le territoire du Kazakhstan.

Dans les zones d'habitation où sont concentrées des ethnies peu nombreuses, l'enseignement de la langue maternelle est dispensé dans la langue maternelle des ethnies en question, surtout dans les « écoles du dimanche ». Celles-ci furent créées dans le but d'enseigner les langues minoritaires et leur culture. Dans la plupart de ces écoles, l'enseignement se déroule dans la langue maternelle, en plus des cours de kazakh et de russe. Ils peuvent aussi suivre des cours de langues étrangères. C'est l'Assemblée des peuples du Kazakhstan qui s'est proposée pour aider à la création de ces « écoles du dimanche ». Grâce à cette concertation, 196 centres ont été développés où les 30 langues reconnues minoritaires sont enseignées.

Quant aux médias, ils ne sont pas seulement produits en langue russe et kazakhe. Il existe aussi des journaux, des stations de radio et des chaînes de télévision qui émettent dans onze langues, dont l'ukrainien, le polonais, l'allemand, le coréen, l'ouïgour, le turc et le doungan. De plus, au Kazakhstan, plusieurs théâtres nationaux organisent des représentations en kazakh, en russe, en ouzbek, en ouïgour, en allemand et en coréen.

### **3.1.3. Le « Concept du Trilinguisme officiel » (2006)**

Le « Concept du Trilinguisme officiel » fut annoncé par le Président, Noursultan Nazarbaev, pour la première fois en octobre 2006 lors de la Session XII de l'Assemblée des peuples du Kazakhstan, devenu depuis un concept prioritaire dans la politique linguistique du Kazakhstan. L'objectif du président était de faire percevoir le Kazakhstan comme un pays hautement scolarisé. L'apprentissage d'une deuxième langue étrangère ou plus (français, allemand, chinois, turc, arabe etc.), selon l'offre des universités, revient à la seule décision de l'utilisateur. Cette conception de trois langues obligatoires fut tout d'abord conçue par nécessité. En effet, par les connaissances de langues reconnues dans le monde entier - notamment l'anglais - le Kazakhstan peut avoir l'ambition d'entrer dans l'arène internationale. L'autre idée qui sous-tend le Concept du Trilinguisme est que parler plusieurs langues favorise la compétitivité du pays car les citoyens seront ainsi plus concurrentiels sur le marché du travail.

Concernant cette politique trilingue, le 26 Juillet 2010, le Ministre de la culture Mukhtar Kul-

Muhammed a déclaré que : « La réalisation de ces objectifs devrait permettre d'atteindre vers 2020 les résultats suivants: la proportion de Kazakhstaniens qui connaissent la langue officielle passe de 60 à 95%". En outre, le ministre veut maintenir la langue russe à environ 90%, et la langue anglaise à 20%. Pour atteindre ces objectifs officiels, il fallait actualiser les méthodes d'enseignement des langues, moderniser les conceptions et démarches pédagogiques à tous les niveaux de l'éducation et pour ce, élaborer de nouveaux manuels scolaires et matériaux didactiques, tout en incluant les nouvelles technologies dans la classe. Les concepteurs ont donc introduit de nouveaux modèles éducatifs dans les écoles et à l'université. Pour cela, le ministère de l'éducation a mis à disposition de gros moyens pour réaliser ces nouveaux programmes d'enseignement des langues étrangères, qui sont calqués sur le modèle du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, d'autant plus que le Kazakhstan a adopté le système de Bologne, impulsé par l'Union européenne pour faire en sorte que les diplômés kazakhstaniens puissent être reconnus en Europe et au-delà.

## **3.2 Le Concept du trilinguisme et ses conséquences sur le statut des langues**

### **3.2.1 Les langues désormais enseignées au Kazakhstan : une redistribution des cartes**

Au Kazakhstan, en 2009-2010, le nombre d'écoles publiques (primaire, secondaire) en langue russe s'élevait à 1598, les écoles kazakhes à 3811; les écoles bilingues avec les langues russe et kazakhe à 2089. On compte 33% des élèves qui étudient en russe, 56% en kazakh et plus de 10% dans les autres langues. Selon les statistiques, la situation est différente dans l'enseignement supérieur des collèges et des universités. En 1990-1991, seulement 32,35 % des élèves ont été formés en kazakh, alors qu'en russe, ils étaient plus de 65 %. Aujourd'hui, la situation est complètement inversée: l'enseignement délivré en kazakh représente 62,5 % et, en russe, leur nombre s'est réduit à 33,5 %.

En 2011, dans les universités, 46.8 % des étudiants étaient inscrits en langue russe, tandis qu'en kazakh, il y avait 51,6 % des étudiants ; ce qui fait que ce pourcentage est quatre fois plus important que pendant la première année de l'indépendance. Il faut noter que la langue d'enseignement à l'école dépend aussi de la région du Kazakhstan. Ainsi au nord du pays, il y a 1,5 fois plus d'étudiants qui étudient en russe qu'en kazakh. On peut comprendre cette différence puisque dans le nord vivent plus de Russes que dans le sud. A l'est, les écoles russes sont 2,7 fois plus importantes que les écoles kazakhes. A l'ouest, les proportions sont les suivantes : six contre un en faveur de la langue officielle kazakhe. Mais le meilleur indicateur est celui du sud, soit 11,5 fois en faveur de la langue de l'État. En outre, le nombre d'écoles dispensé dans les langues des ethnies ou des minorités du pays, tels que l'ouïgour, le tadjik, le turc, l'ukrainien a augmenté. Dans le pays, il existe six écoles où l'enseignement

est en anglais. On dénombre alors 58 écoles enseignées en ouzbek, 14 en ouïgour, huit en anglais et deux écoles tadjik.

Dans les 2163 écoles minoritaires existantes, l'enseignement est en deux ou plusieurs langues. Dans les zones d'habitation où sont concentrées des ethnies peu nombreuses, l'enseignement est dispensé dans leur langue maternelle, surtout dans les « écoles du dimanche ». Dans la plupart des écoles minoritaires, l'enseignement se déroule dans la langue maternelle. Mais, des cours de kazakh, de russe et d'anglais peuvent aussi y être dispensés. Au Kazakhstan, c'est l'Assemblée des peuples du Kazakhstan qui apporte son aide à la création des "écoles du dimanche". A présent il y a 196 centres où on apprend les 30 langues minoritaires. Actuellement, les écoles offrent sept langues incluant des langues minoritaires : le kazakh, le russe, l'ouzbek, l'ouïgour, le tadjik, l'allemand et l'anglais. De ce fait, le pays a créé des conditions pour le développement des langues des peuples du Kazakhstan.

En 2011-12, dans le cadre du programme éducatif des écoles du Kazakhstan, des cours de langues sont organisés comme un sujet distinct à l'étude : le doungan (4853 élèves), le turc (4291), l'ouïgour (4076), l'anglais (2054), le polonais (728), le kurde (463), l'azerbaïdjanais (385), le coréen (228), le tatare (109) et encore d'autres langues minoritaires. Par exemple, il y a deux écoles publiques à Almaty, deux à Oust-Kamenogorsk et une à Aqtobe où les élèves reçoivent presque entièrement un enseignement en allemand. Et, à Astana, il existe aussi un gymnase en langue allemande. De plus, il y a des écoles privées et des lycées où les élèves peuvent avoir leurs cours en anglais, en français et en turc.

### **3.2.2 Les langues étrangères légitimes dans l'éducation supérieure**

Les langues étrangères « légitimes » aux yeux des Kazakhstanais sont bien sûr l'anglais d'abord et avant tout mais aussi le français et l'allemand. Il est à noter qu'auparavant, le français avait une place prépondérante. Mais, maintenant, c'est l'anglais qui est devenu prioritaire parce que devenu obligatoire. En bref, l'anglais a acquis le statut de première langue étrangère du pays.

Il y a des écoles et des universités où l'éducation s'effectue dans des langues autres que l'anglais. Il existe en effet de nombreuses écoles privées dispensées en anglais, en français et en allemand où on peut obtenir le diplôme de la langue étudiée, tels que le TOEFL (pour l'anglais), le DELF et le DALF (pour le français) et le Test DAF, le KDS et le GDS (pour la langue allemande).

Jusqu'à nos jours, l'apprentissage du français s'adressait aux apprenants (principalement de sexe féminin) qui souhaitaient connaître la culture de la France, qui avaient un goût particulier pour les langues et la communication, qui avaient envie de s'ouvrir à d'autres cultures ou de découvrir des œuvres littéraires, cinématographiques, artistiques. Les étudiants avaient la possibilité de profiter d'un



pays perçu « berceau de la culture européenne », la France, qui continuait de séduire le monde entier grâce à ses multiples facettes culturelles et artistiques (littérature, cinéma, musique, peinture, mode, cuisine, traditions, etc.) ainsi que de développer une conscience privilégiée de la spécificité du monde francophone.

Le français comme deuxième langue étrangère (FLE2), du fait de son changement de statut, aura vraisemblablement d'autres fonctions : à l'avenir, les étudiants souhaiteront réinvestir cette langue dans des professions telles que le tourisme, l'hôtellerie, le commerce, l'industrie puisque le Kazakhstan est en pleine ouverture internationale. Cette langue est également présentée comme une plus-value académique et professionnelle, favorisant la mobilité et permettant donc d'étudier dans des universités et des instituts de recherche. Si le français en tant que première langue étrangère n'existe quasiment plus, le français est de ce fait encore prisé au Kazakhstan en raison de la possibilité de continuer les études supérieures en France où l'enseignement est encore gratuit, en raison de la présence croissante des entreprises françaises et même francophones sur le territoire du Kazakhstan.

Par ailleurs, le turc et le chinois sont aussi considérés comme des langues prestigieuses. Pour ce qui est du rapport avec la Turquie, cela s'explique par le fait que les frontières entre le Kazakhstan et la Turquie sont ouvertes et les relations entre les deux pays sont stables et solides. Il est à noter que les deux nations ont aussi des racines historiques communes. Cela explique la présence de plusieurs lycées turcs au Kazakhstan. Ces écoles secondaires furent ouvertes par les deux présidents, Noursultan Nazarbaev et Turgut Özal, en 1992 et 1993. Le but de ces écoles est d'enseigner les quatre langues, c'est-à-dire le kazakh, le russe, le turc et l'anglais.

Comme nous l'avons évoqué auparavant, le gouvernement considère que la connaissance des langues étrangères permet de faire des études à l'étranger et favorise donc la mobilité académique et professionnelle internationale. Ainsi la langue chinoise a une place importante au Kazakhstan, celle-ci n'est toutefois pas offerte dans le système scolaire classique. Mais, il existe plusieurs universités spécialisées ainsi que des écoles privées. Pour ce qui est des relations entre la Chine et le Kazakhstan, il existe de nombreux liens. D'une part, parce que l'ancien Kazakhstan se trouvait sur les chemins empruntés par les caravaniers, les marchands, etc. sur la Route de la Soie qui impliquait des rapports diplomatiques entre les pays et des échanges commerciaux intenses.

Par la suite, les deux pays ont toujours gardé des contacts commerciaux, économiques, politiques et linguistiques. Actuellement, de plus en plus de jeunes Kazakhstanais vont étudier en Chine : apprendre la langue chinoise a son intérêt car le pays continue à se développer économiquement. Quant aux Chinois, ils viennent souvent s'installer au Kazakhstan pour y établir un commerce ou ouvrir un restaurant asiatique.

### **3.3 L'adoption de Bologne et ses conséquences structurelles sur le système éducatif (2010)**

#### **3.3.1 Les objectifs de cette adhésion à Bologne**

Le gouvernement du Kazakhstan a rejoint le système de Bologne (comportant en tout 46 pays) en 2010, en signant la Grande Charte des Universités. Le but de sa participation est de pouvoir avoir accès à l'éducation européenne, et plus largement internationale, en modernisant et améliorant la qualité de son enseignement. Cela va aussi permettre d'accroître la mobilité des étudiants et du personnel académique grâce à l'adoption d'un système comparable d'enseignement supérieur, à l'utilisation d'un système de crédits et à l'octroi des diplômes reconnus au niveau international. Dans ce cadre, le ministère de l'Éducation du Kazakhstan a montré un intérêt grandissant pour les travaux du Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques et éducatives, notamment pour l'éducation à la diversité linguistique et culturelle.

Pour atteindre ces objectifs susmentionnés, le pays a établi un programme national axé sur le développement de l'éducation pour la période 2005-2010. De ce fait, les priorités de la politique éducative ont misé principalement sur l'internationalisation de l'éducation, de la formation et de la recherche, en adaptant le système de l'enseignement supérieur aux exigences et contraintes d'une économie de marché mondialisée, dans le but déclaré de pouvoir collaborer professionnellement avec d'autres pays et de permettre aussi la mobilité académique des Kazakhstanais. La possession d'un capital-langues et d'un capital- diplômes reconnus internationalement est au cœur du système.

Le programme a prévu à cet effet le développement de secteurs spécifiques. Premièrement, l'enseignement secondaire général passe à 12 ans de formation au lieu de 11 comme c'était le cas auparavant. Deuxièmement, le pays a créé l'enseignement technique et professionnel universitaire en fournissant un système à trois niveaux concernant sa formation professionnelle. Celui-ci comprend le cursus licence-master-doctorat (PhD) qui est fondé sur un système de crédits académiques. Il est, dès lors, compatible avec le processus de Bologne et les normes internationales.

Tout cela fait que la structure de l'éducation du Kazakhstan s'est alignée sur les critères standards de classification des programmes éducatifs internationaux, recommandés par l'UNESCO. Ainsi, en vertu de l'article 8 de la nouvelle loi de l'UNESCO, le système éducatif se compose de sept niveaux : les éducations de rang préscolaire, primaire, secondaire, post-secondaire, universitaire et postuniversitaire. Le processus de Bologne se veut être un dialogue entre les systèmes d'enseignements supérieur entre différents pays qui ont le même but : la standardisation internationale des diplômes. Dans cette optique, le Kazakhstan a introduit la structure multi-niveaux de l'enseignement supérieur et postuniversitaire : licence - master - doctorat (PhD).

Le processus de Bologne vise à introduire un système de grades académiques, à promouvoir la mobilité des étudiants et à reconnaître leurs acquis, celle des enseignants et des chercheurs afin d'améliorer la qualité de leurs enseignements et de leurs recherches, et pour l'institution concernée d'intégrer la dimension européenne, et plus largement internationale<sup>33</sup>.

L'autre conséquence visible de l'adhésion à Bologne a été la mise en place de nouvelles politiques de mobilité au niveau du supérieur. Ainsi, en mars 2012, le Ministère de l'éducation a distribué de l'argent pour la mise en œuvre la mobilité des étudiants. C'est pourquoi les universités kazakhstanaïses ont dû se mettre, du jour au lendemain, en quête de partenaires pour signer des conventions avec des universités étrangères<sup>34</sup>. Mais pour rendre viables ces mobilités, il faut développer l'enseignement des langues étrangères. Le discours des institutions du supérieur, comme l'URILM<sup>35</sup>, va dans le même sens concernant la formation en langues :

« Le but de l'URILM Ablai khan est la mise à disposition d'une formation de qualité internationale des cadres professionnels spécialistes en langues étrangères. Et cela, pour dans le cadre de leur utilisation large dans des domaines socio-économique et éducatif pour la coopération efficace du Kazakhstan dans le monde moderne ».

Dans cette optique, l'institution offre aux étudiants, qui veulent se spécialiser dans un domaine linguistique ou dans un domaine autre que la langue, 17 langues: l'anglais, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol, l'arabe, le turc, le japonais, le coréen, le chinois, le persan, le kazakh, le russe, le polonais, le bulgare, l'ourdou et le grec. La formation professionnelle s'effectue d'après cinq orientations, avec les voies d'études du Bachelor, du Master et du Doctorat. Il s'agit de Sciences de l'éducation, des Sciences humaines, du Droit, des Sciences sociales et de l'Economie. L'Université URILM propose en tout 39 spécialités et 49 programmes de formation.

L'URILM, à travers son offre diversifiée, souhaite ainsi intensifier les échanges académiques, en renforçant l'internationalisation des formations, l'unification des standards, l'accréditation internationale, la mobilité des étudiants avec la création de diplômes doubles (reconnus au Kazakhstan, en Europe et au-delà).

---

<sup>33</sup> Voir à ce sujet les enquêtes menées par Seidikenova auprès des étudiants partis dans le cadre de ces nouvelles politiques de mobilité (2015)

<sup>34</sup> Seidikenova, 2014: 145

<sup>35</sup> <http://www.ablaikhan.kz/>

### 3.3.2 L'élaboration du Concept pour l'enseignement des langues étrangères<sup>36</sup>

Comme l'Université des Relations Internationales et des Langues du Monde Ablai khan<sup>37</sup> a été la première à signer la Grande Charte des Universités, elle est devenue le Centre de développement des programmes pour les langues étrangères, accrédité par le Ministère de l'Education, sous la direction de la Professeure Salima Kunanbayeva, Rectrice de l'université.

Du fait du système d'accréditation des disciplines apprises dans une langue étrangère, des enseignants de langue et de discipline non linguistique (DNL) devront être formés à ces nouvelles mesures. Par conséquent, les nouveaux programmes devraient être conçus pour que les enseignants soient capables d'enseigner les DNL dans trois langues, c'est-à-dire en kazakh, en russe et en anglais. C'est la raison pour laquelle le Kazakhstan s'est inspiré des recommandations du CECR et a adopté le Portfolio en langues étrangères (PEL).

Pour mettre en place ce Concept de Trilinguisme officiel, dans le cadre de Bologne, l'équipe de l'URILM, chargée du Concept pour l'enseignement des langues étrangères, a dû concevoir et introduire de nouvelles théories et méthodologies répondant à cette nouvelle situation linguistique, permettant de créer un système national unifié pour l'enseignement des langues étrangères dans toutes les universités du Kazakhstan.

Dans le Tableau ci-dessous, nous pouvons voir les étroites relations entre les objectifs du Concept du Trilinguisme et ceux du Concept d'enseignement des langues étrangères :

Version en russe	Version en français
<p><b>Цели Концепции</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Обеспечить универсализацию языкового образования по всем языкам триединства научно-теоретической платформы и гармонизации отечественных и современных международных образовательных моделей.</li> <li>- Способствовать развитию системы непрерывного преемственного и взаимосвязанного языкового образования в Республике Казахстан</li> </ul>	<p><b>Les buts de ce Concept du Trilinguisme sont de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>mettre en place l'universalisation de l'enseignement des langues dans les langues de Trilinguisme et l'harmonisation des modèles éducatifs contemporains nationaux et internationaux.</li> <li>- promouvoir le développement d'un système d'éducation continue dans les trois langues officielles de manière et interdépendant dans toute la République du Kazakhstan</li> </ul>

<sup>36</sup> <https://multiurok.ru/kunanbaeva-salima/blog/kontsieptsiia-iazykovogho-obrazovaniia-riepubliki-kazakhstan.html>

<sup>37</sup> <http://www.ablaikhan.kz/>

### Задачи концепции

- **выявить** закономерности и специфику становления и развития полиязычной личности в условиях многоязычия;
- **определить** адекватную современным целям методологию как единую концепцию иноязычного и полиязычного образования
- **создать** международно-адаптивные уровневые модели триязычного образовательного процесса
- **разработать** критериально-параметровую шкалу измерения языковых компетенций и ввести на этой основе единый контрольно-оценочный механизм владения языками триединства
- **обеспечить** уровневую ранжированность предметного содержания и конечных показателей по выделенным стандартизованным типовым уровням обученности и владения языками триединства
- **определить** инновационно-технологическое обеспечение, адекватное целям уровневых образовательных моделей по овладению триединством языков, включая технологии организации образовательного процесса на основе кредит-системы

В условиях современного развития Республики Казахстан, в соответствии с социальной значимостью языков триединства, Концепция изучения языков в системе высшей школы в рамках реализации культурного проекта «Триединство языков» базируется на следующих научно-дидактических платформах :

- когнитивное-лингвокультурологической методологии как универсальной концептуальной основе современной теории иноязычного и полиязычного образования (С.С.Кунанбаева);
- теории межкультурной коммуникации как реализующая теория обучения (С.С.Кунанбаева);
- моделирования и отбора содержания в КЛК, отражающих преемственность формирования речевых типов и типологий коммуникаций в преемственности содержания, преломленных через три системы:

### Les objectifs de ce Concept d'enseignement des langues sont de :

- **identifier** les modèles et la spécificité de la formation et du développement de locuteurs plurilingues ;
- **identifier** une méthodologie commune répondant aux objectifs et d'élaborer un concept unifié de la langue étrangère et de son enseignement à des fins d'éducation plurilingue ;
- **élaborer** et d'adapter les standards internationaux à l'enseignement des trois langues officielles ;
- **élaborer** une échelle des niveaux de compétences des langues et sur cette base adapter et uniformiser les critères d'évaluation aux langues du Trilinguisme
- **fournir** des contenus selon les critères standardisés d'enseignement des langues du Trilinguisme
- **identifier** le soutien innovant et technologique répondant t aux objectifs de modèles éducatifs trilingues, y compris l'organisation de la technologie basée le système de crédits.

Ainsi, dans ces conditions, mettre en œuvre le nouveau concept d'enseignement des langues, il faut se baser sur :

- la méthodologie cognitivo-linguo-culturelle comme théorie actuelle d'enseignement des langues et polylingue de Kunanbaeva S.
- la théorie de la communication interculturelle de Kunanbayeva S.
- modélisation et sélection des contenus basés sur la théorie cognitivo-linguo-culturelle
- formation à la compétence de communication à travers trois systèmes : la structure de la langue, les actes de parole et les schémas énonciatifs propres à la communication (S.S.Kunanbayeva)

<p>система языка, система речи и система коммуникаций (С.С.Кунанбаева)</p> <p>- компетентностном моделировании иноязычного образования (КазУМОиМЯ);</p>	<p>- Compétentialisation des enseignants à l'enseignement des langues étrangères (L'URILM)</p>
---	--

C'est la première fois qu'une telle théorie, appelée « théorie cognitivo-linguistico-culturelle communicative » est conçue au Kazakhstan. Elle s'est fondée sur les modèles internationaux mais adaptés au contexte national kazakhstanais et a développé une nouvelle conception qui s'articule autour des concepts indissociables de "langue-culture-personnalité".

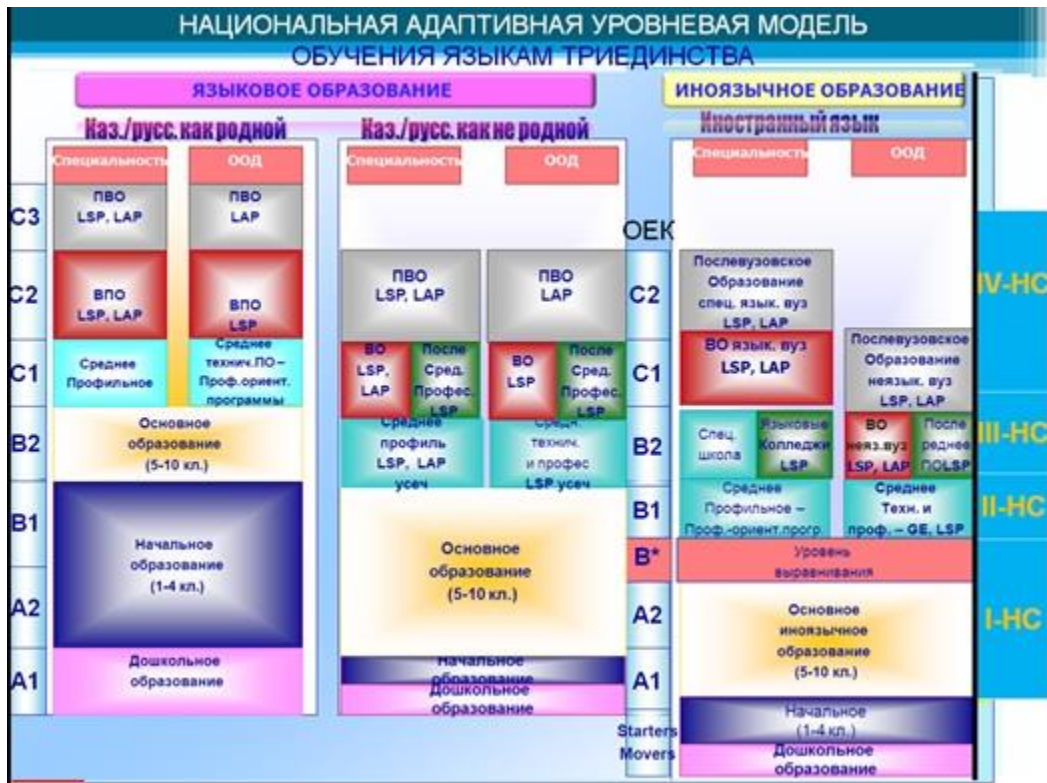
Selon les propos de Kunanbayeva, les théories, ayant contribué à la construction de sa théorie fondatrice de l'enseignement des trois langues obligatoires du Concept du trilinguisme, sont les suivantes : cognitive ; communicative ; socioculturelle ; linguistico-culturelle ; conceptuelle ; réflexive. Le résultat final à atteindre est la formation de la personnalité de l'individu qui doit être capable de communiquer de manière interculturelle adéquate dans la vie quotidienne et dans la vie professionnelle, tout en connaissant la mentalité spécifique qui caractérise la langue apprise et sa culture. Selon cette méthodologie, on distingue des statuts différents pour les langues obligatoires, soit la langue maternelle, la langue seconde et la langue étrangère, dont l'enseignement a pour objectif de développer chez les individus une personnalité plurilingue dans un contexte multilingue.

Toujours selon cette conceptrice, il est conseillé de recourir aux démarches innovantes suivantes :

- une méthode de formation en entreprise et de l'approche du partenariat social en vue de pratiquer des situations pragmatico-professionnelles avec des experts réels d'entreprises ;
- une démarche réflexive, par exemple à travers l'autoévaluation, en vue de développer l'autonomie, en utilisant notamment les ressources vidéo authentiques, les ressources électroniques et informatiques (Internet).

L'équipe de l'URILM s'est inspiré du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, et en a retenu la grille avec ses 6 niveaux de compétences (A1, A2, B1, B2, C1, C2) mais en adaptant l'évaluation des connaissances au système de formation du Kazakhstan <sup>38</sup> :

<sup>38</sup> Nous décrirons de manière plus précise la conception et organisation du CECR dans notre Cadre théorique



Modèle national kazakhstanais : grille de compétences linguistiques et communicatives par niveaux<sup>39</sup>

La théorie cognitivo-linguo-culturelle s'applique :

- aux sphères socio-quotidiennes, socio-culturelles, éducatives et professionnelles, socio-politiques, générales, professionnelles, spéciales et professionnelles;
- à l'ensemble des actes langagiers et des sphères de la communication, mettant en œuvre chacune de ces sphères ;
- aux situations-types de communication et d'actes langagiers pour chaque thème de société lié à ces différentes sphères.

Nous reviendrons en détail sur cette théorie adoptée par l'URILM, et à sa suite, toutes les universités du Kazakhstan, pour l'enseignement des langues étrangères dans le chapitre Analyses des syllabus.

<sup>39</sup> <https://multiurok.ru/kunanbaeva-salima/blog/kontsieptsiia-iazikovogho-obrazovaniia-riespubliki-kazakhstan.html>

### 3.4. Synthèse : répercussions des choix politiques linguistiques, structurels, éducatifs à différents niveaux<sup>40</sup>

Nous pouvons déjà identifier les conséquences visibles de ces politiques à différents niveaux que nous synthétiserons ainsi :

#### - au niveau national :

- le kazakh - ancienne langue minorée est devenue langue officielle de l'Etat titulaire, langue de l'unité nationale, langue d'identification, langue identitaire ;
- le russe - ancienne langue majoritaire est devenue langue intérieure de maintien de la communication interethnique et de gestion de la diversité issue de migrations successives et de l'histoire. La langue des affaires la plus courante au Kazakhstan est toujours le russe ;
- les langues des « minorités » - langues des ethnies sur le territoire sont liées à une politique de gestion de la « diversité culturelle » mais ont un statut marginalisé dans les écoles du dimanche.

#### - au niveau structurel et éducatif :

- ☛ l'anglais est devenu la première langue étrangère à tous les niveaux de l'éducation ;
- ☛ 33 écoles ont été ouvertes pour assurer la formation dans 3 langues (kazakh, russe et anglais);
- ☛ dans 32 écoles du pays a été menée une expérimentation dans l'apprentissage précoce de la langue anglaise (une seule en français);
- ☛ dès l'année 2013-2014, l'apprentissage de la langue anglaise a été systématiquement offert dans les écoles primaires ;
- ☛ les autres langues sont confiées à l'enseignement privé dans le primaire et secondaire ou sont offertes au niveau de l'enseignement supérieur ;

#### - au niveau sociolinguistique et didactique :

Les universités ont lancé un immense mouvement d'actualisation des programmes pour l'enseignement des langues étrangères, impliquant la modernisation des contenus, de méthodes, des matériaux didactiques, de la formation d'enseignants à une didactique du plurilinguisme, etc.

Mais de nouveaux questionnements surgissent avec l'adaptation du CECR qui implique de nouvelles conceptions de l'apprenant et de nouvelles pratiques de la part de l'enseignant. En effet, les apprenants ont déjà l'expérience d'au moins deux langues officielles (kazakh et russe) dans leur famille et/ou à l'école, si ce n'est davantage encore s'ils ont appris une langue minoritaire dans leur entourage, sans

---

<sup>40</sup> Nous reprenons ici en partie les conclusions de Gohard-Radenkovic, Jakovanyte et Skakova in Adami et André (2015) et de Duisekova, Skakova et Gohard-Radenkovic, in Friedli, Ruegg et Gohard-Radenkovic (à par.)



oublier l'apprentissage d'une première langue étrangère obligatoire dès l'école primaire, à savoir l'anglais. Un grand nombre d'étudiants sont donc déjà bilingues, voire plurilingues, dès leur enfance et arrivent dans le système universitaire avec un profil et un parcours *de facto* plurilingues et, dans un grand nombre de cas, pluriculturels.

Nous avons affaire à des scénarios plurilingues diversifiés et complexes<sup>41</sup>, comme par exemple :

<b>Autres que les 3 langues officielles</b>	Langues minoritaires	L1 pour les kazakhophones L1 pour les russophones
<b>Kazakh</b>	Langue officielle de la République du Kazakhstan	L1 pour les kazakhophones sans autres L1 L2 pour les kazakhophones avec autres L1  L2 pour les russophones sans autres L1 L3 pour les russophones avec autres L1
<b>Russe</b>	Langue officielle de la communication interethnique et de l'administration	L2 pour les kazakhophones sans autres L1 L3 pour les kazakhophones avec autres L1  L1 pour les russophones sans autres L1 L2 pour les russophones avec autres L1
<b>Anglais</b>	Langue de la communication internationale et 1 <sup>ère</sup> langue étrangère	L2 pour ceux qui ne parlent pas soit kazakh, soit russe L3 pour ceux qui ont le kazakh et le russe L4 pour ceux qui ont d'autres L1 que le kazakh et le russe
<b>Français ou toute langue étrangère autre que l'anglais</b>	Première langue étrangère  Deuxième langue étrangère	L3 pour ceux qui choisissent l'école spécialisée en français avant l'anglais L4 pour ceux qui ont appris les trois langues nationales L5 pour ceux qui ont d'autres L1 que le kazakh et le russe

<sup>41</sup> Nous expliquerons en détail dans notre Cadre théorique les changements dans les rapports entre les langues et leur dénomination (pourquoi l'abandon de langue maternelle au profit de langue première ou L1 par exemple) survenus avec la conception d'une didactique des langues et l'émergence du champ du plurilinguisme.

Il n'existe pas encore de méthodologies spécifiques (ou à l'état de chantier encore) qui prendraient appui sur les compétences plurilingues «déjà-là» des élèves. C'est pourquoi nous nous sommes posés un certain nombre de questions sur ces compétences linguistiques (et autres acquises) des étudiants quand ils entrent à l'université : comment articuler ces acquis et de nouveaux apprentissages ? Sur quels supports et méthodes reposeraient ces apprentissages d'une nouvelle langue ? Savons-nous comment apprennent nos étudiants de nos jours et quels sont leurs besoins en langue selon leur domaine de spécialisation ? Une didactique du plurilinguisme, inspirée du Guide et du CECR, peut-elle vraiment répondre aux profils et aux besoins de nos étudiants dans notre contexte universitaire et dans le cadre du Concept du trilinguisme ? Ces questions ont été à l'origine de nos constats et de notre problématique illustrée par notre titre de thèse.

Mais avant de tenter de répondre à ces interrogations, il serait sans doute judicieux de réfléchir en amont à notre propre vécu linguistique, nos propres héritages éducatifs, nos propres apprentissages, et des manières dont nous les avons appris les langues, tenter de cerner les pratiques sociales, linguistiques et mobilitaires, passées et présentes, héritées de notre famille et acquises dans notre propre parcours.

#### **4. QUAND LA PETITE HISTOIRE FAMILIALE RENCONTRE LA GRANDE HISTOIRE (INTER) NATIONALE**

Gohard-Radenkovic (2014)<sup>42</sup> déclare que :

Les pratiques d'une langue (des langues) dans le cadre de la famille, d'un groupe social restreint, que nous avons appelé la « petite histoire », sont étroitement liées à l'histoire d'un groupe social ou d'une collectivité plus large que nous avons désignée par la « Grande Histoire ».

L'auteur ajoute pour justifier cette intersection entre petite histoire et Grande Histoire, qu'elle désigne, pour sa part, par processus en « enchâssement » :

C'est en abordant l'ouvrage de Fanny Duthil qui porte sur l'histoire de femmes aborigènes enlevées très jeunes à leur famille par des missionnaires blancs en Australie (2006) que ce postulat du croisement, ou plutôt de l'enchâssement de la petite histoire dans la Grande Histoire, s'est imposé à nous. L'auteure s'interroge sur cette rencontre entre subjectivité et objectivité historico-sociales et leurs liens pensables (jusque-là impensés) d'interdépendance : « Comment dans le cas de l'autobiographie aborigène, la subjectivité peut-elle devenir une source

---

<sup>42</sup> Gohard-Radenkovic, 2014 in *Heteroglossia* n°13 : 3

d'objectivité et de connaissance scientifique? A quel moment l'histoire devient-elle Histoire? Dans quelle mesure et jusqu'à quel point le récit autobiographique et le récit historique peuvent-ils coexister à l'intérieur d'un même espace? En dénonçant la subjectivité de l'autobiographie et en la rejetant hors du domaine de l'Histoire, ne passerait-on pas à côté d'une réalité historique de première main? »

Dans cette optique, pour comprendre le choix de notre sujet, notre position disciplinaire, nos points de vue et nos analyses, il nous paraît important de joindre notre récit de vie à la suite de notre Cadre contextuel pour restituer le parcours de notre propre famille et le nôtre, étroitement liés à l'histoire du Kazakhstan et à celle des politiques étatiques, linguistiques, éducatives qui se sont succédé à des époques et sous des régimes très différents. Nous montrerons comment les lieux de résidence, les migrations, les mobilités et les langues ont influencé notre histoire familiale et comment l'ouverture du pays à l'international, et son entrée dans le système de Bologne, a eu également un impact sur notre propre parcours et plus largement sur la manière de se penser étudiant et de penser le futur cadre dans notre société.

*Je m'appelle Aliya SKAKOVA. Je suis née le 18 mars 1982 à Almaty au Kazakhstan. Mes parents sont nés en Russie, mon père à Kemerovo (Sibérie) en 1948 et ma mère à Moscou en 1956 et ont fait leurs études dans la capitale et se sont spécialisés, mon père dans le domaine de météorologie et ma mère en philologie et littérature russe. Après leur mariage dans les années 70, ils ont déménagé dans la belle ville d'Almaty. Mon père est directeur d'une entreprise et ma mère rédactrice d'une revue. Mais presque toute la famille de ma mère vit encore à Moscou tandis que la famille de mon père a tout laissé en Russie et s'est installé dans le Nord du Kazakhstan. Mon grand-père croyait que ce serait mieux de retrouver ses racines et sa culture qu'il avait perdues, petit garçon, suite à la politique tsariste.*

*Je ne suis pas fille unique ; nous sommes quatre enfants en tout : moi, ma sœur aînée, ma petite sœur et mon petit frère.*

*Ma grande sœur (Aizhan) est la première qui a commencé à faire ses études en 1993 et a choisi l'Université d'Etat de Moscou Lomonosov (MGU) à Moscou où elle a rencontré son mari d'origine kazakhe qui faisait également ses études dans cette ville. Après avoir terminé ses études ils sont retournés à Almaty.*

*Ma plus jeune sœur (Assel) a terminé l'Université de droit à Almaty et, après ses quatre années d'études, comme ma famille pensait que l'anglais serait un atout pour sa future profession, elle l'a envoyée au Canada, à Toronto. Là elle a acquis un anglais de haut niveau dans une école des langues*

*en vivant dans une famille d'accueil d'origine philippine très gentille, ceci pendant deux ans. Elle a beaucoup aimé la ville de Toronto mais elle a choisi de retourner au Kazakhstan pour se marier avec son ami.*

*Enfin mon frère cadet qui s'appelle Adil, quant à lui, a quitté le Kazakhstan à l'âge de 16 ans. Mon père trouvait que, pour un garçon, c'était le bon âge pour sortir de la famille et apprendre à vivre. Alors mes parents ont également choisi le Canada où il a rejoint ma sœur mais a vécu dans un foyer pour étudiants. Il a fait des études complètes en anglais, puis au cours de ces années, il a rencontré sa future femme « mexicaine », dont le père est moitié espagnol et moitié libanais et la mère mexicaine, qui étudiait dans le même collège. Après avoir terminé leurs études, ils sont repartis chacun dans leur pays mais se sont retrouvés plus tard en Espagne, à Barcelone où sa compagne a une tante et un oncle français. Ils se sont mariés. Jusqu'à aujourd'hui, ils y résident encore et ont trouvé tous deux du travail en entreprise. Outre l'anglais, mon frère a appris l'espagnol, et ma belle-sœur a appris le russe pour pouvoir parler avec leur famille respective mais la langue dominante pour les échanges reste l'anglais.*

*Mais revenons à mon histoire : j'ai donc voyagé entre Moscou et le Nord du Kazakhstan durant toute mon enfance. Chaque été, j'ai passé mes vacances à Moscou chez mes grands-parents maternels et parfois chez mon grand-père paternel dans le Nord du Kazakhstan.*

*Je suis donc allée à l'école soviétique où l'enseignement se faisait uniquement en russe. Comme j'ai vécu toujours en ville, la plus grande partie de ma classe se composait d'élèves d'origine russe. C'est à la campagne que la majorité des élèves (et du peuple) parle kazakh et est scolarisé dans cette langue au niveau primaire. Il y avait une fois par semaine un cours de kazakh<sup>43</sup>. Heureusement mon grand-père s'adressait à moi toujours en kazakh en disant qu'il est important de ne pas oublier sa langue maternelle déjà perdue suite à la politique de « russification ».*

*En cinquième classe, j'ai choisi d'apprendre le français ; en fait il n'y avait pas grand-monde sauf moi et ma copine qui voulions l'apprendre. Après avoir terminé l'école secondaire (ou gymnase), je n'ai aucune hésitation par rapport au choix de ma future profession : je voulais devenir enseignante de français, c'est pourquoi j'ai choisi l'Université des Relations Internationales et des Langues du Monde (URILM) et la Faculté du français langue étrangère. L'université nous a proposé non seulement le français mais encore deux langues étrangères en option : j'ai choisi l'anglais et le turc. Pour pouvoir réussir le concours d'entrée<sup>44</sup> à la faculté, j'ai trouvé une enseignante privée à Almaty*

---

<sup>43</sup> Le kazakh s'écrit aussi en cyrillique, alphabet de la langue dominante, le russe, après avoir été écrit dans l'alphabet arabe : voir ci-dessus

<sup>44</sup> Système de numerus clausus

*pour renforcer mes connaissances dans cette langue. Elle m'a enseigné le français en 1998, en utilisant la méthode élaborée en Russie "Méthode de français" par les auteures Popova et Kazakova, publiée déjà vingt fois jusqu'à nos jours ; ce manuel de français reste l'ouvrage le plus utilisé et le plus stable, dans mon cas depuis 1996. La preuve en est qu'en étudiant à l'URILM, de 1999 à 2003, j'ai retrouvé le même manuel.*

*Pour atteindre le niveau de langue nécessaire pour réussir le concours d'entrée à l'université, j'ai développé mes propres stratégies : j'apprenais les règles par cœur, j'écrivais le même mot sur une ligne, et pour retenir le nouveau vocabulaire, je l'associais à des mots russes, en vue d'acquérir rapidement des compétences de lecture et d'écriture. Maintenant je trouve qu'étudier une langue, en apprenant par cœur les règles grammaticales et en mémorisant des listes des mots nouveaux, au lieu de développer des compétences orales à travers des activités interactives en classe, est démodé mais à l'époque cet apprentissage traditionnel pour réussir les examens a marché. Si ce n'est que, quand je suis arrivée en France pour la première fois, je ne parvenais pas à prononcer un seul mot en français.*

*Tous les manuels avec la phonétique, la grammaire, la civilisation française, l'histoire de France étaient élaborés en Russie et utilisés dans toute l'Union Soviétique. Plus tard en 3<sup>ème</sup> année de Licence, soit en 2002, notre enseignante a développé une méthode d'enseignement plus intéressante et plus vivante que l'on pourrait qualifier « d'actionnelle » où nous, les apprenants, devions créer nous-mêmes nos activités. Cette enseignante a bricolé ses propres leçons en créant ses propres matériaux pédagogiques et ses propres activités. Pour comprendre sa méthodologie innovante, il faut signaler ici qu'elle travaillait également à l'Alliance française et dans une université américaine. C'était la seule enseignante de français qui faisait des cours captivants et interactifs.*

*En 3<sup>ème</sup> année de Licence (2002), nous avons également appris l'anglais à raison de deux fois par semaine mais l'enseignant était toujours absent. Pour ce cours, c'était nous qui devions acheter les manuels. Je n'étais pas satisfaite de la qualité de cet enseignement parce que l'enseignante cherchait toujours des excuses pour de ne pas venir au cours et moi j'étais de plus en plus démotivée. Finalement je me suis inscrite dans une école privée où nous avons utilisé de nouvelles méthodes comme "Haddaway" (j'ai oublié exactement le nom de cette méthode, mais la couverture était attractive). Enfin j'étais contente rien qu'en touchant ce joli manuel. Je ne peux pas dire que l'enseignement dans cette école était faite de la manière la plus intéressante qui soit mais c'était plus actif en cours : on travaillait non seulement sur les textes mais aussi sur les photos, les images proposées dans cette méthode que l'on devait décrire ou commenter à l'oral.*

*Quand j'ai appris le turc, cette langue me semblait trop facile car elle ressemble beaucoup au kazakh. Du fait de cette grande proximité linguistique, c'était un jeu d'enfant pour moi de l'apprendre d'autant*

*plus que chaque été, en allant en vacances en Turquie, je l'ai pratiquée en utilisant connaissances de base que j'avais acquises. Je ne sais plus exactement comment s'appelait la méthode, mais c'était la méthode plutôt communicative, fondée sur les actes de parole, car nous avons fait beaucoup de dialogues sur les thèmes : p.ex. Faire connaissance, demander un renseignement, etc. Nous avons utilisé la méthode d'intercompréhension en comparant les phrases turques et kazakhes. Pour l'acquisition de grammaire, nous avons également comparé la grammaire turque et kazakhe et cette manière de faire facilitait notre apprentissage.*

*Pendant mes études à l'URILM, entre 1999 et 2003, j'ai également fait des séjours en France chaque été, et ai accueilli à mon tour des Français dans notre petit appartement à Almaty (que nous habitons jusqu'à mon mariage avec mes parents), puis ai pris part à un échange universitaire entre Rennes et Almaty en 2004. C'est en participant au concours organisé par notre faculté que j'ai obtenu une bourse de quatre mois pour Rennes. Pendant mon séjour linguistique à la Faculté des lettres de l'Université de Rennes2, nous avons suivi des cours de FLE. Comme option pour les étudiants, j'ai eu la possibilité de choisir des matières ce qui était nouveau et étonnant pour moi car dans notre Université il n'y avait que des cours obligatoires. Donc j'ai choisi d'apprendre l'italien comme langue étrangère. Je ne maîtrisais pas bien cette langue mais je voulais comprendre ses règles de fonctionnement. Et c'était également facile, car on pouvait comparer les langues romanes : en ayant déjà des connaissances en français, on peut comprendre l'italien. Je suis allée avec plaisir à la médiathèque de l'Université, j'ai eu la possibilité de regarder les films, écouter les dialogues etc. pour apprendre cette langue. J'étais très heureuse.*

*Après mon séjour à Rennes, je me suis dit qu'il me fallait pratiquer cette langue et je suis donc partie en Italie à Rome. Je suis tombée amoureuse de cette langue et du pays. Depuis, j'ai visité pas mal de villes en Italie et à chaque fois j'étais passionnée par sa culture. Ma méthode personnelle pour améliorer mon niveau de langues, c'est de les pratiquer le plus possible en immersion, c'est-à-dire en visitant les pays et en tâchant de me débrouiller pour communiquer, par exemple comme en France, en Italie, en Turquie, n Espagne, etc.*

*En 2004, en faisant mon Master en philologie étrangère à l'URILM Ablai khan, j'ai eu la possibilité de séjourner une année à Paris et de fréquenter les cours de l'Université Paris X. C'était une magnifique expérience pour moi mais ce qui m'a frappée à nouveau, c'était la possibilité de choisir les cours ce qui dans notre système universitaire au Kazakhstan est impensable<sup>45</sup>. J'ai eu beaucoup de contacts*

---

<sup>45</sup> On retrouve ce constat du non-choix des cours dans l'enquête menée par Seidikenova (2014 ; 2015) auprès des étudiants kazakhs partis en séjour de mobilité longue dans des universités étrangères qui ont donc toutes adopté le système de Bologne.

*avec les autres étudiants, c'était une très belle expérience de pouvoir communiquer sans entraves en français et en anglais.*

*En 2010, je suis partie en Suisse pour faire mon doctorat dans le domaine du FLE, de langues et du plurilinguisme. Or je n'avais jusque-là jamais pensé à un autre pays francophone que la France. Si je suis arrivée en Suisse, c'est parce que ma Professeure, la Dr Kuliash Duisekova, connaissait bien la Professeure Aline Gohard-Radenkovic, invitée plusieurs fois au Kazakhstan entre 2006 et 2011 où elle est intervenue à l'URILM sous forme de conférences et de séminaires de formation des enseignants de langues. Madame Gohard-Radenkovic avait déjà encadré des étudiants kazakhs de cette université, qui avaient obtenu une bourse la Confédération suisse pour suivre son programme de Master. Connaissant bien mon contexte<sup>46</sup>, elle a accepté de devenir ma directrice de thèse en co-direction avec la Professeure Kuliash Duisekova. A Fribourg, je me suis retrouvée à ma grande surprise dans un environnement bilingue où l'on parle également l'allemand ; j'ai fait l'effort d'apprendre aussi cette langue qui m'était complètement inconnue. J'ai donc suivi les cours d'allemand pour débutants complets à l'Université de Fribourg avec la Dr Claudine Brohy qui nous disait de toujours s'appuyer sur la langue la plus proche p.ex. « Hello-Hallo », etc. J'ai fait ce cours par curiosité mais aussi pour alimenter mes réflexions dans ma thèse. Actuellement j'ai atteint le niveau quotidien de B1 et peux me débrouiller dans les rues de Berne, de Zürich et dans les villes d'Allemagne quand je m'y rends.*

*En 2011, j'ai amené ma fille, Adina, (née en 2005 à Almaty) avec moi en Suisse, quand elle avait cinq ans. Elle a commencé son école ici et a dû apprendre très vite le français pour pouvoir suivre une scolarité normale dans une école suisse. Heureusement c'est une école publique qui a pris en charge la formation linguistique des enfants nouvellement arrivés, en donnant les cours d'appui gratuits. En six mois, ma fille avait déjà acquis l'essentiel de cette langue et sans accent. Actuellement, elle parle le russe en famille (avec moi) et le français à l'école, avec ses camarades de classe, ses voisins, ses amis, etc. Elle apprend actuellement l'allemand comme LE1 et l'anglais comme LE2, est passionnée par l'espagnol qu'elle apprend à la maison en regardant des films et en lisant des livres. Son amie colombienne, qui habite Fribourg et ma belle-sœur mexicaine, qui vit à Barcelone (voir plus haut), l'aident à développer son espagnol.*

*Je n'ai pas assez pris de distance vis-à-vis de mon expérience académique et ne me sens pas encore apte à décrire les difficultés rencontrées dans la formation doctorale, la conception, l'enquête sur le*

---

<sup>46</sup> A. Gohard Radenkovic était en poste à Moscou en tant qu'Attachée linguistique à l'Ambassade de France de 1990 à 1993 et était responsable de la formation en Français à des fins académiques et professionnelles des professeurs de l'URSS puis de la Fédération de Russie dès 1991. Dans ce cadre, elle a été invitée une première fois au Kazakhstan en 1992. Elle part du principe qu'un professeur ne peut pas guider correctement des étudiants étrangers sans connaître leur contexte sociolinguistique, politique, éducatif, universitaire.

*terrain, l'apprentissage de la posture de chercheuse, etc. dans une université étrangère et dans une langue étrangère jusqu'à la rédaction de ma thèse et sa finalisation mais ce que je peux dire c'est que c'était un chemin long et difficile tout au long de ces 6 années et demie, ponctué ces trois dernières années de menaces de renvoi expéditif par le Service cantonal de l'immigration.*

*Pour terminer mon récit de vie, comme vous avez pu le remarquer, ma famille s'est beaucoup déplacée depuis l'époque de mes arrière-grands-parents du fait de la Grande Histoire qui a croisé l'(petite) histoire familiale<sup>47</sup> qui par la suite a pas mal bougé, par choix ou par nécessité, avec une fratrie qui a fait des études dans divers pays du monde. Et actuellement nous, les enfants devenus grands, pensons envoyer nos propres enfants faire des études à l'étranger. Ainsi, le fils de ma sœur aînée fait son Bac International en anglais dans une école internationale privée de Lausanne en Suisse (IB) et après il pense aller aux Etats-Unis ou au Canada pour faire l'université. Mes parents ont été éduqués à la mobilité comme une évidence, puis nous avons été éduqués ainsi et après nous, nos enfants etc. Je suis convaincue, du fait de la mobilité familiale et de ma propre mobilité, que le capital-mobilité<sup>48</sup>, lié au capital-langues et au capital-diplômes<sup>49</sup>, est un atout majeur pour réussir ses études et pour trouver ensuite un emploi sur le marché du travail national et international, sans compter l'expérience extraordinaire que représente de pouvoir circuler et vivre dans divers pays et de pouvoir communiquer avec les autres dans diverses langues.*

## **5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE**

Dans cette partie, nous avons présenté le contexte au niveau macro (politique) et méso (institutionnel) dans une perspective synchronique et diachronique. Nous avons brossé un bref aperçu historique notamment les grandes étapes de l'histoire du Kazakhstan et les conséquences des migrations successives sur le territoire. Nous avons mis également l'accent sur les nouvelles politiques linguistiques au Kazakhstan. Comme tous les Etats post-soviétiques, le Kazakhstan hérite d'une diversité linguistique et culturelle et d'une hiérarchie entre les langues et les peuples en présence qu'il doit gérer. En ce qui concerne les langues internationales, l'évolution de la société contemporaine, marquée par la mondialisation de plus en plus grande dans tous les secteurs, entraîne une mobilité géographique et virtuelle et parallèlement une besoins croissant de grandes langues de communication, notamment l'anglais, mais aussi le chinois, l'arabe, le turc et, dans une moindre mesure, des langues

---

<sup>47</sup> Pour reprendre le titre de Gohard-Radenkovic (2014) : « [“Les mauvaises langues” : au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire](#) ».

<sup>48</sup> Concept emprunté à Murphy-Lejeune (2003). Voir notre Cadre théorique.

<sup>49</sup> Contribuant au capital culturel et social, concepts empruntés à Bourdieu (1980). Voir notre Cadre théorique.



européennes comme le français, l'espagnol ou l'allemand.

Si l'usage et la circulation des langues nationales, régionales, minoritaires et étrangères dans une société plurilingue ne sont pas gérés de manière équilibrée et négociée, cela peut avoir des conséquences graves telles que l'incompréhension, le mépris, les conflits et les affrontements d'ordre identitaire. Le Concept officiel du Trilinguisme décrété en 2006 révèle la stratégie d'un Etat qui doit faire face à une extrême diversité (130 minorités, du moins officiellement répertoriées), une langue anciennement dominante (le russe), langue de communication interethnique, mais qui reste majeure dans les échanges économiques internes et externes au pays, et la constitution d'un nouvel Etat s'appuyant sur une langue officielle, le kazakh longtemps minoré, devant être garante de la récente unité nationale. Les enjeux sociopolitiques liés à une planification linguistique sont donc de taille.

Nous avons également identifié les conséquences de la politique trilingue sur le statut des langues nationales, minoritaires, étrangères, etc., leur impact sur les politiques éducatives, sur les institutions du primaire jusqu'au supérieur, sur les publics d'apprenants et sur les enseignants de langues, sur les méthodes d'enseignement au niveau universitaire, tout en rappelant quelles étaient les réalités sociolinguistiques locales, en dressant les profils *de facto* plurilingues de nos apprenants qui dépassent le trilinguisme officiel en nous posant la question : que peut-on en faire sur un plan didactique ?

Enfin nous avons tenté d'inscrire notre propre récit de langues, de formations et de mobilités dans ce paysage sociolinguistique et sociopolitique d'une société en perpétuelle recomposition, estimant que cette restitution du parcours et des pratiques socio langagières et plus largement socioculturelles de notre famille donnera et nous donnera des indices de réflexion et de compréhension, à la fois subjectifs et objectifs, non seulement de l'évolution de notre contexte mais aussi de nos interrogations.



**TROISIEME CHAPITRE. CADRE THEORIQUE**

**DE LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE A UNE DIDACTIQUE DES LANGUES**

**ET DU PLURILINGUISME**

Après avoir exposé le contexte dans lequel nous avons décrit la situation politico-sociolinguistique du Kazakhstan dans une perspective synchronique et diachronique, pour comprendre les nouvelles politiques linguistiques de nos jours, dans cette étape de notre thèse, nous nous donnons pour objectif de présenter le Cadre théorique. Rappelons ici que notre recherche s'inscrit en didactique des langues et des cultures étrangères selon une perspective socio-anthropologique qui implique une approche qualitative interprétative.

C'est donc dans le cadre de ce champ et de cette démarche que nous nous avons choisi et défini un certain nombre de concepts que nous estimons pertinents par rapport à nos constats et questions de départ et qui nous permettront de développer nos analyses. Après avoir lu un grand nombre d'ouvrages dans le domaine de la didactique des langues, du plurilinguisme et du pluriculturalisme<sup>50</sup>, nous avons opté pour un certain nombre de concepts liés à notre problématique. A partir de ce Cadre théorique et de nos positionnements conceptuels, nous définirons les objectifs spécifiques de notre recherche en vue de mener à bien nos analyses.

Comme nous nous intéressons au statut du français, devenu deuxième langue étrangère, après l'anglais première langue étrangère obligatoire, suite à l'imposition d'une politique linguistique trilingue (ou « Concept du Trilinguisme officiel»), nous commencerons par définir les notions de politiques linguistiques, valeur(s), statut(s) des langues en articulant ces concepts avec les notions d'imaginaires sociolinguistiques et des représentations sociales, collectives et individuelles. Dans un deuxième temps, nous présenterons les grandes étapes de l'histoire de méthodologies de l'enseignement des langues et des principaux courants du XVIème siècle jusqu'à nos jours en Europe. Ensuite nous investiguerons les conceptions actuelles des méthodes d'enseignement des langues étrangères selon une perspective bi-plurilingue, notamment en regard du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* que les universités kazakhstanaïses ont introduit récemment dans les cursus, dans le cadre de l'adoption du système de Bologne en 2010. Puis nous rappellerons les réserves émises par quelques chercheurs vis-vis des conceptions actuelles promouvant l'éducation plurilingue, notamment à travers des approches didactiques plurielles. Enfin nous clôturerons ce chapitre par une conclusion intermédiaire.

---

<sup>50</sup> Pour reprendre le titre de l'ouvrage de Zarate, Lévy et Kramsch (éds), *Le Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 2008.

# 1. POLITIQUES LINGUISTIQUES, STATUT DES LANGUES ET ACTEURS, SOCIAUX

## 1.1. Politiques linguistiques, valeur et statut des langues

### 1.1.1. Notions de politiques linguistiques ou d'aménagement linguistique

Il nous semble indispensable de nous arrêter sur le concept de « politiques linguistiques », que nous avons déjà utilisé dans notre Cadre contextuel, mais sans le définir, et que nous emploierons également dans nos analyses. Cette notion doit être examinée car elle est étroitement liée avec les politiques éducatives et soulève les questions de politique d'enseignement des langues.

Selon Cuq (2003)<sup>51</sup> :

Les politiques linguistiques sont l'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication, etc.).

Tandis que Calvet (2002) conçoit les politiques linguistiques ainsi :

Les politiques linguistiques constituent des interventions sur la langue ou sur les rapports entre les langues. Mais ils ne sont pas seuls. Un Etat peut intervenir dans le débat sur l'orthographe, faire voter une loi de protection de la langue, décider du statut des langues régionales, etc. Il s'agit là du sens le plus courant et, en même temps, de la conception la plus générale de la politique linguistique qui implique, aux yeux de beaucoup, les moyens de l'Etat qui seuls permettraient de mener à son terme une politique choisie<sup>52</sup>.

Selon la définition de Boyer et Lamuela (1996)<sup>53</sup>, la politique linguistique peut concerner telle ou telle langue dans sa seule identité structurale: il peut s'agir alors d'une intervention de type normatif, visant à codifier des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonétiques, à déterminer une forme standard, ou encore à donner une écriture à une langue qui n'était qu'orale, ou à modifier une orthographe, etc. Et à diffuser officiellement les (nouvelles) normes ainsi fixées (en général sur la base du travail de linguistes) auprès des usagers, avec plus ou moins de détermination, voire de violence. Une politique linguistique ne peut s'intéresser qu'aux fonctionnements socioculturels de telle ou telle langue, son statut, son territoire, face aux fonctionnements socioculturels, au (x) statut(s), au (x) territoire(s), d'une

---

<sup>51</sup> Cuq, 2003 : 196

<sup>52</sup> Calvet, 2002 : 15

<sup>53</sup> Boyer et Lamuela, 1996 : 147

autre/d'autres langue(s), également en usage dans la même communauté plurilingue, avec des cas de figures variables. Elle peut présenter une double visée : linguistique et sociolinguistique.

Pour sa part, Eloy (1997) fait la distinction entre « aménagement linguistique » et « politique linguistique » :

Il faut cependant reconnaître d'emblée que le lexique induit la confusion, puisque ces termes englobants trouvent tous deux pour concrétisation spécifique « une politique » ou « des politiques »<sup>54</sup>.

Selon Labrie (1993),

l'aménagement linguistique» fait référence à des efforts délibérés visant à influencer, ou ayant pour effet d'influencer, le comportement des autres, en ce qui concerne l'acquisition, la structure et la répartition fonctionnelle de leurs codes linguistiques<sup>55</sup>.

Ce dernier, faisant la synthèse de différentes propositions théoriques sur les processus décisionnels (en s'inspirant plus particulièrement de Rubin, 1971), propose un schéma descriptif en cinq phases<sup>56</sup>:

- 1 — la réalisation d'études ;
- 2 — la formulation de politiques ;
- 3 — la prise de décisions ;
- 4 — la mise en œuvre ;
- 5 — l'évaluation.

Ces différentes étapes traduisent en fait la conception du caractère « délibéré » et « volontariste » de l'aménagement linguistique ». Daoust et Maurais (1987) rejoignent la position de Labrie, en définissant l'aménagement linguistique comme « divers plans d'ensemble ou définitions du "language planning" (planification linguistique en français), en tant que technique d'intervention étatique sur les langues »<sup>57</sup>. On doit donc comprendre que les relations entre les deux termes « politiques linguistiques » et « aménagements linguistiques » ne sont pas évidents. Mais ils impliquent toutefois des pratiques, des niveaux et de degrés d'intervention différents de la part des structures étatiques et de leurs divers relais, dont les relais institutionnels au niveau éducatif et universitaire.

Nous ne pouvons restituer ici toutes les définitions des politiques linguistiques ou d'aménagements linguistiques (car il en existe un grand nombre des deux côtés de l'Atlantique), mais nous constatons qu'elles se rejoignent sur un point : l'intervention étatique qui a donc des effets sur le statut des langues

---

<sup>54</sup> Eloy, 1997 : 7

<sup>55</sup> Labrie, 1993 : 30 cité par Eloy, 1997 : p. 7

<sup>56</sup> Labrie, 1993: 30 cité par Eloy, 1997 : 8

<sup>57</sup> Daoust et Marais, 1987 : 32 cité par Eloy, 1997 : 9

et sur celui des locuteurs de ces langues, et plus largement sur la société, selon que le contexte est de fait ou de droit monolingue, bilingue ou plurilingue.

Dans ce sens, pour notre recherche, il est important d'aborder les situations plurilingues et leurs enjeux. Mohanty (1991)<sup>58</sup> dit sur ce sujet :

Les enjeux plurilingues existent là où il y a des langues. A quelques exceptions près, une différence de langue se traduit par une différence de culture; il peut y avoir des différences culturelles sans différences de langue, comme par exemple entre le Québec et la France, les Etats-Unis et l'Angleterre. Parfois des différences de langues existent sans qu'il ait de grandes différences culturelles, comme dans de nombreuses régions de l'Inde où le multilinguisme est considéré comme une partie intégrale d'une culture qui se définit elle-même comme multilingue.

### **1.1.2 Mise en œuvre éducative des politiques linguistiques : le curriculum**

Ces politiques de planification ou d'aménagement linguistique ont des répercussions identifiables sur les politiques éducatives (dans le sens large du terme) et sur leurs mises en œuvre à travers des dispositifs, des curricula ou des cursus, des conceptions didactiques, des démarches pédagogiques, des méthodes d'enseignement, etc.

En ce qui concerne le terme de curriculum, qui nous sera utile pour nos analyses, nous nous sommes appuyées sur plusieurs dictionnaires pour tenter de cerner ce concept. Selon plusieurs sources<sup>59</sup>, historiquement, la notion de curriculum n'est pas un concept savant : le curriculum ou plan d'étude dans son acception anglo-saxonne désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Nous retenons que le curriculum est un terme utilisé pour désigner différents types de documents appelés syllabus, plans d'études ou programmes. Ces définitions sont floues et divergent d'une langue à une autre, d'un contexte éducatif à un autre, d'un pays à un autre voire d'une région à une autre dans un même pays. Ainsi, nous avons trouvé dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Robert (2008)<sup>60</sup> ces différentes définitions que nous résumerons ci-dessous.

---

<sup>58</sup> Mohanty, 1991 cité in Lefebvre et Hily, 1997 : 3

<sup>59</sup> Par ex: <https://www.cma.ca/Fr/Pages/definition-key-terms.aspx> ou [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html) (Philippe Perrenoud)

<sup>60</sup> Robert, 2008: 60

- Le terme de curriculum, du latin curriculum – terrain ou champ de courses, hippodrome, voire la course elle-même – renvoie à l’idée de chemin, de parcours à faire ou déjà effectué.
- En didactique, un curriculum est « un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d’un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d’un milieu et devant permettre l’atteinte de buts prédéterminés de l’éducation
- L’ensemble structuré des expériences d’enseignement et d’apprentissage (objectifs de contenu, d’habileté et spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d’enseignement et d’apprentissage, relations d’aide, mesures, évaluation et critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d’une institution scolaire en vue d’atteindre des buts éducatifs prédéterminés.

Ainsi, le même auteur ajoute que le concept de curriculum est beaucoup plus vaste que celui de programme qu’on pourrait définir en pédagogie comme « un ensemble cohérent d’activités d’enseignement par lesquels on cherche à atteindre certains objectifs de formation ». Un programme donc est issu d’un curriculum : le premier est d’abord pratique, spécifique, alors que le second est avant tout théorique et général. Le programme, constitué souvent de sujets et d’activités à couvrir dans un ordre précis sur une période donnée conformément aux instructions officielles d’un ministère, représenterait alors que le curriculum représenterait la stratégie.

Robert fait également la différence entre curriculum et syllabus. Le syllabus, terme d’origine ecclésiastique désigne essentiellement le sommaire d’un cours. Quant à celui de cursus, il désigne un parcours de formation qui se déroule sur plusieurs années. La licence, par exemple, est un cursus d’études sur trois ans.

Nous avons retenu, pour notre part, le terme de syllabus qui correspond bien aux types de documents que nous avons choisi de collecter et d’analyser mais il nous arrivera d’utiliser également le terme de programme-type comme équivalent à celui de syllabus, et nous emploierons plus rarement le terme de curriculum.

### **1.1.3 Concepts de statut et de valeur des langues sur le marché**

Nous développerons ici les concepts de « statut » et de « valeur » des langues car ils sont étroitement liés aux politiques linguistiques. Le concept de « statut » peut être interprété différemment, historiquement la littérature posait le statut en terme juridique (Cooper, 1989)<sup>61</sup>: telle ou telle langue

---

<sup>61</sup> Cooper, 1989, cité par Grin, 2005: 21



est-elle officielle ? Si oui, ce statut d'officialité va-t-il pour toutes les fonctions de l'État ou seulement pour certaines d'entre elles. Actuellement, la définition de statut est plus large, il désigne non seulement les aspects juridiques mais politiques, sociaux, économiques.

En ce qui concerne les langues, c'est l'Etat qui accorde aux langues leur statut, qui règle leur utilisation dans ses communications institutionnelles (Cuq, 2003)<sup>62</sup>, et qui ont des effets sur le statut des langues mais aussi leur valeur à une époque donnée dans un contexte précis.

La définition de « valeur » de la (des) langue(s) est également importante pour le cadre conceptuel de notre recherche, parce que cette question soulève la perception tant collective qu'individuelle des langues, étroitement liée à des processus de valorisation vs de dévalorisation de la langue, de légitimité vs délégitimité de la langue. L'apprentissage / enseignement des langues est également directement lié à ces processus: plus une langue a de la « valeur », plus il y a des raisons de l'inscrire au programme (Grin, 2015)<sup>63</sup>.

Grin<sup>64</sup> distingue quatre types de valeurs :

*A : valeur privée marchande* : primes salariales sur le marché du travail dont bénéficie un individu du fait même de ses compétences en français ;

*B : valeur sociale marchande* : agrégation, au niveau de la société dans son ensemble, des primes salariales perçues par les individus (dans une analyse simple, il s'agira de la sommation des valeurs individuelles calculées dans la case A) ;

*C : valeur privée non marchande* : autres types d'avantages qui échoient aux personnes ayant appris le français, comme l'accès direct aux cultures et littératures d'expression française, les contacts plus riches avec les personnes de langue française, des voyages plus faciles à travers la francophonie, le sentiment de contribuer à la diversité et à la multipolarité du monde, etc.

*D : valeur sociale non marchande* : agrégation, au niveau d'une société, des valeurs privées non marchandes calculées sous C. Eu égard à la complexité sociale, politique, psychologique et culturelle des processus de valorisation non marchande, il n'est guère étonnant que l'on ne dispose toujours pas, à l'heure actuelle, d'une méthodologie permettant véritablement l'identification, et moins encore la mesure de la valeur sociale non marchande.

---

<sup>62</sup> Cuq, 2003 : 224

<sup>63</sup> Grin, 2005: 23

<sup>64</sup> Grin, 2015 : [http://www.ferdi.fr/sites/www.ferdi.fr/files/publication/fichiers/wp139\\_grin.pdf](http://www.ferdi.fr/sites/www.ferdi.fr/files/publication/fichiers/wp139_grin.pdf)

Selon la définition de Bourdieu (1982)<sup>65</sup>, une langue a une valeur lorsque ceux qui la parlent ont de la valeur c'est-à-dire « le pouvoir et l'autorité dans les rapports de force économiques et culturels ». Ce sont les politiques linguistiques qui traduisent cette légitimation des langues qui sont le résultat de processus socio-économiques. Les capitaux linguistiques peuvent être légitimes donc « utile » ou illégitimes donc « inutile ». Dans ce classement des langues, Gohard-Radenkovic (2004)<sup>66</sup> perçoit l'anglais, langue hégémonique et incontournable sur le marché, comme suit :

L'anglais est devenu tellement indispensable qu'il n'est plus critère de sélection ou signe distinctif qui permet aux candidats d'être compétitif à qualifications égales sur le marché de l'emploi national ou international

Toujours pour Gohard-Radenkovic<sup>67</sup>, c'est le concept d'*habitus* qui ouvre la voie à l'analyse des « valeurs » qui s'organisent en regard de modèles socioculturels impliquant la valorisation de certaines conduites et le rejet de certaines autres. Ces valeurs sont interdépendantes les unes des autres, inscrites dans une hiérarchie, appelée « échelle des valeurs ». Ces valeurs sont intériorisées car elles sont acquises et transmises dès le plus jeune âge par l'éducation familiale puis consolidées par l'école. Deux types de transmission du statut des langues, et donc leur classement sur une échelle de valeurs, s'opèrent, impliquant des hiérarchies entre les langues, à la fois collectives et individuelles : selon une transmission verticale (Etat, famille, groupe social, école, etc.) et selon une transmission horizontale par l'environnement (ex. : camarades, groupes de la même génération, médias, etc.) – formant un ensemble de normes aussi bien sociales que culturelles et devenant un système de références inconscient, incorporé par l'individu et son groupe, par l'individu et sa société.

#### **1.1.4. Concepts d'imaginaire sociolinguistique et de représentations des langues**

Nous l'avons montré plus haut, les politiques linguistiques ou les aménagements linguistiques officiels, mis en œuvre par des politiques éducatives, notamment à travers son instrument privilégié, le curriculum, ont aussi un impact sur le statut, la valeur des langues sur le marché des langues et plus largement sur le marché de l'emploi. Nous postulons que ces politiques linguistiques et leurs relais institutionnels ont des effets sur la perception de ces langues au niveau tant individuel que collectif, que l'on désigne par « imaginaire sociolinguistique ».

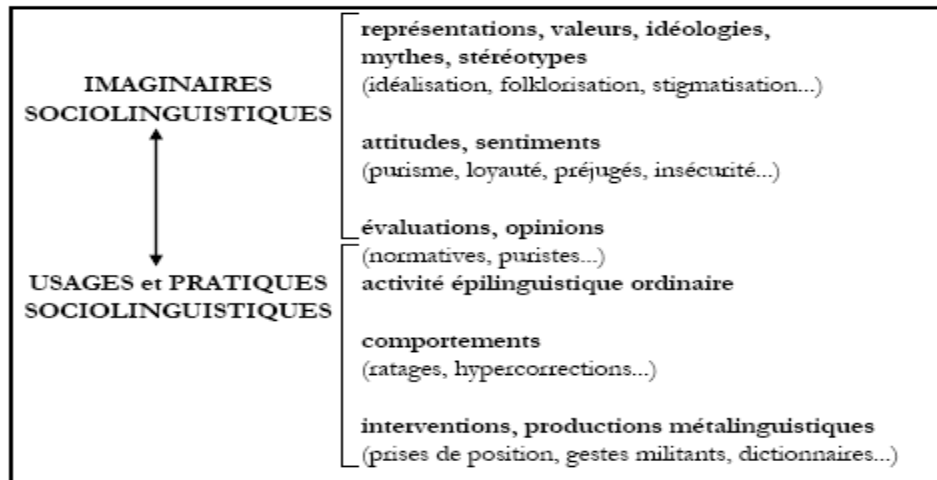
---

<sup>65</sup> Bourdieu, 1982 : 61

<sup>66</sup> Gohard-Radenkovic, 2004 (1999) : 41

<sup>67</sup> Gohard-Radenkovic A, 2004 (1999) : 146-147

Un certain nombre de chercheurs comme Bourdieu, Boyer, Houdebine, Labov, Lafont etc. ont essayé de donner un statut théorique et méthodologique à cette notion, sous diverses appellations : « imaginaire linguistique », « attitudes linguistiques », « représentations sociolinguistiques », « idéologies linguistiques » et ses associés « préjugés », « mythes », « stéréotypes ». Boyer (1996) souligne qu'on peut articuler le plan des usages et celui des comportements sociolinguistiques avec celui des imaginaires (sociolinguistiques) selon l'édifice notionnel représenté dans le tableau ci-dessous :



Articulation entre pratiques et imaginaires sociolinguistiques (Boyer, 1996 : 16)

La notion d'imaginaires langagiers désigne l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique. Elles permettent de sortir de l'opposition radicale entre le « réel », les faits objectifs dégagés par la description linguistique, et « l'idéologique », les considérations normatives comme représentations fausses, représentations-écrans (Branche-Rosoff, 1996)<sup>68</sup>.

Nous devons aborder le concept de représentations, étroitement lié à celui d'imaginaires sociolinguistiques. Il faut noter dans un premier temps que les représentations sociales sont l'objet d'étude et l'outil d'analyse de diverses disciplines. De nombreux auteurs ont essayé de la définir comme par exemple : Moscovici, Abric en psychosociologie, Doise, Bourdieu en anthropologie sociale, Porcher, Zarate en didactique des langues et cultures, etc. Tous en ont souligné la pluralité et la polysémie.

<sup>68</sup> Branche-Rosoff, 1996 : 80

Le concept de représentations, élaboré par Kant, a été réintroduit par Moscovici en 1961 et depuis, de plus en plus de chercheurs s'intéressent dans des domaines différents<sup>69</sup> à cette notion. Pour cet auteur, il désigne la représentation comme :

une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière. [...] Elle se définit en premier lieu comme un processus de médiation entre concept et perception<sup>70</sup>.

Comme le souligne en outre Moscovici (1961), les représentations sociales ont une fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux. Les représentations sociales ont également une fonction justificatrice, permettant aux individus d'expliquer et de justifier a posteriori leurs prises de position, leurs décisions et leurs conduites. Enfin, les représentations sociales assument une fonction identitaire dans le sens où elles permettent l'élaboration d'une identité personnelle et d'une identité sociale, la plus positive possible, à travers un ensemble de processus de différenciations intergroupes et intragroupes. En effet, les représentations sociales sont collectivement élaborées et partagées à travers un ensemble de communications.

Tandis que, selon Abric (2011), les représentations sociales seraient le fruit de la construction de l'interaction entre, d'une part l'expérience concrète et, d'autre part, l'interprétation que ferait l'acteur social de cette expérience:

Nous poserons qu'il n'existe pas *a priori* de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même. Toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet (...). Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place<sup>71</sup>.

L'auteur ajoute plus loin :

La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer

---

<sup>69</sup> comme ceux de la psychologie sociale, de la psychologie cognitive, de l'éducation, de la sociologie, de l'anthropologie, etc.

<sup>70</sup> Moscovici, 1961: 302

<sup>71</sup> Abric, 2011 (1994): 12-13

leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un *guide pour l'action*, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de prédécodage de la réalité, car elle détermine un ensemble d'anticipation et d'attentes<sup>72</sup>.

Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures étrangères, les représentations constituent également un concept majeur, que nous retrouvons dans les travaux de Zarate, Castellotti et Moore. Zarate (1997)<sup>73</sup> définit la notion de représentation ainsi :

La notion de représentation amène à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et faux-semblant et cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l'image, du miroir.

Cette auteure s'est particulièrement intéressés à la notion de « représentation de l'étranger » (1997)<sup>74</sup> tandis que Candelier et d'Hermann-Brennecke (1993)<sup>75</sup> se sont penchés sur le concept de « représentation de la langue » ou de « représentation de l'apprentissage. Dans ce sens, Castellotti et Moore (2002)<sup>76</sup> affirment que :

toutes les représentations sont mobilisées dans les échanges : représentations des langues en contacts, représentations de la situation de communication et représentations de soi et de l'autre.

Nous considérons ce concept de représentations comme un concept opératoire, c'est-à-dire que nous l'utiliserons comme un outil d'analyse transverse, permettant d'identifier les perceptions des enseignants que nous interrogerons. Mais davantage encore, nous postulons que ces représentations permettront de mettre au jour des processus sociaux sous-tendant les logiques des divers acteurs de l'institution, en regard du nouveau statut des langues suite à de nouvelles politiques sociolinguistiques. Nous développerons cet aspect dans notre Cadre méthodologique.

---

<sup>72</sup> Abric, 2011 (1994): 18

<sup>73</sup> Zarate, 1997: 7-8

<sup>74</sup> Zarate, 1997: 8

<sup>75</sup> Candelier et Hermann-Brennecke cités par Castellotti et Moore, 2002 : 27

<sup>76</sup> Castellotti et Moore, 2002: 28

## **1.2. Acteurs sociaux, apprenants et usagers des langues**

### **1.2.1 Concept d'acteurs sociaux**

En didactique des langues, le terme d'acteur s'emploie pour désigner chacune des parties prenantes de la classe, et notamment l'enseignant et l'apprenant. Acteur désigne donc une personne qui joue un rôle actif dans l'acte d'enseignement ou celui d'apprentissage<sup>77</sup>, dans le cadre d'une classe, d'une institution et plus largement dans un groupe social. L'acte d'apprentissage ou d'enseignement est donc situé dans le temps et l'espace ainsi que ses divers acteurs.

Le terme d'acteur est apparu la première fois dans le CECR au début des années 2000. Inspiré également d'une conception sociologique et interactionniste de l'individu, il s'emploie pour désigner chacune des parties prenantes de la classe, notamment l'enseignant et l'apprenant mais également le directeur, l'administrateur, les parents, etc., désignant les divers acteurs de l'institution.

### **1.2.2. Concept de capitaux ou de ressources**

Cette notion de capitaux a été développée par Bourdieu à la suite de Weber. Selon ce sociologue (1979 ; 1980), il existe trois types de capitaux principaux :

- économique (argent, biens matériels) ;
- culturel, soit les biens symboliques dont on dispose (diplômes, titres, compétences) ;
- social (relations, appartenance à un groupe, l'ensemble des acteurs sociaux).

#### **1.2.2.1. Le capital économique**

L'expression désigne non seulement ce que les économistes appellent en général le patrimoine (ensemble des biens matériels possédés par un individu, comme par exemple un logement, des bijoux, des actions ou des obligations, etc.), mais aussi les revenus (car ils permettent un certain niveau de vie et la constitution, ou pas, d'un patrimoine).

Pour Bourdieu (1980) le capital comprend outre le patrimoine, les revenus. Selon lui, ce capital est utilisable/gérable : « Je suis gestionnaire de mon propre capital, je peux le dépenser ou l'épargner comme je veux ».

---

<sup>77</sup> Cuq, 2003 : 14

### 1.2.2.2. Le capital culturel

L'expression désigne l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être dont dispose un individu, qu'il soit acquis à l'école ou en dehors (Bourdieu, 1979). Ce capital est une forme dominée du capital. Selon Barthélémy<sup>78</sup> :

Ce capital est « objectivé » ou présent dans les objets qui nous entourent (livres, œuvre d'art, logiciels, accès aux médias). Il est enfin « institutionnalisé », c'est-à-dire socialement sanctionné par les institutions (diplômes ou titres au niveau scolaire). Comme pour les autres capitaux, plus il est riche et varié- plus il aura tendance à s'enrichir et à s'accroître. En matière d'acquisition des langues, par exemple, on sait bien, en pratique, qu'il est plus facile d'apprendre une cinquième ou sixième langue que la première.

Nous y ajouterons, pour notre part, le concept de capital-langues, partie intégrante de la constitution d'un capital culturel, voire pluriculturel, et du capital social. Le capital-langue et ses certifications contribuent à part entière à la constitution du capital-diplômes et valorise le capital culturel de l'étudiant. Comme le souligne Gohard-Radenkovic, ce capital au même titre que le capital-diplômes, est un « visa » linguistique, culturel et professionnel pour l'avenir s'il est validé par une certification en langues étrangères reconnue internationalement<sup>79</sup>.

Davantage encore, ce capital-langues, peut être hérité, cultivé et transmis par la famille de génération en génération (Zarate, 1997)<sup>80</sup> et/ou acquis à travers des études et la mobilité (dont des séjours à l'étranger), acquisition et transmission qui se sont déroulées dans de bonnes conditions. Nous avons dans ce cas affaire à des acteurs qui ont développé, à travers leur parcours, des capitaux plurilingues et pluriculturels, réinvestissables sur le marché des langues et sur le marché de l'emploi.

### 1.2.2.3. Le capital social

Selon Bourdieu (1979)<sup>81</sup>, le capital social

est constitué de l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles liées à la possession d'un réseau durable de relations, c'est-à-dire, à l'appartenance à un groupe. Il ne s'agit pas ici seulement d'un ensemble d'agents liés par des propriétés communes mais de liaisons,

---

<sup>78</sup> Barthélémy, 2007 : 28

<sup>79</sup> Gohard-Radenkovic et Radenkovic, 1993 dans Gohard-Radenkovic, 2004 (1999) : 41

<sup>80</sup> Voir Zarate : « Pour l'amour de la France : la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial », 1997.

<sup>81</sup> Bourdieu cité par Rigaux, 2008 : 29-30

permanentes et utiles qui supposent d'être « entretenus » par des échanges inséparablement matériels et symboliques.

Portes (1998), quant à lui, précise :

Son traitement du concept est instrumental, se concentrant sur les avantages aux propriétaires de capital social et la construction délibérée de sociabilité afin de créer cette ressource<sup>82</sup>.

#### **1.2.2.4. Le capital de mobilité**

Il est important d'aborder un concept récemment popularisé dans le champ des langues et des cultures, à savoir le « capital de mobilité », qui a été conçu par Murphy-Lejeune (2003) s'inspirant des travaux de Georg Simmel, et qui a été également développé par Gohard-Radenkovic (2006 ; 2007). Ce capital se construit grâce des expériences de mobilités professionnelles, académiques et personnelles. Ce capital comprend (nous résumons):

- des capitaux culturels et sociaux hérités par la famille et dans le groupe social ;
- des capitaux linguistiques, culturels et sociaux acquis dans la scolarisation, au cours d'études supérieures et/ou d'apprentissage professionnels ;
- des expériences antérieures de mobilité (vécu à l'étranger, séjours linguistiques, échanges de classe, séjours touristiques, voyages) ;
- les savoirs et savoir-faire tant sociaux, culturels que linguistiques acquis dans ces expériences de mobilité et réinvestissables dans le pays d'origine ou autres contexte étrangers (selon la définition complémentaire de Gohard-Radenkovic).

Murphy-Lejeune (2000) spécifie, pour sa part, que le séjour des étudiants s'inscrit dans une histoire de vie. Les expériences antérieures conjuguées avec l'histoire familiale et le goût personnel du voyage permettent au jeune de se constituer un capital de mobilité. Ce capital provient en particulier de deux types d'expériences qu'il convient de distinguer : expériences de mobilité et expériences d'adaptation. Les motivations qui poussent au départ et qui font qu'un individu fait le pari de la mobilité sont en effet dépendants de nombreux facteurs<sup>83</sup>. Expériences antérieures de l'étranger et goût du voyage ou du départ pour l'ailleurs sont donc liés.

---

<sup>82</sup> Portes, 1998 : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Capital\\_social\\_\(sociologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Capital_social_(sociologie))

<sup>83</sup> Murphy-Lejeune, 2000 : 11



On se rend compte que dans *le Cadre Européen de référence pour les langues*<sup>84</sup>, cette mobilité joue également un rôle important pour l'étudiant du fait qu'elle fait partie intégrante des principes du Cadre, mis en œuvre dans le *Portfolio européen des langues (PEL)*<sup>85</sup>, où les compétences acquises, linguistiques, communicatives, relationnelles, interculturelles, lors de son séjour à l'étranger, sont consignées sous différentes formes.<sup>86</sup>

Ce concept de capital de mobilité est pertinent dans notre recherche parce qu'il permettra de voir si les personnes interrogées ont acquis des expériences de mobilité, et si oui, en quoi elles influencent leurs perceptions, leurs stratégies en classe de langue et leurs pratiques pédagogiques. Elles permettront aussi de voir si les enseignants et les apprenants ont les mêmes pratiques mobilitaires : si oui, pourquoi ? si non, pourquoi ? Ces divers capitaux, qui ne cessent d'évoluer tout le long du parcours, constituent autant de ressources à disposition que l'acteur en situation d'apprentissage, d'enseignement, de formation ou de mobilité, peut « mobiliser » de manière consciente, le plus souvent inconsciente pour s'adapter à de nouvelles situations ou de nouveaux contextes.

### **1.2.3. Les concepts de stratégies et de pratiques des acteurs**

Le terme stratégie appartient au domaine militaire. Issu du grec, il désigne « le commandement d'une armée ». Son apparition en psycholinguistique peut être datée de 1960. Cette notion a été reprise par Selinker en 1972 pour être intégrée aux processus cognitifs participant à l'élaboration de l'interlangue<sup>87</sup>.

Stalder (2008)<sup>88</sup> remarque de son côté que ce terme est très semblable au parcours historique du concept de culture : en effet celui de stratégie a également passé – surtout depuis la Seconde Guerre mondiale – par une phase de popularisation, une phase de brouillage puis de perte sémantique qui ont banalisé la notion. C'est ainsi que, de spécialité militaire, la stratégie est non seulement devenue *transdisciplinaire*, mais aussi un *phénomène de société*: autrement dit « un mode d'agencement des comportements humains ». La notion est aujourd'hui utilisée dans les domaines d'action les plus hétérogènes : politique, économique, médiatique et même ludique.

Charnay (1995)<sup>89</sup> avance, pour sa part, que la stratégie doit être étudiée selon le *principe de polarité* :

---

<sup>84</sup> Nous reviendrons plus loin sur cette dimension dans la présentation des principes du CECR

<sup>85</sup> Nous reviendrons plus loin sur cette dimension dans la présentation du PEL.

<sup>86</sup> Nous reviendrons plus loin en détail sur les fonctions du PEL

<sup>87</sup> Selinker, 1972, cité par Jeannot, 2006 : 70

<sup>88</sup> Stalder, 2008 : 135

<sup>89</sup> Charnay, 1995, 57-58 cité par Stalder, 2008 : 136

Non séparément les conditions stratégiques de chacun de deux adversaires, mais les fluctuations résultant de leur liaison nécessaire et indissoluble en fonction des variables matérielles ou morales mises en œuvre. L'observation doit porter sur le rapport mouvant, le système de force en perpétuelle instance de déséquilibre de leur relation/opposition.

Bien d'autres disciplines, dont la sociologie et l'anthropologie, se sont approprié le concept :

L'habitus est au principe d'enchaînement de "coups" qui sont objectivement organisés comme des stratégies sans être aucunement le produit d'une véritable intention stratégique (ce qui supposerait par exemple qu'ils soient appréhendés comme une stratégie parmi d'autres possibles)<sup>90</sup>.

Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, ce terme désigne selon Robert (2007)<sup>91</sup> :

Les procédures mises en pratique par l'apprenant pour apprendre à communiquer ou par l'enseignant pour apprendre à un apprenant à communiquer.

Cet auteur<sup>92</sup> distingue alors :

*Les stratégies d'apprentissage* qui sont personnelles à l'apprenant des *stratégies d'enseignement* qui sont propres à l'enseignant.

Dans la réflexion didactique, cette notion s'est imposée au cours des années 1970, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, dans la recherche en matière d'interlangue et dans le développement de l'apprentissage autonome<sup>93</sup>.

Pour sa part, Gohard-Radenkovic définit, en correspondance avec la conception de Bourdieu, la stratégie des acteurs en situation de mobilité, de changement ou de transition, comme suit :

Un processus d'interprétation de nouvelles situations et éventuellement d'ajustement comportemental, le plus souvent inconscient, qui puise ses références dans une première expérience du rapport au monde et à l'autre, acquise dans son groupe social<sup>94</sup>.

---

<sup>90</sup> Dewerpe, 1996 : 195 <https://enquete.revues.org/533#ftn6>

<sup>91</sup> Robert, 2007 : 144

<sup>92</sup> Robert, 2007: 144

<sup>93</sup> Cuq, 2003: 225

<sup>94</sup> Gohard-Radenkovic, 2006 : 57

A la fois lié et indépendant du concept de stratégies, le concept de pratiques est important pour notre thèse et nos analyses. Selon *Le Nouveau Robert*, la pratique, du grec, *praktikos*, désigne « des activités volontaires visant des résultats concrets ».

Mais le sociologue Bourdieu va plus loin en inscrivant la pratique, soit les activités et les actions des individus, dans un processus social<sup>95</sup> :

Le lieu de la dialectique de l'*opus operatum* (de l'œuvre faite) et du *modus operandi* (de la façon de faire), des produits objectivés et des produits incorporés de la pratique historique, des structures et des habitus.

L'auteur met en lumière un double dynamique, à savoir la reproduction et la mobilisation de ces pratiques individuelles acquises face à toute situation et la négociation, l'adaptation de ces mêmes pratiques face à de nouvelles situations.

La pratique (quotidienne) est un lieu de rencontre et de négociation des pratiques, un lieu où les pratiques individuelles sont constitutives d'une pratique sociale particulière, s'expriment et sont mises à l'épreuve dans une situation donnée<sup>96</sup>.

En outre, pour ce sociologue<sup>97</sup> :

La socialisation de l'individu est caractérisée par la formation de l'*habitus*. Ce sont les *habitus* ou « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes. Il n'y a pas de visée consciente à des fins ni la maîtrise des opérations nécessaires pour les atteindre. En d'autres termes, il n'y a pas donc de calcul rationnel ou conscient dans toutes les actions ni dans tous les comportements ni dans tous les choix de l'individu.

Ce concept de pratiques nous sera utile dans l'analyse des pratiques enseignantes des interlocuteurs que nous interrogerons. Nous concevons les pratiques enseignantes comme un ensemble de techniques, d'habitudes, de savoirs et de savoir-faire acquis à travers leurs parcours de formations théoriques et pratiques, initiales et continues, qui seront mobilisées en classe de langue, sur le mode conscient ou

---

<sup>95</sup> Bourdieu, 1980 : 88

<sup>96</sup> Bourdieu, 1980 : 88

<sup>97</sup> Bourdieu, 1980 : 89

inconscient. Ces pratiques incluent également les expériences professionnelles et les stratégies élaborées face à de nouvelles situations statutaires, institutionnelles, curriculaires, pédagogiques, et plus largement professionnelles, participant ainsi à des renégociations, à des ajustements de leurs pratiques.

## **2. COURANTS METHODOLOGIQUES PASSES ET PRESENTS : DE LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE A UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME**

Avant d'analyser les différents courants méthodologiques, il nous paraît nécessaire de définir les concepts de méthodologie et de méthode, afin d'éviter toute confusion dans leurs usages respectifs.

Généralement, le terme de *méthode* (Cuq et Gruca, 2005)<sup>98</sup> est utilisé selon des acceptions différentes pour désigner :

- soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio et vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, *Espaces* ou *Café crème*;
- soit une manière de s'y prendre pour enseigner donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenu par une ensemble de principes théoriques. Par exemple, la *méthode directe* qui vise à enseigner directement la langue étrangère sans le passage ou le recours à la langue maternelle ou à la traduction et qui repose sur un ensemble de pratiques qui encouragent à nommer directement les choses et les actions qui peuvent être observables dans une classe. Dans cette acception, une méthode peut donc donner naissance à des manuels ou des ensembles pédagogiques relativement différents les uns des autres et, dans ce cas, le terme est très proche du sens couramment employé pour désigner une méthodologie.

Raymond et Cornaire (2001), quant à eux, définissent la notion de méthode comme suit :

Le mot *méthode* a trois sens différents, soit celui de « manière de faire, celui de « méthodologie » et celui de « matériel didactique ». Ici l'usage du mot *méthode* au sens de « matériel didactique ». Les méthodes, quant à elles, puisent leurs ressources dans les travaux et les théories élaborés par les spécialistes de la méthodologie et il est inutile de préciser qu'il n'existe pas deux méthodes semblables, malgré certaines ressemblances de surface<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> Cuq et Gruca, 2005 : 253

<sup>99</sup> Raymond et Cornaire, 2001: 17

*Méthodologie*, utilisée au singulier, désigne, comme la sociologie ou la philosophie un domaine de réflexion et de constructions intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues.

Utilisé à l'indéfini ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies »), ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhension orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique)<sup>100</sup>.

Ce terme renvoie généralement :

- soit à l'étude des méthodes et de leurs applications ;
- soit à un ensemble construit de procédés, de technique, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théorique d'origine diverse qui le sous-tendent.

Comme le fait remarquer à juste titre Puren (1988)<sup>101</sup> dans l'introduction générale de son ouvrage, les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à un autre<sup>102</sup>.

Cet auteur définit ce concept ainsi :

*La méthodologie* désigne aujourd'hui un ensemble cohérent de procédés, de propositions destinées sur une certaine période à organiser et à favoriser l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ou seconde<sup>103</sup>.

---

<sup>100</sup> Cuq, 2003 : 166

<sup>101</sup> Puren, 1988, cité dans Cuq et Gruca, 2005 : 254

<sup>102</sup> Cuq et Gruca, 2005 : 253-254

<sup>103</sup> Puren, 1988 et Capelle, 1997 cités par Cornaire, 2001: 17

Cuq et Gruca (2005) expliquent, quant à eux, que, historiquement, les méthodologies telles que la méthodologie traditionnelle, directe, la méthodologie audio-orale ou audio-visuelle méritent l'appellation de *méthodologie*, tandis que les méthodes « non conventionnelles » n'ont de toute évidence pas les moyens d'atteindre ce statut.

## **2.1. Courants et démarches passés : conception d'une didactique d'une langue**

### **2.1.1. De la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe**

D'après les sources historiques, la *méthodologie traditionnelle* était fondée dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, jusqu'au XXI<sup>e</sup> siècle. Son objectif général était de faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires, soit « former l'esprit » des étudiants. Il n'existait pas de théorie précise, c'était plutôt une idéologie. Les supports aux activités étaient des textes littéraires, des grammaires, des dictionnaires. Cette méthodologie avait pour référence les langues classiques comme le latin et le grec, et se donnait pour but d'apprendre la langue à partir d'exemples littéraires. D'après cette méthode, il faut prendre en compte non seulement le registre de la langue, mais aussi le sens et la compréhension des textes littéraires.

La méthode grammaire-traduction est souvent s'appelée méthode « traditionnelle » ou « classique » car elle servait surtout à enseigner les langues classiques sur le modèle du grec et du latin. Le latin est enseigné aux élèves et à partir de leur langue maternelle : le début des leçons consistait en phrases isolées, en langue maternelle, choisies par l'enseignant en fonction des contenus grammaticaux à apprendre et à mémoriser par l'élève.

Un des buts de la méthode traditionnelle était de rendre l'apprenant apte à lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible. Un des buts particuliers de cette méthodologie était de rendre l'apprenant capable de traduire, autant de la langue cible à la langue de départ que l'inverse. Il s'agissait en somme de former de bons traducteurs de la langue littéraire. L'accent était mis sur la grammaire et la traduction. La compréhension et l'expression orales étaient mises au second plan. Dans cette méthode, l'enseignant est vu comme le personnage dominant dans la salle de classe. L'apprenant devait exécuter ce que le maître disait de faire : il n'avait pratiquement aucune initiative. De plus, la compréhension des règles de grammaire était toujours incertaine et une bonne connaissance des règles n'était pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue étrangère.

La grande période suivante dans l'enseignement des langues étrangères était la période de la *méthode directe* qui a débuté à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle. Le but de cette méthode

d'enseignement était de pouvoir communiquer, c'est-à-dire que l'apprenant devait non seulement répondre aux questions mais être capable d'en poser. La langue étrangère a commencé à être utilisée dès la première leçon en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant sur des éléments non-verbaux de la communication comme les gestes, les mimiques, et aussi sur les dessins, les images et l'environnement de la classe. Cette méthodologie est particulièrement active : l'apprentissage repose pour l'essentiel et, en dehors de l'aide apportée par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur des échanges constants entre le professeur et les élèves ; c'est dans ce dialogue permanent, qui sollicite à la fois le corps et l'esprit, que l'on tient compte des acquis<sup>104</sup>.

D'après Cuq, la méthode « directe » désigne tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue maternelle tandis que la méthode « active » tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire pour apprendre, en choisissant des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une « forte présence physique » en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants<sup>105</sup>.

Contrairement à la méthodologie traditionnelle, qui s'appuie sur l'écrit ou l'écrit oralisé, cette méthodologie accorde la priorité à l'oral. Donc, la méthodologie directe est la première méthodologie d'apprentissage des langues étrangères promouvant l'enseignement de l'oral. Mais malgré tout, la manière d'enseignement de cette méthodologie est plutôt descriptive de son environnement. Cette méthode a contribué à populariser certaines techniques pédagogiques comme les questions-réponses à l'oral, les objets-images, les textes narratifs, etc.

Les réserves faites sur cette méthode<sup>106</sup> est qu'elle n'est adaptée qu'aux débutants, mais pas aux élèves de niveau intermédiaire ou avancé. Certains spécialistes la classent dans les méthodologies de l'enseignement traditionnel, bien que cette méthodologie présente des nouveautés certaines avec l'explication de texte ou les trois pôles langue-littérature-civilisation.

### **2.1.2. De la méthodologie audio-orale aux méthodes audio-visuelles SGAV**

D'après l'opinion commune aux didacticiens, le XX<sup>e</sup> siècle a été dénommé « l'ère scientifique » de la didactique des langues étrangères. L'une des premières méthodes à cette époque qui a révolutionné les méthodologies en usage, était la méthode audio-orale qui a commencé à se diffuser en Amérique du Nord dans les années 40-60. Cette méthodologie s'appelait *The Army Method*. C'est en raison de la Seconde Guerre Mondiale que cette méthode a commencé à se développer. L'armée américaine avait

---

<sup>104</sup> Cuq et Gruca, 2005: 256

<sup>105</sup> Cuq, 2003: 73

<sup>106</sup> Cuq et Gruca, 2005: 256

besoin de former rapidement en anglais des soldats qui parlaient d'autres langues. Cette méthode n'a existé que deux ans, mais elle s'est popularisée dans les milieux scolaires et auprès du grand public en général.

On voit dans cette citation ci-après l'objectif principal de cette méthode :

Cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur: nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs<sup>107</sup>.

Les élèves doivent répondre aux questions sans prendre le temps de réfléchir, le professeur, de son côté, est dominant: il dirige, guide, et contrôle les réponses des apprenants. Les cours se déroulent en langue étrangère. Les interactions sont toujours sous la surveillance du professeur. Les erreurs doivent être évitées par des analyses comparatives entre la langue maternelle et la langue étrangère. C'est à l'enseignant de corriger les erreurs des élèves.

Comme l'objectif de cette méthodologie était d'augmenter la capacité de communiquer oralement, c'est à cette époque que l'usage des nouvelles techniques (magnétophone, laboratoire de langue) commence à se développer.

Selon Allen (1983)<sup>108</sup>, cette méthode audio-orale a très bien fonctionné avec des débutants. Des problèmes ont surgi lorsqu'elle a été également appliquée aux niveaux intermédiaire et avancé sans procéder aux adaptations qui s'imposaient, de sorte qu'elle est devenue répétitive, ennuyeuse et inefficace. Une autre critique sur cette méthode résidait dans le problème de « transfert ». Germain (1993)<sup>109</sup> met l'accent sur l'absence de « transfert ». En effet, l'apprenant n'est toujours pas en mesure d'utiliser spontanément ses acquis grammaticaux et lexicaux hors de la classe de langue.

Dans la continuité de la méthode audio-orale, s'affirme la méthode Structuro-globale-audio-visuelle ou SGAV. Mais contrairement à la méthode audio-orale, cette méthodologie a eu un grand succès en France. A cette époque, avec la Seconde Guerre Mondiale, l'anglais est reconnu comme langue internationale et le français perd peu à peu son statut. Pour continuer à diffuser le français à l'étranger, il a fallu rendre attractive cette langue par des méthodes d'enseignement plus actuelles et plus motivantes. Au milieu des années 50, Petar Guberina de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthodologie SGAV. Puis, avec Paul Rivenc

---

<sup>107</sup> Cuq et Gruca, 2005 : 258

<sup>108</sup> Allen, 1983: 27 cité par Germain, 1993: 146

<sup>109</sup> Germain, 1993: 147



de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud (France), les deux définissent les principes de l'application pédagogique du structuro-global. A partir de 1960, un groupe animé par Raymond Renard de l'Université de l'Etat à Mons (Belgique) se joint à eux.

Ainsi, cette méthode a été conçue en France et s'est imposée dans de nombreux pays. Trois méthodes, constituées de trois ensembles pédagogiques, comprenant le livre du maître, le livre de l'élève, des bandes enregistrées, des films fixes ou des diapositives, s'adressent à des publics débutants (adolescents ou adultes) en français langue étrangère ; ils ont été élaborés au Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F) de l'ENS de Saint-Cloud. Le premier, *Voix et Images de France* (V.I.F.), fut ébauché vers 1955, publié en 1958 et réédité en 1961 et en 1971.

Cette méthode met également l'accent sur l'apprentissage de l'oral et l'apprentissage de la grammaire implicite ou inductive. Le SGAV se base sur deux principes :

- structuro-global : pour permettre l'apprentissage, il faut « structurer globalement » l'apprenant, en lui apportant à la fois des éléments linguistiques (lexique, grammaire, phonétique) et des éléments non linguistiques tels que le rythme, l'intonation, les gestes et les mimiques ;
- audiovisuel : il faut présenter simultanément l'audio, donc le son, en l'associant au visuel, donc à image afin de faciliter la compréhension des messages en situation. L'image sera donc codée en fonction du message présenté<sup>110</sup>.

Le premier cours élaboré suivant la méthodologie SGAV, en 1962, est donc la méthode *Voix et Images de France* (VIF), dont les principes sont appliqués à un cours pour enfants de 8 à 11 ans (*Bonjour Line*, parue en 1963) puis peu à peu étendus à de nombreuses autres langues comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe, l'italien, le chinois, le japonais etc. VIF est parfois appelée la méthode Saint-Cloud-Zagreb.

L'objectif général visé est l'apprentissage de la communication, surtout orale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière. En vue d'en arriver à cette maîtrise pratique de la langue étrangère ou d'une langue seconde, l'accent est mis sur la compréhension – les éléments acoustiques du langage sont mis en valeur – qui doit toujours précéder la production.

La méthode SGAV s'intéresse avant tout à la « parole », c'est-à-dire à l'aspect individuel de la faculté de langage. Dans cette méthode, l'apprenant n'a en fait aucun contrôle sur le déroulement ou le contenu du cours. Il doit se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont

---

<sup>110</sup> Tagliante, 2006 : 51

assignées. Quant à l'enseignant, il dirige tout le processus dans la classe, en encourageant les apprenants à prendre la parole à l'aide de la grammaire et du vocabulaire appris. Il utilise le magnétophone et les films qui jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de langue.

Les théories béhavioristes du début du XXe siècle se sont appuyées sur les travaux de la réflexologie des psychologues russes (par exemple Bechterev, Pavlov) et ont rapidement débouché sur l'étude des modifications du comportement en fonction des modifications des stimuli, plaçant ainsi l'apprentissage au centre des recherches. En didactique des langues, c'est le béhaviorisme qui a connu l'apogée de son influence avec la méthode audio-orale mais aussi, dans une certaine mesure à travers celle du SGAV, qui envisageaient le langage comme un comportement comme un autre. Apprendre une langue étrangère devait donc relever de la mise en place d'habitudes et d'automatismes. Le moyen pédagogique le plus développé a été l'exercice structural. Cependant, certains chercheurs, comme Gaonac'h, doutent qu'une pédagogie strictement béhavioriste ait réellement existé, du moins dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Gaonac'h déclare à ce sujet :

Du point de vue théorique, le béhaviorisme a été critiqué et a sans doute montré ses limites pour expliquer les mécanismes d'apprentissage complexe, telles la langue maternelle ou les langues étrangères, mais il a permis à la psychologie d'accéder au rang de science, ce qui lui était jusqu'alors refusé, et il lui a donné une méthodologie rigoureuse<sup>111</sup>.

### **2.1.3. L'approche communicative**

Cette méthode se situe en réaction aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles. Pour comprendre l'apparition de cette approche communicative, il faut rappeler que la *méthode audio-orale* s'est développée aux Etats-Unis entre les années 40 et 70 en vue d'apprendre rapidement à parler et à comprendre une langue étrangère par un grand nombre de militaires pendant la Seconde Guerre Mondiale. La priorité de cette méthodologie était donc donnée à l'oral.

*L'approche communicative*, née au début des années 70 correspond à la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle. Elle a pour objectif général aussi d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie courante. Les approches communicatives partent du principe que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour de l'objectif de communication à partir de fonctions (actes de paroles)

---

<sup>111</sup> Cuq, 2003: 33

et de notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace). Ces catégories ont été définies dans le *Niveau-Seuil* (1976). L'apprentissage s'appuie sur des documents authentiques et des activités de compréhension et d'expression (simulations, jeux de rôle, etc.) qui se rapprochent autant que possible de la réalité de la communication ou communication en situation<sup>112</sup>.

Ce sont incontestablement les travaux du Conseil de l'Europe (en particulier, à l'époque, avec les concepts d'unités capitalisables et d'actes de parole), ainsi que leurs publications (*Niveau-Seuil*), qui ont transformé les méthodes d'apprentissage et d'enseignement des langues. Elles anticipaient en quelque sorte les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui ont abouti, en 2001, à l'Année européenne des langues et à la publication du *Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer*, ainsi qu'aux autres *Référentiels pour les langues*.

L'approche communicative a par ailleurs ouvert la voie à l'approche actionnelle<sup>113</sup>. Actuellement, grâce à une grande palette de méthodes et grâce aux nouvelles technologies etc., certains enseignants ne trouvent pas une seule bonne méthode d'enseignement appropriée à leur public et fabriquent leurs propres méthodes. Autrement dit, nous avons affaire de nos jours à « un éclectisme méthodologique » (pour reprendre l'expression à Puren) qui offre une grande diversification des matériaux et de supports pédagogiques. Comme dans toute conception et approche didactique, il y a des avantages et des désavantages.

## **2.2. Courants et démarches actuels : conception d'une didactique des langues**

### **2.2.1. Les principes fondateurs et objectifs annoncés du CECR**

Selon Robert (2008)<sup>114</sup>, en 1994, les pays européens (la France, l'Autriche, la Suisse, la Grèce) signent l'« Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe. De cet accord, naît, en 1996, le CELV/ECML, dont les activités sont complémentaires à celles de la *Division des politiques linguistiques*, organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues, et de promouvoir des approches nouvelles dans le domaine de l'éducation aux langues et à l'interculturel, en mettant en œuvre et en diffusant de « bonnes pratiques ». Dans cette optique paraît, en 2001 (Année européenne des langues), la version finalisée du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Comme l'indique son titre, l'ouvrage « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe ». Il décrit aussi ce que les apprenants

---

<sup>112</sup> Tagliante, 2006 : 24-25.

<sup>113</sup> Nous y reviendrons plus loin.

<sup>114</sup> Robert, 2008 : 26

doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. Enfin le Cadre de référence définit les niveaux de compétences (au nombre de 6) qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie<sup>115</sup>.

Qu'en est-il objectifs annoncés du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et que sont-ils devenus depuis leur conception ?

D'après plusieurs sources, cette idée de Cadre est née en 1991 lors du Symposium de Rüslikon (Suisse) et est le fruit de plusieurs années de recherche menée par des experts<sup>116</sup> des Etats-membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats en langues étrangères. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

Le Conseil de l'Europe cherche, dans tous ses programmes, à encourager la compréhension réciproque des langues et des cultures. Il déclare ne pas avoir la prétention d'imposer une quelconque méthodologie d'enseignement ni de prescrire des objectifs à atteindre. Il se situe dans une perspective privilégiée de type actionnel :

C'est encourager les praticiens, le deuxième objectif c'est faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants. Le CECR n'a pas de but de dicter aux praticiens, prescrire ni objectifs ni les méthodes. Au contraire le CECR a pour souci d'améliorer la communication entre européens de langues et de cultures différentes car la communication facilite la mobilité et les échanges.<sup>117</sup>

Le CECR propose en outre :

Une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiel, de manuels, d'examens en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le CECR définit les niveaux de

---

<sup>115</sup> Robert, 2008 : 26

<sup>116</sup> Dont Günther Schneider qui a fondé le domaine DaF/DaZ à l'Université de Fribourg, Suisse, et qui a joué un rôle pionnier avec René Richterich (Lausanne) et Brian North (UK) dans la conception et la rédaction de la grille de compétences linguistiques ainsi que des nouvelles modalités d'évaluation (voir plus loin la description).

<sup>117</sup> CECR, 2001 : 4

compétences pour mesurer les progrès des apprenants à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie<sup>118</sup>.

L'un des buts du CECR<sup>119</sup> est donc d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualification et d'évaluation.

Il se définit par trois finalités-clés : **apprendre** (soit permettant aux apprenants de définir ses objectifs et quel niveau de compétence il souhaite maîtriser), **enseigner** (soit permettant aux enseignants de définir six niveaux de compétences de A1-C2 en détaillant les compétences langagières) et **évaluer** (soit permettant de comparer les résultats des évaluations en langue(s), de trouver la marche à suivre pour atteindre les objectifs d'apprentissage ou d'enseignement qu'ils se fixent et permet aux auteurs, éditeurs de manuels de langues, aux concepteurs de programme, aux formateurs de se référer pour la rédaction de manuels et l'élaboration de cursus scolaire).

Le *Cadre* s'impose dans les pays européens comme l'outil essentiel pour la création d'un espace éducatif commun européen dans le domaine des langues vivantes. Il a également été adopté par l'Union européenne comme norme pour la définition des niveaux en langue (Goullier, 2007)<sup>120</sup>. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le CECR met l'accent sur la perspective actionnelle. L'approche actionnelle diffère de l'approche communicative par l'idée de « tâche », reprenant néanmoins l'ensemble des concepts propres à l'approche communicative. De ce fait, l'acteur doit être confronté à la vie sociale, c'est-à-dire qu'il doit savoir mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales, etc.) pour réussir la communication en langue étrangère dans quatre domaines : personnel, public, professionnel, éducationnel.

Ainsi, la notion de *tâches communicatives* est convoquée : dans la vie quotidienne, on effectue tous les jours plusieurs types de tâches, grandes et petites, dans tous les domaines. On donne un coup de fil à un ami, on prend les transports en commun, on achète son billet etc. Toutes ces tâches quotidiennes demandent de recourir au langage oral ou écrit<sup>121</sup>.

Selon plusieurs sources trouvées sur Internet, le CECR a été traduit et diffusé en dix-huit langues et a été adopté non seulement en Europe mais également un peu partout dans le monde, comme le prouvent

---

<sup>118</sup> CECR, 2001 : 9

<sup>119</sup> CECR, 2001 : 23

<sup>120</sup> Goullier, 2007 : 3

<sup>121</sup> Tagliante, 2007 : 33-34

les 36 versions linguistiques qui sont disponibles en 2011. Les qualités de flexibilité et d'adaptabilité du CECR permettent de l'étendre à de nombreuses langues mais également à de nombreux systèmes éducatifs *a priori* différents des systèmes éducatifs européens. Ainsi, le système éducatif canadien, après de nombreuses concertations, a retenu le CECR, en l'adaptant à son propre système éducatif<sup>122</sup>.

Les universités, notamment dans les pays qui ont adopté le système Bologne, ont été de ce fait amenées à restructurer entièrement non seulement leurs cursus, diplômes, formations, critères de recrutement, d'évaluation, etc. mais aussi à revoir leurs curricula pour l'enseignement des langues et donc leurs contenus et progressions, démarches et pratiques, en regard des principes préconisés par le CECR., soit l'éducation à la diversité linguistique et culturelle, à la mobilité et à l'adaptabilité.

### **2.2.2. Nouvelles conceptions de l'apprenant et démarches**

Le terme d'apprenant<sup>123</sup> est apparu pour la première fois dans le discours de la didactique des langues étrangères dans les années 70, et a été longtemps considéré comme un barbarisme, synonyme d'enseigner ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu, conçu comme un récepteur ou un réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, à savoir l'enseignant.

Cuq<sup>124</sup> (2003) souligne que, dans l'apprentissage des langues, il existe traditionnellement une pédagogie « empirique » où apprendre est considéré comme un simple mécanisme d'enregistrement : un détenteur d'un savoir émet vers un récepteur mémorisant docilement les messages. L'individu qui apprend est une page blanche. Nous l'avons vu, les behavioristes de leur côté font reposer l'enseignement sur le conditionnement, sans prendre en compte les états de conscience, les motivations ou même les ressources de l'apprenant : l'élève stimulé renvoie en principe les réponses appropriées et adopte le comportement prévu; tel un patient qui suit une prescription médicale, il n'a aucune décision à prendre, il est spectateur de son propre apprentissage, infantilisé. Dans ces perspectives, le seul acteur est l'enseignant.

L'apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Il faut donc tenir compte de ses besoins afin de pouvoir lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage. De ce fait, l'apprenant n'est plus seulement « enseigné », n'est plus perçu comme un

---

<sup>122</sup> CECR, 2001 : 16-17

<sup>123</sup> Cuq, 2003 : 20-21

<sup>124</sup> Cuq, 2003 : 20-21

être passif, mais comme participant activement à son apprentissage, il en devient l'acteur : il réfléchit sur ses modes de fonctionnement de la langue, apprend à gérer ses activités mentales et ses ressources, décide de ses objectifs, décrypte des données à travers une grille de lecture personnelle, construit lui-même sa compétence<sup>125</sup>.

De sujet passif, l'apprenant se transforme donc en acteur-auteur de son processus d'apprentissage, conception qui s'est traduite par la notion de « centration sur l'apprenant » qui doit également beaucoup à la revalorisation de l'individu en psychologie et en sciences de l'éducation, et a eu un certain nombre de répercussions importantes en didactique des langues étrangères, soit :

- une redéfinition du rôle de l'apprenant et de sa relation socio-pédagogique avec l'enseignant, ce qui implique une redistribution des prises de décisions constitutives du projet d'apprentissage (définition des objectifs, choix des activités et des matériaux, formes et finalités d'évaluation, etc.). Pour exercer cette autonomie, l'apprenant doit apprendre à apprendre et travailler en auto direction;
- cette évolution conduit logiquement vers une prise en compte de différences individuelles aux niveaux cognitifs (pensées, croyances et représentations, besoins et motivations, style et stratégies d'apprentissage et métacognitives) et linguistiques (interlangue, objectifs communicatifs)<sup>126</sup>.

### **2.2.2.1. L'apprenant, acteur de son apprentissage : la notion de centration**

Liée à cette conception de l'apprenant-acteur, promue par les approches communicatives, le Conseil de l'Europe va confirmer en 1979 une nouvelle approche, celle de la centration sur l'apprenant, à travers la publication du rapport de Holec, intitulée *Autonomie et apprentissage d'une langue étrangère*. Il définit l'apprenant autonome comme quelqu'un qui a « la capacité de prendre en charge son apprentissage »<sup>127</sup>.

Holec définit cette notion de centration comme suit :

Le concept de « centration sur l'apprenant » est devenu un pivot épistémologique du fait de sa capacité d'intégrer dans un ensemble cohérent des dynamismes jusqu'alors dissociés, tels que ceux issus de l'autonomisation des apprenants, de la pédagogie par objectifs, ou de la prise en

---

<sup>125</sup> Cuq, 2003: 14

<sup>126</sup> Cuq, 2003: 21

<sup>127</sup> Holec, 1981: 3

compte de la dimension culturelle de l'apprentissage des langues<sup>128</sup>.

Un enseignement communicatif privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant. Se pose alors, pour certains apprenants, la difficulté de structurer et de maîtriser la masse d'informations linguistiques et culturelles reçues. C'est à l'enseignant de les systématiser, par des explications, des activités de réemploi et de structuration. D'autres apprenants apprécieront au contraire le rythme et l'efficacité d'un apprentissage qui est très exigeant mais ne leur fait pas perdre de temps. Leur motivation n'en sera que plus forte<sup>129</sup>.

#### **2.2.2.2. L'apprenant, auteur de son apprentissage : la notion d'autonomie**

C'est encore Holec, l'un des premiers chercheurs à s'être penché sur la question de l'autonomie au Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.) à l'Université de Nancy 2, qui, dans les années 80, a élaboré des programmes d'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, dans l'une de ses publications pour le Conseil de l'Europe, il applique l'autonomie au domaine de l'apprentissage des langues et déclare que, pour atteindre cette capacité, « l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode ». Cette responsabilité n'exclut en rien l'apprentissage présentiel en classe, réalisé au sein d'un groupe et avec le professeur. Au contraire, c'est justement en classe que celle-ci doit être favorisée et les conséquences de sa mise en place en seront d'autant plus riches (Holec, 1981)<sup>130</sup>.

Dans cette optique, liée aux démarches d'auto-apprentissage, Cuq définira l'auto-évaluation comme suit :

*L'auto-évaluation* est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (performances à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences-seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir ?). Il ne s'agit donc en aucun cas d'un simple transfert de responsabilité, l'apprenant ne faisant que ce que l'enseignant aurait fait. C'est une évaluation interne, et donc non certifiant, qui permet à l'apprenant, d'une part, d'apprécier le résultat, en termes d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et,

---

<sup>128</sup> Holec 1990, cité par Cuq et Gruca, 2008 (2002) :139

<sup>129</sup> Tagliante, 2006 : 55

<sup>130</sup> Holec, 198, cité par Lions-Olivieri et Liria P., 2011: 105



d'autre part, de porter un regard critique sur son apprentissage en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactiques<sup>131</sup>.

Selon le CECR<sup>132</sup>, ce sont les apprenants qui doivent développer des compétences et des stratégies et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication. Lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire des choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. A quoi s'engagent les apprenants ? Tagliante<sup>133</sup> (2006) propose des consignes aux apprenants comme par exemple (nous résumons ici) :

- saisir toutes les occasions de communiquer et de pratiquer la langue cible en situation, en classe (avec les co-apprenants et l'enseignant), en dehors de la classe avec des natifs ;
- à saisir toutes les occasions d'être en contact avec la langue cible : en feuilletant des revues, en regardant des films en version originale, sous-titrés ou non ;
- à communiquer activement en partageant leurs connaissances avec les autres apprenants ;
- à participer à une relation d'aide dans les sous-groupes de travail ;
- à prendre le risque de faire des erreurs en cherchant à exprimer leur véritable intention de communication
- et à faire fonctionner ainsi leur interlangue ; à compléter leur *Portfolio des langues* (PEL) en insérant leurs productions et en répondant aux grilles de questions concernant l'auto-apprentissage;
- à apprendre à estimer leurs acquis et à demander à être évalués.

### **2.2.2.3. Nouvelles conceptions de l'enseignant : un rôle d'accompagnement**

Dans notre thèse, nous serons amenées à interroger le rôle de l'enseignant. De même que nous avons déjà abordé les nouveaux comportements attendus et donc le nouveau rôle de l'apprenant dans le

---

<sup>131</sup> Cuq, 2003 : 30

<sup>132</sup> CECR, 2001 : 110

<sup>133</sup> Tagliante, 2006 : 60

processus de son apprentissage (centration sur l'apprenant, apprentissage en autonomie), il est important d'appréhender les nouvelles conceptions de l'enseignant ou du formateur en langues en relation avec les changements de rôle de l'apprenant.

Dans le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003)<sup>134</sup>, un rôle signifie que c'est un acteur (enseignant ou apprenant) qui interprète subjectivement une fonction qui lui revient objectivement. On tient son rôle lorsqu'on prend l'initiative, lorsqu'on développe justement une action à l'égard de son apprentissage ou de son enseignement, lorsqu'on participe, lorsqu'on ne reste pas passif, lorsqu'on s'engage.

Quel(s) rôle(s) l'enseignant doit-il jouer selon les principes et les nouvelles démarches proposées par le CECR? On préconise un nouveau rôle à l'enseignant qui n'est plus la source unique de tout savoir mais qui crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage, qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre des décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation, etc.)<sup>135</sup>. De ce fait les termes utilisés dans cette nouvelle conception sont les suivants : « Aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc. » (Cuq 2003), « personne-ressource, médiateur, guide, conseiller, co-communicateur ». Quant au rôle de l'enseignant, Galisson (1980)<sup>136</sup> précise qu'on « ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre ».

A ce sujet, Tagliante illustre le rôle de l'enseignant dans les deux schémas suivants :

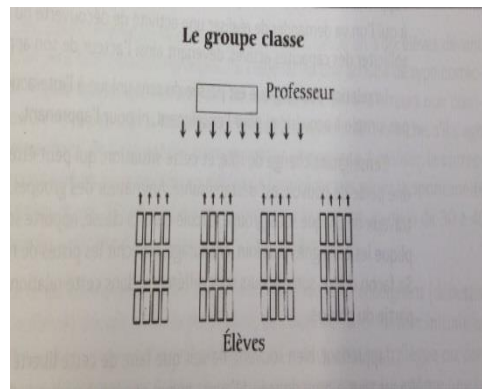


Figure 1 : Tagliante, 2006 : 27

Cette classe est organisée de façon verticale avec l'enseignant en position de domination vis-à-vis du

<sup>134</sup> Cuq, 2003 : 216

<sup>135</sup> Cuq, 2003 : 83

<sup>136</sup> Galisson, 1980 : 49

groupe classe, lui-même en position de réception, voire de sujétion.

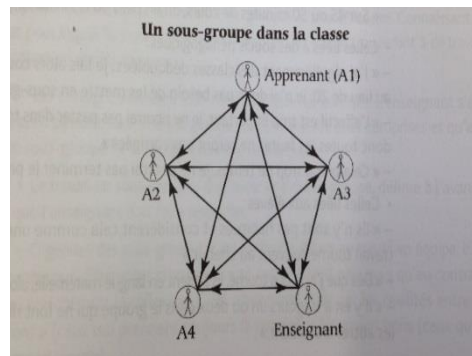


Figure 2 : Tagliante, 2006 : 28

Tandis que ce groupe classe ci-dessus se trouve dans une position horizontale. Dans ce type de relation, le savoir se transmet toujours, mais dans une relation d'égal à égal, qui place l'enseignant dans une position d'animateur ou de guide<sup>137</sup>. La question suivante que nous pouvons nous poser pour aller plus loin dans cette notion, c'est à quoi s'engage l'enseignant selon une telle approche ? Voilà quelques consignes développées par Tagliante (2006) pour les enseignants de langue étrangère dans les nouvelles conditions d'apprentissage de la langue comme par exemple :

- il explique en langue maternelle en quoi consiste la maîtrise d'une langue étrangère (à l'aide de la grille de niveaux) ;
- il précise les modalités de travail (individuelles, en tandems, en groupes etc.) ; il présente les objectifs de travail ;
- il présente la variété des supports qui seront utilisés en classe (sonores, visuels, audiovisuels), pour que la langue enseignée s'inscrive dans la réalité socioculturelle qui est celle de ses locuteurs natifs et incite les apprenants à commencer leur collecte ;
- il présente le Portfolio des langues ; elle parle de la façon dont elle envisage le rôle de l'enseignant : celui qui est là pour aider à comprendre (un facilitateur), qui corrige et explique (un guide), qui anime les activités de groupes (un animateur) ;
- il développe les procédés, qui seront mis en œuvre pour évaluer les acquis, en séparant clairement le domaine du contrôle (institutionnel) de celui de la prise d'information (auto-évaluation, évaluation formative) ;
- il fait comprendre que dans ce type d'apprentissage, beaucoup d'éléments sont négociables<sup>138</sup>.

<sup>137</sup> Tagliante, 2006 : 27-28

<sup>138</sup> Tagliante, 2006 : 59-60

Des réserves peuvent être émises quant à ce concept de centration sur l'apprenant en vue de développer avec lui son autonomie dans l'appropriation de savoirs et savoir-faire en langues. Il faut en effet qu'un certain nombre de conditions soient réunies (Gohard-Radenkovic, 2015). Les requis préalables que nous retiendrons des propositions de l'auteure, citée ci-dessus<sup>139</sup>, seront au nombre de quatre (nous résumons) :

- avoir un dispositif d'accueil et/ou une structure d'appui permettant de mettre en place ces démarches d'auto-apprentissage (guidé ou libre) et d'auto-évaluation, comme une médiathèque ou un centre de ressources accessible au sein de l'institution ;
- avoir affaire à des effectifs peu élevés que l'enseignant ou le formateur peut suivre individuellement mais aussi en tandem ou en petits groupes ;
- avoir des enseignants et formateurs bien formés à ces approches spécifiques et qui acceptent la transformation de son rôle traditionnel en un rôle de guide, tuteur ou conseiller, permettant de développer la fois les compétences en langue et l'autonomisation avec des outils comme le « contrat d'apprentissage », passé avec l'apprenant, en établissant un diagnostic des besoins au départ et des objectifs à atteindre à l'arrivée avec des rencontres-bilans intermédiaires ;
- enfin, avoir le soutien d'une institution qui a une politique cohérente avec ses enjeux et les objectifs qu'elle s'est fixés et qui investit des moyens dans ce type de dispositif ainsi que dans la formation et la mobilité de son personnel enseignant et même administratif.

## **2.3. Le Portfolio européen des langues : un outil au service de l'apprenant**

### **2.3.1. Principes et organisation**

Pour aborder ce terme, il est important de préciser que le *Portfolio européen pour les langues* est un outil de promotion du plurilinguisme où "*le plurilinguisme*" est la notion centrale du CECR. De plus, toutes les langues que l'apprenant possède ou maîtrise peuvent être incluses dans sa biographie.

Le PEL est un instrument permettant aux personnes qui étudient ou ont appris une langue, que ce soit dans un cadre scolaire ou extrascolaire, de consigner les résultats de leur apprentissage et leurs expériences culturelles, et d'y réfléchir. Il vise principalement à :

- aider les apprenants à donner une forme et une cohérence à leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues autres que leur première langue;
- motiver les apprenants en reconnaissant les efforts qu'ils fournissent pour enrichir et diversifier leurs compétences linguistiques à tous les niveaux ;

---

<sup>139</sup> Gohard-Radenkovic, 2015 : 207-208

- fournir un bilan des compétences linguistiques et culturelles qu'ils ont acquises (bilan qui peut par exemple être consulté lorsqu'ils passent à un niveau d'enseignement supérieur ou qu'ils recherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger) ;
- contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles ;
- permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation des langues, notamment dans des situations de mobilité<sup>140</sup>.

*Le Portfolio* permettrait aux apprenants d'apporter la preuve de leur progrès vers une compétence plurilingue en enregistrant diverses expériences d'apprentissage et de pratique qu'ils ont eues dans un grand éventail de langues, progrès qui, sans cela, resterait méconnu, non visible ni certifié. L'idée est que le *Portfolio* encouragera les apprenants à faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation pour chaque langue et à l'archiver. Il sera essentiel pour la crédibilité du document que les témoignages de progrès soient apportés de façon responsable et transparente. La référence au *Cadre commun* sera garante de sa validité<sup>141</sup>.

Dans cette optique, les apprenants peuvent aussi utiliser le PEL leur permettant d'enregistrer et de présenter différentes facettes de leur biographie langagière. Il s'agit en effet d'y faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y inclure des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres<sup>142</sup>.

En 2008, la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a publié deux ouvrages élaborés par le CELV pour inciter les enseignants à utiliser le PEL que nous résumerons comme suit :

- *Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues – arguments, matériels et ressources* (Livre + CD-Rom). Il s'adresse aux formateurs d'enseignants et aux enseignants en langues qui se préparent à utiliser le PEL avec leurs apprenants.
- *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) – Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Ce document est destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il les invite à réfléchir aux connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes, les aide à évaluer leurs propres

<sup>140</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp)

<sup>141</sup> CECR, 2001: 133

<sup>142</sup> CECR, 2001: 133

compétences didactiques, leur permet de suivre de près leurs progrès et d'enregistrer leurs expériences pratiques d'enseignement tout au long de leur formation d'enseignant (...), il vise à aider à préparer les étudiants à leur futur métier dans diverses situations d'enseignement<sup>143</sup>.

Dans cette optique, les apprenants peuvent aussi utiliser le *Portfolio des langues* leur permettant d'enregistrer et de présenter différentes facettes de leur (auto)biographie langagière. Il s'agit en effet d'y faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y inclure des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres<sup>144</sup>. Le PEL est composé de trois parties et se compose de plusieurs « chemises », terme repris à Gohard-Radenkovic et Downing (2006)<sup>145</sup> :

- *Chemise 1*. « Passeport des langues et documents »
- *Chemise 2*. « Biographie langagière »
- *Chemise 3*. « Dossier »

La « Chemise 1 » invite les apprenants de faire l'autoévaluation dans les langues étrangères qu'ils connaissent et apprennent selon les 5 compétences langagières telles que comprendre (écouter, lire), parler (prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu) et écrire (écrire). Ses langues apprises peuvent être non seulement acquises dans le contexte scolaire mais aussi en dehors de la classe. L'apprenant peut également noter ses expériences interculturelles. La « Chemise 2 » comprend la *Biographie langagière* qui permet aux apprenants de contrôler leurs connaissances acquises, c'est-à-dire déjà apprises et surtout de réfléchir de quelle manière, et trouver les stratégies sur lesquelles se baser pour continuer l'apprentissage. Il permet également de planifier et d'organiser la suite de l'apprentissage, de réfléchir sur l'apprentissage autonome en mettant l'accent sur l'expérience déjà acquise. La « Chemise 3 », dite *le Dossier*, invite l'apprenant à réunir les différents travaux personnels montrant ce qu'il sait faire dans les langues apprises.

En 2008, la Division des politiques linguistiques a publié trois ouvrages élaborés par le CELV / ECML<sup>146</sup> pour inciter les enseignants à utiliser le PEL.

---

<sup>143</sup> Robert et Rosen, 2010: 211-212

<sup>144</sup> CECR, 2001: 133

<sup>145</sup> Gohard-Radenkovic et Downing, 2006 : 77

<sup>146</sup> Rappel : CELV = Centre européen des langues vivantes / ECLM =European Centre for Modern Languages, situé à Graz en Autriche

- *Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues – arguments, matériels et ressources* (Livre + CD-Rom). Il s'adresse aux formateurs d'enseignants et aux enseignants en langues qui se préparent à utiliser le PEL avec leurs apprenants.

- *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF) – *Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Ce document est destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il les invite à réfléchir aux connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes, les aide à évaluer leurs propres compétences didactiques, leur permet de suivre de près leurs progrès et d'enregistrer leurs expériences pratiques d'enseignement tout au long de leur formation d'enseignant (...), il vise à aider à préparer les étudiants à leur futur métier dans diverses situations d'enseignement

- Il existe également un *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF) qui est un document destiné aux futurs enseignants. Il les invite à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes ; il aide aussi à évaluer ses propres compétences didactiques, permet d'enregistrer les progrès et expériences pratiques d'enseignement tout au long cette formation d'enseignant (Robert et Rosen, 2010)<sup>147</sup>.

### **2.3.2. Les niveaux de compétences et la grille de descripteurs du CECR**

L'un des buts du CECR est d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétences exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualification. C'est à cet effet que l'on a conçu le Schéma descriptif et les Niveaux communs de référence. Ensemble ils fournissent une grille conceptuelle que les utilisateurs exploiteront pour décrire leur système.

Le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et tout au long de la vie (CECR)<sup>148</sup>. Ce Cadre de référence se répartit en six niveaux<sup>149</sup> :

- le niveau introductif ou découverte (Breakthrough) correspond à ce que Wilkins appelait « compétence formule » dans sa proposition de 1978 et Trim « compétence introductive » dans la même publication<sup>1</sup>.

---

<sup>147</sup> Robert et Rosen, 2010 : 211-212

<sup>148</sup> CECR, 2001: 9

<sup>149</sup> CECR, 2001 : 24-25

- le niveau intermédiaire ou de survie (Waystage) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.
- le niveau seuil (Threshold) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.
- le niveau avancé (Vantage) ou utilisateur indépendant, supérieur au Niveau seuil, a été présenté comme étant une « compétence opérationnelle limitée » par Wilkins et par Trim comme une « réponse appropriée dans des situations courantes ».
- le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective, qui a été présentée par Trim comme « compétence efficace » et comme « compétence opérationnelle adéquate » par Wilkins, correspond à un niveau de compétence avancé convenable pour effectuer des tâches ou des études plus complètes.
- la maîtrise (Trim : « maîtrise globale » ; Wilkins : « compétence opérationnelle globale ») correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE. On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle atteint par de nombreux professionnels des langues.

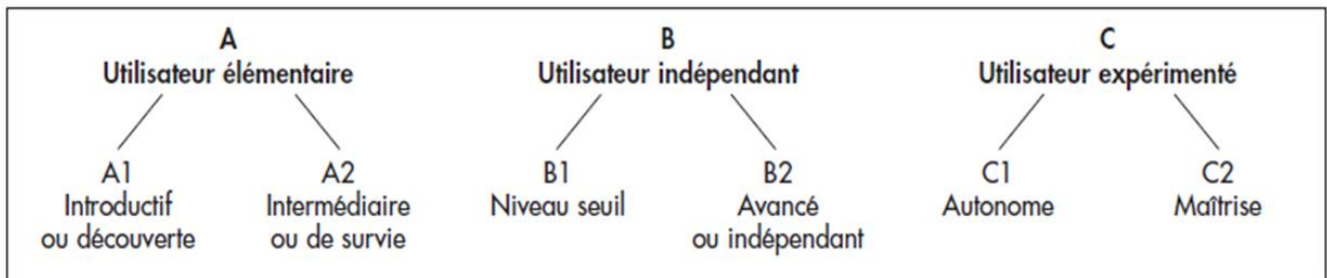


Figure 3 : CECR, 2001 : 25



D'après cette grille, la présentation « globale » de l'échelle peut donner des lignes directrices aux enseignants et concepteurs de programmes :

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	<b>C2</b>	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	<b>C1</b>	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	<b>B2</b>	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	<b>B1</b>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	<b>A2</b>	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	<b>A1</b>	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Figure 4 : CECR, 2001 : 25

Ces échelles de niveaux (Robert et Rosen, 2010)<sup>150</sup> permettent aux apprenants de se situer et de réaliser les progrès qu'ils ont faits. Elles facilitent :

- la définition d'objectif d'apprentissage claire et réaliste ;
- l'organisation et la progression de l'apprentissage en séquences cohérentes ;
- la prise en compte des apprentissages hors contexte scolaire ;
- l'évaluation par niveau, des compétences acquises.

Des chercheurs ont critiqué le PEL et plus largement le CECR. Ainsi Banon-Schirman et Cartron-Makardidjian, dès 2006<sup>151</sup>, relèvent un certain nombre de points faibles dans la grille de compétences par niveaux du CECR et dans le PEL. Elles dénoncent le saucissonnage excessif des descripteurs dont les formulations ne sont pas toujours compréhensibles et qui de plus sollicitent parfois des savoirs et des savoir-faire différents, voire divergents, au sein d'un même descripteur. Les mêmes auteures<sup>152</sup> remarquent que le processus d'auto-évaluation proposé dans le PEL a besoin d'un certain temps pour que l'apprenant en situation de mobilité puisse constater de réels progrès, tandis que les séjours Erasmus durent généralement un semestre universitaire et ne leur donnent pas la possibilité de noter une progression immédiatement visible et transférable dans leur Portfolio personnel.

Par ailleurs, elles soulignent l'occultation de certaines compétences linguistiques comme celles des langues premières (minoritaires, régionales, etc.), tributaires des conditions politiques et des valeurs attribuées à ces langues et de fait à leurs locuteurs, en montrant que leur reconnaissance s'inscrit dans une vision asymétrique, et donc hiérarchisée des langues et de leurs locuteurs. Nous avons donc affaire à des langues légitimes (langues du bilinguisme ou du plurilinguisme officiel) qui apparaissent dans les cursus et des langues illégitimes (ex. langues de la migration) qui n'apparaissent pas dans les cursus et ne sont pas annoncées - ou du moins - ne sont pas encouragées à être prises en compte dans le parcours de langues et autobiographies langagières. Selon les deux auteurs, nous sommes encore loin d'une Europe unifiée et encore plus d'une reconnaissance mutuelle des langues et des cultures, malgré les principes de reconnaissance de la diversité prônés dans les euros discours, relayés par les produits du Conseil de l'Europe.

---

<sup>150</sup> Robert et Rosen, 2010 : 158

<sup>151</sup> Banon-Schirman et Cartron-Makardidjian, 2006 : 114

<sup>152</sup> Banon-Schirman et Cartron-Makardidjian, 2006 : 112

## **2.4. Emergence du champ du plurilinguisme : un tournant paradigmatique**

Les termes qui sont également nécessaires à nos questions de départ sont les notions de bilinguisme et plurilinguisme en didactique des langues. Nous allons donc considérer tour à tour les termes, tels que *la personne bilingue, les types de bilinguisme, de plurilinguisme* et tenter d'en voir les liens.

### **2.4.1. Les notions de bilinguisme et plurilinguisme**

Les notions de bilinguisme, de plurilinguisme et de l'éducation bi-plurilingue font partie intégrante du mouvement de la mondialisation et c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de nous y arrêter. Ces questions concernent un grand nombre de pays dont les Etats peuvent déclarer officiellement une politique monolingue, bilingue ou multilingue : mais où que ce soit dans le monde, les individus bi-plurilingues forment la majorité.

#### **2.4.1.1. Bilinguisme, bilingue**

On peut trouver des situations de bilinguisme où les deux variétés sont considérées comme des langues indépendantes (souvent parce qu'elles ont été standardisées), ou l'une des deux est « langue », l'autre étant reléguée à une position inférieure (« dialecte », « patois », etc.) et où ni l'une ni l'autre n'est une langue standard. Le bilinguisme n'est pas rare. Si l'on accepte qu'il existe autour de 6000 « langues » dans le monde actuellement et 200 « pays », il est clair que, même en excluant certains cas extrêmes de multilinguisme, tels que l'Inde, la Nouvelle-Guinée ou le Cameroun, pays dans lesquels on trouve des centaines de variétés sur une même superficie géopolitique, le pays statistiquement moyen est bi ou multilingue<sup>153</sup>.

Dans son article, Brohy (1998) signale que l'âge d'acquisition est un facteur important. Elle distingue le bilinguisme de naissance, le bilinguisme des enfants, des adolescents et des adultes :

Souvent, on reconnaît aux seuls bilingues de naissance et d'enfance d'être de « vrais » bilingues, pour la simple et bonne raison et que le développement cognitif et affectif se fait en deux ou plusieurs langues et que l'accent constitue un « test » pour le grand public<sup>154</sup>.

---

<sup>153</sup> Cuq, 2003: 36

<sup>154</sup> Brohy, 1998: 89

Cette auteure ajoute :

Il (le bilingue) lui arrive aussi de mélanger les langues (alternance codique, interférences) en utilisant toutes les possibilités de son répertoire langagier. A ce moment-là, il est impossible de comparer ses compétences de façon quantitative, et on préférera considérer comme « bilingue » toute personne qui emploie deux langues (« variétés linguistiques ») au cours de sa vie quotidienne, même si d'un certain point de vue il y a une asymétrie entre ses compétences dans les deux. Inévitablement, si l'on est habitué à parler une langue dans une situation ou sur un thème donné, on acquerra les savoirs linguistiques et communicatifs concernés dans cette langue, qui dans ce cas dominera l'autre. Cela explique pourquoi le bilingue n'est pas nécessairement un traducteur ou un enseignant de langues né<sup>155</sup>.

Selon Lüdi et Py (2003):

Etre bilingue signifie, entre autre, être capable de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique. C'est dire que le bilingue doit interpréter chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle – ou lesquelles – des variétés qu'il maîtrise est – ou sont – appropriée (s). C'est le choix de la langue<sup>156</sup>.

Hamers et Blanc (1993) distinguent les bilingues sur le plan de leur appartenance et de leur identité culturelle. Un bilingue peut être *biculturel*, c'est-à-dire qu'il s'identifie positivement avec *l'un et l'autre* groupe culturel auquel il appartient et est reconnu par les membres de chacun des groupes comme un des leurs. Cette identité culturelle adaptée à deux cultures est probablement, sur le plan de l'affectivité, l'analogue de la bilingualité additive sur le plan cognitif<sup>157</sup>. Quant à Grosjean (1993)<sup>158</sup>, il précise que la personne bi-plurilingue peut participer, s'adapter à la vie de deux cultures. Il souligne également que:

---

<sup>155</sup> Cuq, *op. cit.*: 36

<sup>156</sup> Lüdi et Py, 2003:132

<sup>157</sup> Hamers et Blanc, 1993: 25-26

<sup>158</sup> Grosjean, 1993 : 13-42.

Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir. Son bilinguisme reflète ce besoin (Grosjean, 1984)<sup>159</sup>.

Siguan et Mackey, quant à eux, appellent bilingue la personne qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec une efficacité semblable. La définition qu'ils proposent est celle que le bilingue possède deux systèmes linguistiques, mais insiste également sur le fait qu'il les maîtrise et les utilise de manière semblable et définit donc le bilinguisme par l'équilibre entre les deux systèmes<sup>160</sup>.  
Pour ajouter plus loin :

Impossible d'étudier le bilinguisme chez l'individu sans considérer la fonction des langues qu'il parle dans la société à laquelle il appartient, et donc sans tenir compte du bilinguisme de la société. (...)

Bilinguisme individuel et bilinguisme social sont deux faits totalement distincts qui appartiennent à des ordres de réalité différents et qui exigent des définitions également distinctes<sup>161</sup>.

Pour Calvet, la définition suivante peut caractériser la personne bilingue:

Lorsque l'individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés "bilingues". Il s'agit ici de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle *mélanges des langues* ou *alternance codique*, selon que le changement de langues se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre<sup>162</sup>.

---

<sup>159</sup> Grosjean, 1984 :16 cité dans Bigot, Bretegnier et Vasseur : 162

<sup>160</sup> Siguan et Mackey, 1986: 11

<sup>161</sup> Siguan et Mackey, 1986 :25

<sup>162</sup> Calvet, 1993 : 22

### 2.4.1.2. Plurilinguisme, plurilingue

Par extension, à partir de bilingue et son *dérivé bilinguisme*, ont été créés les notions de *multilingue/multilinguisme*, *plurilingue/plurilinguisme*. Tous ces termes sont sémantiquement voisins. Le néologisme *plurilingue* tire son origine de bilingue, *Le Nouveau Petit Robert* distingue trois niveaux de définition<sup>163</sup>:

- qui est établi en deux langues (dictionnaire bilingue, édition bilingue);
- où l'on parle deux langues (pays bilingue) ;
- qui maîtrise deux langues (enfant bilingue).

Selon Robert et Rosen (2010), le terme plurilinguisme recouvre des phénomènes complexes, résultats d'une cohabitation de langues, qui se manifestent au niveau individuel (on parle alors de multilinguisme), social et étatique.

De nombreuses études sont consacrées à la question, dont les données fournies par le site *Les langues du monde* de l'Université Laval, il ressort que :

la répartition géographique du plurilinguisme n'est ni régulière ni homogène : les 6700 langues parlées dans les quelques 225 pays du monde n'obéissent aucunement à la moyenne arithmétique qui, théoriquement, attribuerait environ 30 langues à chaque pays, ce qui n'est pas évidemment pas ce qui se laisse observer dans le monde. En Europe, le plurilinguisme est environ de 4,5 langues en moyenne par pays<sup>164</sup>.

Mais de quel plurilinguisme parlons-nous ? Officiel, de fait, de droit, collectif, individuel, etc. ? Lüdi et Py (2003) propose, pour leur part, trois types de plurilinguisme, qu'ils caractérisent comme suit <sup>165</sup>.

---

<sup>163</sup> *Le Nouveau Petit Robert* : 253

<sup>164</sup> Robert et Rosen, 2010: 208

<sup>165</sup> Qui reprennent les trois types de plurilinguisme définis en 1990 par Lüdi, Werlen, Franceschini, Antoni, Bianconi, Furer, Quiroga-Blaser, Wyman : 45

<b>Plurilinguisme territorial</b>	deux ou plusieurs langues sont parlées sur un seul et même territoire caractérisé par une certaine unité politico-géographique Subdivisée en régions unilingues avec des parlars composites.
<b>Plurilinguisme individuel</b>	un seul et même individu (ou une famille entière, un groupe) maîtrise deux ou plusieurs langues.
<b>Plurilinguisme institutionnel</b>	l'administration d'une ville, d'un département, d'un pays, d'une organisation internationale, etc. offre ses services dans deux ou plusieurs langues.

Figure 5 : Lüdi et Py, 2000

Sur la proposition des sociolinguistes, les concepteurs du CECR <sup>166</sup> distinguent la notion de « plurilinguisme » de celle de « multilinguisme » : la première étant la connaissance d'un certain nombre de langues, la deuxième étant la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver à maintenir ou à développer le multilinguisme, en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale.

Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative transverse à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Face à des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec tout interlocuteur.

Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007) <sup>167</sup>, le terme *plurilinguisme* est à considérer sous ce double aspect : il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle.

<sup>166</sup> CECR, 2001 : 11

<sup>167</sup> Sous la direction de Beacco et Byram: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp): 17

Le *multilinguisme* désigne ici exclusivement la présence de plusieurs langues dans un lieu donné, indépendamment de ceux qui les parlent : par exemple, le fait que deux langues soient présentes dans un territoire ne permet pas de savoir si les habitants connaissent l'une et l'autre ou s'ils ne connaissent que l'une d'entre elles.

En regard de cette conception du plurilinguisme individuel, *l'approche plurilingue* est définie comme une compétence de l'apprenant qui est capable de passer d'une langue à l'autre. Bien évidemment, chacun utilise la capacité de l'autre pour entrer en communication, même si sa connaissance de la langue est faible. Autrement ces personnes peuvent communiquer avec des gestes, des mimiques. Il ne s'agit pas à proprement parler de maîtriser la langue avec le « locuteur natif » mais de développer *une compétence plurilingue*, soit une certaine flexibilité d'une langue à une autre.

Les politiques et les idéologies linguistiques seront donc appréhendés à la façon dont elles prennent en charge le plurilinguisme en ce qui concerne :

- la formation plurilingue, qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par *formation(s) plurilingue(s)*, on se réfèrera désormais aux enseignements de langues (nationale, étrangère, régionale) dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence ;
- l'éducation au plurilinguisme, qui constitue l'une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Par *éducation au plurilinguisme*, on se référera aux enseignements, non nécessairement de langues, destinés à éduquer la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique<sup>168</sup>.

*L'éducation plurilingue* comprend donc à la fois les formations plurilingues et l'éducation au plurilinguisme, telles qu'elles viennent d'être spécifiées ci-dessus. D'autres auteurs affirment que toute éducation est plurilingue à sa manière<sup>169</sup> :

- en ce qu'elle accueille (ou devrait accueillir) la diversité linguistique constitutive de toute société qui se reflète dans la diversité des variétés de langues composant le répertoire personnel de chaque apprenant (cf. 1.3.) ;
- en ce qu'elle pourrait enseigner (en) une langue de scolarisation qui n'est pas la langue première des apprenants ou de certains d'entre eux (ceux issus des minorités, les enfants de la migration, les enfants non entendant ayant comme langue première la langue des signes...)

---

<sup>168</sup> CECR, 2001 : 11-16

<sup>169</sup> Beacco et Byram, Coste et Fleming avec Cavalli, 2009 : 6



- en ce qu'elle expose tous les apprenants - même ceux dont la langue première est la langue de scolarisation - à des variétés de la langue officielle/nationale qui ne sont pas celles auxquelles ils sont généralement exposés dans leur milieu familial, bien que cette exposition soit très variable selon le niveau socioculturel de ce milieu d'origine ;
- en ce qu'elle élargit et enrichit le répertoire langagier et discursif initial des apprenants.

Le concept de *multilinguisme* est, en principe, assez large et flexible. Il peut couvrir tant une limitation du nombre des langues (avec un minimum de trois) à utiliser dans les rapports avec les institutions de l'Union européenne, et au sein de ces dernières, qu'une inclusion de toutes les langues pratiquées sur le territoire de l'UE, qu'elles soient officiellement reconnues par les Etats-membres ou non<sup>170</sup>.

De nos jours, de nombreux linguistes recommandent de respecter la distinction entre le « multilinguisme » qui se réfère à la connaissance de plusieurs langues chez un même individu et le « plurilinguisme » qui désigne la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique. C'est également la définition dans le Cadre Européen Commun de Référence<sup>171</sup>, où les auteurs insistent sur la dimension individuelle exprimée par le concept de multilinguisme par opposition à la dimension sociale qu'implique le terme plurilinguisme. Ainsi dans un état plurilingue comme la Suisse, tous les individus ne sont pas multilingues, ni même bilingues (Lüdi, 1994), mais peuvent le devenir grâce au système éducatif. Selon Hoffman (1998), la plupart des Luxembourgeois sont d'abord monolingues, puis bilingues, puis deviennent trilingues ou multilingues grâce à leur système éducatif<sup>172</sup>.

Dans cette optique, Hélot (2007) utilise dans son ouvrage le terme de plurilinguisme comme la connaissance multiple de plusieurs langues par un même individu, alors que le terme de multilinguisme de *fait* référence à la coexistence de plusieurs langues au sein de société ou d'un groupe<sup>173</sup>.

Beacco et Byram (2007)<sup>174</sup>, quant à eux, classent les approches plurilingues ou plurielles en deux catégories, selon qu'elles visent principalement le développement d'une compétence plurilingue et de répertoires pluriels ou celui d'une conscience plurilingue et d'une tolérance à la diversité linguistique :

- la formation plurilingue (l'éveil aux langues, les approches interculturelles) ;
- l'éducation au plurilinguisme (la didactique intégrée, l'intégration entre langues et disciplines dans l'enseignement bi-plurilingue, l'intercompréhension des langues voisines).

<sup>170</sup> Hanf, Malacek et Muir, 2010: 25-26

<sup>171</sup> CECR, 2000: 11

<sup>172</sup> Hélot, 2007: 27

<sup>173</sup> Hélot, 2007:10

<sup>174</sup> Beacco et Byram, 2007 : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf),

## 2.4.2. Changements des rapports entre les langues

### 2.4.2.1. Langue maternelle vs langue première

Il est important de dire que de nos jours plusieurs chercheurs estiment que la notion de *langue maternelle* ou LM n'est pas bien utilisable tandis que langue première ou L1 semble être un terme plus adéquat par rapport aux réalités sociolinguistiques vécues par les individus et les sociétés.

Qu'entend-on par langue maternelle (LM)? La didactique de la LM a un rôle précis : systématiser et améliorer la qualité de la langue qui, au moment où l'enfant entre dans le système formatif formel, vers l'âge de six ans, est déjà acquis. La notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Anthropologiquement rapportée à la figure de la mère dans de très nombreuses cultures, et particulièrement dans l'aire occidentale, la langue maternelle ne s'identifie pas nécessairement à la langue de la mère: c'est la langue acquise la première par l'enfant qui peut être celle de la nourrice mais aussi celle du père, voire une langue-tierce dans le cas d'une structure familiale recomposée ou transplantée. Elle peut relever d'un indécidable dans le cas du fonctionnement langagier d'une famille originellement bilingue.

Selon Yanaprasart (2005), il semble qu'il existe des relations entre les langues, non seulement entre la langue maternelle (LM) et la ou les langues étrangères (LE), mais aussi entre les langues premières, secondes et étrangères (L1, L2, L3 etc.). La langue première ou L1 ne constitue pas seulement un point de départ, mais elle s'impose surtout comme un élément déterminant d'appui, d'ancrage et d'identification. La découverte de la langue inconnue se fait en recourant à une réflexion métalinguistique qui s'appuie sur des connaissances linguistiques antérieures<sup>175</sup>. Nous trouvons cette notion présentée de manière exhaustive dans le CECR comme suit :

*Langue maternelle* est le terme courant correspondant, qui comporte cependant des connotations affectives comme *famille* ou *origine* non-présentes dans le terme de *langue première*. De plus, il n'est pas toujours exact, car les enfants n'acquièrent pas leur première langue uniquement avec leur mère et ils peuvent acquérir plusieurs langues premières (deux ou davantage) simultanément dans des environnements familiaux multilingues. *Langue native* ou *langue d'origine* (*heritage language* en anglais) sont d'autres termes utilisés dans le même sens, qui comportent eux aussi des associations similaires à un groupe d'appartenance, source de l'identité. On notera que la

---

<sup>175</sup> Yanaprasart, 2005: 178

variété linguistique dans laquelle on définit éventuellement son appartenance à un groupe n'est pas nécessairement la langue première, mais peut être constituée par une variété acquise ultérieurement.

On remarquera enfin que la variété dite *maternelle* est d'abord acquise principalement sinon exclusivement dans ses usages parlés, lesquels se conforment de manière variable aux normes de la langue nationale ou à celles de l'école. Cette proximité ou cet éloignement peut créer des formes d'avantage ou de handicap linguistique pour la scolarité.

On considèrera dans cette perspective les langues des signes, qui sont utilisées dans les communautés de malentendants ou de non-entendant et pour la communication avec les autres communautés linguistiques. Les langues des signes, qui sont structurées comme des langues naturelles, sont différentes entre elles et peuvent être utilisées comme langue pour l'enseignement. A leur propos se posent les mêmes problématiques que celles évoquées ci-dessus: intercommunication d'une communauté à l'autre, possibilité de créer une compétence plurilingue, fonction identitaire<sup>176</sup>.

Hamers et Blanc (1983) observent que « les définitions des concepts de langue maternelle varient d'un recensement à l'autre, même à l'intérieur d'un seul pays. Par exemple, le recensement canadien a adopté la définition suivante de la langue maternelle: « la première langue apprise et encore comprise », alors qu'en Inde la langue maternelle est définie comme « la langue parlée par la mère du répondant pendant l'enfance de celui-ci ». Or, cette dernière définition soulève des difficultés, notamment dans le cas des enfants de mariage mixte ou la langue de la mère n'est pas nécessairement la plus utilisée dans le milieu familial. La définition de la langue maternelle a d'ailleurs varié d'un recensement indien à l'autre, ce qui rend encore plus difficile la comparaison dans le temps entre différents recensements.

La notion de langue maternelle occupe donc une place ambiguë dans la recherche portant sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Traditionnellement la didactique et la linguistique de l'acquisition jettent en effet un regard plutôt méfiant sur les traces qu'elle pourrait laisser sur les connaissances et les performances des élèves dans la langue étrangère enseignée (Py, 2004)<sup>177</sup>. Skutnabb-Kangas<sup>178</sup> dit à ce sujet:

---

<sup>176</sup> CECR, 2001 : 23

<sup>177</sup> Py, 2004: 139

<sup>178</sup> Skutnabb-Kangas (1988) cité dans Moore, 2006: 107-108

1. la même personne peut avoir des langues maternelles différentes, en fonction de la définition choisie comme pertinente ;
2. la langue maternelle d'une personne peut changer durant sa vie, cela à plusieurs reprises, si l'on prend en compte n'importe laquelle des définitions avancées, à l'exception de celle liée à l'origine;
3. les définitions peuvent s'organiser de manière hiérarchisée, en fonction de degrés d'ouverture aux droits linguistiques accordés par une société donnée.

Les chercheurs évitent désormais le terme de langue maternelle, pensée comme uniquement liée à la mère. Dans ce sens, Castellotti (2001) dit :

Le fait que la mère de l'enfant, d'une part, entretienne avec lui la relation la plus régulière et contenue n'est pas universellement partagé; d'autre part, il existe des contextes où la mère parle à l'enfant une autre langue que la sienne : celle du père, dans certaines tribus amazoniennes par exemple, ou encore celle du pays d'accueil dans le cas de certaines familles migrantes.<sup>179</sup>

Donc la langue maternelle peut être la langue paternelle. Si on dit de bilingue, il ne peut pas y avoir deux langues maternelles, dans ce cas les plusieurs auteurs utilisent le terme langue première (L1). La langue de départ peut être considérée comme synonyme de langue source, de la même manière qu'on peut assimiler langue d'arrivée à la langue cible. Elle concerne à la fois, en traduction, la langue connue d'un texte que l'on traduit dans une autre langue (langue d'arrivée ou langue cible), mais aussi, en didactique, la langue première d'un apprenant en situation d'apprentissage d'une langue cible ou langue d'arrivée. (Cuq, 2003: 149). Tandis qu'on désigne par langue cible, le code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction. La langue cible peut également désigner, étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1). La linguistique contrastive se fonde en conséquence sur la comparaison, orientée vers l'apprentissage de la L2, des systèmes de la L1 et de la L2, selon une pédagogie spécifique et différenciée, définie en fonction des interférences entre la L1 et la L2. Cet usage didactique, susceptible de conduire à des confusions entre opérations de transcodage et d'apprentissage, n'est pas à recommander<sup>180</sup>.

---

<sup>179</sup> Castellotti, 2001, citée dans Geiger-Jaillet, 2005: 11

<sup>180</sup> Cuq, 2003: 149

Quant à nous, nous avons choisi le concept de L1. Nous avons constaté qu'un bagage linguistique suffisant dans la langue première est important pour aborder l'apprentissage d'autres langues (L2, L3, L4). Toutes les faiblesses dans sa propre langue se reflètent des langues étrangères.

#### **2.4.2.2. Langue de départ, langue cible**

##### **- Langue seconde**

Certains linguistes voient, dans le degré de maîtrise d'une langue non maternelle, un critère d'opposition entre langue étrangère et langue seconde:

*La langue étrangère* correspondra à toute langue, nationale ou non, acquise ou apprise après la langue maternelle. La langue étrangère peut donc être définie par rapport à l'apprenant : elle s'oppose alors à « langue maternelle » : elle peut être positionnée par rapport à la communauté nationale ; elle s'oppose, dans ce cas, à « langue nationale ».

Quant à l'expression *langue seconde*, elle désignera cette même langue étrangère considérée, dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, comme se positionnant immédiatement après la langue maternelle, appelée pour cette raison *langue première* (L1), mais avant toute autre langue acquise ou apprise ultérieurement (L3, L4, etc.)<sup>181</sup>.

Dans le même ouvrage, l'auteur utilise le terme de *langue étrangère* pour caractériser une langue non maternelle en cours d'apprentissage et destinée à prendre le relais de la langue maternelle de l'apprenant en situation de communication avec les natifs (ce qui constitue le but de cet apprentissage), en opposition avec la *langue seconde*, langue déjà maîtrisée ou langue dotée d'un statut officiel (le français dans certains pays africains par exemple) ou langue dont l'emploi est obligatoire (langue du pays d'accueil, de scolarisation) et qu'il faut donc apprendre ou acquérir.

##### **- Langue étrangère (LE1, LE2, LE3 etc.)**

Nous nous posons maintenant la question : qu'est-ce qu'une langue étrangère (LE) ? Cuq dans le *Dictionnaire de didactique du français*<sup>182</sup> propose la définition suivante :

---

<sup>181</sup> Ngalasso, 1992 : 33 cité dans Robert, 2007 : 15

<sup>182</sup> Cuq, 2003: 149

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

### **2.4.2.3. Rapports entre les langues : un tournant paradigmatique**

La langue première (L1) d'un individu, comme celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. « Première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que « seconde » ne veut dire « secondaire ».

Selon Castellotti, (2001) puis Forlot et Beaucamp (2008), les phénomènes de transfert, tels les calques de la L1 à la L2 étaient qualifiés de « transferts négatifs ». En résumé, la L1 venait parasiter l'apprentissage de la L2. Dès lors, il s'avérait nécessaire d'exclure le français de la classe de L2.

Ce phénomène d'interférences entre la L1 et la L2, désigné par la notion d'interlangue, est défini par Castellotti et de Carlo (1995) comme suit :

Les études sur l'« interlangue » montrent que l'apprenant se situe dans un processus d'adaptation graduelle de la langue maternelle pour s'approcher de la langue étrangère et redécouvrent la validité de l'analyse contrastive, non seulement au niveau de la structure superficielle mais aussi à un niveau conceptuel : la langue maternelle s'affirme, donc, comme point de départ pour l'accès à la langue étrangère<sup>183</sup>.

En outre, la reconnaissance de la nécessité pour les apprenants de prendre du recul vis-à-vis de la L2 a engendré des évolutions qui vont dans le sens d'une prise en compte de la L1 et de son utilisation. Dans une sorte de cohabitation des deux langues qui commence à s'affirmer, on convient généralement que la L1 joue un rôle important dans l'apprentissage de la L2 (Deyrich et Olivé)<sup>184</sup>.

Par ailleurs on a pu remarquer que la plupart des apprenants a connu des apprentissages successifs (ou simultanés) de langues étrangères et secondes, en situation formelle ou informelle, en contexte institué ou naturel, et qu'ils ont bricolé, par tout un processus d'essais et d'erreurs, des stratégies de transferts et de passerelles entre les langues, propres à construire un profil plurilingue.

---

<sup>183</sup> Castellotti et de Carlo, 1995: 78

<sup>184</sup> Deyrich & Olivé in Forlot, 2009: 62

Conséquemment, en partant des parcours de langues des apprenants, on ne conçoit plus, en didactique des langues et du plurilinguisme, langues selon leur statut officiel dans un pays ou dans une institution ou selon leur dénomination politique (ex. comme langue seconde), mais selon l'ordre d'acquisition des langues par l'apprenant concerné : on parle donc de L1, L2, L3, L4.

Quant à nous, nous souscrivons à l'idée que chaque langue étrangère précédente facilite l'apprentissage d'une autre langue étrangère suivante si les apprenants ont des capitaux-langues et des capitaux culturels de départ suffisants et s'ils ont appris la langue première ou les langues premières dans de bonnes conditions.

## 2.5. Vers la constitution d'une didactique du plurilinguisme : conceptions et approches

### 2.5.1. Pédagogie actionnelle (par tâches)

Selon les chercheurs, l'approche actionnelle a toutes les caractéristiques de l'approche communicative mais la différence réside dans la notion de « tâche ».

Ainsi, Evelyne Rosen et Claus Reinhardt (2010)<sup>185</sup> distinguent trois points clés de la perspective actionnelle. L'un des premiers points clés de cette perspective, *c'est la prise en compte de l'action dans sa totalité*, c'est-à-dire comprenant des activités langagières (de réception, production, interaction, médiation) étroitement articulées à des activités autres que langagières comme, par exemple, se déplacer, manipuler des outils, déplacer une armoire etc.

La différence de l'approche actionnelle avec l'approche communicative peut synthétiser dans le tableau<sup>186</sup> suivant :

	<b>Approche communicative</b>	<b>Perspective actionnelle</b>
Positionnement de l'apprenant	récepteur du matériel nécessaire à l'activité	producteur du matériel nécessaire à l'activité
Positionnement de l'enseignant	animateur de l'activité	producteur d'un « fichier-terrain » recensant notamment les locuteurs natifs prêts à coopérer (Rosen et Shaller, 2009 : 175)
Type d'action	simple (centrée sur la production langagière)	complexe (articulant actions langagières et non langagières)

<sup>185</sup> Rosen et Reinhardt, 2010 : 18

<sup>186</sup> Rosen et Reinhardt, 2010 : 22

Réalisation de l'activité	en classe	en dehors de la classe
Prise de risque/investissement personnel	minime	Important

Figure 6 : Rosen et Reinhardt, 2010 : 22

Le deuxième point clé est de considérer la classe comme une « société authentique à part entière »<sup>187</sup>, c'est-à-dire réaliser des simulations et/ou à mettre en place des scénarios dans lesquels l'apprenant joue un rôle, mais c'est également réserver des moments – intégrés et reconnus pleinement comme des phases d'enseignement/apprentissage – ou l'on travaille sur la réalité même de la classe : son vocabulaire, ses contrats.

Dans l'exécution de la tâche en situation de classe, il faut prendre en compte à la fois les compétences de l'apprenant (générales et communicatives), les conditions et contraintes propres à la tâche (comme la longueur ou le registre de la langue du texte, support à la compréhension) et les stratégies métacognitives que l'apprenant doit mettre en œuvre (Puren, 2005)<sup>188</sup>.

Le troisième point clé : *la voie idéale pour mettre en place la perspective actionnelle en classe par la pédagogie du projet*, c'est-à-dire d'agir avec les autres pour obtenir un résultat commun. Dans cette perspective l'apprenant devient un acteur social qui participe à des tâches collectives. Les tâches de cette approche ne sont pas seulement linguistiques, mais aussi sociales, culturelles, interculturelles, etc.

### 2.5.2. Didactique intégrée

La didactique intégrée des langues : langue dite "maternelle" (en fait : langue de l'école) - langue « étrangère », langue étrangère 1 – langue étrangère 2, etc. En fonction d'un usage ultérieur, le concept de didactique intégrée va évoluer autrement et ajoutera Candelier (2008) « ne préjugera pas de la manière dont les langues en question sont enseignées » : il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines ».

En ce qui concerne le contexte suisse, la didactique intégrée est un concept qui a été adopté et adapté aux enjeux spécifiques d'un pays où se côtoient les langues nationales et les langues de la migration par le linguiste Lüdi et son équipe proposant un « Concept général des langues » (1998)<sup>189</sup>.

<sup>187</sup> Puren, 2005 : 255 cité dans Rosen et Reinhardt, 2010 : 23

<sup>188</sup> Robert et Rosen, 2010 : 145

<sup>189</sup> [http://www.le-ser.ch/system/files/documents/06\\_CDIP\\_Concept\\_gen\\_ens\\_langues.pdf](http://www.le-ser.ch/system/files/documents/06_CDIP_Concept_gen_ens_langues.pdf)



Selon Brohy (2008)<sup>190</sup> cette idée n'est pas si récente : elle l'a trouvée dans un document daté de 1687 où l'approche lexicale basée sur les besoins des voyageurs et des voyageuses est déjà utilisée et prend appui sur le latin, le français et l'allemand. Wokusch (2008)<sup>191</sup>, de son côté, conçoit le plurilinguisme individuel comme une compétence de communication langagière complexe comprenant des compétences partielles, fonctionnelles, en contact avec des élèves de différentes langues et cultures qu'ils côtoient à l'école ou en dehors de l'école. Puisque les différentes langues et variétés d'un individu sont en contact et s'influencent réciproquement, et que chaque langue enseignée ou présente dans la classe (pour autant qu'elle soit prise en compte) peut et doit alors contribuer à développer ce plurilinguisme, on considère que la réponse didactique à ces nouveaux défis consiste en une approche décloisonnée de l'enseignement des langues, une *didactique intégrée*.

On peut dire qu'une didactique intégrée, c'est la cohabitation des langues avec des fonctions différentes mais c'est la mobilisation d'un répertoire plurilingue de l'individu dans son processus d'apprentissage. Dans ce sens il vaut mieux que l'enseignant soit lui-même plurilingue et ait des connaissances sur l'acquisition des langues, afin d'être en mesure de créer des ponts entre les langues au lieu de les traiter de manière isolée.

A ce sujet, Candelier (2008)<sup>192</sup> dit :

En fonction d'un usage ultérieur, le concept de didactique intégrée va évoluer autrement (...); il ne préjugera pas de la manière dont les langues en questions sont enseignées : il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines)

La didactique intégrée aurait donc été conçue par le Conseil de l'Europe en prévision de la construction d'une didactique du plurilinguisme afin de promouvoir l'apprentissage progressif des langues secondes, des langues étrangères, des langues de l'immigration, des langues régionales, des matières autres que la langue (DNL): l'apprentissage de ces apprentissages est le plus souvent organisé autour et à partir de la langue première individuelle ou de la première langue nationale dans des contextes officiellement bi- ou plurilingues<sup>193</sup>.

---

<sup>190</sup> Brohy [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2008-1/brohy\\_01.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf)

<sup>191</sup> Wokusch

[https://www.researchgate.net/publication/296431299\\_Wokusch\\_S\\_2008\\_Didactique\\_integree\\_des\\_langues\\_la\\_contribution\\_de\\_l'ecole\\_au\\_plurilinguisme\\_des\\_eleves\\_Babylonia1\\_12-14](https://www.researchgate.net/publication/296431299_Wokusch_S_2008_Didactique_integree_des_langues_la_contribution_de_l'ecole_au_plurilinguisme_des_eleves_Babylonia1_12-14)

<sup>192</sup> Candelier, 2008 : 68

<sup>193</sup> Gohard-Radenkovic, Jakavonyte-Staskuviene et Skakova, 2015 : 184

### 2.5.3. Les approches plurielles

Qu'entend-on par « approches plurielles » ? Candelier (2008) qui a conçu avec d'autres chercheurs le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles en Langues et Cultures (ou CARAP<sup>194</sup>) les définit ainsi :

Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément<sup>195</sup>.

*Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe*<sup>196</sup> propose de retenir « le caractère pédagogique qui invite à articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes ».

La notion d'approches plurielles est reprise dans les premiers travaux du Conseil de l'Europe relatifs à l'élaboration d'un « Document européen de référence pour les langues de l'éducation » (Coste, Cavalli, Crisan et Van de Ven, 2007). Ici aussi, elles sont dites « plurielles » « parce qu'elles concernent plus d'une langue » (p. 73). L'accent étant mis également sur le fait qu'elles « ne visent pas [...] dans chacune [des langues] les mêmes (et toutes) les compétences »<sup>197</sup>.

Comment réaliser cela si on s'en tient à des approches didactiques singulières ou cloisonnées ? Les approches plurielles apparaissent bien nécessaires pour tout projet qui s'inscrit dans la perspective de la compétence linguistique et culturelle prônée par le Cadre. Toutefois, ces approches ne sont pas une nouveauté didactique. Certaines d'entre elles ont été inventées, élaborées dans les années 90 puis réactivées et réinterprétées dans les années 2000. Par ailleurs a été élaboré un ensemble de pratiques pédagogiques proposé par le *Guide des curriculums* (2010) qui ont soit repris d'anciennes approches, soit donné naissance à de nouvelles démarches et ont ainsi permis de concevoir des dispositifs combinant plusieurs approches.

1. Double immersion (*Dual Language Education*)
2. Didactique intégrée des langues (DIL) ou Pédagogie intégrée des langues
3. Eveil aux langues
4. Intercompréhension

<sup>194</sup> <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>195</sup> Candelier, 2008

<sup>196</sup> Beacco et Byram, 2007 : 40

<sup>197</sup> Coste, Cavalli, Crisan et Van de Ven, 2007 cités par Candelier et Castelotti in [http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf)

5. Pédagogie de la rencontre
6. Mobilité virtuelle
7. Démarches interculturelles
8. Curriculum minimum
9. Activités plurilingues
10. Utilisation de supports plurilingues dans des cours d'autres matières

A ces démarches, il convient d'ajouter celles développées dans le cadre du CECR, prévues pour développer un comportement autonome par l'apprenant et accompagnant son itinéraire personnel :

1. PEL
2. Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)

Nous aborderons ci-après quelques-unes de ces approches qui nous paraissent les plus adéquates à notre contexte d'étude.

### **2.5.3.1. L'Immersion**

Qu'est-ce que l'immersion ? Le dispositif d'immersion est devenu populaire dans les années 70. Dans l'immersion, l'apprenant est immergé, comme son nom l'indique, en L2, la L1 n'apparaît plus en classe. C'est du moins le cas des formes les plus radicales d'immersion totale – car il existe aussi des immersions partielles et alternées qui pourraient alors être considérées comme des formes d'enseignement bilingue.

L'immersion désigne, en pédagogie, une pratique utilisée soit pour l'apprentissage linguistique d'une langue seconde, c'est-à-dire une langue nouvelle pour l'individu, ou pour la conservation d'une langue déjà acquise (langue maternelle menacée, par exemple, car très minoritaire). Pour ces utilisateurs c'est la meilleure technique pour acquérir une réelle pratique de la nouvelle langue ou pour la maintenir si c'est une langue maternelle. Elle s'effectue dans le cadre d'un enseignement de la langue concernée dans la majorité des matières et avec un environnement scolaire approprié.

L'immersion se caractérise par le fait que des matières scolaires comme par exemple, les sciences sociales, les mathématiques, etc., sont enseignées dans la L2 des élèves, en l'occurrence le français. Les classes d'immersion ont débuté en 1965 dans la banlieue sud de Montréal, à Saint-Lambert, sous la pression de parents anglophones – regroupés, en 1977, en association : la « Canadian Parents for French » (CPF) - désireux de rendre leurs enfants bilingues.

Plusieurs formes d'immersion existent : l'immersion précoce – ou immersion longue, l'immersion moyenne, l'immersion tardive, l'immersion courte, l'immersion partielle, l'immersion totale. Selon

Gajo (2001)<sup>198</sup>:

- l'immersion précoce totale : 100% dans la langue seconde dès le début, la langue maternelle intervenant seulement en 2e ou 3e année ;
- l'immersion précoce partielle : 50%/50% dès le début ;
- l'immersion moyenne : 50%/50% dès la 4e ou la 5e année ;
- l'immersion tardive : pourcentage variable à partir de la 7e année.

Comment se situe l'immersion, liée *de facto* à l'éducation bilingue et plurilingue, intégrable dans une didactique intégrée, Maurer <sup>199</sup> la décrit ainsi:

Le statut pédagogique de « langue des autres matières » est la dimension valorisée dans ces approches qui varient énormément entre elles quant :

- aux disciplines concernées ;
- à l'exposition de la langue à enseigner et à son emploi, qui peut prévoir ;
- une exclusion presque totale de la première langue des apprenants
- l'emploi d'une langue seconde ou étrangère plus ou moins ponctuel dans des activités ou projets concernant les autres disciplines.
- l'alternance des langues dans l'enseignement/apprentissage d'une matière ou sur l'ensemble d'un curriculum
- la succession de langues dans l'enseignement des matières au cours du temps.

L'immersion se situe donc au carrefour des approches plurielles, mais conçue jusqu'à maintenant pour les publics captifs du primaire et secondaire. Il reste donc à l'adapter aux enjeux et besoins spécifiques de publics universitaires.

Il existe bien sûr d'autres d'approches comme l'Eveil aux langues/Language Awareness (destiné surtout aux élèves du primaire) ou encore la Pédagogie de la rencontre (promouvant la réalisation d'un projet commun entre classes de pays ou de régions différentes et parlant des langues ou variétés de langues différentes<sup>200</sup>, que nous avons transformée, pour notre part, en pédagogie de la rencontre à travers la mobilité, plus adaptée à nos publics étudiants.

---

<sup>198</sup> Gajo, 2001 : 25

<sup>199</sup> Maurer, 2011 : 39

<sup>200</sup> Maurer, 2011: 42

### 2.5.3.2. L'intercompréhension

Le concept que nous nous apprêtons ici à étudier est celui *d'intercompréhension*. En fait ce concept est né déjà assez tôt dans l'histoire de la didactique, soit dans les années 80, mais pas dans une perspective plurilingue. Il ne s'était pas encore constitué en corps de doctrine éducative. Son émergence (sa réémergence) vers la fin des années 90 est restée cantonnée au milieu des didacticiens des langues. (Escudé et Janin, 2010)<sup>201</sup>. Ce concept, qui a fondé une démarche, est devenu l'une des idées les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue. C'est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et tâche de comprendre celle de l'autre.

Comme le souligne Gagné (1975)<sup>202</sup> :

L'idée d'une éducation à l'intercompréhension présuppose que l'enseignement peut faciliter l'acquisition de compétence d'intercompréhension. Ce présupposé est plausible sur le plan théorique et, d'ores et déjà, a reçu des confirmations convaincantes dans la pratique. Les enseignants, agissant en tant que facilitateurs de l'apprentissage ont pour tâche de créer des conditions d'étude permettant d'atteindre l'objectif visé. Aider les apprenants à acquérir des compétences d'intercompréhension signifie, pour l'enseignant, créer des conditions propres à faciliter le processus d'acquisition. Ce concept, donc, est comme le fait de parler sa propre langue et de comprendre l'autre en s'appuyant sur des connaissances de L1, L2, L3 etc. et voir les points communs aux langues.

Ainsi, cette méthode permet d'accéder rapidement à une compréhension de l'écrit, puis en partie à une compréhension orale de ces mêmes langues. Il s'agit dans un premier temps d'acquérir des compétences de lecture et d'écoute dans les langues proches ou parentes de la sienne. Ensuite, un apprenant parlant une langue, après avoir acquis la méthode de compréhension des autres langues, pourra passer à l'apprentissage de la compréhension écrite, puis orale, de nouvelles familles de langues, comme par exemple les langues germaniques (allemand, anglais, néerlandais), les langues romanes (français, espagnol, italien, portugais), les langues slaves (russe, ukrainien) et les langues turciques (turc, kazakh, tatar), etc.

En somme, on pourrait ainsi résumer l'intercompréhension entre langues :

Je comprends la langue des autres, sans être en mesure de la parler. C'est pourquoi, quand j'échange avec eux, je leur parle ma langue et je comprends la leur<sup>203</sup>.

---

<sup>201</sup> Escudé et Janin, 2010 : 7

<sup>202</sup> Gagné, 1975, cité par Escudé et Janin, 2010 : 8

Selon Cuq (2003)<sup>204</sup>, ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme les langues romanes, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue. Les idées forces de cette méthodologie peuvent se résumer ainsi:

- sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage ;
- inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou non en milieu scolaire (musique, voyages) ;
- construire les rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégageant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance) ;
- entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif<sup>205</sup>.

Pour y parvenir, l'enseignant peut s'appuyer sur un certain nombre de principes didactiques (que nous résumons ici):

- le premier principe concerne la motivation. Un bon moyen de motiver des apprenants et de les sensibiliser aux compétences qu'ils possèdent déjà ;
- le deuxième principe est étroitement lié au premier. Il stipule qu'au début de la formation, le niveau d'enseignement doit se rapprocher autant que possible du *statu quo*, c'est-à-dire du niveau de connaissances de l'apprenant, et que les moyens didactiques mis en œuvre doivent être adaptés à ce niveau ;
- le troisième principe concerne l'autonomie de l'apprenant. Les mesures prises par l'enseignant doivent toujours rester dans le registre de l'assistance : elles ne doivent jamais basculer dans l'ingérence. Ce principe général est particulièrement indiqué pour la promotion de l'intercompréhension. L'acquisition de capacités d'intercompréhension se prête à une forme d'apprentissage autodidacte, l'apprenant accomplissant lui-même les premiers efforts et l'enseignant lui offrant son aide non sans avoir soigneusement étudié ses besoins préalable<sup>206</sup> ;
- le dernier principe : l'acquisition et la promotion de l'intercompréhension ouvrent d'intéressantes possibilités d'éducation interculturelle. Dans la conception de l'éducation du Conseil de l'Europe, la compréhension mutuelle ne se réduit pas à une simple question

---

<sup>203</sup> Références 2006 : l'intercompréhension entre langues apparentées  
[www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Documentation-administrative/References-2006-l-intercomprehension-entre-langues-apparentees](http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Documentation-administrative/References-2006-l-intercomprehension-entre-langues-apparentees)

<sup>204</sup> Cuq, 2003 : 136

<sup>205</sup> Cuq, 2003 : 136

<sup>206</sup> Holec et Huttunen 1997: 27

linguistique : c'est un vaste objectif culturel. Cette ouverture s'impose également au regard du lien étroit entre la langue et la culture (Doyé, 2005)<sup>207</sup>.

Escudé et Janin (2010) précisent sur ce point que :

L'intercompréhension prend en effet les familles de langues comme point de départ de sa réflexion sur l'apprentissage et fonde sa didactique sur le continuum qu'elles constituent. A partir de sa langue, l'apprenant va aller vers la compréhension des langues qui lui sont apparentées. Il utilisera pour ce faire les transparences lexicales et syntaxiques, ainsi que toute une série de traits communs à la famille, la diversité de chacun n'étant autre que la déclinaison singulière de traits communs<sup>208</sup>.

Pour comprendre le processus d'intercompréhension, la notion de *transfert* est centrale. Comme dit Meissner: « Derrière une langue se cache souvent une autre (...). Avec l'apprentissage d'une langue, on prépare déjà celui d'une autre. Le transfert va amener l'apprenant à construire par lui-même l'architecture de la langue nouvelle »<sup>209</sup>. Et comme écrit encore le didacticien Jean Duverger, « on n'apprend à lire qu'une fois »<sup>210</sup>.

Escudé et Janin (2010)<sup>211</sup> soulignent en outre que « le bénéfice de compétences dans une langue est donc transféré aux autres langues, et l'apprentissage de construit sur un passage réflexif de L1 à L2, de L2 à L1, mais aussi de L3 ou L4 vers L1. La multiplication combinatoire des transferts forme ainsi un réseau de langues qui aide à conceptualiser ce qu'est le langage tout comme à saisir le code intrinsèque de chacune des langues ».

### **2.5.3.3. La mobilité : une immersion totale en contexte étranger**

La mobilité des étudiants et des enseignants n'est pas un phénomène nouveau; elle a existé de tous temps sous diverses formes, individuelles et collectives, massives ou isolées, organisées ou désorganisées, dues à des causes économiques, professionnelles, politiques, militaires, culturelles, touristiques, climatiques, etc.<sup>212</sup>.

---

<sup>207</sup> Doyé, 2005 : 10

<sup>208</sup> Escudé et Janin, 2010 : 18-19

<sup>209</sup> Meissner cité par Conti et Grin, 2008: 245

<sup>210</sup> Escudé et Janin, 2010: 45

<sup>211</sup> Gohard-Radenkovic, 2006: 45-46

<sup>212</sup> Gohard-Radenkovic, 2006 : 7

C'est à la fin des années 80 que le terme « mobilité » apparaît dans les discours de l'Union européenne. Lié à une conception de « démocratisation de la mobilité », on assiste à la promotion sous tous azimuts des échanges d'élèves, d'apprentis, d'étudiants, de stagiaires, mais aussi de chercheurs, d'enseignants et d'administratifs, liée à une volonté d'unification d'une Europe en train de se construire et de s'élargir. La région de Rhône-Alpes, en France, en 1987 a été, par exemple, la première, à mettre en place une politique volontariste et incitative sur la formation à l'étranger, sous forme de bourses, à l'instar des bourses de la Communauté européenne.

Papatsiba<sup>213</sup> définit quatre fonctions de la mobilité, comme suit :

- un moyen pour promouvoir le marché du travail européen. Dans ce cadre, la mobilité étudiante prédisposerait les individus à franchir plus facilement les frontières durant leur carrière professionnelle ;
- un moyen pour favoriser, par l'intermédiaire des individus ayant acquis de nouvelles qualifications, le transfert de savoir-faire et de technologie d'un pays à l'autre en contribuant au développement et à l'amélioration des performances technologiques ;
- un moyen pour atteindre la compréhension internationale et la création d'une conscience européenne;
- un instrument de formation permettant d'acquérir des compétences internationales (langues étrangères, compétence interculturelle ainsi que de compétences personnelles « transversales »).

A l'heure actuelle, les échanges universitaires sont largement soutenus par l'Union européenne, dans la mesure où ceux-ci doivent permettre aux jeunes Européens d'acquérir les compétences nécessaires à l'amélioration de la coopération européenne aussi bien dans le domaine économique, scientifique que politique. De plus, le programme Erasmus a également pour but de favoriser la propagation et l'assimilation de l'idée d'une « Europe unie »; en effet, les échanges d'étudiants doivent conduire à approfondir l'identification des citoyens vis-à-vis de la communauté européenne<sup>214</sup>. Ainsi, de manière à ce que la période passée à l'étranger soit une expérience positive, il est attendu des étudiants étrangers qu'ils acquièrent certaines compétences durant leur séjour : ils doivent bien sûr progresser dans une langue étrangère (celle du pays qui les accueille ou une *lingua franca*) et développer une meilleure compréhension "culturelle" des autres, mais aussi élargir leurs connaissances universitaires au sens

---

<sup>213</sup> Papatsiba in Zarate et Radenkovic, 2004: 11

<sup>214</sup> Smith, 1996 : 131 cité dans Dervin et Byram, 2008 : 44



strict du terme (Teichler, 1999). En outre, il est vivement espéré que les étudiants nouent des contacts avec la population autochtone et les autres étrangers (Dervin et Byram, 2008)<sup>215</sup>.

Le 15 Décembre 2004, le Parlement européen et le Conseil européen prirent une décision relative à la mise en place d'un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass). L'Europass-Mobilité est un document qui consigne les périodes d'apprentissages accomplies dans d'autres pays que le sien.<sup>216</sup>

Les objectifs visés (Conseil européen de Lisbonne, 2000) par le développement de la mobilité sont multiples<sup>217</sup>:

- contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance et à l'acquisition d'une conscience européenne et à l'élaboration de la citoyenneté européenne;
- accroître les capacités d'adaptation et d'accès à l'emploi et pour les formateurs et les chercheurs d'enrichir leurs expériences et de renforcer leur compétence (on admirera le flou et l'imprécision de la terminologie);
- participer à la création d'un espace européen d'éducation et de formation tout en contribuant à la puissance de l'Europe dans une économie mondialisée.

L'un des objectifs d'Erasmus est de contribuer à la création d'un « espace européen de l'enseignement supérieur » et de favoriser l'innovation à travers toute l'Europe :

La *mobilité* aide les voyageurs à adopter un regard ouvert à l'égard de "l'autre différent". L'expérience de mobilité, même limitée dans le temps, leur permet de se vivre comme "étranger", favorisant une prise de conscience de leur propre identité tout comme l'expérience d'être venu d'ailleurs<sup>218</sup>.

Le programme européen Erasmus puis ensuite le Programme Erasmus+ (pour les pays « émergents ») sont destinés à la mobilité des étudiants dans une université étrangère. L'évaluation de ce programme s'est étendue de 1987 à 1995.

---

<sup>215</sup> Dervin et Byram, 2008 : 44 cité dans Budke

<sup>216</sup> Abdallah-Pretceille, in Dervin et Byram, 2008: 215

<sup>217</sup> Abdallah-Pretceille in Dervin et Byram, 2008: 215

<sup>218</sup> Yanaprasart, 2009 :165

#### 2.5.3.4. Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)

Qu'est-ce que l'autobiographie ? L'autobiographie<sup>219</sup> est un outil conçu pour encourager les utilisateurs à réfléchir sur les rencontres interculturelles qu'ils ont faites, soit directement à travers leurs expériences propres (notamment à travers la mobilité), soit par le biais de médias visuels tels que la télévision, les magazines, les films, internet, etc., et à en tirer des enseignements. Il existe en conséquence deux outils distincts mais parallèles :

- Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)<sup>220</sup> ;
- Représentations de l'Autre : une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais de médias visuels (ARIMV)<sup>221</sup>.

L'accent est mis sur les rencontres interculturelles qui ont frappé ou durablement marqué les utilisateurs de l'ARI ou de l'ARIMV. En découvrant les éléments qui sous-tendent ces rencontres, les utilisateurs prennent davantage conscience de leurs expériences et de leurs réactions, et peuvent développer à travers une attitude réflexive des compétences interculturelles. L'autobiographie comprend les documents suivants :

- L'Autobiographie de rencontres interculturelles ;
- L'Autobiographie de rencontres interculturelles pour jeunes apprenants ;
- Des Notes à *l'intention des animateurs* pour les deux versions ;
- Un document théorique exposant les contextes, les concepts et la toile de fond théorique du projet ;
- Une version « élaguée » du document théorique, utilisée pour stimuler la discussion et le débat avec des étudiants plus âgés.

*Qu'est-ce qu'une rencontre interculturelle ?* Une rencontre interculturelle peut prendre la forme d'une expérience partagée par des personnes venant de pays distincts ou d'un même pays mais ayant différentes origines culturelles, qu'elles soient régionales, linguistiques, ethniques ou religieuses.

*Comment les rencontres interculturelles sont-elles exploitées dans l'autobiographie ?*

---

<sup>219</sup> [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

<sup>220</sup> également disponible en anglais, en italien, en polonais et en russe

<sup>221</sup> également disponible en anglais

C'est en portant un regard critique sur leurs expériences que les utilisateurs de l'ARI et de l'ARIMV améliorent la compréhension et les compétences qui leur seront utiles à l'avenir. Ils choisissent et décrivent certaines de leurs rencontres interculturelles, analysent individuellement leurs expériences et identifient divers aspects de leurs compétences interculturelles actuelles, une démarche qui les encourage à développer plus avant ces compétences.

Selon Maurer (2011)<sup>222</sup>

L'autobiographie de rencontres interculturelles est un instrument pensé pour un travail de réflexion sur les compétences interculturelles dans le cadre d'éducation plurilingue et interculturelle, il propose également une démarche utile pour penser les finalités et les objectifs d'une éducation interculturelle et leur évaluation. L'analyse d'un événement interculturelle vécu concrètement se réalise à travers les réponses données à un questionnaire qui conduit, petit à petit, l'apprenant à prendre conscience de ses réflexes culturels et à assumer le point de vue de l'autre.

Pour cet auteur (2011)<sup>223</sup>, l'intérêt de cette démarche réside dans l'apport suivant :

Cette démarche ARI propose d'accompagner des apprentissages par des processus réflexifs et l'on peut penser que cette nouvelle dimension aura des effets positifs sur le développement des compétences sinon linguistiques du moins langagières.

Mais il faut à ajouter que le même auteur critique cette démarche en montrant les limites de ces approches autobiographiques, ainsi que des conceptions de l'interculturel, qui y sont liées. Ainsi Maurer (2015), analysant les discours des divers documents de l'ARI, met en lumière un certain nombre de procédés d'écriture, comme l'usage des généralisations, le discours d'autorité, l'effacement des références, les allants de soi, les faux liens logiques, les tautologies, les amalgames, etc., qui ont contribué à la mise en place d'une idéologie plurilingue et interculturelle qui contredit ses propres principes de départ : soit construire à travers une démarche réflexive et introspective, la compréhension de l'autre et de soi en vue garantir la cohésion sociale et le savoir-vivre ensemble. Davantage encore Maurer détecte un véritable processus d'évacuation du social par le culturel. Il déclare :

---

<sup>222</sup> Maurer, 2011 : 44

<sup>223</sup> Maurer, 2011 : 44

A maintes reprises, les documents de l'ARI affirment la nécessité de travailler à l'insertion sociale<sup>224</sup>.

(...) alors que même dans le document *Contexte...* on parle de plusieurs types de diversités, c'est au fond toujours à la diversité ethnique et/ou religieuse que l'on revient, jamais à la question des inégalités – autre mot, beaucoup plus parlant que celui de diversité – sociales lesquelles sont purement et simplement évacuées du tableau<sup>225</sup>

De leur côté, Anquetil, Derivry et Gohard-Radenkovic (2017)<sup>226</sup> s'interrogent également sur les dimensions implicites et paradoxales de l'autobiographie interculturelle, et arrivent à la conclusion suivante :

Partant d'une analyse des discours du PEL nous avons mis en évidence combien le JE contraint, qui y est mis-en-scène, découlait d'une certaine vision de l'individu qui, paradoxalement en son nom, réduit, formate, évacue le « je » en tant que sujet pluriel au vécu langagier, social et culturel complexe mais intégré. Le modèle PEL, à prétention unique et universaliste, en contradiction avec le principe d'adaptation aux spécificités locales, dans lequel le moi est censé s'inscrire tout en revendiquant son autonomie et sa créativité, traduit en didactique des langues et cultures une certaine idéologie de la formation au service de la seule employabilité conforme au modèle économique dominant ; la rencontre interculturelle réifiée dans le PEL se réduit à une occasion de mettre en exercice la capacité d'adaptation et la « tolérance utile » au bon fonctionnement du marché globalisé.

Plus globalement, Maurer (2011) critique le manque de liens entre ces approches plurielles (que nous avons décrites plus haut), notamment celle de la didactique intégrée et l'approche actionnelle pouvant contribuer à la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme prometteuse :

Il est dommage qu'aucun de ces projets ne soient reliés à la perspective actionnelle, une méthodologie préconisée par le CECR et qui, si l'on réfléchit aux conditions de sa mise en œuvre, conduit à poser les questions de didactique de la langue. Mais aucune des pratiques qui constituent la didactique du plurilinguisme ne travaille, d'une manière ou d'une autre, sur cet axe. L'une de ces démarches, la Didactique intégrée, pourrait donner à la composante linguistique une place importante : on pourrait concevoir qu'il s'agisse de s'appuyer sur les compétences linguistiques déjà acquises dans une L1 et une L2 – connaissance de sous-systèmes de ces langues – pour appréhender une L3 par exemple par des démarches d'analogie, de

---

<sup>224</sup> Maurer, 2015 : 247

<sup>225</sup> Maurer, 2015 : 248

<sup>226</sup> Anquetil, Derivry et Gohard-Radenkovic in Maurer et Prieur (à par.)

comparaison de fonctionnement, etc. Mais encore une fois, l'accent n'est pas mis sur les caractéristiques linguistiques des langues étudiées.<sup>227</sup>

L'auteur continue ainsi :

La didactique intégrée se fonde sur un juste équilibre entre la prise en compte des différences existant entre le processus présent de grandes affinités du point de vue psycholinguistique. On aurait pu aller vers de la linguistique comparée, sans aller jusqu'à faire de la linguistique contrastive ; on reste dans la psycholinguistique.<sup>228</sup>

Quant à Gohard-Radenkovic, avec Jakavonyte-Staskuviene et Skakova (2015)<sup>229</sup>, rejoignant le point de vue de Maurer (2011), émet d'une part des doutes sur l'inadéquation avérée de ces approches quand elles se retrouvent transposées à certains types de publics et à certaines situations d'enseignement, et d'autre part critique la conception euphorique de cette injonction politique aveugle à la toute-diversité. En effet cette injonction est abstraite, déconnectée, décontextualisée et ne prend pas en compte ni l'histoire nationale ni la place des langues dans cette histoire ni les héritages structurels, ni les enjeux et les moyens locaux dans lesquels s'inscrit tout apprenant ou usager de langues et toute institution éducative chargée de former les futurs usagers de langues à des fins académiques, professionnelles et mobilitaires :

Introduire l'éducation au plurilinguisme ne repose pas seulement sur « la bonne volonté individuelle » mais nécessite, pour sa mise en œuvre, de réseaux, de ressources humaines et des moyens au sein de l'institution, processus d'ensemble qu'on désigne généralement par « volonté politique ».

Elle ajoute :

Les approches plurielles ne développent pas automatiquement le plurilinguisme ni encore moins les compétences plurilingues et pluriculturelles. Elles ne sont au service que d'elles-mêmes, sorte de didactiques décontextualisées et autistiques, qui ne tiennent pas compte des réalités sociolinguistiques, socio-politiques et socio-économiques vécues par tous les acteurs concernés par l'apprentissage des langues dans le système public<sup>230</sup>.

---

<sup>227</sup> Maurer, 2011 : 45

<sup>228</sup> Maurer, 2011 : 45-46

<sup>229</sup> Gohard-Radenkovic avec Jakavonyte-Staskuviene et Skakova, 2015 : 209

<sup>230</sup> Gohard-Radenkovic avec Jakavonyte-Staskuviene et Skakova, 2015 : 209-210

#### 2.5.4. Place des TICE dans ces nouvelles approches

Dans un premier temps nous nous attarderons sur la définition des TICE donnée dans le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003)<sup>231</sup> :

TICE signifie « technologies de l'information et de la communication » et s'est progressivement substitué à « nouvelles technologies ». La didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe.

Les nouvelles technologies ont beaucoup évolué depuis une quinzaine d'années – avec l'apparition du « multimédia », du CD-ROM, Internet. Désormais, l'apprentissage des langues étrangères peut s'effectuer par l'intermédiaire des nouveaux outils technologiques et les apprenants peuvent échanger via ces moyens de communication à distance. Comme le souligne Jeannot (2006) sur les matériels issus de TICE <sup>232</sup>:

Les matériels multi- / hypermédiés dédiés à l'apprentissage des langues peuvent être utilisés pour atteindre des objectifs linguistiques (points de grammaire, travail sur le lexique, la prononciation, l'orthographe), communicatifs (actes de parole, travail sur les quatre compétences), culturels et inclure une visée automatisant. Certains matériels sont dédiés à une seule compétence, d'autres rassemblent des exercices très divers et visent toutes les compétences, la grammaire, le vocabulaire et la prononciation. Ce type de matériels reprend des formes d'exercices déjà présentes dans les méthodes de langue, en y ajoutant des fonctionnalités spécifiques telles que la correction automatique, l'enregistrement des productions et des résultats. Les documents-soutiens sont fabriqués ou authentiques, éventuellement tirés d'autres supports et numérisés.

Les TICE jouent donc un rôle majeur dans les nouvelles approches que nous avons décrites plus haut. D'après les descripteurs des niveaux de CECR pour atteindre certaines compétences en langue, il est nécessaire d'utiliser les technologies dans la classe et individuellement à domicile. Les TICE doivent être au service de la réalisation des tâches dans la classe, permettre d'atteindre des objectifs d'apprentissage et de l'enseignement de la langue. Ci-dessous nous donnons deux exemples des descripteurs (Niveau C1, CECR, 2001) qui impliquent l'utilisation de ces nouvelles technologies :

---

<sup>231</sup> Cuq, 2003 : 238

<sup>232</sup> Jeannot, 2006 : 106

#### 4.4.2.1 Écoute ou compréhension de l'oral

Dans les **activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral)** l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un ou plusieurs locuteur(s). Parmi les activités d'écoute ou compréhension de l'oral on trouve, par exemple :

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
- surprendre une conversation, etc.

Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre

- l'information globale
- une information particulière
- l'information détaillée
- l'implicite du discours, etc.

Une échelle est proposée pour illustrer la compréhension générale de l'oral et des sous-échelles pour illustrer

- comprendre une interaction entre locuteurs natifs
- comprendre en tant qu'auditeur
- comprendre des annonces et instructions orales
- comprendre des émissions de radio et des enregistrements.

CECR, 2001 : 54

#### 4.4.1.1 Production orale

Dans les **activités de production orale (parler)** l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Elles peuvent inclure, par exemple

- de lire un texte écrit à haute voix
- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- de jouer un rôle qui a été répété
- de parler spontanément
- de chanter.

CECR, 2001 : 48

Le CECR a pour objectif de développer la notion d'autonomie de l'apprenant, ce qui implique que l'enseignant en tandem avec l'apprenant construit un parcours d'apprentissage, en l'encourageant notamment à travailler dans des centres de ressources, des centres d'auto-apprentissage qui permettent de développer un apprentissage à la fois autonome et dirigé, appelé apprentissage autodirigé. L'accélération des moyens de communication, d'information et de transmission des savoirs ces dernières années oblige désormais l'enseignant à acquérir de nouveaux savoir-faire et de nouvelles techniques d'enseignement. Cuq et Gruca (2005)<sup>233</sup> divisent les supports technologiques en deux types :

<sup>233</sup> Cuq et Gruca, 2005 : 460-465

- traditionnel comme le tableau, le tableau de feutre, le son et l'image, le laboratoire de langue ;
- dans les classes modernes : le pluri média et le multimédia etc.

*Les supports de type traditionnel* (le tableau, le tableau de feutre) dans leur utilisation sont simples, bon marché et durables, ces moyens techniques sont en fait les plus répandus, parfois ils sont les seuls supports pour l'écrit. C'est le point sur lequel se focalisent collectivement les regards et l'attention du groupe-classe et un lieu symbolique important. La bonne utilisation du tableau par l'enseignant est donc un savoir-faire très important. Il permet de faire entrer dans des classes dépourvues d'électricité, des petites illustrations que l'enseignant peut se procurer et renouveler à moindre coût.

*Les nouvelles technologies* font intervenir des supports comme des réseaux informatiques, les CD-ROM, Internet, la téléphonie mobile, les logiciels, téléviseur, l'ordinateur, l'écran, le vidéoprojecteur, etc. Les méthodes de langues récentes sont exploitées et complétées par les moyens technologiques (CD-ROM, DVD, sites internet, avec des exercices gratuits en ligne). Il est existé également des moyens de communications à distance comme par exemple : les sites de forums pour les discussions, les conférences en ligne, les échanges avec les locuteurs natifs ou avec d'autres apprenants étrangers. Ces nouvelles technologies permettent de mettre en œuvre un certain nombre de ces approches plurielles mais encore faut-il avoir accès à ces ressources et à ces dispositifs pour pouvoir les intégrer dans ses cours et ses pratiques.

### **3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE**

Dans cette partie de notre thèse, nous avons abordé et défini un certain nombre de concepts que nous avons estimés pertinents dans le cadre de notre étude : soit les concepts de politiques linguistiques, de valeur, de statut, de capitaux, de pratiques et d'acteur social, ceux de représentations et de stratégies. Nous avons également tenté de cerner les courants les méthodologiques qui ont marqué les différentes époques du champ des langues et cultures étrangères, jusqu'à l'émergence d'un nouveau champ, le plurilinguisme, avec de nouvelles conceptions des langues et des apprenants, et de nouvelles approches didactiques qui y sont liées.

Ces concepts nous seront utiles pour appréhender les contenus et organisations des syllabus ainsi que des conceptions qui sous-tendent les méthodes de langues, les perceptions de de nos interlocuteurs dans leurs témoignages portant sur le statut des langues et leur nouvelle situation d'enseignement survenus



dans le cadre du Concept d'enseignement pour les langues étrangères qui s'est mis en place suite à une nouvelle politique officielle trilingue. Nous considérons que des concepts comme les représentations, les stratégies sont des concepts opératoires qui nous permettront de construire les catégories d'analyses de nos corpus. Nous n'avons pas hésité à faire part des réserves de chercheurs vis-à-vis de ces conceptions et approches ainsi que sur l'euro discours prônant le plurilinguisme et l'éducation plurilingue, ne prenant pas compte les contextes et leurs spécificités.

Mais avant de passer au Cadre méthodologique, qui fera l'objet de notre prochain chapitre, il nous paraît essentiel de présenter brièvement les courants soviétiques ou plus exactement les courants utilisés dans les universités de l'ex-Union Soviétique, notamment en Russie et au Kazakhstan. Nous ne pouvons pas prétendre que toutes les universités ont suivi le même programme au même moment mais nous avons trouvé que ce tableau restituait bien les courants théoriques et méthodologiques existant à différentes époques :

<b>En russe</b>	<b>En français</b>
Методическая система Гарольда Пальмера (30-40 годы), Сознательно - сопоставительный метод (Михаил Ломоносов, Константин Ушинский, Лев Щерба). 30-40 годы Смешанный метод (Э. Отто, Ф. Аронштейн, А. Ганшина, А. Грузинская, А. Любарская) 30-40 годы	Le système méthodique de Harold E. Palmer (les années 30-40) et Сознательно - сопоставительный метод (Michail Lomonossov, Konstantin Ushinsky et Lev Scherba (les années 30-40) Méthode mixte (Aronstein F., Otto E., Gruzinskaya I., Lyubarskaya A., Ganshina A.) (les années 30-40)
Метод чтения Майкла Уэста. (1886-1973)	La méthode pour lire de Michel West (1886-1973)
Аудиолингвальный метод обучения ИЯ (Чарльз Фриз-лингвист, Роберт Ладос-методист) (50-60 годы в США), Сознательно –практический метод. Б.Беляев. 60 годы	Мéthode audio-orale (Charles Freeze (linguist) et Robert Lado (didacticien) les années 50-60, Сознательно –практический метод (Belyaev, les années 60)
Аудиовизуальный метод (структурно-глобальный) П. Риван (Франция), Губерина (Югославия)	Мéthode Audio-visuelle (SGAV) Rivan, France et Guberina, Yougoslavie
Натуральный и прямой методы ОИЯ Берлиц, Гуэн, Вальтер. Прямой метод (Пасси, Суит, Эггерт)	Мéthode naturelle et directe (Berlitz, Gouin, Walter) Мéthode directe (Passi, Sweet, Eggert)

Коммуникативное обучение и.я. Возникло в 70е годы на основе разработок и решения Совета Европы.	Approche communicative (les années 70 sur la base des principes et productions du Conseil de l'Europe)
--	--

Source:<http://fsc.bsu.by/wp-content/uploads/2015/12/Methodika-prepodavaniya-inostr.-yazy-ka-konspekt-lektsij.pdf>, [www.chpkol.ru](http://www.chpkol.ru)

Comme nous le remarquons la plupart de ces méthodes sont d'abord conçues par des théoriciens russes, puis remplacées progressivement par des conceptions nées dans des équipes des pays de l'Est puis de l'Ouest de l'Europe qui se sont réciproquement influencées.

Nous avons dans notre récit de vie indiqué quels étaient les manuels « classiques » utilisés et méthodologies traditionnelles employées dans notre pays pour l'apprentissage des langues étrangères, en ayant toutefois indiqué l'émergence de nouvelles méthodes d'enseignement de personnes (rares au début) qui se sont frottées aux nouvelles conceptions (communicative, actionnelle, interactive, ludique, etc.) sous l'influence de formations européennes ou américaines.

On voit également dans ce tableau que les apports théoriques de concepteurs « étrangers » étaient déjà actifs dès les années 60 à travers la méthode naturelle puis la méthode directe, puis que la conception d'une langue communicative née au Conseil de l'Europe était déjà très présente dès les années 70. Mais ceci ne veut pas dire que les programmes, manuels, méthodes et pratiques enseignantes ont suivi à la lettre ces évolutions au Kazakhstan. Toutefois on doit comprendre que l'adoption du CECR n'est pas un hasard et qu'elle est l'aboutissement d'un long processus d'influences, d'emprunts, de sélections et d'intersections et sans aucun doute d'interprétations.

**QUATRIEME CHAPITRE. CADRE METHODOLOGIQUE :  
UNE DEMARCHE PLURIELLE.**

Comme nous l'avons évoqué dans notre Introduction générale, nous rappellerons que nous avons choisi comme terrain d'études pour notre recherche à l'Université des Relations Internationales et des Langues du Monde (URILM), située à Almaty, L'URILM Ablai Khan forme des spécialistes en 17 langues: l'anglais, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol, l'arabe, le turc, le japonais, le coréen, le chinois, le persan, le kazakh, le russe, le polonais, le bulgare, l'ourdou et le grec. La formation professionnelle s'effectue d'après cinq orientations, avec les systèmes du Baccalauréat (=Bachelor), du Master et du Doctorat. Il s'agit des sciences de l'éducation, des sciences humaines, du droit, des sciences sociales et de l'économie. L'URILM propose dans ces différents domaines 39 spécialités et 49 programmes de formation.

Il est devenu très vite évident pour nous de choisir l'URILM comme notre terrain d'études car d'une part, cette université a été la première institution qui a signé la Charte de Bologne et d'autre part, cette université a été l'institution qui a été désignée officiellement par le Ministère de l'éducation et de la recherche pour élaborer les nouveaux programmes pour l'enseignement des langues étrangères à l'intention de toutes les institutions du supérieur du Kazakhstan. Enfin, nous avons fait nos études dans cette université et donc nous avons les contacts nécessaires pour pouvoir mener à bien la collecte des divers corpus et plus largement notre recherche.

Nous avons adopté une approche qualitative en cohérence avec notre ancrage en didactique des langues et des cultures étrangères dans une perspective socio-anthropologique, tel que nous l'avons décrit dans notre Cadre théorique. Nous allons ci-après en présenter les étapes et les procédures méthodologiques que nous avons adoptées :

- *en un premier temps*, nous exposerons notre ancrage disciplinaire empruntant des concepts et outils à d'autres disciplines et les raisons de ce choix;
- *en un deuxième temps*, nous rappellerons les constats, questions de départ qui ont construit notre problématique et nos objectifs généraux de recherche issu de notre Cadre théorique ;
- *en un troisième temps*, nous présenterons chacun des corpus et leurs critères de constitution, suivis de notre méthode de recueil, de collecte, ou d'observation selon le type de corpus constitué et décrirons à chaque fois les conditions et les étapes du déroulement de recueil de ces données. Nous conclurons par les autres supports que nous avons adoptés pour notre recherche.
- *en un quatrième temps*, nous nous interrogerons sur les outils d'analyse nécessaires pour explorer la situation actuelle des langues et de leur enseignement au Kazakhstan en vue de répondre à nos questions de départ et de mener à bien nos objectifs de recherche.

Nous justifierons le choix de ces méthodes et outils d'enquête puis d'analyse à partir desquels nous développerons l'analyse descriptive puis interprétative des corpus selon une approche que nous avons voulue comparative tout au long de notre recherche.

## **1. ANCRAGE DISCIPLINAIRE ET APPROCHE QUALITATIVE COMPARATIVE**

### **1.1 Rappel : une perspective socio-anthropologique en didactique des langues et des cultures**

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues dans une perspective socio-anthropologique. Comme dit Augé<sup>234</sup> :

L'anthropologie n'est pas un domaine unifié, qui travaille sur un objet unique. Le mot « anthropologie » est aujourd'hui mis à toutes les sauces. (...) quelles que puissent être les erreurs de langage, les erreurs de perspective et les distorsions de pensée, quelque chose de l'anthropologie a passé dans les autres disciplines.

En sciences sociales et en sciences du langage (au croisement desquelles s'est constituée la didactique des langues et des cultures), on recourt généralement à deux méthodes, qualitative et quantitative, perçues tantôt comme opposées, tantôt comme complémentaires. Les démarches qualitatives sont le plus souvent centrées sur l'analyse thématique (de contenu) et/ou discursive, tandis que les démarches quantitatives tendent à se concentrer sur les analyses statistiques de données quantifiables<sup>235</sup>.

En regard de notre ancrage disciplinaire et de notre problématique (voir plus haut), de nos objectifs de recherche (susmentionnés) et de notre terrain d'études, soit le contexte universitaire de l'URILM (voir plus loin), nous avons jugé préférable et plus approprié de mener une recherche qualitative.

Les méthodes qualitatives en sociologie ont été élaborées principalement par l'Ecole de Chicago. Entre 1915 et 1940, cette Ecole a réalisé un ensemble de travaux de recherches sociologiques conduites par des enseignants et des étudiants de l'Université de Chicago. L'influence des recherches sociologiques de l'Ecole de Chicago et de ses méthodes qualitatives interprétatives sur la sociologie contemporaine est importante. Nous nous appuyons, pour notre part, sur la définition qu'en proposent Paillé et Mucchielli dans le *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2009) :

---

<sup>234</sup> Augé, 1994 : 9 cité par Dervin et Fracchiolla, 2012 : 2

<sup>235</sup> <http://opossem.org/system/files/Approches%20quantitatives%20et%20qualitatives>

Une méthode qualitative de recherche est une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'explicitier, en compréhension, un phénomène humain ou social. Les techniques qualitatives du recueil des données mettent en général le chercheur dans une position particulière par rapport à l'objet de sa recherche, par rapport à la recherche elle-même et par rapport au groupe d'hommes avec lesquels il doit composer nécessairement.<sup>236</sup>

Nous souscrivons aux objectifs spécifiques de la recherche qualitative que Muchielli a décrite comme suit :

Les méthodes qualitatives sont des méthodes des sciences humaines qui recherchent, explicitent, analysent des phénomènes (visibles ou cachés). Ces phénomènes, par essence, ne sont pas mesurables car il s'agit de repérer et de typifier, dans notre cas, des croyances, des représentations, un style personnel de relation à autrui, des stratégies face à une situation ou à un problème, des procédures de décision<sup>237</sup>.

L'auteur continue en soulignant qu'une méthode qualitative est donc constituée d'un ensemble de techniques qualitatives de recueil et d'analyse de données, collectées et exploitées pour un objectif de recherche précis, et nous ajouterons, pour appréhender les microprocessus sociaux qui sous-tendent toute situation observée. Dans cette optique, les méthodes de recherche qualitative les plus utilisées sont : l'interview, l'observation et l'histoire de vie.

Strauss et Corbin, quant à eux, utilisent le terme de « recherche qualitative » pour définir tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification. D'après eux, il peut s'agir de recherches concernant la vie d'individus, des expériences vécues, des comportements, des émotions et des sentiments tout comme le fonctionnement des organisations, des mouvements sociaux, des phénomènes culturels et des interactions entre nations<sup>238</sup>.

Les données peuvent comprendre des interviewes et des observations mais peuvent aussi inclure des documents, des films ou des vidéos, ainsi que des données quantifiées pour d'autres objectifs tels que des données de recensements<sup>239</sup>.

---

<sup>236</sup> Muchielli, 2009 : 144

<sup>237</sup> Muchielli, 1991 : 3

<sup>238</sup> Strauss et Corbin, 2004 : 28

<sup>239</sup> Strauss et Corbin, 2004 : 7

Utilisée en anthropologie ou en microsociologie, l'approche qualitative, comme nous l'avons déjà mentionné, s'intéresse au sens de l'expérience des individus, des groupes, des communautés, des sociétés, etc. à travers des entretiens et des observations.

Ce qui caractérise donc notre étude, c'est l'attention particulière que nous accorderons au point de vue personnel des personnes interrogées, resituées toutefois dans un contexte sociopolitique et sociolinguistique dont nous avons rappelé dans notre Cadre contextuel les dimensions historiques passées et actuelles. Ces études de cas, mises en perspective avec l'analyse comparative de divers corpus déjà constitués et des corpus que nous avons constitués, nous permettront d'appréhender la nouvelle situation des langues, et de leur enseignement, plus spécifiquement celui du français comme deuxième langue étrangère, dans le cadre d'une promotion du bi-plurilinguisme à l'URILM, leader de ces changements au niveau du supérieur pour tout le Kazakhstan. Ces institutions ont mis en œuvre la politique officielle trilingue et introduit le système de Bologne, mis en place par l'Union européenne, dont les principes qui y sont attachés (harmoniser les programmes et diplômes et promouvoir la mobilité et la diversité)<sup>240</sup>. Dans cette optique, le relais pédagogique des politiques de l'UE, le Conseil de l'Europe, a conçu le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) puis le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives* (2007)<sup>241</sup>.

Nous tâcherons de comprendre les répercussions de l'introduction de ces principes, nés dans un contexte européen et pensés pour un contexte européen, sur les divers acteurs de l'institution kazakhstanaise étudiée, l'URILM, plus spécifiquement sur les professeurs de français et d'anglais de cet établissement qui ont affaire à des étudiants déjà plurilingues, de par l'histoire et la configuration du pays. C'est pourquoi avons constitué plusieurs corpus, dont l'intérêt est de démultiplier les points de vue sur une même situation et un même terrain d'études en vue d'en croiser les résultats.

## **1.2. Rappel des constats, questions de départ et définition des objectifs de recherche**

Il nous paraît essentiel, en un premier temps, de rappeler les constats, les questions de départ qui ont présidé à la construction de notre problématique et à l'élaboration de nos objectifs de recherche.

---

<sup>240</sup> Voir le Cadre contextuel

<sup>241</sup> Voir le Cadre théorique

### **1.2.1. Constats**

- La plupart des Kazakhstaniens sont, de par l'histoire du pays et de ses migrations tant internes qu'externes, ainsi que de par leur histoire familiale, bilingues, trilingues voire plus ;
- L'adoption officielle du système Bologne en 2010 par le gouvernement du Kazakhstan a entraîné une restructuration complète des cursus, des programmes, des modalités d'évaluation, etc. dans toutes les universités en vue de s'aligner sur un même système d'accréditation et obtenir des équivalences de diplômes sur un plan international ;
- L'enseignement des langues étrangères était par tradition obligatoire dans l'histoire du Kazakhstan mais ce plurilinguisme a été renforcé et limité à la fois par l'introduction de l'anglais dans le cadre d'une politique trilingue officielle du gouvernement ou « Concept du trilinguisme » en 2006, avec le kazakh, le russe et l'anglais ;
- Les langues étrangères qui avaient le statut de premières langues étrangères (par exemple comme le français) sont devenues dans les cursus des deuxièmes langues étrangères après l'anglais devenu première langue étrangère obligatoire dès le primaire jusqu'au supérieur.

### **1.2.2. Questions de départ**

- Quelles sont les politiques linguistiques, les nouvelles mesures adoptées dans le cadre du Concept du Trilinguisme, et quels sont leurs effets sur l'enseignement des langues étrangères dans les institutions éducatives, notamment celles du supérieur ?
- Quels sont les effets de l'introduction de Bologne dans l'institution universitaire et l'adoption des recommandations du Conseil de l'Europe, dont celui de l'éducation plurilingue, à travers les conceptions et approches du *Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECR)*, sur les discours, les produits et pratiques pédagogiques des enseignants dans l'enseignement des langues étrangères à l'université ?
- Comment concevoir une didactique adaptée à l'enseignement d'une deuxième langue étrangère LE2, ici le français, en concurrence avec d'autres langues, en tenant compte de l'apprentissage de trois autres langues obligatoires (kazakh, russe et anglais), dont l'anglais langue hégémonique, par des publics étudiants déjà plurilingues ?

### **1.2.3. Objectifs généraux : nécessité d'une approche comparative**

Nous avons pour objectif de cerner les nouvelles logiques des institutions et celles des apprenants et des enseignants de langue dans le cadre des nouvelles politiques linguistiques et de mobilités



académiques internationales du gouvernement du Kazakhstan, qui a adopté le système de Bologne en 2010 et donc les principes d'harmonisation des cursus et de standardisation des évaluations (sous forme d'accréditations). Dans ce cadre, nous nous sommes posées de diverses questions qui nous ont amenées à l'élaboration de nos objectifs généraux de recherche. Nous nous sommes interrogées sur le nouveau statut des langues nationales et étrangères sur le marché national, et les conséquences à la fois de Bologne et de ces politiques linguistiques sur les discours, perceptions, conceptions et pratiques en circulation dans nos institutions et plus largement sur l'éducation en langues dans un pays multilingue et multiculturel comme le Kazakhstan.

Nous avons privilégié une approche comparative entre la situation d'enseignement du français et celle de l'anglais, transverse à toutes les étapes de notre recherche. Pourquoi la nécessité d'une approche comparative ? En vue de mener une mise en perspective entre différents niveaux méso et micro.

Dans cette optique, nous déclinerons nos objectifs comme suit :

- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais ET les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour le français;
- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM ET les réalités du contexte et de la classe en français en anglais et en anglais ;
- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais et le français ET les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères, s'appuyant sur la « Théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative » de Kunanbaeva;
- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais et le français ET les principes pédagogiques du CECR.

Cette confrontation nous permettra ainsi d'appréhender les processus sous-tendant la situation des langues et leur enseignement dont l'analyse en profondeur pourra peut-être révéler de nouveaux rapports de force mais aussi de nouvelles tendances au sein l'institution, et plus largement de la société.

## 2. CORPUS, METHODES DE COLLECTE ET METHODES D'ANALYSE

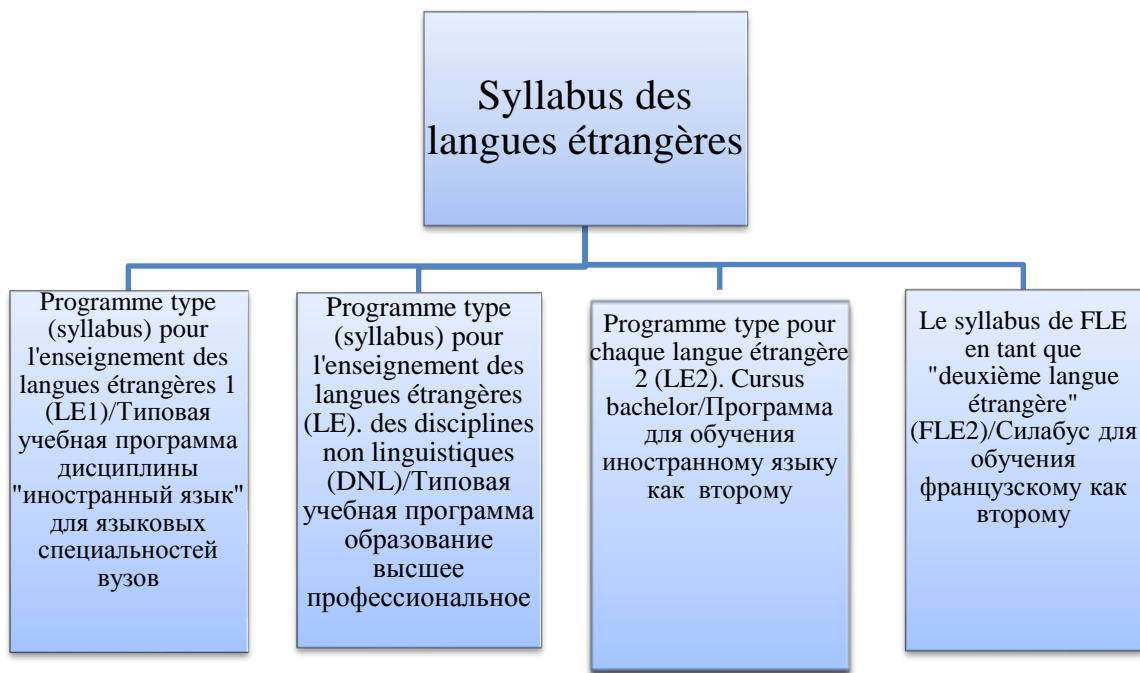
En fonction de nos questions de départ, de nos objectifs généraux et de la complexité de notre terrain d'études, nous avons choisi de constituer quatre corpus et adopté trois outils de l'approche qualitative, à savoir : l'analyse de documents, l'entretien et l'observation participante, en nous appuyant sur des supports de recherche complémentaires comme le journal de terrain.

### 2.1. Corpus méthode de collecte et d'analyse des syllabus

#### 2.1.1. Constitution du corpus composé de 4 syllabus (Corpus 1)

Nous avons choisi d'analyser les syllabus (programmes, curricula) pour les disciplines linguistiques, non linguistiques (DNL), élaborés à l'URILM. Il faut noter ici que tous ces syllabus sont utilisés par toutes les institutions du Kazakhstan.

Dans le schéma suivant, nous présenterons les 4 sous-corpus constituant notre Corpus 1:



Pourquoi avoir choisi d'analyse des syllabus que nous appellerons également des programmes-types ou plans d'études? Parce que leur étude interne puis comparative peut nous révéler à travers recommandations et les consignes explicites, à travers le choix des contenus-types, des thèmes-types, des activités-types, des techniques-types, etc. et des compétences à atteindre, la conception prédominantes des langues officielles et étrangères, celle de leur enseignement, celle des enseignants,

mais aussi la conception implicite du profil attendu et donc du rôle de ces jeunes étudiants qui formeront les futures élites.

### 2.1.2 Démarche, méthode et raisons du choix

Dans le cadre des objectifs de recherche que nous avons défini, il est important de souligner la nécessité d'une approche comparative. Pourquoi cette analyse comparative est si pertinente dans notre cas?

Premièrement pour cerner les adéquations et les écarts entre les syllabus pour les langues, puis mettre les syllabus et les méthodes de langues et les pratiques en classe. Nous nous sommes amenées à adopter une analyse comparative qui nous permettra d'atteindre ces objectifs.

### 2.1.3. Constitution d'une grille d'analyse de syllabus

1) Finalités	Quels sont les but(s) généraux pour les apprenants ?	Développer des compétences plurilingues, pluriculturelles et interculturelles Développer la flexibilité linguistique et l'adaptation à l'étranger
2) Approche ou courant méthodologique	A quel(s) ancrage(s) disciplinaire(s) se rattachent les objectifs annoncés dans le ou les document(s)?	Pédagogie actionnelle Approches plurielles

Extrait d'une grille d'analyse de syllabus<sup>242</sup>

## 2.2. Corpus de méthodes/manuels de langues, méthode de collecte et d'analyse

### 2.2.1. Constitution du corpus de méthodes/manuels (Corpus2)

Nous avons choisi de comparer deux méthodes des langues étrangères élaborées à l'URILM Ablai khan, et pour ce, avons opéré la sélection comme suit :

- **pour le français**, nous avons choisi la *Méthode de français pour l'enseignement universitaire*, créée en 2006 par les enseignants de département de FLE à l'URILM Ablai khan, pour la 2<sup>ème</sup> année de Baccalauréat (= Bachelor) ;

<sup>242</sup> Voir en Annexe

- *pour l'anglais*, nous avons choisi la méthode *Basic English* destinée à la 2<sup>ème</sup> année de Baccalauréat (= Bachelor). Celle-ci a été également conçue par les enseignants d'anglais de l'URILM Ablai khan.

Nous avons décidé d'analyser et de comparer des manuels de langues parce que ceux-ci sont au cœur de l'enseignement et de la classe de langue, d'autant plus si les enseignants peuvent choisir leur manuel ou même prendre part à son élaboration en regard de leurs publics et des enjeux locaux. Le manuel influence la méthode d'enseignement mais influe aussi sur le processus d'apprentissage des élèves eux-mêmes.

Le manuel a plusieurs fonctions : il transmet des savoirs et des savoir-faire à acquérir mais aussi une certaine conception de la langue et de la culture à enseigner. Il est le miroir des courants méthodologiques mais également des méthodes d'enseignement attendues dans un contexte institutionnel donné à une époque donnée, en fonction des valeurs éducatives et des consignes pédagogiques et modalités de transmission qui y sont liées aux nouvelles politiques linguistiques. Davantage encore, Verdelhan-Bourgade<sup>243</sup> (2007) postule :

(des) manuels, forme intermédiaire de transmission entre enseignant et apprenant, peuvent donner un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utile de transmettre, mais aussi sur les idées, les préjugés, les représentations véhiculées par cette société sous-jacente au choix des connaissances transmises

Ce qui nous intéresse, quant à nous, c'est d'une part comparer les manuels de français et d'anglais, et de voir s'il existe des similarités mais aussi différences dans la présentation, l'organisation, la progression, les thèmes, les contenus, etc., lesquelles et ce qu'elles signifient ; d'autre part, s'il existe des écarts et des échos entre les consignes, contenus, supports, documents, objectifs, etc., mis en œuvre dans ces manuels, et les pistes pédagogiques pour développer le plurilinguisme dans la Théorie officielle de Kunanbayeva puis dans le CECR.

---

<sup>243</sup> Verdelhan-Bourgade, 2007 : 7

### 2.2.2. Démarche, méthode et raisons du choix

Pour notre premier corpus, nous avons choisi une méthode descriptive et comparative entre les méthodes/manuels de français et d'anglais langues étrangères Pourquoi ? Plusieurs raisons président à cette décision :

- *premièrement*, pour tâcher de voir s'il y a eu des changements de conceptions, de contenus, d'objectifs, de méthodologies, de compétences visées etc. dans les manuels, depuis l'adoption des principes issus de l'Union européenne. Rappelons que l'alignement du système éducatif et universitaire kazakhstanais sur les principes de Bologne a impliqué la restructuration des cursus, la mise en application de la nouvelle politique linguistique gouvernementale du « Concept du Trilinguisme » au Kazakhstan, l'adoption du CECR et de ses principes fondateurs, relayés par le *Guide d'élaboration de politiques linguistiques et éducatives* (2007)<sup>244</sup>, sont d'une part, la formation au plurilinguisme et la prise en compte du répertoire plurilingue des individus, d'autre part, la centration sur l'apprentissage et l'autonomisation de l'apprenant en vue de sa mobilité et de sa flexibilité sur un marché des langues et un marché de l'emploi.
- *deuxièmement*, il existe plusieurs méthodes qui sont en usage à l'URILM Ablai Khan. Nous avons trouvé qu'analyser des manuels non importés de l'étranger mais élaborés localement serait une démarche pertinente pour appréhender dans des méthodes locales comment les enseignants qui sont des usagers mais qui peuvent être aussi les concepteurs de ces manuels -, ont imaginé l'enseignement des langues dans cette nouvelle situation d'adoption du CECR et de l'introduction du *Portfolio européen des langues* (PEL) dans les classes.
- *troisièmement*, une analyse comparative entre des méthodes de français et d'anglais, utilisées dans les classes de langues nous a paru judicieuse pour voir si un changement du statut des langues étrangères, valorisant l'anglais comme LE1 et reléguant le français à une LE2, a eu un impact sur l'édition et la conception même de ces méthodes ou manuels et, si oui, de comprendre en quoi ?

---

<sup>244</sup> Voir le Cadre contextuel et le Cadre théorique

### 2.2.3. Constitution d'une grille d'analyse de méthodes de langue

Pour procéder à l'élaboration de nos grilles d'analyse de méthodes, nous nous sommes appuyées sur la conception du manuel de Verdelhan-Bourgade<sup>245</sup> qui dit à ce sujet :

Un manuel d'ailleurs, ce n'est pas seulement du texte, organisé en chapitres selon une progression d'apprentissage. Un manuel comporte une part, plus ou moins grande, d'iconographie : schémas, tableaux, dessins, reproductions d'œuvres d'art, photos etc.

Nous avons consulté plusieurs types de grilles d'analyse de manuels, des travaux d'autres chercheurs. Bien que celles-ci conviennent à notre analyse, nous avons dû procéder à une sélection. Nous avons donc « bricolé » notre propre grille à partir de plusieurs modèles de grilles que nous avons retenus et adaptés (voir ci-dessous) parce qu'elles nous proposaient d'analyser non seulement les contenus linguistiques, culturels, etc. mais aussi l'organisation d'ensemble du manuel, sa présentation matérielle, etc.

Pour concevoir cette grille, nous nous sommes inspirées de celle de Bertoccini et de Costanzo<sup>246</sup>, de Thierry<sup>247</sup>, de Suso Lopez<sup>248</sup> et de Jambin<sup>249</sup>. Selon ces grilles, nous avons retenu les parties qui nous semblaient les plus pertinentes et avons créé notre propre grille en prenant en considération les objectifs de notre étude. Nous présentons ci-dessous notre grille d'analyse<sup>250</sup> :

<b>Fiche signalétique</b>	Titre du manuel
	Auteur (s)
	Editeur
	Date(s) de parution
<b>Composante du matériel didactique</b>	-Guide pédagogique -Cahier d'exercices de l'élève, corrigé -matériel audio-visuel (CD, DVD, bandes magnétiques, films fixés, tableaux muraux, transparents, etc.)

<sup>245</sup> Verdelhan-Bourgade, 2007 : 9

<sup>246</sup> Bertoccini et Costanzo, 1989: 184

<sup>247</sup> Thierry, 1996 : III

<sup>248</sup> Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE (2001), Universidad de Granada - Dpto. de Filología Francesa <http://flenet.unileon.es/grilles2.html>

<sup>249</sup> <http://flenet.unileon.es/grilles2.html>

<sup>250</sup> Voir notre grille d'analyse des méthodes de langues en annexe

<b>Contenus</b>	-Linguistique (lexique, grammaire, phonétique) -Socio-culturel -Notionnels/thématiques -Iconographique
<b>Evaluation/ Autoévaluation</b>	Présence de tests (type de niveau, de progrès, de contrôle, d'auto-évaluation); Présence de schémas ou guides docimologiques (outils pour la conduite des tests et l'appréciation des résultats); Fréquence de l'évolution en fin d'unité, en fin de partie, de manuel etc., bilan en fin unité, bilan en fin d'année; Evaluation initiale, rappel; Exercices de révision; Autoévaluation dans le cahier d'exercices de l'élève (avec corrigé);

### 2.3. Corpus d'enseignants de langue, méthode de collecte et d'analyse

#### 2.3.1. Constitution du corpus d'enseignants de langues (Corpus 3)

Dès que nous avons circonscrit notre terrain d'études, nous avons choisi un petit groupe d'enseignants de langues que nous avons l'intention d'interviewer. Nous devons faire tout de suite la remarque que nos informateurs sont en fait toutes des informatrices, du fait que la grande majorité des enseignants de langues à l'URILM sont de sexe féminin. Nous parlerons désormais d'enseignantes qui sont 6 au total et qui se répartissent comme suit :

##### **- 4 enseignantes de français :**

- 1) Aigul, 30-35 ans, d'origine kazakh, maîtrise 4 langues (kazakh, russe, français, anglais) ;
- 2) Dina, 30-40 ans, d'origine kazakh, maîtrise 3 langues (kazakh, russe, français) ;
- 3) Gaukhar, 20-30 ans, maîtrise 4 langues (kazakh, russe, français, turc) ;
- 4) Zarina, 30-40 ans, d'origine ouïgoure maîtrise 4 langues (kazakh, russe, français, turc).

##### **- 2 enseignantes d'anglais :**

- 1) Saule, 30-40 ans, d'origine kazakhe, maîtrise 3 langues (kazakh, russe et anglais) ;
- 2) Assel, 20-30 ans, d'origine kazakhe maîtrise 3 langues (kazakh, russe et anglais).

Si nous avons décidé d'interroger à la fois les enseignants de la langue française et ceux de la langue anglaise, c'est pour voir en quoi le changement du statut de la langue à enseigner a eu des effets sur les méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignantes mais aussi sur leur perception de leur propre

statut de professeur (valorisation ou dévalorisation) en regard du nouveau statut de leur langue dans l'institution. Nous voudrions en effet savoir si, selon le statut de la langue qu'elles enseignent, elles ont bénéficié ou non d'un soutien institutionnel, voire financier, si les comportements de leurs pairs, de leurs publics d'étudiants, etc. avaient changé.

### **2.3.2. Démarche, méthode et raisons du choix**

Pour notre premier corpus, nous avons donc choisi de mener un certain nombre d'entretiens auprès des enseignants de français comme deuxième langue étrangère ou LE2 et d'anglais comme première LE1 et deuxième langue étrangère LE2 à l'URILM

L'un des outils principaux choisi est *l'entretien* dont nous allons tout d'abord en définir les caractéristiques. Selon de nombreux chercheurs, l'entretien est souvent utilisé dans les sciences sociales depuis les années 30 et beaucoup pratiqué par les sociologues, les psychologues comme moyen privilégié d'interroger des microprocessus sociaux. Il permet de recueillir des données qualitatives et subjectives de la vie sociale. A travers l'entretien, le sociologue essaie de s'imprégner du sens que les acteurs donnent à leur pratique. Le défi consiste ensuite à dépasser les simples énoncés individuels pour faire émerger, à partir d'extraits particulièrement éclairants, des aspects fondamentaux qui aident à comprendre le phénomène ou le groupe social étudié. Très souvent, l'entretien est un outil privilégié qui permet de collecter et d'obtenir rapidement des informations importantes.

Blanchet<sup>251</sup> en donne la définition suivante:

L'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoir sociaux, des systèmes de valeurs et de normes) ou encore d'étudier le fait de parole lui-même (analyses de structures discursives, des phénomènes de persuasion, argumentation, implication)

Les entretiens peuvent être utilisés dans les sciences sociales par les chercheurs auprès de catégories différentes d'acteurs : par exemple des enseignants, élèves, parents d'élèves, administrateurs, etc.

Il faut savoir qu'en anthropologie ou en (micro) sociologie il existe trois techniques d'entretiens, à savoir l'interview non directive (ou compréhensive) centrée, l'entretien structuré ou directif et l'entretien semi-directif. Nous avons retenu, pour notre part, *l'entretien semi-directif* parce qu'il permet aux participants de s'exprimer relativement librement sur des questions préétablies, listées dans un guide d'entretien.

---

<sup>251</sup> Blanchet, 1985 cité in Mialaret, 2004: 52



Nous déclinons ci-après les raisons du choix de l'entretien semi-directif :

1- Cette méthode nous permet de poser des questions directes et indirectes aux enseignants et ceux-ci peuvent développer leurs réponses, ce sont des questions ni ouvertes ni fermées. En général, le chercheur dispose d'un certain nombre de thèmes ou de questions guidées, relativement ouvertes, sur lesquels il souhaite que l'interviewé réponde. Mais il ne pose pas forcément toutes les questions dans l'ordre dans lequel il les a notées et sous leur formulation exacte. Il y a davantage de liberté pour le chercheur mais aussi pour l'enquêté/e. Autant que possible, le chercheur laisse venir l'interviewé/e afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur essaie simplement de recentrer l'entretien sur les thèmes qui l'intéressent quand l'entretien s'en écarte, et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne répond pas spontanément.

2- D'après Blanchet et Gotman (2007), l'entretien, comme technique d'enquête, est né aussi de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. D'après eux, l'entretien qui modifie les rapports entre intervieweur et interviewé modifie aussi la nature de l'information produite. D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse-discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur<sup>252</sup>.

La caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole :

Un entretien, d'après Labov et Fanshel (1977), est un *speech event* (événement de parole) dans lequel une personne A obtient une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B.<sup>253</sup>

En raison des questions que nous nous sommes posées et des objectifs que nous nous sommes fixés, nous avons privilégié l'entretien semi-directif, parce qu'il prend en compte la parole des acteurs de l'institution que nous allons interviewer, soit des enseignants de langues de l'URILM, tout en permettant de nous appuyer sur un canevas de questions ciblées que nous pouvons préalablement soumettre à la connaissance de nos interlocuteurs.

---

<sup>252</sup> Blanchet et Gotman, 2010 : 7

<sup>253</sup> Labov et Fanshel, 1977 in Blanchet et Gotman: 17

### 2.3.3. Constitution d'un guide d'entretien pour nos enseignants de langues

Pour nous, l'entretien semi-directif est devenu un outil qui nous permet, à travers les témoignages des enseignants des deux langues (anglais et français), d'obtenir des informations pertinentes.

Nous rappelons que, pour notre premier corpus, nous avons donc choisi de mener un certain nombre d'entretiens auprès des enseignants de français comme deuxième langue étrangère ou LE2 et d'anglais comme première LE1 et deuxième langue étrangère LE2 à l'URILM. Nous l'avons évoqué plus haut, l'anglais est devenu récemment la première langue étrangère officielle dans toutes les institutions au Kazakhstan, du primaire jusqu'au tertiaire, et le français est conséquemment devenu la deuxième langue étrangère à caractère optionnel. Mais ces apprentissages viennent aussi après le kazakh et le russe, deux langues officielles maîtrisées à des degrés différents par chaque individu qui souvent parle une autre langue à la maison dans la famille ou dans leur entourage social immédiat. Dans ce contexte, nous avons posé des questions (voir ci-après) pour connaître la situation de la langue française à l'URILM, et plus largement au Kazakhstan, dans le cadre des restructurations des cursus selon les principes de Bologne et l'introduction du CECR dans les programmes, méthodes et pratiques.

Pour mener à bien ce recueil de données, nous avons élaboré un guide d'entretien. Notre questionnaire était identique pour tous les professeurs interviewés. Les questions d'entretiens pour les professeurs de français étaient en français, tandis qu'elles ont été traduites en russe pour les professeurs d'anglais<sup>254</sup>.

Le canevas de questions<sup>255</sup> comprend huit parties, comme suit:

- *dans la première partie*, les questions nous permettent de collecter des éléments sociobiographiques de base de nos informants (lieu de naissance, âge, état civil, etc.) ;
- *dans la deuxième partie*, certaines questions concernent des langues apprises et pratiquées au sein de la famille, avec les amis, les voisins, au travail (ex. avec les administratifs, les collègues, les élèves);
- *la troisième partie* de notre entretien s'intéresse à la mobilité de l'enseignant et les programmes de séjour ou formations linguistiques proposés par à l'URILM dont ils ont ou auraient pu bénéficier;
- *dans la quatrième partie*, les questions portent sur la formation universitaire et le parcours académique de l'enseignant;
- *la cinquième partie* comporte des questions sur le parcours et l'expérience professionnelle de l'enseignant ;
- *la sixième partie* porte sur leurs perceptions des apprenants, de leurs langues, de leurs expériences de mobilité, leurs modalités d'apprentissage des langues, etc.

---

<sup>254</sup> C'est nous qui en avons fait la traduction

<sup>255</sup> Voir guide d'entretien en annexe

- *la septième partie* contient des questions sur leur perception des nouveaux programmes d'étude en langues selon Bologne;
- *la huitième partie* s'intéresse aux démarches méthodologiques utilisées pour l'enseignement du français LE2 avec des questions portant sur les manuels utilisés, les méthodologies, les pratiques, la prise en compte ou non du bagage linguistique des étudiants, etc. ;
- *une question ouverte* à la fin porte sur les expériences positives mais aussi les expériences difficiles rencontrées par l'enseignant dans leur enseignement du français comme LE2 ou l'anglais comme première ou deuxième langue étrangère, dans le cadre des nouveaux programmes d'études.

Ci-dessous un exemple de nos questions concernant le parcours en langues de nos interviewés :

<p><b>Parcours linguistique, expérience des langues de l'enseignant-e (capital linguistique) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) maternelle(s) ou première(s)? où ? quand ? comment les avez-vous apprises ?</li> <li>• Quelle(s) est /sont votre/vos langue(s) seconde(s) ? où ? quand ? comment les avez-vous apprises ?</li> <li>• Quelles langue(s) étrangère(s) avez-vous apprises ? où ? quand ? comment les avez-vous apprises?</li> <li>• Quelle(s) langue(s) pratiquez-vous le plus au quotidien ? avec qui ? dans quels endroits ?</li> <li>• Quelle(s) langue pratiquez-vous avec votre famille ? vos amis ? vos voisins ?</li> <li>• Quelle(s) langue(s) pratiquez-vous au travail ? avec les administratifs ? avec vos collègues ? vos élèves ?</li> <li>• Pratiquez-vous les langues étrangères ? où ? à quelle(s) occasion(s) ?</li> <li>• Vous définissez-vous bilingue, trilingue, plurilingue ?</li> </ul>
--

Extrait de canevas de questions de notre entretien<sup>256</sup>

## 2.4. Corpus d'observation de classes, méthode de collecte et d'analyse

Pour ce corpus, nous avons souhaité nous rendre dans les cours de français et d'anglais des enseignantes que nous avons interrogées. Comme technique de recueil de données pour ce corpus, nous avons privilégié *l'observation*.

### 2.4.1. Constitution du corpus d'observation de classes de langues (Corpus 4)

Pour notre corpus suivant, nous avons choisi d'observer des classes de langue française et anglaise. En fait, il est évident que nous avons dû observer des classes des enseignantes interviewées, mais nous n'avons pas eu de possibilité d'interviewer une enseignante de français à la classe de laquelle nous avons pu assister.

<sup>256</sup> Voir en Annexe

Ce corpus 4 est composé de 4 observations de classes de français et de 3 observations de classes d'anglais. Le but de ces observations est de voir les différences entre ce que les enseignantes disent de leurs conditions d'enseignement, de leurs publics, des méthodes et supports utilisés, de leurs théories didactiques, de leurs stratégies développées en cours de langue, etc. et ce qu'elles font en fait en classe par rapport aux réalités de leur classe.

La direction m'avait annoncé que je pouvais observer 5 classes de français et 2 d'anglais. Mais la réalité sur le terrain s'est révélée toute autre.

Ainsi notre Corpus 4 se compose en fin de compte de :

**- 4 observations en classe français :**

- 1) Ludmilla, FLE2, 3<sup>ème</sup> année, niveau B1 - Nous avons observé la classe de Ludmilla que nous n'avons pas pu interviewer car, tout de suite après son cours, elle est partie. Comme c'est une enseignante relativement âgée<sup>257</sup> et qu'elle avait l'air fatiguée par son cours, par respect, nous n'avons pas osé la retenir pour lui demander un entretien.
- 2) Zarina, FLE2, 2<sup>ème</sup> année, niveau A1 ;
- 3) Gaukhar, FLE2, 3<sup>ème</sup> année, niveau B2 ;
- 4) Aigul, FLE2, 2<sup>ème</sup> année, B1.
- 5) Dina, FLE2, 3<sup>ème</sup> année, niveau B2 - Nous n'avons pas trouvé la classe de cette enseignante que nous avions interviewée, faute d'informations sur l'horaire du cours et le numéro de la salle.

**- 3 observations en classe d'anglais :**

- 1) Saule, EFL1, 3<sup>ème</sup> année ; niveau C1 ;
- 2) Assel, EFL2, 3<sup>ème</sup> année, niveau B1 ;
- 2) Assel, EFL1, 4<sup>ème</sup> année, niveau C2.

#### **2.4.2. Démarche, méthode et raisons du choix**

Nous allons commencer par la définition du terme « *observation* », tel qu'il est défini en anthropologie et en sociologie. Selon certains chercheurs, il est impossible de dire laquelle de ces deux disciplines a précédé l'autre. Cependant, nous avons étudié les termes des deux disciplines. Selon Peretz (2007) :

Pour l'anthropologue, l'observation c'est comme « le secret et le mystère » où l'observateur est

---

<sup>257</sup> Elle a été d'ailleurs notre enseignante pendant nos propres études.

complètement étranger et doit s'adapter à la situation sans connaître ni la langue ni la culture de cette communauté, pour le sociologue, au contraire, ils observent « sa » société<sup>258</sup>.

La (micro)sociologie s'apparente dans cette définition à « l'anthropologie de proximité », en se donnant pour objectifs d'observer les pratiques humaines en société et ses finalités ont une efficacité d'abord sociale : témoigner de mondes mal connus, soutenir une action politique, etc.<sup>259</sup>. Nous voyons ici que ces conceptions de l'observation sont à la fois proches et différentes selon l'ancrage disciplinaire. Il faut noter que l'observateur joue un rôle clé dans l'observation. De ce fait, Peretz écrit :

C'est l'observateur qui doit s'adapter au monde social qu'il veut étudier, et s'efforcer d'y trouver une place.<sup>260</sup>

Dans la sociologie il existe deux techniques d'observations: *l'observation directe et l'observation participante*. Nous n'entrerons pas ici dans le détail des différences mais nous estimons que *l'observation participante* correspond au mieux à nos conditions d'observation des classes et à notre statut de chercheur dans ces situations. *L'observation participante est* une des techniques de collecte pour constituer un corpus, issue d'une attitude de recherche de Malinowski (1922), qui consiste à aller par soi-même sur le « terrain », à se couper de sa propre société et à rester le plus possible en contact étroit avec les autochtones, se familiariser avec eux afin de créer des liens, et surtout apprendre leur langue, conditions essentielles de l'enquête ethnographique.<sup>261</sup>

Dans le cadre d'une discipline qui ne se cantonne plus à l'observation de groupes « primitifs » et qui a investi les sociétés modernes et le quotidien, le proche comme le lointain, dans ce sens Elias (1983) tâchera de réconcilier les détracteurs et les tenants de l'observation participante. Chaque chercheur qui étudie les faits de sa propre société est partie prenante de cette société est de fait « engagé » comme sujet social dans son objet d'étude: il ne peut alors atteindre, selon lui, la distanciation qu'au prix d'un travail de « désenchantement émotionnel »<sup>262</sup>.

Pourquoi ? Parce que l'observation est le plus souvent utilisée en socio-anthropologie, approche que nous avons annoncée en didactique des langues et cultures. Cette posture inventée par l'ethnologue Malinowski, peu après la Première Guerre mondiale, a été théorisée en méthode.

Par « observation participante », nous entendons donc l'observation des groupes, des communautés,

---

<sup>258</sup> Peretz, 2007: 9

<sup>259</sup> Arborio et Fournier, 1999: 7

<sup>260</sup> Peretz, 2007: 49

<sup>261</sup> Malinowski cité par Gohard-Radenkovic, in Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003 : 47-48

<sup>262</sup> Elias cité par Gohard-Radenkovic, in Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003 : 48

notamment le milieu de vie dans lequel l'observateur doit s'intégrer. Il n'est pas possible d'observer la vie d'un groupe humain choisi sans y prendre part par soi-même. L'observateur participant recueille des données en prenant part activement à la vie quotidienne du groupe ou de la communauté qu'il étudie. Il observe à quelles situations sont confrontées les personnes, comment elles s'y comportent, etc.

Il est nécessaire pour chaque terrain de choisir un type d'observation. Rappelons que notre but n'est ni d'apprendre la langue ni la culture de nos informants ni de « se familiariser » avec eux, car nous vivons et venons de la société que nous étudions : nous faisons donc partie intégrante de cette communauté sociale et universitaire. Dans notre cas, le but de ces observations n'est pas de nous adapter à l'environnement socioculturel ni à sa description, mais de mener une étude sur l'introduction de nouvelles politiques linguistiques éducatives et leurs retombées sur les divers acteurs de l'institution mais aussi sur les écarts entre les recommandations ou directives institutionnelles et les mises en application méthodologiques dans l'enseignement des langues en regard du contexte, des moyens et des enjeux.

Nous avons donc opté pour l'observation participante. Cette méthode nous convient parce qu'elle implique la compréhension de la langue et du métier de nos informateurs. Pour nous, cette situation dans laquelle nous avons mené l'observation n'est donc ni étrange ni étrangère, comme elle a pu l'être pour les ethnologues du lointain.

Avant d'effectuer ces observations, les professeurs de langues ont été prévenus et nos informatrices ont pu modifier leurs comportements, parce que nous étions officiellement annoncées : l'observateur était donc visible. De cette façon, les observés peuvent se comporter différemment. Dans notre cas, nous n'avons pas explicité le but de notre recherche aux étudiants, mais nous étions obligés (pour éviter certains problèmes) de présenter nos objectifs aux enseignants de langue. Donc, la forme de nos observations a été visible mais pas anonyme.

Nous avons dans ce cas une position « émique » car nous appartenons à cette société dont nous maîtrisons les deux langues officielles d'enseignement (russe et kazakh), et ceci, d'autant plus à l'URILM Ablai khan dont nous sommes issues comme étudiantes. En revanche, de par notre position de chercheuse, donc extérieure à la classe en tant qu'observatrice, sans être dans la majorité des cas incluse dans les activités, nous sommes en position « étique » : ces deux postures en tension sont le fait d'une recherche menée sur un terrain proche, connu voire familier, selon une approche anthropologique que l'on qualifie de « proximité ».

Nous considérons que nous étions *une ancienne participante qui était officiellement autorisée* à

*observer* mais dont le « nouveau » statut dans le cadre de cette recherche a pu engendrer des réserves si ce n'est des résistances de nos informatrices. C'est donc un statut « d'observatrice », proche et éloignée la fois », qui nous a été assigné par nos informatrices et un rôle « périphérique » que nous avons endossé lors de nos observations.

### 2.4.3. Constitution d'une grille d'observation des classes

Après avoir examiné notre statut dans ces situations d'observation, et les rôles y afférents, nous avons élaboré la grille d'observation suivante, inspirée de plusieurs grilles consultées dans les travaux de divers chercheurs :

Pratiques pédagogiques de l'enseignant de FLE en cohérence avec les objectifs de plan d'études	Méthodes, manuels et contenus langagier et culturels	<p><b><u>Méthodes utilisées par l'enseignant</u></b></p> <p>Objectifs du cours en cohérence avec les objectifs du plan d'études (selon Bologne)</p> <p>Activités mettant en œuvre l'approche communicative</p> <p>Activités mettant en œuvre l'approche actionnelle</p> <p>Activités mettant en œuvre l'auto-apprentissage, l'auto-évaluation</p> <p>Activités mettant en œuvre la réflexivité (méta) linguistique, (méta) culturelle</p> <p>Autres</p> <p><b><u>Les sujets/thèmes du cours</u></b></p> <p>Les sujets/thèmes du cours sont suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> </ol> <p>Les sujets s'intègrent-ils bien dans le programme ?</p> <p>Actualité du sujet par rapport à l'âge des apprenants</p> <p>Les sujets conviennent-ils au niveau des apprenants</p>
--	--	---

Extrait d'une grille d'observation des classes<sup>263</sup>

<sup>263</sup> Voir en Annexe

### **3. LE DEROULEMENT DU RECUEIL DE DONNEES**

#### **3.1. Au cours des entretiens**

##### **3.1.1. Prises de contact préalables**

Nous restituerons ici le déroulement de notre collecte des diverses données que nous n'avons pas réalisées dans l'ordre de la présentation de nos outils ni dans celui de nos analyses futures.

Le premier contact avec la Doyenne de la Faculté pédagogique des langues étrangères<sup>264</sup> a été pris en janvier 2011 à l'aide de notre co-directrice de thèse, la Professeure Kuliash Duisekova. Notre contact avec la Doyenne de la faculté a continué tout au long de notre doctorat, pour demander la permission, pour réaliser ces interviews et pour observer des classes. La Doyenne de cette Faculté a participé à la Conférence qui a eu lieu à l'Université de Fribourg en juin 2012<sup>265</sup> ce qui lui a permis de faire connaissance avec notre directrice de thèse, la Professeure Aline Gohard-Radenkovic, et de créer des liens. Ensuite, nous avons contacté directement les professeurs pour connaître leurs disponibilités. Les entretiens ont donc été menés auprès de quatre professeures de langue française et de deux professeures de langue anglaise de l'URILM (voir le Corpus 3 décrit plus haut) qui ont accepté d'être interviewées sur les thèmes que nous avons indiqués de vive voix quand nous avons pris contact avec elles sur le terrain à Almaty. Parmi les quatre enseignants de français sollicités, une enseignante a refusé d'être interviewée mais les autres ont accepté sans difficultés.

##### **3.1.2. Déroulement des entretiens**

Au moment de la rencontre avec chacune d'entre elles, nous avons utilisé notre canevas de questions que nous avons imprimé et leur avons soumis ainsi que les fiches socio-biographiques qui ont été remplies par les participantes.

Deux des enseignantes interviewées ont rempli ces imprimés sous notre supervision en posant des questions et les autres ont préféré répondre à ces questions en s'isolant. Tous les entretiens se sont déroulés en kazakh et en russe, mais les questions ont été rédigées en français pour les enseignants de

---

<sup>264</sup> La Doyenne de cette faculté organise le travail éducative, méthodique, scientifique de la faculté, supervise tous les types de formation des étudiants et enseignants.

<sup>265</sup> Conférence internationale, "The Contribution of Social Sciences to Minority Issues in Multicultural Postsovietic Societies", organisée par le Prof. François Ruegg du Dépt Anthropologie sociale et la Prof. Aline Gohard-Radenkovic du Dépt Plurilinguisme et didactique des langues étrangères, Université de Fribourg, juin 2012.



français et traduits en russe pour les enseignants d'anglais.

### ***1- Prise de notes et entretiens***

Nous n'avons pas pu enregistrer leurs réponses car l'enregistrement audio n'a pas été pas souhaité par nos interlocutrices. Nous avons utilisé un journal de bord pour noter le plus précisément possible les réponses des interviewées à nos questions<sup>266</sup>.

### ***2- Le lieu:***

Les cinq entretiens ont été menés dans un cadre professionnel, celui de l'université. Les entretiens n°1 et n°2 se sont déroulés dans le bureau dans une atmosphère très calme. L'entretien n°3 a eu lieu dans la salle de cours pendant la pause (récréation). L'entretien n°4 s'est effectué dans la salle de lecture. L'entretien n°5 a eu lieu dans la salle des cours.

### ***2- La durée***

Les entretiens se sont déroulés pendant le semestre d'hiver (pendant une semaine) en janvier et le semestre de printemps en avril (pendant deux semaines) 2012. La durée des entretiens avec les enseignants a varié entre 30 et 50 minutes environ. Tous les entretiens étaient précédés de quelques minutes de conversation informelle pour expliquer à nos informatrices les objectifs de notre entretien.

### ***3- Les difficultés rencontrées:***

L'un des principaux obstacles auquel nous nous sommes régulièrement heurtées était le peu de disponibilité de nos informantes; en effet il a été difficile de les rencontrer car elles avaient beaucoup de cours et en outre de fréquentes réunions chez la Doyenne. De plus, la deuxième difficulté rencontrée était lorsque nous avons essayé d'observer les classes de langue pendant le semestre d'été, il y avait déjà les examens. De ce fait, nous avons interviewé une enseignante pendant le cours devant ses étudiants. Nous avons dû interroger une des enseignantes dans un couloir de l'Université ce qui était peu commode. Nous trouvons ces deux situations difficiles pour nous (et pour elles) car les enseignantes étaient objectivement stressées et nous avons l'impression que notre présence les dérangeait.

Nous avons eu des problèmes d'organisation de notre calendrier. Ainsi l'un des cours d'EFL2 a été annulé, mais cette défection n'a pas été annoncée à l'avance. Nous avons dû attendre la semaine suivante pour pouvoir observer cette classe.

Nous avons donc rencontré des défections pour constituer nos corpus : ainsi, comme nous l'avons évoqué plus haut, Ludmilla en FLE2 dont nous avons pu observer la classe mais que nous n'avons pas

---

<sup>266</sup> Du fait de cette impossibilité d'enregistrer nos entretiens, nous ne serons pas en mesure de les transcrire dans leur totalité ni de les faire figurer en annexe.

pu interroger et Dina que nous avons pu interviewer mais dont nous n'avons pas pu observer la classe. Ces « lacunes » ont bien sûr eu un impact sur la constitution équilibrée de nos corpus mais nous avons tâché de travailler avec les entretiens et observations nous avons pu recueillir et avons considéré ces données manquantes comme les autres mais avec un statut de contre-point.

Les difficultés peuvent être dues au fait que la direction qui nous avait pourtant ouvert les portes, trouvait sans doute bizarre que, nous ancienne étudiante de l'URILM, revenions dans cette institution avec un statut d'observatrice, peut-être perçue comme une menace.

Malgré toutes les difficultés rencontrées, finalement, après avoir expliqué à nos interlocutrices l'importance du terrain dans notre recherche et surtout d'avoir promis de ne pas les juger, nous étions bien accueillies par les enseignantes qui étaient très aimables et avaient envie de partager avec nous leurs expériences linguistiques et professionnelles.

## **3.2. Au cours des observations de classes**

### **3.2.1. Prises de contact préalables**

Comme nous l'avons dit au-dessus, nos premières prises de contact avec l'URILM se sont effectuées en janvier 2011. La première personne que nous avons contactée était la Doyenne de la Faculté pédagogique des langues étrangères. Nous étions obligées de lui demander officiellement son accord car ce n'était pas possible d'observer les cours directement sans autorisation des responsables.

### **3.2.2. Déroulement des observations**

#### ***1- Prise de notes et grille d'observation :***

Nous avons rédigé des notes en utilisant la grille d'observation. Toutes ces notes ont été prises au moment des observations et tout de suite après avoir quitté les classes de langues. Nous n'avons pas utilisé de magnétophone ou de caméra vidéo afin d'éviter des problèmes avec des enseignants. Toute forme d'enregistrement n'était pas souhaitable dans cette institution. Cela pouvait interférer sur le déroulement du cours.

#### ***2- Le lieu :***

Rappelons que nous avons observé sept classes de langues étrangères notamment trois cours de français comme FLE 2 et des cours d'anglais pour des objets spécifiques, deux de cours d'anglais comme ELE1 et un cours d'anglais comme ELE2.

#### ***3- La durée***

Les observations se sont déroulées entre 50 mn minimum et 150 mn maximum. Cela dépendait des

cours et des horaires. Normalement un cours dure 50 mn.

#### ***4- Les difficultés rencontrées***

Cela dépendait de cours que nous avons observé mais nous avons rencontré des difficultés de divers ordres dans chacune des classes:

- Il n'y avait pas d'horaire fixe pour les cours et cela nous a conduit parfois à la confusion. P.ex.: nous n'avons pas pu trouver la salle : selon l'horaire, la salle n°614 était indiquée mais en fait le cours a eu lieu dans la salle n°709. Nous avons dû chercher et demander vice-doyen pour avoir le numéro de salle exact ;
- La salle n'est pas bien équipée et donc les étudiants n'ont pas eu la possibilité de bien montrer leur Power Point. Pour avoir un rétroprojecteur, soit il fallait s'adresser au Décanat, soit il fallait réserver la salle d'avance (il n'y a que trois salles bien équipées à l'URILM pour les étudiants.

Les difficultés particulières au cours de français peuvent se résumer ainsi :

- il y n'avait pas assez de places pour tout le monde. Nous n'avons pas trouvé la place pour nous, nous étions obligés d'emprunter des chaises dans une autre salle et nous nous sommes installée au bout de la salle ;
- il n'y avait pas assez de matériels didactiques : les étudiants sont obligés de faire les photocopies à leur frais. ;
- comme les étudiants n'ont pas le même niveau de langue, l'enseignante leur a proposé de faire un test et de les regrouper par petites sections. Mais comme nous avons pu le remarquer, ce n'est pas toujours possible, faute de soutien financier de l'Université et par conséquent tous les niveaux sont réunis en un seul groupe.

### **3.3. Lors de la collecte: contacts et accès limités aux documents**

Comme annoncé plus haut, nous n'avons pas commencé par la collecte des syllabus et des méthodes de langues car cette idée s'est imposée au cours de notre recherche, bien après le recueil des entretiens et des observations de classes. En analysant les discours de nos interlocuteurs, nous avons ressenti la nécessité de connaître les documents auxquels nos enseignants se référaient explicitement ou implicitement.

Pour avoir accès aux documents institutionnels nous étions obligées comme pour les entretiens et les

observations l'autorisation de Doyenne. Une fois le contact avec les enseignantes a été pris lors des entretiens et des observations, nous avons pu avec l'autorisation du Doyenne de la faculté demander aux enseignantes leurs syllabus, les programmes etc.

Une enseignante de FLE, qui lors de nos entretiens a refusé d'être interviewée, nous a copié sur la clé USB tous ses syllabus. La Doyenne, Madame Aibarsha Islam, nous a donné également un ouvrage avec tous les programmes de langues. En 2016, nous sommes retournée à l'URILM pour demander s'il y avait les changements de syllabus ; cette fois-là c'était une responsable de tous les programmes qui nous a accueillie et nous a transmis des programmes réactualisés et renouvelés en 2014.

Nous avons trouvé la méthode de français, que nous avons choisi d'analyser, dans la salle d'étude et en avons fait la copie, tandis que la méthode d'anglais nous a été offerte par la Doyenne de la faculté.

Nous pouvons dire que l'accès à l'information ainsi qu'aux diverses productions de l'institution n'a pas toujours été évidente.

### **3.4. D'autres supports à notre recherche**

#### **3.4.1. Le journal de terrain**

De nombreux chercheurs utilisent dans leurs observations, entretiens, la prise de notes et le magnétophone. C'est le seul moyen d'avoir à la fois l'intégralité du texte, les contours du discours (ton, atmosphère) et également la possibilité d'apprécier la part de l'enquêteur. L'enregistrement restitue fidèlement le déroulement et le langage de l'entrevue. Il est l'outil indiqué pour l'entretien, la mémoire de l'enquêteur qui ne peut pas assurer en même temps l'écoute attentive et positive, les relances et la prise de notes. Parallèlement à l'enregistrement, il est conseillé de prendre de petites notes pour retenir les thèmes abordés sur lesquels il pourra être utile de revenir<sup>267</sup>.

Quant à nous, nous avons choisi de mener le journal de terrain et de ne pas utiliser ni dictaphone ou de caméra afin de ne pas perturber ni les observations ou parce que nos interlocuteurs ne le souhaitaient lors des entretiens, comme nous l'avons mentionné plus haut. Ce parti pris avait pour but que nos informants se sentent à l'aise et répondent plus spontanément.

---

<sup>267</sup> De nombreuses sources on-line recommandent ce type de démarche comme p.ex. <http://docplayer.fr/1125708-Module-ii-techniques-d-enquete.html>; [http://anthropologie.mmsh.univ-aix.fr/formations/master-anthropo-specialite/4/Lists/Nom/Attachments/135/PLE\\_m%C3%A9moireM2.pdf](http://anthropologie.mmsh.univ-aix.fr/formations/master-anthropo-specialite/4/Lists/Nom/Attachments/135/PLE_m%C3%A9moireM2.pdf)

Sur ce point Winkin (2001) écrit : « Dès l'arrivée sur le terrain, vous devez vous obliger à tenir un journal »<sup>268</sup>. Dans ce sens, Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder (2012) ont identifié trois types de journaux de bord (nous résumons ici):

- des journaux de terrain accompagnant une recherche qualitative, outil nécessaire à la distanciation scientifique;
- des journaux de bord accompagnant une expérience individuelle de voyage, de guerre, d'exil, écrits spontanément;
- des journaux de bord sollicités dans un cadre contraint (professionnel, académique ou autre) rendant compte de l'expérience de formation ou d'apprentissage<sup>269</sup>.

C'est la première catégorie qui nous concerne.

### **3.4.2. La prise de notes**

C'est à la tradition qualitative qu'appartiennent la prise de notes et le journal de bord qui jouent un rôle important sur le terrain au moment de mener une enquête.

Comme nous l'avons déjà évoqué, afin de réaliser nos entretiens mais également nos observations, nous avons utilisé la prise de notes dans le cadre d'un journal de terrain. Dans un premier temps nous avons examiné les définitions de celle-ci et pour ce, nous nous sommes appuyée sur Schatzman et Strauss (1973) qui distinguent trois types de notes : méthodologiques, théoriques et descriptives.

Le but de ces notes est de structurer la créativité et de faciliter la mémorisation. Les notes méthodologiques ne sont pas liées au séjour sur le terrain ou à l'observation en tant que telle, mais elles se poursuivent pendant cette période. Il s'agit du journal de bord descriptif et critique de la conduite de la recherche. Les notes théoriques débutent normalement avec le séjour sur le terrain mais elles se poursuivent bien après. Les notes descriptives sont plutôt des notes de description et non de réflexion (Schatzman et Strauss, 1973)<sup>270</sup>.

Quant à nous, nous avons adopté les notes théoriques, ils nous permettent de faire les notes pendant notre terrain et de les analyser après nos observations.

---

<sup>268</sup> Winkin 2001 cité in Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003: 48

<sup>269</sup> Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder, 2012 : 6

<sup>270</sup> Schatzman et Strauss, 1973 cité par Baribeau, 2005: 97-98

## 4. METHODE D'ANALYSE ET RAISONS DU CHOIX

### 4.1. Définitions et démarches

#### 4.1.1. Questions préalables

Après avoir constitué nos corpus de documents, mené nos recueils de données, notre travail ne s'arrête pas là mais continue par l'analyse. Pour ce faire, nous avons été amenée à choisir une méthode d'analyse appropriée à nos à notre terrain et en cohérence avec nos objectifs de recherche. Nous avons défini en amont les raisons du choix de l'approche qualitative selon une perspective socio-anthropologique en didactique des langues et cultures.

Avant de sélectionner notre méthode d'analyse, nous nous sommes posé certaines questions telles que :

- Pourquoi l'analyse qualitative?
- Quel type d'analyse à adopter pour notre corpus?
- Quelles étapes suivrons-nous pour mener à bien cette analyse
- Quelles difficultés rencontrerons-nous dans cette analyse?
- Quelles limites à cette analyse?

Nous allons essayer de répondre à ces questions pour atteindre notre objectif et commencer par la question : pourquoi l'analyse qualitative?

Parce que nous avons déjà constitué au-dessus les trois corpus et ces trois recueils de données dont les méthodes et outils appartiennent à l'approche qualitative, notre analyse ne peut que s'inscrire dans une méthode d'analyse dite *qualitative* et, dans notre cas, *comparative*.

#### 4.1.2. Choix de la méthode d'analyse et raisons du choix

Selon Paillé et Muchielli (2010):

....c'est une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène<sup>271</sup>.

---

<sup>271</sup> Paillé et Mucchielli, 2010 : 203

Les auteurs déclarent plus loin :

La logique essentielle à l'œuvre participe de la découverte ou de la construction de sens. Les mots, qui sont souvent le support sur lequel travaille l'analyste, ne sont jamais analysés que par d'autres mots, sans qu'il y ait passage obligé par une opération numérique. Le résultat n'est jamais une proportion ou une quantité; c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet.<sup>272</sup>

Analyser les recueils de données, c'est tout d'abord choisir une bonne technique d'analyse. Toujours selon Paillé et Mucchielli (2010), existent des techniques différentes que nous allons définir et nous en choisirons une qui nous permettra de mener à bien nos propres analyses.

Parmi les cinq manières de construire l'analyse<sup>273</sup> selon nos auteurs susmentionnés, nous avons, pour notre part, retenu *l'analyse thématique*, qui est une méthode d'analyse transversale, consistant à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents, apparaissant sous divers contenus plus explicites. Elle est donc une première forme de catégorisation appliquée à un corpus<sup>274</sup>. On pourrait résumer leurs propos en disant que cette méthode est utilisée pour analyser et pour identifier des thèmes présents dans un corpus en les regroupant sous forme d'un arbre thématique en thèmes et en sous-thèmes.

Cette méthode d'analyse, toujours selon Paillé et Mucchielli a deux fonctions principales :

Une fonction de repérages et une fonction de documentation. La première fonction concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude. La deuxième fonction va plus loin concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. Il s'agit en somme de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma ou « arbre thématique »<sup>275</sup>.

Avec ce type d'analyse, nous avons rencontré des difficultés avec l'idée qu'il fallait repérer des thèmes et sous-thèmes et non des rubriques. Les mots utilisés par la personne interviewée sont souvent utiles

---

<sup>272</sup> Paillé et Mucchielli, 2010 : 283

<sup>273</sup> L'analyse qualitative par contextualisation, l'analyse qualitative contextuelle, l'analyse en mode écriture, l'analyse par questionnement analytique, l'analyse par questionnement analytique, l'analyse par théorisation ancrée.

<sup>274</sup> Paillé et Mucchielli, 2010 : 283

<sup>275</sup> Paillé et Mucchielli, 2010 : 232

pour générer un thème pertinent pour notre recherche mais il ne s'agit pas de reproduire le *verbatim*, c'est-à-dire ce qu'elle a dit au premier degré. Il faut donc prendre une distance et interpréter ses propos en regard de sa biographie personnelle et de ses représentations mais aussi en fonction du contexte institutionnel où elle a un rôle et un statut, contexte lui-même enchâssé dans des politiques linguistiques et éducatives.

Enfin, après avoir consulté plusieurs autres sources, dont Strauss et Corbin (2004) dans *Les fondements de la recherche qualitative*, nous avons donc privilégié l'analyse thématique, pour répondre à nos objectifs généraux et spécifiques de recherche :

- *en un premier temps*, nous allons faire le découpage des passages, des thèmes. Ensuite nous allons dresser des tableaux pour que nous puissions regrouper les éléments pertinents faisant émerger un thème dans chaque entretien, en utilisant différentes couleurs pour visibiliser ces éléments récurrents, puis nous les mettrons en lien d'un entretien à un autre ;
- *en un deuxième temps*, nous tâcherons de typifier les thèmes récurrents puis croiserons les résultats d'analyse de nos quatre corpus afin d'en interpréter les processus.

#### **4.2. Les représentations et les stratégies comme outils d'analyse**

Nous avons eu recours au concept de « représentations » dans notre Cadre théorique pour pouvoir traiter nos corpus car ce concept est par excellence un concept opératoire transverse pour nos analyses et dans le domaine de la didactique des langues. Nous avons choisi cet outil parce que les représentations permettent d'avoir la possibilité à l'accès aux perceptions de nos informants et d'identifier leurs éléments. Selon cette théorie, les individus sont actifs face à la réalité :

Les représentations sociales ont une fonction d'interprétation de la réalité qui se fait sur la base de catégorisations simplifiées de l'environnement physique et social, avec une tendance à accentuer les différences entre catégories<sup>276</sup>

---

<sup>276</sup> Doise, 1976 ; Moscovici, 1961



Nous avons également choisi comme concept opératoire pour notre analyse le concept de stratégie<sup>277</sup>. Gohard-Radenkovic (2006)<sup>278</sup> voit dans ce concept deux dimensions d'analyse possible :

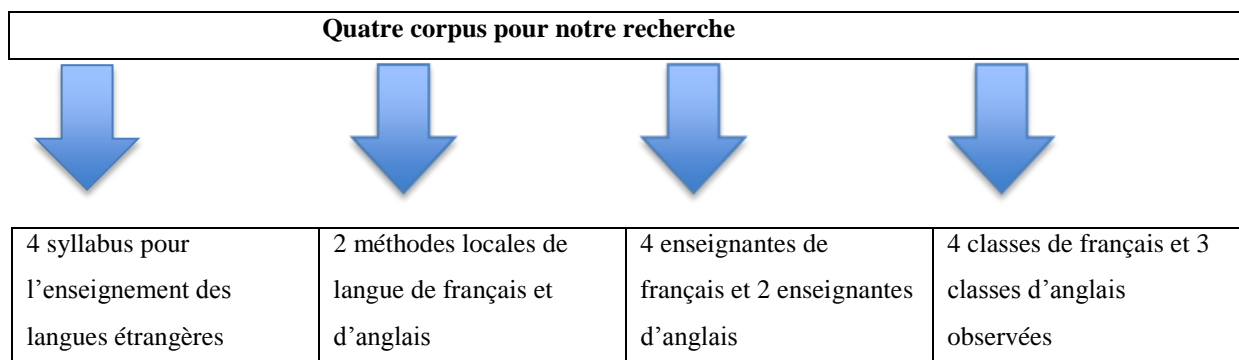
les stratégies participent à la transformation de l'identité sociale des individus. Il s'ensuit que les individus créent des stratégies tout en incorporant. Ainsi, les stratégies relèvent non seulement des jeux interactionnels inscrits dans un contexte spatial et temporel donné, mais aussi et surtout des expériences et du parcours individuel de l'être humain qui développe des pratiques, des stratégies et des techniques – des « tactiques » – plus ou moins explicites pour atteindre ses objectifs à travers une négociation complexe des rapports de force interindividuels.

## 5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE

Dans cette étape de notre thèse, nous avons présenté nos choix méthodologiques de recueil de témoignages et de collecte de documents ainsi que nos méthodes d'observation participante et d'analyse, en justifiant à chaque étape les raisons de nos choix.

Pour notre premier corpus, nous avons opté pour l'étude des syllabus pour l'enseignement des langues étrangères en adoptant des grilles d'analyse selon une approche comparative ; pour le deuxième corpus, nous avons choisi d'analyser des méthodes locales de français et d'anglais, toujours selon une démarche d'analyse comparative ; pour notre troisième corpus, nous avons interviewé quatre enseignantes de français et deux enseignantes d'anglais en optant pour des entretiens semi-directifs ; pour notre quatrième corpus, nous avons observé quatre classes de français et trois classes d'anglais des enseignantes que nous avons interrogées.

Nous synthétisons nos quatre corpus constitués dans le tableau ci-dessous :



<sup>277</sup> Voir le Cadre théorique

<sup>278</sup> Gohard-Radenkovic, 2006 citée par Stalder, 2008 : 138

Du fait des divers choix méthodologiques (constitution des corpus, méthodes d'enquête et méthode d'analyse) que nous avons opérés ci-dessus, nous pouvons définir nos objectifs de recherche spécifiques à l'analyse de chaque corpus, que nous présenterons dans cet ordre et qui sera aussi celui de nos analyses, comme suit :

1- *A travers l'analyse des curricula puis l'analyse des méthodes et manuels existants* élaborés pour le français comme deuxième langue étrangère (LE 2) en comparaison avec ceux conçus pour l'anglais, nous tenterons d'identifier les similarités et les différences entre ces documents et productions de l'URILM, et de cerner les effets (éventuels) de Bologne (CECR, Portfolio et leurs principes) sur les matériaux pédagogiques étudiés (organisation, contenus, démarches, activités, objectifs, supports, illustrations, etc.)

2- *A travers les témoignages des enseignants de français et d'anglais interviewés*, nous tâcherons d'identifier puis de typifier, à partir de leurs parcours et données sociobiographiques, leurs représentations, sur :

- le nouveau statut des langues étrangères dans le cadre du « Concept du trilinguisme », et notamment celui de la langue française comme deuxième langue étrangère à l'URILM dans le cadre des nouveaux programmes inspirés du Conseil de l'Europe (CECR, Portfolio) dont les principes ont été adoptés par les universités kazakhstanaïses dans le domaine des langues et cultures ;

- leurs publics étudiants (profils, besoins, compétences), les méthodes ou manuels utilisés, les approches didactiques (des langues étrangères, du plurilinguisme) en classe de langue, leurs conditions d'enseignement, les pratiques d'enseignement que les enseignants de français et d'anglais mettent œuvre, etc. ;

3- *A travers l'observation des stratégies et pratiques des enseignants* en classe de langue étrangère, qui enseignent la LE1 (l'anglais) ou la LE2 (le français) à l'URILM et appréhender les (éventuels) changements de pratiques enseignantes survenus dans le cadre des nouveaux programmes se réclamant des principes du CECR et du PEL

Nous analyserons ces corpus dans une perspective qualitative et comparative à l'intérieur de chaque corpus puis nous croiserons dans une Synthèse finale les résultats des analyses de nos quatre corpus et tâcherons de mener une analyse à la fois descriptive puis interprétative, selon une approche comparative, tout au long de notre recherche.

**CINQUIEME CHAPITRE. ANALYSE COMPARATIVE DE DOCUMENTS**

**D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES**

**PRODUITS PAR L'URILM**

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre deuxième chapitre qui décrit notre Cadre contextuel, l'URILM est l'une des premières universités à être entrée dans le processus de Bologne en 2010, en vue, selon les enjeux et objectifs officiels du gouvernement, d'internationaliser l'éducation, d'unifier les contenus d'enseignement et les critères d'évaluation, d'aligner l'accréditation sur les standards internationaux, tout en favorisant la mobilité académique en général et plus spécifiquement la mobilité des étudiants à travers des programmes d'échanges, avec la création de diplômes doubles (soit reconnus au Kazakhstan, en Europe ou dans un autre pays du monde).

Dans ce contexte en mutation, nous avons décidé d'étudier les documents produits par l'URILM : d'une part les syllabus (Corpus1) et les méthodes de langues (Corpus2) car nous les considérons étroitement liés et solidaires également des deux autres corpus (Corpus3 et Corpus4) que nous traiterons dans le prochain chapitre. En effet les concepteurs de ces programmes ont recommandé des objectifs, des compétences, des contenus, des supports, etc., en regard des nouvelles directives du Concept d'enseignement pour les langues étrangères, élaboré dans le cadre la politique trilingue du Kazakhstan.

Mais avant de présenter les objectifs spécifiques à l'analyse chacun des deux Corpus que nous aborderons dans ce chapitre selon une démarche comparative, il nous faut rappeler brièvement les questions de départ qui ont motivé le choix de notre sujet et de notre terrain d'études ainsi que les objectifs généraux de recherche qui en ont découlé.

#### **- *Rappel des questions de départ***

- Quelles sont les politiques linguistiques, nouvelles mesures adoptées dans le cadre du Concept du Trilinguisme, et quels sont leurs effets sur l'enseignement des langues étrangères dans les institutions éducatives, notamment celles du supérieur ?
- Quels sont les effets de l'introduction de Bologne dans l'institution universitaire et l'adoption des recommandations du Conseil de l'Europe, dont celui de l'éducation plurilingue, à travers les conceptions et approches du *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECR), sur les discours, les produits et pratiques pédagogiques des enseignants dans l'enseignement des langues étrangères à l'université ?
- Comment concevoir une didactique adaptée à l'enseignement d'une deuxième langue étrangère LE2, ici le français, en concurrence avec d'autres langues, en tenant compte de l'apprentissage de trois autres langues obligatoires (kazakh, russe et anglais), dont l'anglais langue hégémonique, par des publics étudiants déjà plurilingues?

### **- Rappel des objectifs généraux de recherche**

- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais ET les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour le français;
- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM ET les réalités du contexte et de la classe en français en anglais et en anglais ;
- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais et le français ET les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères, s'appuyant sur la « Théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative » de Kunanbaeva ;
- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais et le français ET les principes pédagogiques du CECR.

Pour répondre à ces questions de départ et mettre en œuvre nos objectifs généraux de recherche, nous nous proposons d'analyser selon une approche descriptive puis comparative de ces programmes-types pour l'enseignement des langues et des méthodes de langues produits par l'URILM pour les enseignants de langue, et qui servent désormais de modèles de référence pour les autres universités.

## **1. ANALYSE DESCRIPTIVE ET COMPARATIVE DES SYLLABUS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES (CORPUS1)**

Comme nous l'avons mentionné dans le Cadre contextuel, la mise en œuvre des nouvelles directives gouvernementales a été confiée à l'URILM par le Ministère de l'Education et de la Recherche et s'est effectuée sous la supervision directe de la Professeur Kunanbaeva Salima, Rectrice de l'URILM et angliciste de formation qui a développé un Concept pour l'enseignement des langues étrangères dans les disciplines linguistiques (DL) et les disciplines non linguistiques (DNL).

Ce Concept pour l'enseignement des langues étrangères a été influencé par les nouvelles conceptions, démarches, modalités d'évaluation, etc. du CECR dont les objectifs pédagogiques sont de développer des compétences plurilingues, pluriculturelles et interculturelles. Il existe une traduction en russe<sup>279</sup> des recommandations du CECR et de la grille des niveaux de compétences avec leurs descripteurs. Il semblerait que les concepteurs des syllabus se soient appuyés sur cette référence. Mais, leur principale

---

<sup>279</sup> [http://www.sitac-russe.fr/IMG/pdf/\\_pp26\\_27\\_russe.pdf](http://www.sitac-russe.fr/IMG/pdf/_pp26_27_russe.pdf) (tableau d'autoévaluation en russe)

source d'inspiration pour la conception des syllabus a été la méthodologie de la Professeure Salima Kunanbaeva qui s'est appuyée sur des courants de l'Applied Psychology et a développé une approche propre appelée, *The modernization of foreign language education : the cognitivo-linguo-cultural – communicative approach*<sup>280</sup> (Kunanbayeva, 2010). Nous rappellerons ici<sup>281</sup> les influences majeures ayant contribué à la construction de sa théorie fondatrice de l'enseignement des trois langues obligatoires du trilinguisme, ici appliquée à l'enseignement des langues étrangères, qui englobe les théories suivantes: cognitive ; communicative, socioculturelle ; linguo-culturelle ; conceptuelle ; réflexive, tout tenant compte des orientations locales impulsées par les nouvelles politiques gouvernementales des langues et des mobilités.

Il ressort donc de cette situation que les concepteurs de syllabus et de méthodes de langues ainsi que l'ensemble du corps enseignant n'ont pas eu accès directement aux principes du CECR ni à la grille des descripteurs en français ou en anglais, ni même à sa traduction en russe ; il existe donc avec cette conceptrice un premier niveau d'interprétation des démarches théoriques et méthodologiques du CECR qui y sont prônées pour développer le plurilinguisme, filtre dont il faudra tenir compte.

On ne peut pas par conséquent analyser les documents produits par l'URILM (syllabus et méthodes de langues) sans avoir à l'esprit cette nouvelle théorie de Kunanbaeva qui est devenue pour toutes les langues secondes et étrangères et leur enseignement la référence majeure officielle, non seulement pour l'URILM mais aussi pour toutes les universités kazakhstanaïses.

### **- Rappel de la constitution du Corpus1**

Il est nécessaire de rappeler les divers documents d'enseignement de langues que nous avons pu réunir pour constituer ce Corpus 1. Comme nous l'avons déjà dit, il est possible qu'il existe d'autres documents mais ce sont ces documents auxquels nous avons eu accès pour notre recherche.

Notre Corpus 1 est composé de 4 syllabus que nous listerons comme suit :

- 1- Programme type (syllabus) pour l'enseignement des langues étrangères 1 (LE1)/Типовая учебная программа дисциплины « иностранный язык » для языковых специальностей вузов

---

<sup>280</sup> <http://lectors.ablaikhan.kz/tools/backend/web/index.php?r=science%2Flist#>

<sup>281</sup> Voir notre Cadre contextuel

2- Programme type (syllabus) pour l'enseignement des langues étrangères (LE) des disciplines non linguistiques (DNL) / Типовая учебная программа образование высшее профессиональное

3- Programme type pour chaque langue étrangère 2 (LE2). Coursus bechelor/Программа для обучения иностранному языку как второму

4- Le syllabus de FLE en tant que « deuxième langue étrangère »(FLE2)/Силабус для обучения французскому как второму

Nous avons donc retenu le Programme général pour les langues étrangères de l'URILM, dans le cadre du cursus Baccalauréat / Bachelor qui dure 4 ans, élaboré conformément aux directives du Ministère de l'éducation de la République du Kazakhstan et les 3 autres syllabus qui en sont issus.

### **- Rappel des principaux critères de la grille d'analyse des 4 syllabus**

Notre analyse des curricula conçus par l'institution a été effectuée à l'aide d'une grille d'analyse que nous avons élaborée à partir de différents modèles de grilles. Nous rappelons ci-dessous les principales composantes de cette grille d'analyse<sup>282</sup>, comme suit :

- 1) Finalités
- 2) Approche ou courant méthodologique
- 3) Compétences visées
- 4) Organisation générale
- 5) Contenus et thèmes
- 6) Types de démarches ou d'activités
- 7) Evaluation
- 8) Supports didactiques, ressources pédagogiques
- 9) Regroupements et lieux
- 10) Temps / rythmes
- 11) Rôle de l'enseignant-e-s
- 12) Coopérations

---

<sup>282</sup> Voir Cadre méthodologique et Annexe. Grille inspirée du site : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf)

## **- Définition des objectifs spécifiques pour le Corpus 1**

Pour atteindre ces objectifs généraux, nous avons élaboré des objectifs spécifiques à chaque corpus que nous déclinons pour le Corpus 1, comme suit :

- analyser les nouveaux programmes ou plans d'études pour l'enseignement des langues étrangères, et plus spécialement du FLE, élaborés en 2010 (réédités en 2014) par des équipes de concepteurs de l'URILM, en typifiant les objectifs, les plans, les consignes, les contenus, les recommandations méthodologiques, les activités et supports proposés, les sources bibliographiques recommandées, etc., dans chacun des syllabus;
- comparer les syllabus afin d'en identifier les similarités et les différences des conceptions, des contenus et des démarches en regard des publics cibles, pour l'anglais LE1 et le français LE2.

Dans un premier temps, nous typifierons donc les caractéristiques de chacun des syllabus, puis en un deuxième temps, nous comparerons les points communs, les spécificités et les différences entre ces syllabus, en nous appuyant à chaque étape de nos analyses sur une grille que nous avons conçue.

### **1.1. Analyse descriptive des 4 syllabus**

Dans cette partie, nous allons commencer par la description et l'analyse des syllabus pour l'enseignement des langues comme première langue étrangère (LE1) dans la discipline linguistique (DL) ; puis en deuxième temps nous allons décrire le programme-type (syllabus) pour l'enseignement des langues étrangères (LE) dans des disciplines non linguistiques (DNL) ; ensuite nous continuerons par le programme-type pour chaque langue comme deuxième langue étrangère (LE2) dans les disciplines linguistiques (DL); et enfin nous terminerons avec le programme-type pour l'enseignement du Français langue étrangère comme deuxième langue (FLE2).

Nous avons pris comme exemple le niveau B2 pour étudier le syllabus d'enseignement du FLE en cohérence avec l'analyse de deux méthodes de français et d'anglais de niveau B2 qui constitueront la prochaine étape de ce Chapitre 5.



### 1.1.1. Programme-type pour l'enseignement des Langues étrangères (LE1) pour les spécialités linguistiques (DL) – Science du langage, Philologie et Langue étrangère

Ce programme été élaboré en 2010 (réédité en 2014) par les concepteurs de l'URILM Ablai khan, à savoir Kunanbayeva S., Duisekova K., Chaklikova A., Ivanova A., Karmysova M. et Golovchun A.

<b>Finalités</b>	La formation de compétences interculturelles et communicatives chez les apprenants des spécialités linguistiques
<b>Approche ou courant méthodologique</b>	Approche basée sur la « Théorie de la communication interculturelle dans la perspective cognitive linguo-culturelle communicative en sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme » (Когнитивно - лингвокультурологическая методология и теория иноязычного и полиязычного образования). Ce courant méthodologique est le résultat de l'adaptation de modèle international (CECR) aux principes et conditions d'enseignement des langues étrangères au Kazakhstan.
<b>Compétences visées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguo-culturelles</li> <li>• Socioculturelles</li> <li>• Cognitives</li> <li>• Communicatives</li> <li>• Professionnellement orienté</li> <li>• Domaine professionnel</li> </ul>
<b>Organisation générale</b>	31 ECTS <sup>283</sup> , c'est-à-dire 1395 heures par année : I-HC <sup>284</sup> correspondant au niveau A1, A2 d'après le CECR II-HC correspondant au niveau B1 d'après le CECR III-HC correspondant au niveau B2 d'après le CECR IV- HC correspondant au niveau <b>C1, C2</b> d'après le CECR
<b>Contenus notionnels/thématiques</b>	Le discours, la conversation ou la rédaction s'articulent autour des domaines ou les thèmes privilégiés. Ainsi, le contenu du niveau B2 prévoit les complexes linguo-culturelles communicative (actes de communication, situations stéréotypés de communication). Par ex. pour le niveau B2 ce sont : Pour <b>la sphère socio-culturelle de communication</b> : La santé et le mode de vie

<sup>283</sup> Pour rappel, un crédit ECTS équivaut à une charge de travail de 25 à 30 heures

<sup>284</sup> HC - Национальный стандартный уровень = le niveau standard national

<p><b>- linguistiques</b></p> <p>a) grammaire</p> <p>b) lexique</p> <p>c) phonétique</p> <p><b>socioculturels</b></p> <p><b>iconographiques</b></p>	<p>saine, Le droit et le droit de l'homme, la nature et l'homme, l'art la culture dans la vie d'homme, Mass media</p> <p>Pour <b>la sphère éducationnelle et professionnelle de communication</b> : Ma future profession, Mon université</p> <p>pas de consignes ;</p> <p>pas de consignes comment et quand introduire les lexèmes etc. ;</p> <p>pas de consignes.</p> <p>Situations-types organisées autour de thème : Ex. le service médical et les formes d'assurance maladie au Kazakhstan et au pays dont on apprend la langue, les maladies du siècle, les facteurs qui influence la santé, le sport, docteur de famille, la médecine payante : pour et contre. La discussion : le régime : pour et contre, les personnalités du domaine de la médecine et du sport, la vie saine comment vous le comprenez ? La table ronde : la lutte contre les drogues. Les participants, les professeurs, un sportif, le représentant de l'institut d'alimentation. Comment prévoir le Sida (le représentant de clinique)</p> <p>L'homme et le droit : A l'achat de produit alimentaire et de produit de beauté, le produit endommagé, que faire? un juriste un expert, la table ronde : les étudiants travaillent pendant leurs vacances, on précise des conditions du travail et paiement qui sont violées après.</p> <p>La culture et l'art dans la vie de l'homme, le monde de la musique et de la chanson, les chanteurs musiciens connus, le théâtre et le cinéma – le rôle de la musique classique dans l'éducation spirituelle de l'homme, les tendances actuelles de l'art contemporaine et leurs représentants chez nous et à l'étranger, le rôle et la place de la culture nationale dans le système culturelle mondiale.</p> <p>Ma profession mon université</p> <p>Revue de théâtre, programmes de spectacle, affiches, prospectus, annuaire, documents publicitaires</p>
<p><b>Démarches ou activités</b></p>	<p>Les démarches ou activités se réalisent de manière individuelle (les monologues) ainsi que collective et en petits groupes (les projets), en deux (les dialogues) et c'est à l'apprenant :</p> <p>- de réaliser son projet (libre choix).</p>

	<p>-d'organiser des discussions, des tables rondes, des mises en situation de communication (le rôle de l'internet dans le système d'éducation);</p> <p>-d'imaginer de parler avec un étranger (ex. en lui racontant ses traditions, coutumes, etc.), en recourant à différentes formes de dialogue ;</p> <p>- de simuler entre eux des situations, des jeux de rôles etc.</p> <p>- de rédiger des messages, textes, lettres électroniques, etc.</p>
<b>Evaluation</b>	Les formes d'organisation au cours de l'année universitaire, soit deux fois par an et 1 fois par semestre sous forme de : évaluation continue, évaluation modulaire, évaluation sommative et évaluation formelle.
<b>Critères d'évaluation des compétences formées</b>	<p>Evaluation des acquis des apprenants se réalise au cours de l'année universitaire en utilisant quatre échelles de paramètres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• optimal : selon le système traditionnel, c'est 90-100 points;</li> <li>• haut : selon le système traditionnel, c'est 75-89 points ;</li> <li>• moyen : selon le système traditionnel, c'est 50-74 points;</li> <li>• bas : selon le système traditionnel, c'est 0-49 points.</li> </ul>
<b>Descripteurs de la formation des compétences</b>	Pour B2 : l'acquisition du système langagier et les moyens de son emploi dans l'activité communicative, être prêts et capables de réaliser les actes communicatives (savoir prendre la parole sur les thèmes différents, savoir parler correctement
<b>Activités</b>	Rapports, essai, tables rondes, dialogues, discussions, jeux de rôle, monologues, individuellement et en groupe
<b>Autoévaluation</b>	Pas de consignes
<b>Supports didactiques, ressources pédagogiques</b>	Les références bibliographiques de la littérature utilisée à la fin de méthode (Cf. Concept d'enseignement, Kunanbaeva S, Kulibaeva D. etc.)
<b>Regroupements et lieux</b>	Pas de consignes
<b>Temps/rythmes</b>	Nombre d'heures total par niveau := 1395 heures. correspondant à 31 crédits au total
<b>Rôle de l'enseignant-e</b>	Contrôler le travail dans la classe, le travail individuel des apprenants et aussi en dehors de la classe comme p.ex. les concours, les clubs d'intérêts, amateur talent. L'organisation du processus d'apprentissage
<b>Coopérations</b>	Pas de consignes

### 1.1.2. Programme-type pour l'enseignement des langues étrangères (LE1) dans les spécialités non linguistiques (DNL)

Ce programme-type vise l'apprentissage de la langue comme première langue étrangère pour les spécialités non linguistiques (DNL) qui a été élaboré en 2010 (réédité en 2014) par l'équipe de concepteurs de l'URILM Ablai khan, à savoir par Kunanbayeva S., Duisekova K., Chaklikova A. et Karmysova M. dans le domaine socio-humanitaire et technique. Ce programme est le résultat de l'adaptation de modèle international d'enseignement étrangère adapté pour les conditions d'enseignement au Kazakhstan.

<b>Finalités</b>	L'acquisition de compétences de communication interculturelle en langues étrangères.
<b>Approche ou courant méthodologique</b>	Approche basée sur la « Théorie de la communication interculturelle dans la perspective cognitivo-linguo-culturelle communicative en sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme » (Когнитивно - лингвокультурологическая методология и теория иноязычного и полиязычного образования). Ce courant méthodologique est le résultat de l'adaptation du modèle international (CECR) aux principes et conditions d'enseignement des langues étrangères au Kazakhstan.
<b>Compétences visées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguo-culturelles</li> <li>• Socioculturelles</li> <li>• Cognitives</li> <li>• Communicatives</li> <li>• Professionnellement orienté</li> <li>• Domaine professionnel</li> </ul>
<b>Organisation générale</b>	<p>Nombre d'heures total par année - 6 crédits;</p> <p>I-НС correspondant au niveau <b>A1, A2</b> d'après CECR. (Национально стандартный уровень)</p> <p>II-НС correspondant au niveau B1 d'après CECR</p> <p>III-НС correspondant au niveau B2 d'après CECR</p>
<b>Contenus :  notionnels/thématiques  - linguistiques :</b>	<p>Le discours, la conversation ou la rédaction s'articulent autour de domaines ou thèmes privilégiés. Ainsi, le contenu du niveau B2 prévoit les situations linguo-culturelles en contexte (actes de communication, situations stéréotypées).</p> <p>Ex. pour le niveau B2 ce sont : La santé, Le droit de l'homme et sa protection, La nature et l'homme, La culture et l'art dans la vie de l'homme, La presse</p> <p>Ex. niveau B2 en anglais : past time, present time, future time, conditionals, passive voice, relative clauses, prepositions, expressing purpose, time expressions</p>

<p>a) grammaire</p> <p>b) lexique</p> <p>c) phonétique</p> <p><b>- socio-culturel</b></p> <p><b>- iconographique</b></p>	<p>etc.</p> <p>Ex. niveau B2 en français : temps du récit avec passé composé, passé simple, imparfait, plus-que-parfait, conditionnel et subjonctif, propositions relatives, interrogation, forme passive, forme impersonnelle, construction adverbiale, gérondif etc.</p> <p>Ex. niveau B2 en anglais : 1200 unités lexiques caractérisées par leur fréquence d'utilité, c'est-à-dire le choix de lexique dépend de leur utilité professionnelle</p> <p>Ex. niveau B2 en français : 1200 unités lexiques caractérisés par leur fréquence d'utilité, c'est-à-dire le choix de lexique dépend de leur utilité professionnelle</p> <p>Ex. niveau B2 en anglais : réduction, palatalisation, assimilation</p> <p>Ex. niveau B2 en français : réduction, palatalisation, assimilation, nasalisation</p> <p>Situations-types organisées autour de thèmes : ex. la santé (Le service médical et les formes d'assurance maladie au Kazakhstan et au pays dont on apprend la langue, comment bénéficier la protection sociale, Les maladies du siècle et les facteurs qui influence la santé, la santé et le sport, Le problème du docteur de la famille, La médecine payante : pour et contre.</p> <p>Le droit de l'homme et sa protection</p> <p>Ma contribution individuelle dans la résolution de problème écologique.</p> <p>La culture et l'art dans la vie de l'homme. La presse</p> <p>Pas de consignes concrètes.</p>
<p><b>Types de démarches ou d'activités</b></p>	<p>Jeux de rôles, (ex. vous êtes tombé malade et votre ami vous propose d'aller voir le médecin non traditionnel parce qu'il le trouve moins nuisant que les médicaments chimiques)</p> <p>Discussions, (ex. la médecine traditionnelle vs non traditionnelle)</p> <p>Tables rondes, (ex. comment propager la vie saine entre les jeunes)</p> <p>Lettres électroniques professionnelles, personnelles, lettres officielles, essai et rapport</p>
<p><b>Evaluation</b></p> <p><b>Critères d'évaluation des compétences formées</b></p>	<p>Les contrôles au cours de l'année universitaire ont lieu deux fois par an et 1 fois par semestre sous forme de : évaluation continue, évaluation modulaire, l'évaluation sommative et évaluation formelle.</p> <p>Evaluation des acquis des apprenants se réalise au cours de l'année universitaire en utilisant quatre échelles de paramètres :</p>

<p><b>Descripteurs de la formation des compétences</b></p> <p><b>Activités</b></p> <p><b>Autoévaluation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• optimal : selon le système traditionnel, c'est 90-100 points;</li> <li>• haut : selon le système traditionnel, c'est 75-89 points ;</li> <li>• moyen : selon le système traditionnel, c'est 50-74 points;</li> <li>• bas : selon le système traditionnel, c'est 0-49 points.</li> </ul> <p>Il s'agit plutôt d'un barème de notation par équivalence</p> <p>Le contenu des critères des niveaux de l'évaluation : la conformité de la structure de texte au texte authentique, la conformité du contenu et du volume des travaux écrits, la richesse lexicale, la performance grammaticale.</p> <p>Pour chaque niveau les concepteurs du programme type précisent les performances à acquérir pour être conforme à ce niveau.</p> <p>Ex. pour B2 en phonétique : clarté de la prononciation, de la diction, les contraintes du bruit, l'acquisition du système langagier et les moyens de son emploi dans l'activité communicative, être prêt et capable de réaliser les actes de communication (savoir prendre la parole sur les thèmes différents, savoir parler sans faire de fautes)</p> <p>Rapports, essai, les tables rondes, dialogues, discussions, jeux de rôle, monologues, individuellement et en groupe</p> <p>Pas de consignes</p>
<p><b>Supports didactiques, ressources pédagogiques</b></p>	<p>Pas de consignes</p>
<p><b>Regroupements et lieux</b></p>	<p>Pas de consignes</p>
<p><b>Temps /rythmes</b></p>	<p>-1er semestre : 3 crédits soit 60 heures de cours en présentiel et 75 heures de travail individuel, c'est-à-dire 15 heures de CPCII et 60 heures de CPC<sup>285</sup></p> <p>-2ème semestre - 3 crédits soit 60 heures de cours e présentiel et 75 heures de travail individuel, soit le travail individuel, les entretiens avec le professeur, etc.</p> <p>- 3ème et 4<sup>ème</sup> semestres : 4 crédits, soit 60 heures de cours en présentiel et 120 heures de travail individuel, soit le travail individuel, les entretiens avec le professeur, etc.</p>
<p><b>Rôle de l'enseignant-e</b></p>	<p>Organisation de l'apprentissage et contrôle du travail dans la classe, du travail individuel des apprenants, des travaux dirigés et des projets menés en dehors de la classe comme p.ex. concours, clubs d'intérêts, amateur talent</p>
<p><b>Coopérations</b></p>	<p>Pas de consignes</p>

<sup>285</sup> Le travail autonome obligatoire d'étudiant dirigé et contrôlé par le professeur pendant les cours dans la classe

### 1.1.3. Programme-type pour l'enseignement des deuxièmes langues étrangères (LE2) dans le cursus Bachelor

Ce programme a été élaboré en 2007 (réédité en 2014) par l'URILM Ablai khan par l'équipe de concepteurs à savoir Kunanbayeva, Chaklikova, Karmysova et Golovchun.

<b>Finalités</b>	La formation de compétences interculturelles communicatives qui s'inscrivent dans des situations sociales. On entend sous compétences interculturelles communicatives la capacité et l'ouverture des apprenants à la communication au niveau interculturel.
<b>Approche ou courant méthodologique</b>	Approche basée sur la « Théorie de la communication interculturelle dans la perspective cognitivo-linguo-culturelle communicative en sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme » (Когнитивно – лингвокультурологическая методология и теория иноязычного и полиязычного образования). Ce courant méthodologique est le résultat de l'adaptation de modèle international (CECR) aux principes et conditions d'enseignement des langues étrangères au Kazakhstan.
<b>Compétences visées</b>	Compétences communicatives, interculturelles qui se répartissent entre les composantes linguistiques, discursives, socioculturelles.
<b>Organisation générale</b>	A1 A2 <sup>286</sup> 3 crédits pour chacun des niveaux
<b>Contenus :</b>  <b>-notionnels/thématiques</b>  <b>- linguistiques :</b>  a) grammaire  b) lexique  c) phonétique	1. La famille moderne et ses problèmes 2. La mode des jeunes et le style individuel 3. La santé et la mode de vie saine, 4. La nature et l'homme 5. La culture et l'art dans la vie de l'homme 6. Le voyage et le tourisme 7. Les mass médias, 8. Les fêtes 9. La future profession 10. Mon université.  Ex. le niveau B2 en anglais : (past time, present time, future time, conditionals, passive voice etc.) ; le niveau B2 en français (les temps de récit, antériorité, postériorité, conditionnel et subjonctif, forme passive etc.)  1200 unités lexicales  A2 en anglais palatalisation, assimilation, A2 en français intonation, voyelles et consonnes, accent, différentes propositions, Situations-types organisées autour de thème : p.ex. : La famille moderne et ses problèmes : Le fils ou la fille se marie, la famille discute s'il faudra respecter tous les

<sup>286</sup> Il existe une certaine souplesse grâce aux heures universitaires (vnutri vuz) pour ajouter des heures à la L2, en DNL

<p><b>- socio-culturels</b></p> <p><b>- iconographiques</b></p>	<p>traditions, toutes les coutumes pour la fête de mariage. Ce problème à résoudre au Kazakhstan et au pays dont on apprend la langue.</p> <p>La mode des jeunes et le style individuel : Au centre des jeunes à l'étranger, est-ce qu'il faut suivre la mode? De quoi s'agit-il le style individuel? L'art de maquillage.</p> <p>Les revues de théâtre, les programmes de spectacle, les affiches. Les prospectus, l'annuaire, les documents publicitaires</p>
<p><b>Types de démarches ou d'activités</b></p>	<p>- organiser des discussions, des tables rondes, des mises en situation de communication ;</p> <p>- imaginer de parler avec un étranger (ex. en lui racontant ses traditions, ses coutumes, etc.), en recourant à différentes formes de dialogue ;</p> <p>Il est recommandé aux apprenants de simuler entre eux les situations, le jeu et le tour de rôles, les tables rondes, les discussions, etc.,</p> <p>- rédiger son CV, son autobiographie, des messages, des textes, des lettres électroniques, etc.</p>
<p><b>Evaluation</b></p> <p><b>Critères d'évaluation</b></p> <p><b>Autoévaluation</b></p>	<p><b>Audition-</b> 40 min écouter + tâche à réaliser (8 monologues, interview et dialogues 5 dialogues et radio émissions, 5 publicités sur le radio et 1 interviews</p> <p><b>Lecture</b>—l'heure de lecture – 1h15min. (un article de revue 700 mots, 1 texte littéraire 800 mots, 1 article de revue 400 mots et l'article de journal ou de revue de 800 mots) ; la lecture à domicile 1700 mots par semaine.</p> <p>Contrôle de type sommatif : l'examen d'Etat se compose de deux parties : examen écrit de 4h40min, examen oral de 15 mn, avec un dialogue enseignant-étudiant, étudiant-étudiant</p> <p>Evaluation des acquis des apprenants se réalise au cours de l'année universitaire en utilisant quatre échelles de paramètres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• optimal : selon le système traditionnel, c'est 90-100 points;</li> <li>• haut : selon le système traditionnel, c'est 75-89 points ;</li> <li>• moyen : selon le système traditionnel, c'est 50-74 points;</li> <li>• bas : selon le système traditionnel, c'est 0-49 points.</li> </ul> <p>Il s'agit plutôt d'un barème de notation par équivalence</p> <p>Pas de consignes</p>
<p><b>Supports didactiques, ressources pédagogiques</b></p>	<p>Recommandations pour les première et deuxième années pour toutes les langues.</p> <p><i>Pour l'anglais EFL1:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clive Oxenden, Christiana Latham-Koenig New English file Student's Book (Intermediate) Oxford Press, 2006</li> <li>2. Luke Prodromou (2011), First Certificate Star (FCE), Oxford</li> <li>3. Булатова С.М., Тутбаева Ж.А. (2011) Алматы : Бастау</li> </ol>



	<i>Pour le français FLE2</i> : . Jacky Girardet, Jean marie Cridlig – Panorama 1,2 2. Abry D, Chadron M.L. Phonétique. Exerçons-nous FLE, Hachette HE, Livre 1994 3.С.И. Мельник, Повседневный французский в ситуациях, РТ Пресс 2000 4.А.И. Иванченко, Практика французского языка, С-Петербург, 1998
<b>Regroupements et lieux</b>	Les étudiants apprennent la langue entre apprenants en utilisant des mises en situations, des jeux de rôles, des tables rondes, des discussions etc.
<b>Temps/rythmes</b>	
<b>Rôle de l'enseignant-e</b>	L'organisation de l'apprentissage et contrôle du travail dans la classe, du travail individuel des apprenants, des travaux dirigés et des activités ou projets menés en dehors de la classe comme p.ex. concours, clubs d'intérêts, amateur talent
<b>Coopération</b>	Pas de consignes

#### 1.1.4. Programme-type du FLE en tant que deuxième langue étrangère (FLE2) dans le cursus Bachelor

Ce syllabus a été élaboré par des enseignants-chercheurs de l'URILM, notamment par la professeure en cheffe, Z. A. Kemelbekova, du Département des théories et des pratiques des langues étrangères de la Faculté pédagogique des langues étrangères, élaboré selon les directives ministérielles et le programme d'études de Bachelor – « Langue étrangère : deux langues étrangères ». Comme M. Kemelbekova enseignait au niveau B2, ce programme a été conçu pour ce niveau. Il faut noter que, dans cette université, le syllabus pour chaque niveau est conçu par chaque chaire. Ce syllabus est basé sur le programme type pour l'enseignement des langues comme deuxièmes langues étrangères (LE2) dans le cursus Bachelor.

<b>Finalité</b>	Acquisition des compétences essentielles du niveau B2 d'après CECR pour les langues
<b>Approche ou courant méthodologique</b>	Acquisition de compétences de communication interculturelle en langues étrangères basé sur la « Théorie de la communication interculturelle selon une perspective cognitivo-linguo-culturelle communicative en sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme » («Когнитивно - лингвокультурологическая методология и теория иноязычного и полиязычного образования»)
<b>Compétences visées</b>	4 compétences du niveau B2 : Ecouter, lire, parler, écrire
<b>Organisation générale</b>	Selon les standards officiels requis pour les spécialités linguistiques, la discipline

	« deuxième langue étrangère » qui comprend 4 crédits ECTS <sup>287</sup> , soit 180 heures au total de travail dont 100 heures de cours pratiques.
<b>Contenus :</b>	1. La famille jeune et ses problèmes 2. La mode des jeunes et le style individuel 3. La santé et la mode de vie sain 4. La nature et l'homme 5. La culture et l'art dans la vie de l'homme 6. Le voyage et le tourisme 7. Les mass media 8. Les fêtes 9. La future profession
<b>-notionnels/thématiques</b>	
<b>linguistiques :</b>	
a) grammaire	Pas de consignes
b) lexique	Pas de consignes
c) phonétique	Pas de consignes
<b>socio-culturels</b>	Situations-types organisés autour de thèmes: La famille jeune et ses problèmes : La statistique des divorces dans les familles jeunes, les communs et les différences dans la mode des jeunes de deux pays, Le voyage. Tourisme : Les lieux les plus pittoresques en France et au Kazakhstan. Les villes et les curiosités. Les moyens de transport en ville. Mass media : Les mass médias en France et au Kazakhstan Les fêtes : les fêtes laïques et religieuses, les plats nationaux en France et au Kazakhstan
<b>iconographiques</b>	Pas de consignes
<b>Types de démarches ou d'activités</b>	Consignes pour le travail autonome. : chaque étudiant doit faire son travail individuellement en respectant le volume donné et le délai fixé et en utilisant les sources de référence recommandées ou d'autres sources, comme Internet, salles de lecture, bibliothèques, médiathèques. Compréhension orale : ex. questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, vrai-faux, etc. Expression orale : ex. question-réponses, répétitions, paraphrases, résumés, dramatisation, jeux de rôles, etc. Phonétique : écoute, repérage, explications, correction, etc. Compréhension écrite : stratégie globale; stratégie analytique, etc. Expression écrite : exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit, etc.

<sup>287</sup> Les auteurs précisent qu'un crédit = 1 heure académique de travail en classe de l'étudiant par semaine.

<b>Evaluation</b>	Essai, projet individuel. Taux : contrôle continu : 60% et examen : 40 % Le contrôle quotidien (CQ), Travail autonome (TA), Contrôle bilan (CB) La forme de contrôle final en forme d'examen écrit.
<b>Critères d'évaluation</b>	Evaluation des acquis des apprenants se réalise au cours de l'année universitaire en utilisant quatre échelles de paramètres : <ul style="list-style-type: none"> <li>• optimal : selon le système traditionnel, c'est 90-100 points;</li> <li>• haut : selon le système traditionnel, c'est 75-89 points ;</li> <li>• moyen : selon le système traditionnel, c'est 50-74 points;</li> <li>• bas : selon le système traditionnel, c'est 0-49 points.</li> </ul> Il s'agit plutôt d'un barème de notation par équivalence
<b>Autoévaluation</b>	Consignes concrètes présentes mais encore insuffisantes
<b>Supports didactiques, ressources pédagogiques</b>	Documents authentiques, remaniés, filtrés ou fabriqués Ex. les sites de TV5 et de <a href="http://www.castorama.fr">www.castorama.fr</a> et autres sites Internet FLE, La méthode de français conçue localement (URILM), Méthodes FLE venant de France : <i>Panorama, Tout va bien, Espaces, Studio 60,</i> Les tests et certificats venus de France : DELF, TCF.
<b>Regroupements et lieux</b>	Avec les étudiants de même groupe, en grand groupe, en mini groupe, en tandem etc.
<b>Temps /rythmes</b>	Respecter strictement l'horaire pendant toute l'année, les contrôles des acquis linguistiques et socioculturels des étudiants s'effectuant conformément au temps et rythme imposés par les directives de l'établissement universitaire.
<b>Rôle de l'enseignant-e</b>	L'organisation de l'apprentissage et contrôle du travail dans la classe, du travail individuel des apprenants, des travaux dirigés et les activités ou projets menés en dehors de la classe comme p.ex. concours, clubs d'intérêts, amateur talent
<b>Coopérations</b>	Coopérations recommandées entre des étudiants du même groupe. Pas de coopération prévue entre les enseignants de langues différentes ni avec des et enseignants de DNL

## 1.2. Synthèse : analyse comparative et interprétative des 4 syllabus

Dans cette synthèse intermédiaire, nous allons tâcher de dégager les principales caractéristiques relevées à travers l'analyse des différents syllabus pour l'apprentissage/enseignement des langues étrangères et d'en détecter les caractéristiques communes, les spécificités, mais aussi les différences.

Nous n'aborderons pas l'analyse comparative de ces syllabus dans le détail ni dans l'ordre des grilles descriptives présentées ci-dessus mais nous en retiendrons les aspects les plus marquants.

### **1.2.1. Référence théorique et trame curriculaire : une conception identique pour des publics différents**

Dans les avant-propos ou introductions, la même approche théorique sert de référence aux 4 syllabus. Ce courant est annoncé à la fois comme le résultat d'adaptation du processus de Bologne et, plus spécifiquement des principes et de la grille de compétences du CECR et basée sur une méthodologie locale, conçue par l'équipe de l'URILM Ablai khan, à savoir la *«Théorie de la communication interculturelle selon une perspective cognitivo-linguistico-culturelle en sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme»*, mise en place sous la supervision de la Rectrice, Madame Kunanbayeva Salima.

On peut déjà constater que, s'il y a bien d'une part, une volonté de s'adapter aux nouvelles conceptions en vogue du Conseil de l'Europe, avec des termes comme « communication interculturelle », « cognitivo-linguistico-culturelle », « didactique des langues étrangères » et surtout « didactique du plurilinguisme », d'autre part, on se rend compte que cette théorie «de la communication interculturelle selon une perspective cognitivo-linguistico-culturelle en Sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme » est le produit d'un montage entre des courants issus d'écoles différentes, comme l'école francophone en didactique des langues et cultures étrangères, l'école anglophone issue de l'Applied Psychology, de l'Applied Linguistics et des traces de l'école russe. On peut supposer que ce syncrétisme est dû au fait que l'équipe de concepteurs-trices de ces syllabus a été influencée à la fois par la Rectrice Kunanbayeva Salima à la recherche, angliciste de formation, et par la Prof. Kuliash Duisekova, romaniste de formation, (ex)Vice-Rectrice à la recherche, et qui a été par ailleurs nommée responsable en 2006 - 2011 par le ministre de l'Education nationale et de la Recherche pour concevoir de nouveaux programmes de formation en didactique des langues étrangères pour tout le Kazakhstan. Par ailleurs que, avec l'introduction du processus de Bologne, les ambassades et les instituts représentant diverses langues (Institut culturel français, Alliance française, Goethe Institut, British Council, etc.) ont déployé beaucoup de moyens et d'efforts, en distribuant un nombre appréciable de bourses pour des stages à l'étranger, en organisant un certain nombre de séminaires localement, en invitant des experts européens, en vue d'initier les candidats à une nouvelle didactique des langues étrangères et du plurilinguisme, selon les nouvelles recommandations du Conseil de

l'Europe et les nouvelles pistes pédagogiques proposées dans le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Beacco et Byram, 2007).

Ces quatre syllabus ont donc été élaborés à partir d'une même structure générale, une même trame curriculaire, qui est articulée autour des thèmes de société à caractère général et autour des actes langagiers, des compétences linguistiques et communicatives à atteindre, de l'apprentissage et de sa progression, liés à des thèmes socioculturels. C'est donc une approche par compétences qui prédomine.

Même si ces syllabus sont censés cibler des publics différents, futurs spécialistes de disciplines linguistiques (DL) et futurs spécialistes dans une discipline autre que la langue (DNL), nous retrouvons des syllabus dont l'organisation et les contenus sont similaires. Les domaines professionnels proposés sont restreints. Tandis qu'un apprenant doit accomplir ou doit être en mesure d'accomplir des tâches spécifiques en langue étrangère afin de faire face aux exigences des situations qui surgissent dans les différents domaines. Il est vrai que le nombre des thèmes est plus important dans le syllabus pour la LE1 que pour la LE2 et les DNL.

Il faut noter par ailleurs que ces étudiants, ayant des spécialités différentes et appartenant à des groupes de langue première (L1) différents, kazakh ou russe, et qui suivent les cours de langue en tant que LE2, LE3 ou même LE 4, selon les profils<sup>288</sup>, sont en fait regroupés dans la même classe pour des raisons d'effectif et d'économie que l'on peut aisément imaginer<sup>289</sup>. De plus, les thèmes du syllabus pour les DNL ne prévoient pas un éventail d'activités professionnelles spécifiques (technique, commerciale, financière).

On peut remarquer ici que, malgré les nombreuses formations dont ont bénéficié les enseignants kazakhstanais, les conceptions propres à la langue sur objectifs spécifiques (comme le FOS), et plus récemment sur objectifs universitaires (comme le FOU), qui pourraient tout à fait correspondre aux besoins de ces publics non spécialistes de la langue mais également, sous d'autres formes, à ceux de futurs spécialistes de la langue, ne sont pas du tout mobilisés ici, alors que les deux écoles évoquées plus haut, auxquelles se sont principalement référés les concepteurs, ont depuis longtemps développé ces sous-champs dans le champ de la didactique des langues. On peut se demander pourquoi.

---

<sup>288</sup> Voir à ce sujet les profils plurilingues possibles des étudiants kazakhstanais dans le Cadre contextuel.

<sup>289</sup> Voir à ce sujet nos observations et nos analyses d'entretiens dans le Chapitre 5 : c'est l'une des difficultés soulignée par les enseignantes interrogées.

### 1.2.2. Approches privilégiées : une conception éclectique

Les approches que nous avons pu identifier sont les suivantes :

**1- Approche communicative :** en analysant les types de démarches proposées dans les 4 syllabus étudiés, nous avons remarqué qu'une conception communicative prédominait, c'est-à-dire que toutes les démarches et toutes les activités recommandées étaient orientées vers la communication qu'elle soit orale ou écrite, et toujours en tâchant de contextualiser les interactions et les situations.

**2- Approche actionnelle:** donne des consignes de tâches précises en variant les modalités de travail, soit en groupe, en tandem, ou individuellement, impliquant dans la classe non plus une conception uniquement verticale mais horizontale de l'enseignement.

**3- Approche par compétences :** les compétences à atteindre se comprennent en termes de savoirs et savoir-faire et s'appuient sur la grille de compétences du CECR, soit du niveau B1 jusqu'au C1.

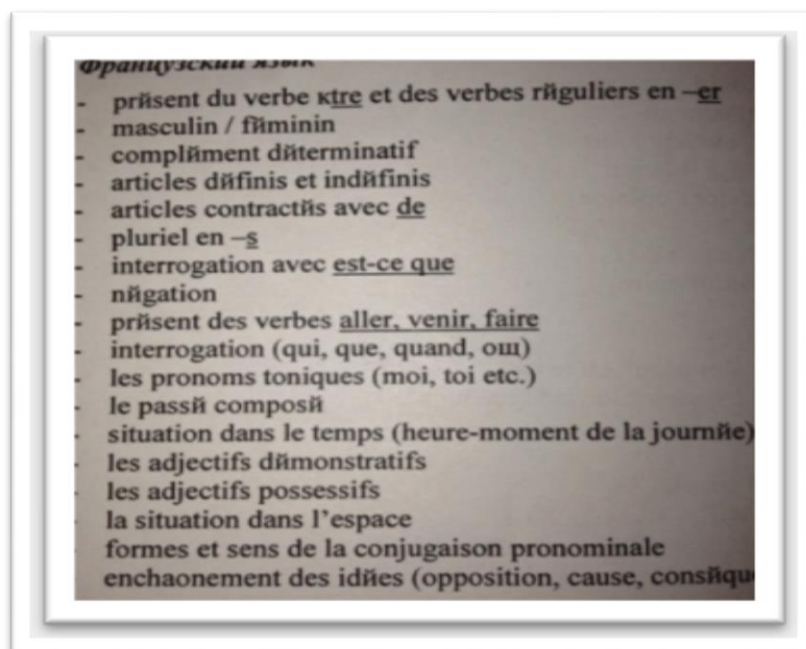
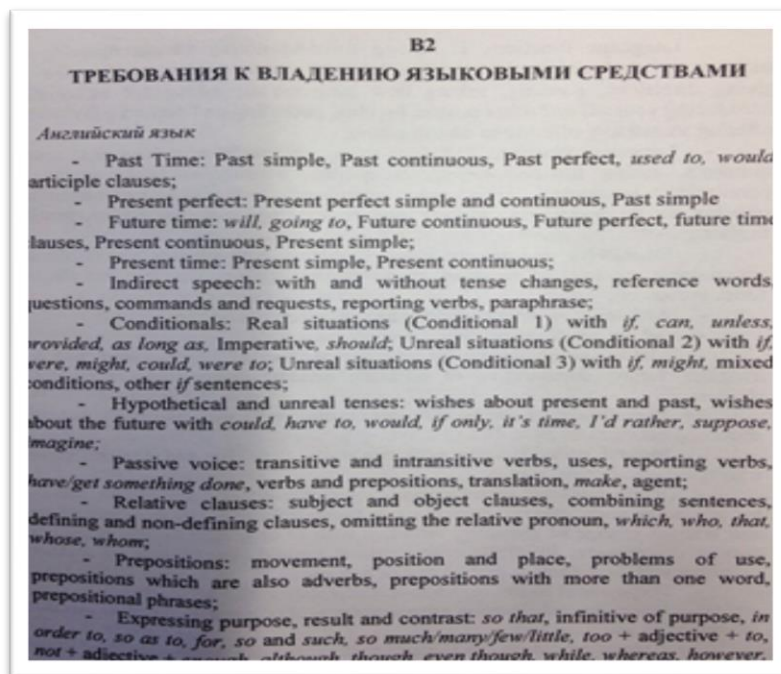
Par exemple pour le niveau B2, les compétences visées dans les syllabus, soit linguistiques, cognitives, et communicatives, se déclinent comme suit :

- Savoir discuter, décrire,
- Savoir expliquer, faire le résumé
- Rédiger CV, la lettre officielle
- Savoir parler sur les sujets différents : communs, professionnels

En revanche nous n'avons pas pu identifier l'approche conceptuelle et nous ne savons pas à quoi correspond cette approche sur le plan méthodologique.

### 1.2.3. Consignes : tantôt présentes, tantôt absentes d'un syllabus à l'autre

Dans les syllabus on s'aperçoit que si des consignes pour la grammaire existent, en revanche aucune consigne pour le lexique n'est donnée. Ainsi par exemple, dans le programme pour les DNL, des instructions sont données pour les contenus grammaticaux mais de manière incomplète et instable. Ou autre exemple de non régularité des consignes : il existe des consignes seulement pour les niveaux B1 et B2 mais pas pour les autres niveaux.



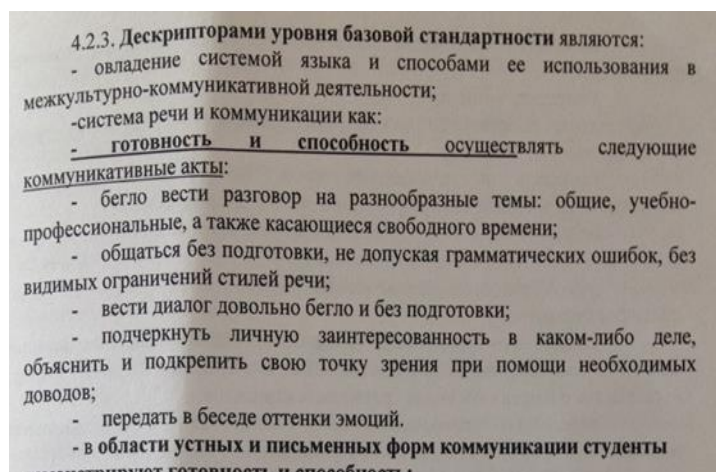
Programme-type pour LE1, DNL : 19-22

Il n'existe pas de consignes ou même d'indications concernant les temps et les rythmes nécessaires pour organiser par exemple la progression des apprentissages et leur déroulement, au sein d'une unité didactique ou module didactique comprenant plusieurs leçons. Les seules indications données sont les sessions en « heures universitaires » par semestre ou par année avec les crédits attribués mais rien concernant les rythmes pédagogiques.

On observe également l'absence d'instructions concernant le choix et l'exploitation des documents textuels ou iconographiques afin de développer des comportements évaluatifs et surtout auto-évaluatifs dans le cadre de la classe ou hors des cours. Par ailleurs, le concept même de coopérations avec des collègues d'autres langues ou de disciplines autres que la langue, proposé comme l'une des composantes d'une didactique des langues actuelle par les concepteurs de la grille d'analyse (critère que nous avons retenu), n'apparaît pas dans les consignes. Ceci est sans doute dû au fait que cela ne fait pas partie des pratiques académiques au Kazakhstan et que les conditions mêmes d'enseignement n'invitent pas à de telles collaborations bi ou pluridisciplinaires comme nous le verrons plus tard lors des entretiens avec les enseignantes.

#### 1.2.4 Niveaux de compétences visés : articulations entre les descripteurs peu visibles

Dans le programme type en LE1 DL et L1 DNL, les descripteurs de l'évaluation sont structurés de la même façon : ils s'organisent autour de l'acquisition d'actes langagiers, en vue de communiquer dans diverses situations à différents niveaux de compétences. Prenons l'exemple du niveau B2:



Programme-type pour (LE1) (DL) : 19

Comme nous pouvons le remarquer ci-dessus, ces descripteurs ne sont pas présentés de manière regroupée et visible au premier coup d'œil, comme dans la grille du CECR (voir notre Cadre théorique), mais sont présentés sous forme d'une longue liste de descripteurs, pas très lisible, qui rend de plus l'articulation entre les niveaux de compétences difficile à comprendre. Il faut noter que les descripteurs d'évaluation pour les programmes de la LE2 et de la FLE2 sont présentés sur le même modèle, soit une liste composée d'une succession de descripteurs.



### 1.2.5 Types d'activités proposés : nouveauté, diversité et interactivité

C'est sans conteste l'apport le plus positif et le plus visible lié aux principes du CECR si on compare les propositions méthodologiques des syllabus avec celles pratiquées auparavant pour l'apprentissage des langues et ceci, jusqu'au début des années 2000<sup>290</sup>.

Comme nous pouvons le remarquer dans les tableaux, dans chaque syllabus il est proposé de diversifier les activités. Il est ainsi recommandé de : « organiser des discussions, des tables rondes, des mises en situation de communication; d'imaginer de parler avec un étranger (ex. en lui racontant ses traditions, ses coutumes, etc.), en recourant à différentes formes de dialogue ; rédiger son CV, son autobiographie, des messages, des textes, des lettres électroniques, etc. »

Pour mettre en œuvre ces activités et pour mener à bien ces tâches en classe, les concepteurs varient les manières de travailler (ce qu'on appelle aussi les techniques de classe) :

Les démarches ou activités se réalisent de manière individuelle (les monologues) ainsi que collectives, en petits groupes (les projets), à deux (les dialogues).

Les compétences de communication sont au centre des préoccupations dans chacun des syllabus. Elles doivent se développer en situation en s'appuyant notamment sur les documents authentiques mais aussi sur les interactions. Il est ainsi recommandé aux apprenants de se mettre en situation pour développer ces compétences, en simulant des dialogues entre eux, en utilisant le jeu de rôle et le tour de rôles, en organiser des tables rondes, des discussions, en menant des projets :

Ex. à l'oral : imaginez de parler avec un étranger (ex. en lui racontant ses traditions, ses coutumes, etc.), en recourant à différentes formes de dialogue ;

mais aussi en ayant recours aux formes et canaux actuels de communication écrite que l'on a tendance à négliger dans l'enseignement:

Ex. à l'écrit : rédigez votre CV, votre autobiographie, des messages, des textes, des lettres électroniques, etc.

C'est le plan d'études du FLE2 qui va le plus loin en précisant les activités à mener en autonomie, en encourageant donc le travail individuel à domicile, en recourant notamment à des sites sur Internet mais

---

<sup>290</sup> Voir à ce sujet notre récit de vie, de langues, de formations et de mobilités dans le Cadre contextuel.

aussi aux salles de lecture, aux bibliothèques, aux médiathèques ce qui n'est pas le cas dans les autres syllabus. La diversification de ces canaux et lieux d'apprentissage permettent de développer des compétences qui peuvent paraître classiques : expression écrite et orale ; production écrite et orale. Mais nous tenons à souligner la diversité des exercices proposés à réaliser en autonomie.

Compréhension orale : ex. questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, vrai-faux, etc.

Expression orale : ex. question-réponses, répétitions, paraphrases, résumés, dramatisation, jeux de rôles, etc.

Phonétique : écoute, repérage, explications, correction, etc.

Compréhension écrite : stratégie globale; stratégie analytique, etc.

Expression écrite : exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit, etc.

La diversification des activités à mener en présentiel ou à domicile, en groupe, en tandem ou seul, permettent de développer des savoirs linguistiques, des compétences de communication, des savoir-faire discursifs mais aussi des manières de travailler en équipe ou en autonomie ce qui est tout à fait nouveau dans notre système. Ces nouvelles méthodes d'apprentissage, impliquant des méthodes d'enseignement spécifiques, diffèrent de ce que nous avons connu au Kazakhstan<sup>291</sup>, soit le plus souvent la répétition, le par cœur, le réemploi des règles apprises et la traduction.

### **1.2.6 Modalités d'évaluation : du traditionnel revêtu de neuf**

En analysant l'évaluation proposée dans les programmes, nous remarquons que tous les formes d'organisation de l'évaluation sont au cours de l'année universitaire, soit deux fois par an et une fois par semestre sous forme de : évaluation continue, évaluation modulaire, évaluation sommative et évaluation formelle. D'autre côté nous nous rendons en compte que peu de consignes sont indiquées sur les types d'activités à concevoir pour mener ces évaluations ; les seules informations données sont des grilles de notation sous forme de tableaux d'équivalence de l'ancien système (chiffres) vers le nouveau système (lettres)

---

<sup>291</sup> Sauf à travers des initiatives individuelles d'enseignants que nous avons indiquées dans notre récit de vie

обучения от А до F, соответствующим 100%.

Таб.№1

Оценка по буквенной системе	%-ное содержание	Оценка (Оценка по традиционной системе)
A	95-100	Оптимальный (Отлично)
A-	90-94	
B+	85-89	Высокий (Хорошо)
B	80-84	
B-	75-79	
C+	70-74	Средний (Удовлетворительно)
C	65-69	
C-	60-64	
D+	55-59	
D	50-54	
F	0-49	Низкий (Неудовлетворительно)

Programme-type pour LE1, DNL : 13

95-100	A	4,0	Отлично
90-94	A-	3,67	
85-89	B+	3,33	Хорошо
80-84		B	
75-79	B-	2,67	
70-74	C+	2,33	Удовлетворительно
65-69	C	2,0	
60-64	C-	1,67	
55-59	D+	1,33	
50-54	D	1,0	
0-49	F-	0	неудовлетворительно

Programme-type (FLE2) : 13-14

D'après cet exemple, nous voyons que les programmes proposent d'évaluer les acquis d'apprenants selon les quatre niveaux d'évaluation<sup>292</sup>. Par exemple « Admis » c'est 95-100 et « Non admis » c'est 0-49. L'évaluation va de A à F et selon le système traditionnel, c'est « très bien », « bien », etc.

Nous constatons que les modalités d'évaluation, relativement traditionnelles, dans les 4 syllabus offrent peu de consignes précises permettant de prendre en compte différentes formes d'évaluation comme nous l'avons dit plus haut. Ainsi, concernant l'auto-évaluation, les syllabus restent vagues sauf le syllabus pour le FLE2 du cursus Bachelor où des consignes et des démarches un peu plus ciblées sont proposées par les concepteurs francophones de ce syllabus. Ainsi, dans le curriculum de FLE2, il y a des consignes concrètes qui sont proposées pour l'évaluation du travail des étudiants. Le tableau ci-dessous représente le plan-programme de travail des étudiants de FLE2 avec la thématique, le type de contrôle et la date du contrôle. Comme types d'évaluation, nous avons par exemple l'essai et le projet individuel. Dans ce curriculum, nous trouvons également plus d'informations sur les critères d'évaluation et d'auto-évaluation. Il est clair que le programme de FLE2 est plus détaillé mais, malgré cet avantage, nous le trouvons encore trop vague et pas assez bien organisé.

<sup>292</sup> Optimal, haut, moyen et bas.

Plan-programme de travail individuel des étudiants « Deuxième langue étrangère » ( le français) 4-ème année 2009/2010				
Thématiques	Questions problématiques	Forme de contrôle	contrôle	Littérature
4	5	6	7	8
La famille La Mode	1.La famille traditionnelle est-elle moete ? 2.Quel type de famille sera dominant au futur ?et Pourquoi ? 3.La famille existera-t- elle demain ? 4.Quelles sont vos prévisions de la famille du futur ? du divorce, de l'Union libre etc.et vos prévisions du rôle des parents et celui des enfants ? 5.Etre à la mode c'est important Pour vous ? Quel rôle jouent les vêtements	Essai Projet individuel	Le 26.09- 05.10.09	1.Sadykova G., K.Ermekova., S.Léonova., G.Askarova. Méthode de français pour l'enseignement universitaire 2-ème année (niveau B2),2006 2.Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot Méthode de français. Panorama- 3 de la langue française. CLE International, Paris 1997 3.Jacky Girardet.

Source : Plan-programme du travail individuel des étudiants FLE2 (4<sup>ème</sup> année)

Nous pensons que ce programme a été complété plus tard, car l'enseignante qui était responsable de sa conception, a quitté l'URILM ; elle a d'ailleurs refusé d'être interviewée et nous n'avons pas pu obtenir plus amples informations sur les types d'activités qu'elle souhaitait proposer pour l'autoévaluation. Tandis que, dans les curricula de la DL et ceux des DNL, nous n'avons trouvé nulle part une quelconque trace d'exercices destinés à s'autoévaluer sauf cet embryon d'auto-évaluation qui laisse penser que la conceptrice souhaitait développer avec les étudiants une démarche réflexive sur leurs apprentissages.

Auto-evolution	
Je sais faire	Je sais

Programme-type FLE2

Dans les syllabus que nous avons étudiés, l'évaluation a lieu pendant l'année (formative) et en fin d'année (formelle ou sommative), mais pas au début de l'année ce que serait intéressant et pertinent non seulement pour les enseignants mais pour les apprenants. Connaissant leur niveau de départ, les étudiants seraient plus motivés pour améliorer leur niveau en pouvant comparer les (éventuels) progrès effectués entre les résultats du test d'entrée et ceux du test de sortie du cours. Par ailleurs, il est nécessaire pour les enseignants de connaître le niveau des apprenants en amont pour analyser les

besoins des apprenants de définir les objectifs d'apprentissage tant sur le plan individuel que collectif. Ce test d'entrée serait une étape d'autant plus nécessaire que les enseignants se retrouvent avec des groupes de niveau A1 et de niveau B2 mélangés dans les classes<sup>293</sup>.

### **1.2.7 Thèmes socioculturels : une même conception ethnocentrée dans les 4 syllabus**

Il est très important de s'arrêter sur l'analyse des contenus socioculturels parce que l'apprentissage d'une langue ne peut pas s'effectuer sans la découverte de la culture et de la civilisation des pays dont on apprend la langue. Cette conception didactique, issue de la fin des années 70 en Europe puis reprise par le CECR, doit donc prendre en compte le caractère socioculturel de tout locuteur dans les contenus.

Malgré le fait que les buts d'un apprentissage de la langue étrangère qui devraient différer selon le domaine de spécialisation des étudiants (ex. en Sciences de l'éducation, Sciences humaines, Droit, Sciences sociales et de l'Economie, Orientalisme, Philologie étrangère), selon les langues choisies (anglais, français, allemand, turc, chinois, arabe etc.) sont en fait dispensées de la même façon.

Dans chaque curriculum, qu'il soit général à l'enseignement de toutes les langues étrangères offertes ou bien ciblé sur une langue spécifique, nous retrouvons donc des thèmes, des contenus qui sont, si ce n'est identiques, du moins très semblables, sans tenir compte d'une part du public-cible, comme expliqué plus haut, ni du contexte de la langue étudiée d'autre part. Les thèmes de société proposés sont ainsi identiques dans les 4 syllabus comme par exemple « La santé » comprenant les sous-thèmes suivants : Le service médical et les formes d'assurance maladie au Kazakhstan et dans le pays dont on apprend la langue ; Comment bénéficier de la protection sociale ; Les maladies du siècle et les facteurs qui influencent la santé ; La santé et le sport, Le problème du docteur de la famille, La médecine payante : pour et contre.

On retrouve également ces mêmes thèmes et sous-thèmes (coutumes, voyages, médias, loisirs, mode, etc.) dans le pays supposé représenter la langue étudiée, comme la France ou l'Angleterre.

---

<sup>293</sup> L'absence de test d'entrée est l'une des difficultés, évoquée par les enseignantes lors des entretiens.

On a donc une double conception ethnocentrée des savoirs civilisationnels et socioculturels qui ont été sélectionnés et à transmettre :

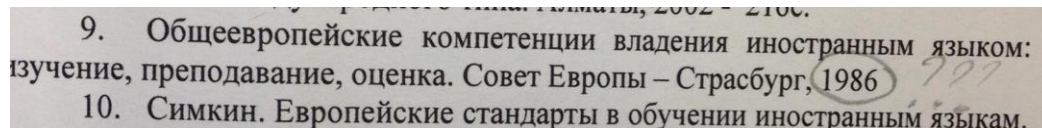
- celle tournée vers le Kazakhstan, qui rappelle finalement la tradition des manuels produits sous l'Union soviétique où l'on parlait des pays « occidentaux » à travers des lunettes comparatives avec la vie en URSS, en défaveur des premiers ; ici il ne s'agit pas de dévaloriser les pays occidentaux mais de valoriser le Kazakhstan, jeune nation, toujours en quête identitaire, qui doit garder sa place dans les manuels de langue étrangère;

- celle tournée vers les pays de la langue étudiée, faisant rarement allusions aux pays francophones autres que la France, en pratiquant donc ce qu'on appelle du gallocentrisme, et aux pays anglophones autres que la Grande-Bretagne et quelquefois aux USA (parce qu'on ne peut pas faire autrement que de citer un si grand pays qui est de plus un partenaire économique), en faisant ici de l'anglocentrisme, ou plus exactement du brittanocentrisme.

L'idée de ce va-et-vient entre deux zones « culturelles » à partir de mêmes thèmes de société, correspond néanmoins à une démarche réflexive prônée par les didacticiens francophones (Porcher, 1986 ; Zarate, 1986, 1992 ; Gohard-Radenkovic, 2004 (1999) ; 2002) entre (re)découvertes de soi et de son pays, pour s'acheminer vers une découverte de l'autre et de son environnement culturel et social, en d'autres termes, partir du connu pour aller vers l'inconnu, dans une double perspective de distanciation. Toutefois on ne perçoit pas vraiment cette dynamique interculturelle car des images et contenus proposés, émane une vision plutôt fixiste, essentialiste et folklorique des « cultures » en comparaison.

### 1.2.8. (Res) sources pédagogiques aux références dépassées ou inadaptées

Rappelons que, dans l'introduction de chacun des syllabus, l'ancrage théorique est présenté comme le résultat d'adaptation du processus de Bologne avec l'adoption des principes et pistes pédagogiques du CECR, dont la grille de compétences par niveaux. Mais on voit avec surprise que la référence bibliographique du *CECR pour les langues* date de 1986 ce qui est étonnant puisque la grille n'existait pas encore à cette époque : elle a été finalisée autour de 1998-1999 et officiellement publiée en 2001 et depuis sans cesse réajustée.



9. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Совет Европы – Страсбург, 1986

10. Симкин. Европейские стандарты в обучении иностранным языкам.

Les quatre compétences (parler, écrire, lire, écouter) sont annoncées dans la Préface mais ne tiennent pas compte des modifications de la grille de compétences qui sont survenues les années suivantes (2004-05) où une cinquième compétence comme celle de « converser » a été ajoutée. Les 4 syllabus reposent donc sur une conception déjà vieillie et dépassée de la grille de compétences du CECR.

Nous avons par ailleurs constaté que, si, dans les programmes généraux pour l'enseignement des langues étrangères, il y avait les mêmes supports et les mêmes matériaux pédagogiques recommandés, en revanche, dans le programme d'enseignement pour le FLE2, les conceptrices du syllabus ont ajouté d'autres sources, comme par exemple les sites internet, etc., donnant ainsi une note un peu plus « moderne » au syllabus. Mais ces sites sont dans un certain nombre de cas, eux aussi, déjà périmés. Si dans l'ensemble nous constatons qu'il ne figure pas de consignes précises ni de ressources adaptées dans ces syllabus, en revanche nous avons bien remarqué que, dans le programme de FLE 2, qui a été fait sur la base du programme de la DL et créé par l'enseignante de français, il y a la présence de supports pédagogiques recommandés pour les apprenants, comme les sites de TV5 et de [www.castorama.fr](http://www.castorama.fr) et autres sites Internet FLE, la méthode de français conçue localement (URILM), les méthodes de FLE conçues en France, comme : *Panorama*, *Tout va bien*, *Espaces*, *Studio 60*, et les tests et certificats venus de France: le DELF et le TCF.

Il est clair que, faute de références précises ou complètes, ce sont les enseignants qui doivent concevoir leur programme de cours en s'appuyant sur les lignes directrices indiquées dans ces programmes de DL ou DNL, qui elles-mêmes sont parfois vagues voire abstraites

#### Sources :

**Méthode :** Panorama -1 : Jacky Girardet, Ev  
**Méthodes de grammaire :** Grammaire pro, premiers temps .

#### Sources supplémentaire :

Tout va bien 1; Espaces 1 ; Studio ;DELFA /  
Les oeuvres des écrivains classiques et com

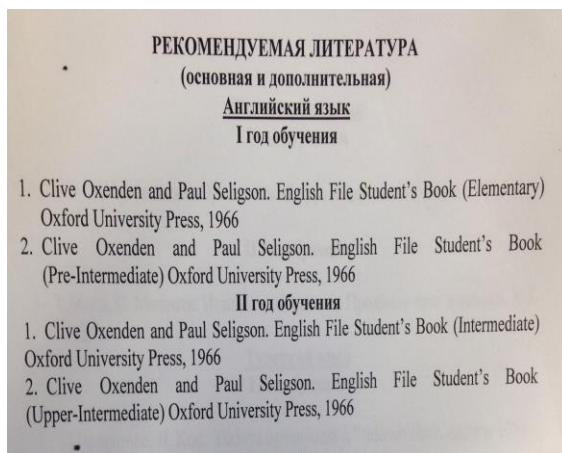
#### CD-ROM, Internet

1. [www.castorama.fr](http://www.castorama.fr)
2. [www.infodeclics.com/bricolage/](http://www.infodeclics.com/bricolage/)
3. <http://www.cybericoleur.com/forum.htm>
4. [www.ciele.org/filiers/index](http://www.ciele.org/filiers/index) du Centre d'ir l'environnement(Rennes)
5. Bienvenue sur site d'Agir pour l'Environnement citoyenne en faveur de l'environnement Pour ape.SK@clobenet.org 97 rue Pelleport-7502
6. Le site des Citoyens de la Plonète Terre : <http://www.Citerre.org/http://www.citerre.org>

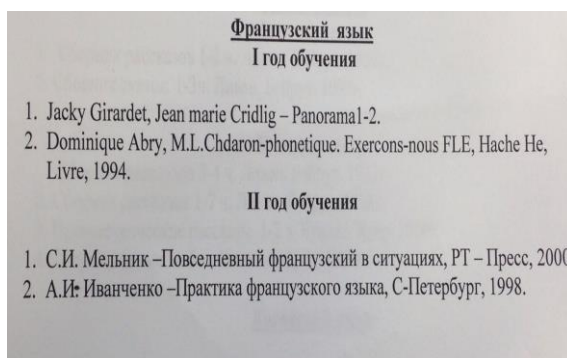
#### La littérature recommandée:

« Panorama 1 » méthode de français. J. Girardet  
Jean-Marie Cridlig.  
CLE International 2000.  
Cahier d'exercices. CLE International 2000.  
Video films : « Panorama », « Paris panoramique », « Bienvenue en France »  
Sites d'internet (FLE)

De plus ces syllabus sont également incomplets c'est-à-dire qu'il n'en existe pas pour toutes les années d'études et à tous les niveaux. Par exemple dans les tableaux ci-dessous on voit la littérature recommandée seulement pour la première et la deuxième année et rien pour les autres années :



Programme-type LE2, la littérature recommandé EFL2 : 56



Programme-type LE2, FLE2 : 56

### 1.2.9. (Res) sources annoncées dans la préface mais introuvables dans les syllabus

Dans la table de matière des syllabus pour les DL, les auteurs annoncent que l'on peut trouver des sources et références complémentaires à la fin mais nous n'avons pas trouvé de littérature recommandée autre que celle utilisée par les auteurs pour élaborer ces curricula. Dans le programme pour les DNL, nous avons trouvé les sources et références recommandées à la fin du syllabus et on laisse aux enseignants la possibilité d'y ajouter d'autres (res) sources pédagogiques. Dans leur Avant-propos, les auteurs ont promis de recommander d'autres références mais nous n'avons trouvé que les ressources utilisées dans les syllabus.



## 2. ANALYSE DESCRIPTIVE ET COMPARATIVE DES METHODES DE FRANÇAIS ET D'ANGLAIS (CORPUS 2)

### - Rappel de la constitution du Corpus2

Nous rappelons ici<sup>294</sup> que nous avons choisi pour notre corpus deux méthodes élaborées localement :

- soit la *Méthode de Français* qui a été élaboré en 2006 à Almaty par les enseignants de FLE de l'URILM, Sadykova, Yermekova, Léonova et Askarova. Elle se compose de 2 manuels comprenant dix modules, destinée aux étudiants de 2<sup>ème</sup> année de niveau B2 d'après CECR ;

- la méthode d'anglais langue étrangère, intitulée *Basic English* (Second Year) et destinée aux étudiants de niveau B2 d'après CECR. Ce manuel a été élaboré en 2012 à Almaty par Bulatova S.M., Toutbayeva J.A. du Ministère de l'éducation nationale de la République du Kazakhstan et l'URILM. La première édition date de 2012 et a été publiée par la maison d'édition Bastau.

### - Rappel des principaux critères de la grille d'analyse

Dans cette partie de notre troisième chapitre nous présenterons en une première étape l'analyse descriptive de chaque méthode et puis en une deuxième étape analyserons de manière comparative les deux méthodes.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans notre Cadre méthodologique, nous nous sommes appuyées sur la grille d'analyse de Costanzo et de Bertocchini<sup>295</sup>, de Thierry<sup>296</sup>, de Suso Lopez<sup>297</sup> et de Jambin<sup>298</sup>. Selon ces grilles d'analyse, nous avons retenu des critères de description qui nous paraissaient pertinents pour nos propres analyses et avons inséré nos propres propositions dans la grille que nous avons élaborée, en regard des objectifs de notre étude<sup>299</sup>.

Les principales composantes de notre grille d'analyse sont les suivantes :

- 1) Fiche signalétique
- 2) Préface et finalités
- 3) Approche ou courant méthodologique

---

<sup>294</sup> Voir Cadre méthodologie

<sup>295</sup> Bertocini et Costanzo in Moirand : 184

<sup>296</sup> Thierry, 1996 : III

<sup>297</sup> Javier Suso Lopez Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE (2001), Universidad de Granada (Dpto. de Filología Francesa, <http://flenet.unileon.es/grilles2.html>)

<sup>298</sup> <http://flenet.unileon.es/grilles2.html>

<sup>299</sup> Voir notre grille d'analyse des méthodes de langues en annexe N

- 4) Organisation générale de la méthode
- 5) Compétences visées
- 6) Contenus a) notionnels b) linguistiques (grammaire phonétique) c) socioculturelle iconographique (Illustrations et documents)
- 7) Démarches et/ou activités
- 8) Evaluation
- 10) Supports didactiques et ressources pédagogiques

## **- Définition des objectifs spécifiques pour le Corpus2**

Pour atteindre les objectifs généraux rappelés plus haut dans l'introduction de ce Chapitre, nous avons défini des objectifs de recherche spécifiques à chaque corpus que nous présentons cette fois-ci pour le Corpus 2, comme suit.

- analyser deux méthodes de langues étrangères (anglais et français) en caractérisant les objectifs, l'organisation, les contenus, les thèmes, les consignes, les activités, les modalités d'évaluation, les supports proposés, illustrations, les supports proposés, etc., dans chacune des méthodes ;
- comparer les deux méthodes de langues afin d'en identifier les similarités et les différences<sup>300</sup>.

Dans un premier temps, nous typifierons donc les caractéristiques des deux méthodes de langue, puis en un deuxième temps, nous les mettrons en perspective afin de percevoir les points communs, les spécificités et les différences de chacune de ces méthodes, en nous appuyant à chaque étape de nos analyses sur une grille que nous avons conçue.

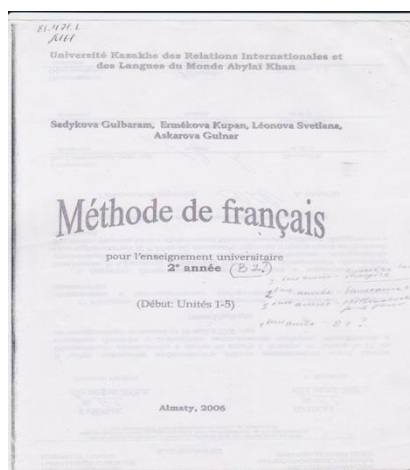
## **2.1. Analyse descriptive puis comparative des méthodes de français et d'anglais**

### **2.1.1. Profil et caractéristiques générales de la méthode de Français langue étrangère**

Dans cette analyse descriptive, nous tâcherons de broser les caractéristiques de la méthode de Français langue étrangère sous forme d'un tableau synthétique.

---

<sup>300</sup> Cuq et Gruca, 2009: 253-254



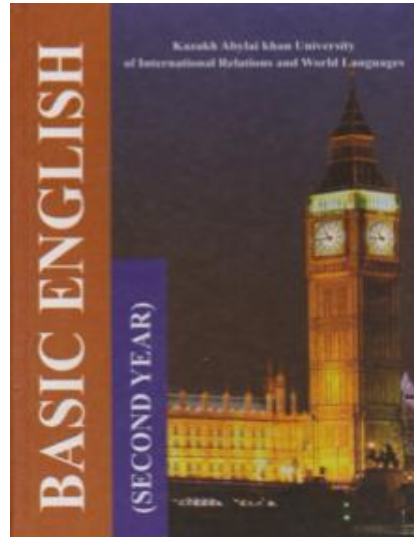
<b>Titre de méthode</b>	Méthode de Français langue étrangère
<b>Fiche signalétique</b>	<p><i>Méthode de Français</i> conçue en 2006 à Almaty par les enseignants de FLE de l'URILM soit Sadykova, Yermekova, Léonova et Askarova, publiée par les Presses de l'URILM et composée de 2 parties : les Unités 1 à 5 et les Unités 6 à 10.</p> <p>Public visé : 2<sup>ème</sup> année d'enseignement correspondant au niveau B2 du CECR.</p>
<b>Préface du manuel et finalités</b>	<p>Objectif du manuel : permet de découvrir la langue à travers les documents écrits et oraux authentiques, d'exploiter ces découvertes à des fins d'expression et de compréhension, de susciter le besoin de production orale et écrite en lançant les étudiants dans un projet collectif.</p> <p>Ce manuel prend en compte les spécificités individuelles de l'apprentissage en proposant des textes et documents de types divers, tableaux de vocabulaire, de grammaire et de phonétique suivis d'exercices pour l'automatisation du matériel appris des apprentissages, des activités de production orale et écrite, de compréhension qui comportent une variété d'activités et d'outils afin d'optimiser l'apprentissage.</p> <p>La méthode est conçue comme un noyau d'enseignement de la langue étrangère sous-tendant l'activité du professeur et des étudiants.</p> <p>Méthode adoptant les approches cognitives et communicatives en vue d'orienter les étudiants vers la créativité et l'interaction.</p>
<b>Approche ou courant méthodologique</b>	Approche basée sur la « Théorie de la communication interculturelle dans la perspective cognitivo-linguo-culturelle communicative en sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme » (Когнитивно -

	лингвокультурологическая методология и теория иноязычного и полиязычного образования).
<b>Organisation générale</b>	10 modules structurés de façon identique se composant de 8 grandes parties: Entrée en communication ; Compréhension écrite (CE) ; Compréhension orale (CO) ; Expression orale (EO) ; Expression écrite (EE) ; Civilisation/culture ; Vocabulaire thématique ; Autoévaluation ; Un précis grammatical et des ressources bibliographiques
<b>Compétences visées</b>	La méthode annonce les compétences suivantes : - Communicatives - Interculturelles - Professionnelles
<b>Contenus</b>  <b>- notionnels/thématiques</b>  <b>- linguistiques</b>  a) lexicque:  b) grammaire  c) phonétique:  <b>- socioculturels</b>  <b>- iconographiques</b>	1. Famille 2. Mode 3. Santé 4. L’homme et la nature 5. Voyage et le tourisme 6.Arts 7. Fêtes et traditions 8. Moyens de communication 9. Mass-média 10. Enseignement-métier.  De nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité en forme de vocabulaire de grande fréquence, c’est-à-dire le choix de lexique dépend de leur utilité professionnelle, dont le volume est déterminé par le syllabus (1200 unités). Modalités des décodages des lexèmes : explications en français, recours aux synonymes, antonymes.  schémas avec des explications en français. Présentation plutôt déductive avec des tableaux traditionnels dans chaque unité et à la fin du manuel.  Etude de l’intonation par imitation  situations-types, organisées autour de la découverte de la vie française et kazakhstanaise, comparaison entre les deux pays. culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie) ; questions de société (écologie, jeunes, travail etc.)  BD, photos authentiques, dessins, photo/dessin
<b>Types de démarches et/ou d’activités</b>	<b>Compréhension orale</b> : Ex. écouter les dialogues et dites ce qu’il y a de commun, (257), vrai ou faux, compléter les dialogues,

	<p><b>Expression orale</b> : posez des questions correspondant aux réponses données, jeux de rôles (jouez la scène en deux), exprimer les opinions sur la situation donnée, organiser la description de qqn, les débats</p> <p><b>Compréhension écrite</b> : choisissez dans la deuxième liste une ou de bonnes réponses (p.251), trouvez dans le texte les proverbes, lire les paragraphes et indiquer quel paragraphe contient les affirmations suivantes, lire attentivement le chapeau et l'introduction, lire la lettre et compléter le tableau (265), faire les hypothèses du texte</p> <p><b>Expression écrite</b> : écrire un article pour une revue de consommateurs (257), écrire la carte postale, rédiger un texte selon les éléments donnés, écrire un message</p>
<p><b>Evaluation</b></p> <p><b>Autoévaluation</b></p>	<p>Evaluation sous forme d'exercices de contrôle, de tests au cours ou à la fin de l'unité thématique et par les exercices de révision sans corrigé.</p> <p>Annexes avec le tableau d'auto-évaluation pour les compétences du niveau B2 définis dans le CECR. Auto-évaluation : bilan sous forme de tableaux dans lesquels les étudiants doivent apprécier leurs connaissances acquises. et évaluer leurs compétences linguistiques, communicatives.</p>
<p><b>Supports didactiques</b> <b>ressources pédagogiques</b></p>	<p>Documents authentiques, calibrés, filtrés ou fabriqués</p> <p>Documents audio ou vidéo, sur CD-Rom ou sur cassette</p>

## 2.1.2. Profil et caractéristiques générales de la méthode d'Anglais langue étrangère

Nous rappelons que la méthode que nous allons analyser est une méthode d'Anglais langue étrangère élaborée localement par une équipe de l'URILM en 2012.



<p><b>Fiche signalétique</b></p>	<p>Méthode <i>Basic English</i> (Second Year)</p> <p>Conçue en 2012 à Almaty par les enseignants de l’ALE et de l’URILM.</p> <p>Méthode approuvée par le Conseil scientifique et méthodologique de l’URILM (№2-1 du 19 Octobre 2011), recommandée par le Ministère de l’éducation et de la recherche pour les étudiants de l’enseignement supérieur, spécialité « Langues étrangères » et publiée par les Presses de l’URILM.</p> <p>Public visé : étudiants de niveau de la 2<sup>ème</sup> année LE1 DL, niveau B2 (CECR)</p>
<p><b>Préface du manuel</b> <b>Finalités</b></p>	<p>Permet de réaliser l’acquisition de l’anglais au niveau interculturel et d’atteindre le niveau B2 selon le CECR.</p> <p>La finalité didactique de cette méthode est « langue-culture-individu » en enseignant la langue anglaise et la culture du pays de la langue cible.</p>
<p><b>Approche ou courant méthodologique</b></p>	<p>Méthode basée sur la « théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative », en regard des principes du programme officiel du Trilinguisme du Kazakhstan</p> <p>Méthode adoptant des approches cognitives et communicatives. Ce courant méthodologique est le résultat de l’adaptation du modèle international (CECR) aux principes et conditions d’enseignement des langues étrangères au Kazakhstan.</p>
<p><b>Compétences visées</b></p>	<p>Le but principal de cette méthode est d’acquérir, selon les critères internationaux, une compétence communicative et interculturelle dans les 4 compétences et de préparer de futurs enseignants d’anglais, en conformité avec les directives ministérielles de la République du Kazakhstan.</p>

<p><b>Structure de la méthode</b></p>	<p>Manuel composé de 11 Unités thématiques présentées dans 3 domaines de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-sociale quotidienne,</li> <li>-sociale-culturelle</li> <li>- éducationnelle-professionnelle</li> </ul> <p>Chaque domaine comporte des sujets avec des textes authentiques et informatifs à visées pragmatiques.</p> <p>Chaque thème se conclut par des exercices d'évaluation et d'auto-évaluation avec à la fin de chaque thème un lexique de base que l'étudiant doit acquérir</p> <p>Manuel proposant une grammaire de référence à la fin de méthode et donnant des conseils pour l'écrit.</p>
<p><b>Contenus :</b></p> <p><b>- notionnels/thématiques</b></p> <p><b>- linguistiques :</b></p> <p>a) lexique</p> <p>b) grammaire</p> <p>d) phonétique</p> <p><b>- socio-culturels</b></p> <p><b>- iconographiques</b></p>	<p>1. Family 2.Clothes. Fashion. Style 3.Health and Health problems 4.The Environment 5.Culture and Arts 6. Travels and Holidays 7. Means of communication 8.Mass media 9.Public holidays and Celebrations 10.The World of Work 11.The Learning World.</p> <p>De nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité en forme de vocabulaire en cherchant les définitions pour ces mots, en cherchant des mots associés avec un mot principal (p.ex. Famille et tous les mots associés)</p> <p>Explications en anglais, recours à un synonymes, antonymes.</p> <p>Tableaux traditionnels avec des règles dans chaque leçon et également à la fin du manuel. Explication se fait toujours en anglais présence dans chaque unité en proposant d'écouter le audio CD</p> <p>Situations-types organisées autour de la découverte de la vie anglaise, américaine</p> <p>Questions de société (écologie, jeunes, travail, rapport entre les gens)</p> <p>photos, dessins, dialogues, interviews, récits, lettres, commentaires qui peuvent viser aussi bien la pratique orale que la pratique écrite.</p>
<p><b>Types de démarches ou d'activités</b></p>	<p><b>Compréhension orale:</b> ex.: listen to graphologist speaking about handwriting. As you listen, for questions 1-10, write a word or a short phrase in each box, listen to the following sentences, etc.</p> <p><b>Expression orale :</b> discussion</p> <p><b>Compréhension écrite :</b> read the text and answer the questions without looking back at the text,</p>

	<b>Expression écrite</b> : write each person's regret using a Third Conditional form, write a report about postal services in your country
<b>Evaluation</b>	L'évaluation se fait après chaque unité par des activités et par des productions orales et écrites et par les exercices de révision sans corrigé.
<b>Autoévaluation</b>	Pas de consignes
<b>Supports didactiques/ressources pédagogiques</b>	-CD (audio) avec des textes enregistrés par des locuteurs natifs de cette langue -Brochure avec les mots-clés

### 2.1.3. Comparaison entre les caractéristiques générales des deux méthodes

Avant de passer à notre synthèse intermédiaire et de faire de premières propositions d'analyse interprétative, il nous paraît important de confronter les résultats des deux tableaux synthétiques que nous avons constitués précédemment, afin de rendre plus immédiatement visibles les éléments communs et spécifiques à chaque méthode

Fiche signalétique		
Méthode de Français	Basic English	Commentaires
<p><i>Méthode de Français</i> conçue en 2006 à Almaty par les enseignants de FLE de l'URILM et publiée par les Presses de l'URILM</p> <p>Composée de 2 parties : les Unités 1 à 5 et les Unités 6 à 10.</p> <p>Public visé : étudiants de 2<sup>ème</sup> année d'enseignement, correspondant au niveau B2 du CECR</p>	<p>Méthode <i>Basic English</i> conçue en 2012 à Almaty par les enseignants de l'ALE et de l'URILM.</p> <p>Méthode approuvée par le Conseil scientifique et méthodologique de l'URILM (Nº2-1 du 19 Octobre 2011), recommandée par le Ministère de l'éducation et de la recherche pour les étudiants de l'enseignement supérieur, spécialité "Langues étrangères" et publiée par les Presses de l'URILM.</p> <p>Public visé : étudiants de 2<sup>ème</sup> année LE1 DL, niveau B2 d'après le CECR</p>	<p>Destiné aux mêmes publics d'apprenants</p>



<b>Préface du manuel</b>		
<b>Méthode de Français</b>	<b>Basic English</b>	<b>Commentaires</b>
<p>Méthode permet de découvrir la langue à travers les documents écrits et oraux authentiques, d'exploiter ces découvertes à des fins d'expression et de compréhension, de susciter le besoin de production orale et écrite en lançant les étudiants dans un projet collectif.</p> <p>Ce manuel prend en compte les spécificités individuelles de l'apprentissage en proposant des textes et documents de types divers, tableaux de vocabulaire, de grammaire et de phonétique suivis d'exercices pour l'automatisation du matériel appris des apprentissages, des activités de production orale et écrite, de compréhension qui comportent une variété d'activités et d'outils afin d'optimiser l'apprentissage.</p> <p>Méthode comme un noyau de l'enseignement sous-tendant l'activité du professeur et des étudiants.</p> <p>Méthode adoptant des approches cognitives et communicatives en vue d'orienter les étudiants vers la créativité et l'interaction.</p>	<p>Permet de réaliser l'acquisition de l'anglais au niveau interculturel et d'atteindre le niveau B2 selon le CECR.</p> <p>La finalité didactique de cette méthode est « langue-culture-individu » en enseignant la langue anglaise et la culture du pays de la langue cible, fondée sur la « théorie cognitive linguo-culturelle communicative » Kunanbaeva</p>	<p>Finalités identiques mais formulations différentes et plus précises pour le manuel français que pour le manuel anglais.</p>
<b>Approche ou courant méthodologique</b>		
<b>Méthode de Français</b>	<b>Basic English</b>	<b>Commentaires</b>
<p>Approche basée sur la « Théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative en sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme » (Когнитивно - лингвокультурологическая методология и теория иноязычного</p>	<p>Approche basée sur la « Théorie de i cognitivo-linguo-culturelle communicative en sciences didactiques des langues étrangères et du plurilinguisme » (Когнитивно - лингвокультурологическая методология и теория иноязычного</p>	<p>Approche ou courant méthodologique de référence identique</p>

и полиязычного образования).	и полиязычного образования).	
<b>Organisation générale</b>		
<b>Méthode de Français</b>	<b>Basic English</b>	<b>Commentaires</b>
10 modules sont structurés de façon identique et se compose de huit grandes parties: - Entrée en communication ; - Compréhension écrite (CE) ; - Compréhension orale (CO) ; - Expression orale (EO) ; - Expression écrite (EE) ; - Civilisation/culture ; - Vocabulaire thématique ; - Autoévaluation. - Un précis grammatical et des ressources bibliographiques	11 Unités présentées par 3 sphères de communication (sociale quotidienne, social-culturelle, éducationnelle-professionnelle) et se compose de six grandes parties : - Grammar - Vocabulary - Reading - Listening - Speaking - Writing	La présentation des modules de Méthode de français et de la méthode d'anglais sont différent Dans la méthode de français elle se fait de la façon plus intéressante, avec la partie de civilisation/culture, autoévaluation tandis que dans la méthode d'anglais on voit cette absence est faite de fa
<b>Compétences visées</b>		
<b>Méthode de Français</b>	<b>Basic English</b>	<b>Commentaires</b>
- communicatives - interculturelles - professionnelles	- communicative - interculturelle	Les compétences annoncées dans les deux méthodes ne correspondent pas en partie à celles annoncées dans les syllabus (linguo-culturelles, socioculturelles, cognitives, communicatives, professionnellement orientées, domaines professionnels)
<b>Contenu (notionnel/thématique, linguistique, socio-culturel, iconographique)</b>		
<b>Méthode de Français</b>	<b>Basic English</b>	<b>Commentaires</b>
- Famille ; - Mode ; - Santé ; - L'homme et la nature ; - Voyage et le tourisme ; - Arts ; - Fêtes et traditions ; - Moyens de communication ; - Mass-média ; - Enseignement-métier.	- Family; - Clothes. Fashion. Style; - Health and Health problems; - The Environment; - Culture and Arts; - Travels and Holidays; - Means of communication; - Mass media; - Public holidays and Celebrations; - The World of Work; - The Learning World.	Les thèmes quasi identiques, certains thèmes ne correspondent pas au syllabus Ex. Famille c'est le thème pour le niveau A1, Fêtes et traditions pour le niveau A2

<b>Démarches ou d'activités</b>		
<b>Méthode de Français</b>	<b>Basic English</b>	<b>Commentaires</b>
<p><b>Compréhension orale :</b> Ex. écouter les dialogues et dites ce qu'il y a de commun, (257), vrai ou faux, compléter les dialogues.</p> <p><b>Expression orale :</b> Ex. posez des questions correspondant aux réponses données, jeux de rôles (jouez la scène en deux), exprimer les opinions sur la situation donnée, organiser la description de qqn, les débats</p> <p><b>Compréhension écrite :</b> Ex. choisissez dans la deuxième liste une ou de bonnes réponses (p.251), trouvez dans le texte les proverbes, lire les paragraphes et indiquer quel paragraphe contient les affirmations suivantes, lire attentivement le chapeau et l'introduction, lire la lettre et compléter le tableau (265), faire les hypothèses du texte</p> <p><b>Expression écrite :</b> Ex. écrivez un article pour une revue de consommateurs (257), écrire une carte postale, rédigez un texte selon les éléments donnés, écrivez un message</p>	<p><b>Compréhension orale:</b> Ex. listen to graphologist speaking about handwriting. As you listen, for questions 1-10, write a word or a short phrase in each box, listen to the following sentences,</p> <p><b>Expression orale :</b> Ex. discussion</p> <p><b>Compréhension écrite :</b> Ex. read the text and answer the questions without looking back at the text</p> <p><b>Expression écrite:</b> Ex. write each person's regret using a Third Conditional form, write a report about postal services in your country</p>	<p>Les démarches et les activités sont quasi identiques</p>
<b>Evaluations/Autoévaluation</b>		
<b>Méthode de Français</b>	<b>Basic English</b>	<b>Commentaires</b>
<p>Dans une annexe à la fin de chaque module existe un tableau en vue d'auto-évaluer les compétences du niveau A1 définies dans le CECR</p>	<p>Le contrôle de la compréhension se réalise après chaque thème (Review) par des activités et des productions orales et écrites.</p>	<p>Le test-bilan des connaissances se réalise pendant le cours ainsi que à la fin du module ou du semestre (ex. évaluation modulaire, sommative etc.)</p> <p>Quant à l'autoévaluation, la méthode d'anglais ne propose rien tandis que dans la méthode de français un</p>

		tableau d'autoévaluation après chaque module
<b>Supports didactiques, ressources pédagogiques</b>		
<b>Méthode de Français</b>	<b>Basic English</b>	<b>Commentaires</b>
Documents en audio ou en vidéo, sur CD-Rom ou sur cassette	CD (audio) avec des textes enregistrés par des locuteurs natifs de cette langue -Brochure avec les mots-clés	Les supports et ressources pédagogiques sont annoncés

## 2.2. Synthèse : analyse comparative et interprétative des méthodes de français et d'anglais

Ces deux méthodes sont annoncées comme novatrices, permettant à l'apprenant d'apprendre de manière autonome et à l'enseignant d'enseigner, en prenant en compte les compétences déjà acquises de ses étudiants. Ces outils reflètent le concept élaboré par le Conseil pédagogique de l'URILM, soit la « méthodologie cognitivo-linguo-culturelle » qui a été conçue en regard de la politique trilingue du Kazakhstan. Rappelons-le, c'est une théorie qui préconise des approches psycho cognitives et communicatives, conceptuelles et réflexives, à des fins linguistiques, culturelles et interculturelles. Dans la Préface de chaque méthode, les concepteurs revendiquent ce courant ainsi que les niveaux de compétences du CECR.

### 2.2.1. Mise en scène éditoriale: une grande différence d'attractivité entre les deux méthodes

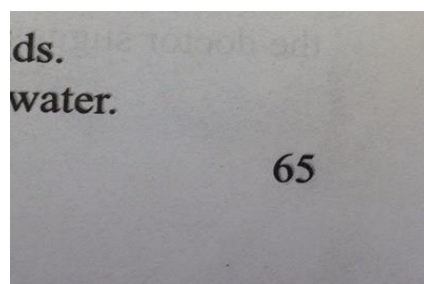
La différence de mise en scène éditoriale entre des méthodes est évidente (voir ci-dessous). La couverture de la *Méthode de Français* est de couleur verte avec le titre en rouge<sup>301</sup> mais, à l'intérieur du manuel, les pages ne sont pas colorées : tout est dans un noir et blanc, rappelant les anciens manuels utilisés dans l'ex-URSS ou encore les manuels des années 50-60 dans les pays européens. Ce type de couverture peu attractive peut démotiver les étudiants dans le choix du français. Elle donne même une image misérabiliste du français et de sa culture.

<sup>301</sup> Les couleurs sont si pâles que la photo n'a pas pu les reproduire.

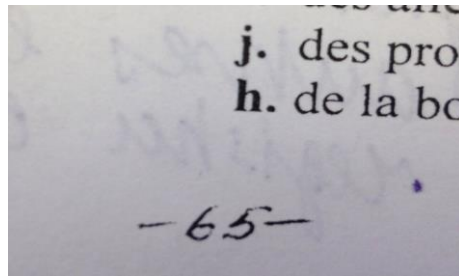


A l'opposé de la couverture du manuel anglais *Basic English* est très colorée et vivante pouvant donner envie d'apprendre cette langue. Nous retrouvons des images, des illustrations et des documents également reproduits en couleur à l'intérieur du manuel, qui, même s'ils ne sont pas en grand nombre, communiquent néanmoins une image plus moderne et plus dynamique de la langue à apprendre et de sa culture à découvrir que la langue française.

Nous pouvons parler aussi de la qualité dans la *Méthode de Français* : la numérotation est parfois écrite à la main tandis que, dans la méthode d'anglais, elles sont numérotées de manière professionnelle, comme on peut le voir ci-dessous :



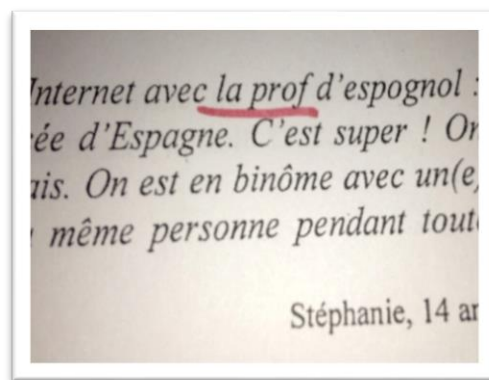
*Basic English* : 65



*Méthode de Français : 65*

Par ailleurs on se perd dans le livre car il est difficile à manipuler, souvent peu clair et parfois illisible, tandis que dans la méthode d'anglais les numérotations sont organisées avec des lettres, des chiffres et indiquent une structure de l'ouvrage plus claire et plus évidente. Ainsi nous avons des pages écrites à la main dans la méthode de français, rendant la lecture peu aisée, ce qui est impensable dans la méthode d'anglais.

De plus, on remarque le manque de soins apporté au manuel de français à travers un certain nombre d'inexactitudes que nous avons repérées tout au long de la méthode de français, comme des fautes d'orthographe par exemple, page 239: « je m'oublie pas », page 1 : « divorcer d'avec », page 273: « la prof d'espagnol », etc. Les exemples sont nombreux. On voit des répétitions du même mot, comme dans la page 185 « Comique » est répété deux fois ou encore on peut rencontrer des termes sans article comme à la page 184. Nous donnerons ci-dessous quelques exemples représentatifs



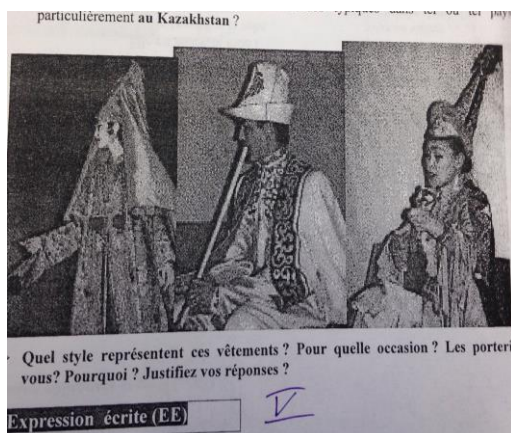
*Méthode de Français : 273*

Face à ce manque d'attractivité et au nombre d'imprécisions qui parcourent le manuel de français, nous ressentons dès le premier abord une déception, partagée d'ailleurs par un grand nombre d'apprenants et d'enseignants.

## 2.2.2. Documents iconographiques : un déséquilibre avéré entre les deux méthodes



Basic English : 49

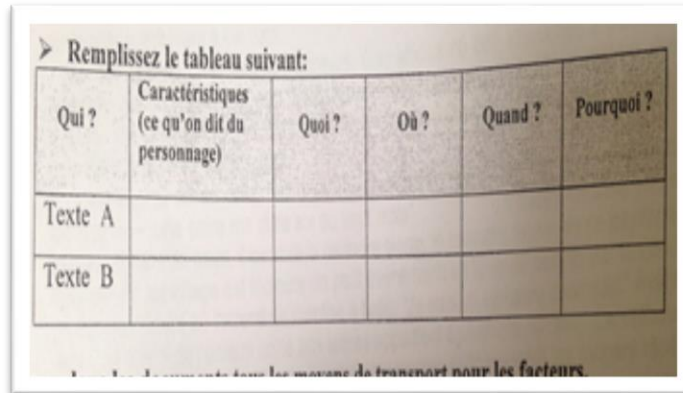


Méthode de Français : 57

En comparant le contenu iconographique de deux méthodes, nous avons observé que dans la méthode de français il y a des photos, des dessins, des images publicitaires, des bandes dessinées (BD) qui sont présentées en noir et blanc avec des reproductions qui ne sont pas toujours de qualité. Tandis que la présentation des documents iconographiques de la méthode d'anglais est meilleure : il y a des photos variées et en couleur.

Néanmoins ces différences de mise en scène iconique ne veulent pas dire que les images noir et blanc n'apportent systématiquement aucune signification aux contenus socioculturels. En fait, nous nous sommes aperçues que le choix des images était très similaire, sauf la couleur qui fait donc illusion. De

plus nous avons trouvé que dans la méthode de français, les dessins, images, photos, etc. étaient en plus grand nombre que dans la méthode d'anglais où il y a en a beaucoup moins, sans doute en raison du coût de la reproduction en noir et blanc qui est moins élevé que celui en couleur. Parmi ces supports iconographiques, les tableaux proposés pour réaliser certaines tâches, s'ils sont bien formulés ils ne peuvent pas être remplis parce qu'ils sont mal exploités : il n'y a pas de place prévue pour les réponses des étudiants qui doivent en effet écrire sur un cahier à part.



Si tous les exercices proposés dans ces manuels sont censés être faits dans le livre de l'élève, les tableaux aussi doivent être disposés de telle sorte qu'ils doivent être remplis directement dans le manuel. Ce manque de systématisation peut désorienter les apprenants dans leur apprentissage. Comme ces manuels ne prévoient pas de cahier d'exercices complémentaire, comme c'est le cas dans la majorité des méthodes de langue, il aurait fallu que les concepteurs aient prévu de la place pour réaliser les exercices au sein même du manuel.

### 2.2.3. Approche ou courant méthodologique: interprétation différente d'une théorie officielle

<p>Méthode conçue comme le noyau de l'enseignement et qui sous-tend l'activité du professeur et des étudiants.</p> <p>Méthode adoptant des approches cognitives et communicatives en vue d'orienter les étudiants vers la créativité et l'interaction.</p>	<p>Méthode permettant de réaliser l'acquisition de l'anglais au niveau interculturel et d'atteindre le niveau B2 selon le CECR. La finalité didactique de cette méthode est «langue-culture-individu » en enseignant la langue anglaise et la culture du pays de la langue cible, fondée sur la «méthodologie cognitive linguo-culturelle » (Kunanbaeva)</p>
--	--

Nous percevons dans l'Introduction l'influence de quatre grands courants (et non de trois comme annoncés par l'auteure de cette théorie) à travers la formulation différente en anglais et en français qui laisse penser à des interprétations différentes dans les deux didactiques :



- l'approche communicative, adoptée d'emblée par la majorité des didactiques de la langue ;
- l'approche par (niveaux de) compétences du CECR mais adaptés au contexte ;
- l'approche actionnelle (centrée sur la réalisation de tâches) rattachée à une conception psychocognitive (plutôt anglo-saxonne) ;
- l'approche (socio)culturelle et interculturelle (plutôt d'inspiration francophone).

Nous avons affaire à une conception éclectique qui prend un peu de chacune des théories à la mode.

## 2.2.4. Organisation générale : en défaveur du français vs en faveur de l'anglais

Quant à l'organisation du manuel de français, il y a un sommaire au début structuré de façon brève où ne sont listés que thèmes abordés dans la méthode. Les chapitres ne sont pas bien construits : il n'y a ni unités ni sous-unités proposant des apprentissages cohérents et progressifs, par exemple articulés autour d'actes de parole. Les 10 modules sont trop longs : ils sont en effet composés chacun de 30 à 34 pages, ce qui rend l'apprentissage mais aussi l'enseignement difficiles. On retrouve des manuels du même type pour chaque année.

Tandis que le manuel d'anglais, qui comprend 256 pages pour chaque année, est plus concis et donc plus pratique avec une reliure à couverture rigide et de bonne qualité. Sa couverture est de couleur bleue, marron, dotée d'une photo du Big Ben qui représente de manière symbolique Londres et plus largement l'Angleterre. Ainsi la mise en scène éditoriale de la couverture attire le regard.

Unit	Vocabulary	Exercises
Unit 1 Family page 4	• types of family • children and siblings • love and marriage • siblings	• Grammar • Reading • Listening • Speaking • Writing
Unit 2 Clothes page 10	• ready-to-wear • clothing • designer clothes • fabrics	• Grammar • Reading • Listening • Speaking • Writing
Unit 3 Health and Problems page 11	• at the doctor's • illnesses • ailments	• Grammar • Reading • Listening • Speaking • Writing
Unit 4 The Environment page 10	• the environment • pollution • water pollution • problems and disasters	• Grammar • Reading • Listening • Speaking • Writing
Unit 5 Culture and Arts page 10	• arts • theatre • culture	• Grammar • Reading • Listening • Speaking • Writing
Unit 6 Travel and Holidays page 12	• travelling • sight-seeing • agreed activities • holidays	• Grammar • Reading • Listening • Speaking • Writing

Basic English : 4-5

Module	Page
Avant-propos	4
1 Module 1 Français	5-33
2 Module 2 Mots	34-64
3 Module 3 Série	65-106
4 Module 4 L'homme et la Nature	107-143
5 Module 5 Voyage et le tourisme	144-179

Méthode de Français : 3

La table de matières est significative pour comprendre l'architecture d'un ouvrage. Celle de la méthode de français se trouve en début d'ouvrage mais elle n'est pas assez détaillée. Selon nous, les objectifs, les compétences visées et la progression lexicale et grammaticale n'apparaissent pas de manière suffisamment structurée et rendent la progression de l'apprentissage et de ce fait l'enseignement difficiles à organiser. De plus si on observe à la fois un flou dans l'organisation générale, on constate également une instabilité dans les libellés des thèmes (ex. civilisation ou culture ou bien civilisation/culture) ainsi que dans la structuration d'un chapitre à un autre.

A l'opposé, la table de matière qui se trouve en début de l'ouvrage anglais est bien faite, claire et détaillée et rend ainsi la structure générale des compétences visées et de contenus visible ainsi que lisible. Elle comporte 11 unités, chaque unité étant composée d'environ 11 à 14 pages : c'est plus facile à utiliser pour l'étudiant et aussi pour l'enseignant.

Bref on peut déjà dire sans se tromper que la méthode de français, dans sa présentation extérieure comme dans son organisation générale, n'est pas vraiment attractive ce qui peut décourager les apprenants de choisir le français comme deuxième langue étrangère et encore plus de l'apprendre mais aussi les enseignants d'enseigner avec cet outil.

Revenons sur l'organisation interne à chaque manuel. L'organisation générale des méthodes semble obéir aux lignes directrices du programme d'études et ceci, de manière identique dans les deux manuels étudiés. Nous pensons qu'il est nécessaire de réduire le volume de chaque unité qui est trop long : cette longueur qui implique de facto des répétitions peut démotiver les apprenants comme les enseignants. En analysant en détail l'unité 8 qui se trouve à la page 246 (Moyens de communication), nous estimons que cette unité pouvait conclure à la page 252 ; tout le reste paraît superflu car les 4 habilités (CO, CE, EO, EE) et les aspects grammaticaux ont été suffisamment développés dans les pages précédentes. Cet étirement des unités nous fait perdre le lien et la cohérence entre les différentes parties au sein de chacune des unités et entre les unités.

Une unité didactique, composée de 30-34 pages, est beaucoup trop longue. Cela nous laisse penser que les auteurs ont dû faire chacun leur partie de manière séparée sans avoir pris de contact entre eux. Ces répétitions et ces lourdeurs interfèrent sur le bon déroulement de la progression et donnent l'impression de stagner et donc de ne pas atteindre les objectifs et compétences visés par unité.

Malgré que la présentation extérieure de la méthode d'Anglais est plus attractive sa présentation interne est aussi lourde, la longueur des unités qui tient aux trois domaines annoncés d'apprentissage des

langues à des fins de communication à la fois socio-quotidienne, socio-culturelle et professionnelle, qui nous paraissent être un programme ambitieux. Comme dans le cas de méthode de Français nous observons l'étirement des unités qui nous fait perdre le lien et la cohérence entre les différentes parties au sein de chacune des unités et entre les unités.

> Remplissez le tableau suivant:

Qui ?	Caractéristiques (ce qu'on dit du personnage)	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
Texte A					
Texte B					

... les moyens de transport pour les facteurs.

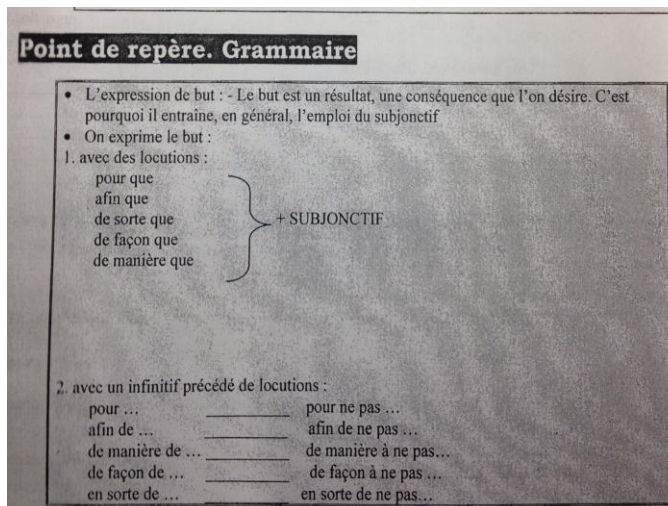
#### Méthode de Français

Si tous les exercices proposés dans ces manuels sont censés être faits dans le livre de l'élève, les tableaux aussi doivent être disposés de telle sorte qu'ils doivent être remplis directement dans le manuel. Ce manque de systématisation peut désorienter les apprenants dans leur apprentissage. Comme ces manuels ne prévoient pas de cahier d'exercices complémentaire, comme c'est le cas dans la majorité des méthodes de langue, il aurait fallu que les concepteurs aient prévu de la place pour réaliser les exercices au sein même du manuel.

#### 2.2.5. Une variété d'activités proposées : des méthodes impliquant l'apprenant

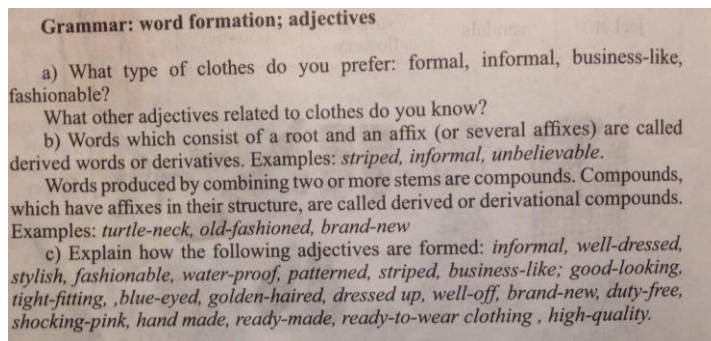
Nous allons tâcher de distinguer dans les deux méthodes, les activités et exercices qui relèvent de démarches annoncées « nouvelles » et celles qui relèvent de démarches plus « traditionnelles », héritées du passé.

Pour introduire la grammaire, les auteurs des manuels utilisent les schémas traditionnels avec des règles suivies des exercices d'application et de réemploi pour s'entraîner. Ainsi les règles grammaticales, dans la méthode de français s'inspirent davantage de la méthode SGAV ou de l'approche communicative mais pas de l'approche actionnelle, comme dans cet exemple :

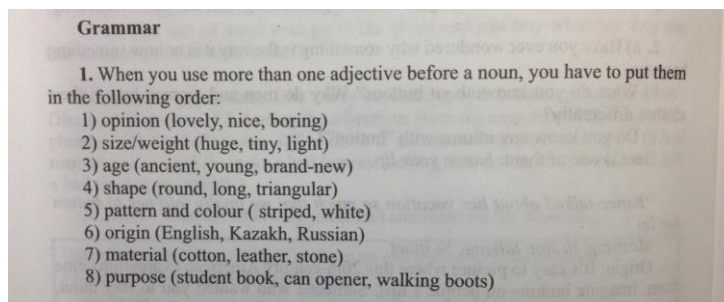


Source : Méthode de français : 45

Dans la méthode d'anglais, l'explication de la grammaire est faite de la manière plus intéressante, en vue de développer l'autonomie chez les apprenants, notamment à travers l'approche actionnelle avec des tâches à accomplir seuls :



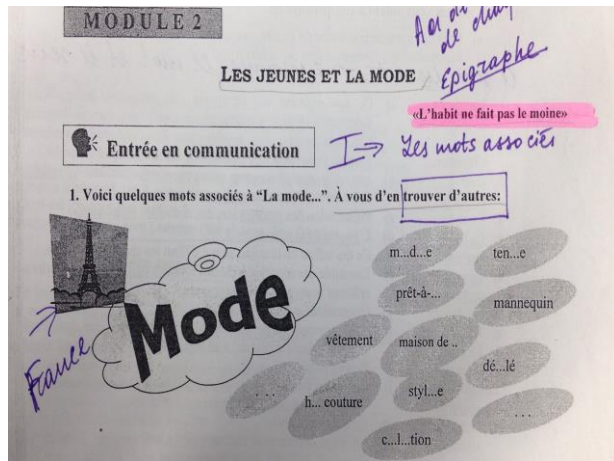
Basic English : 32



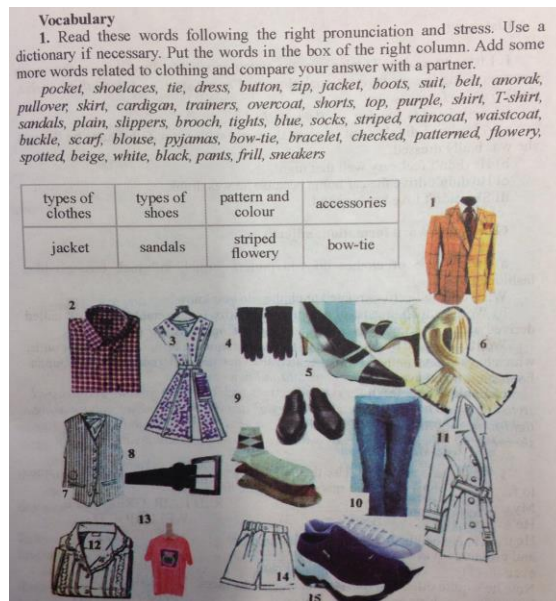
Source : Basic English : 35

Pour introduire de nouveaux mots, les auteurs recourent à des synonymes et à des antonymes, parfois en utilisant les images mais le plus souvent l'explication du vocabulaire se fait en langue cible. Il n'y a

pas recours à la traduction en langue première (russe ou kazakh), en langue seconde (russe ou kazakh) ou en langue étrangère<sup>1</sup> (anglais). En outre, des activités interactives sont proposées par exemple « associer des mots » dans la méthode de français ou « trouver des mots en les associant à des photos » dans la méthode d'anglais, comme suit:



Méthode de Français : 34



Basic English : 31

Pour pratiquer l'expression orale, les concepteurs des méthodes proposent aux apprenants les jeux de rôle dans la méthode de français et des situations dans la méthode d'anglais :

**Jeu de rôle:**


**Situations:**

1. Vous devez retrouver une personne que vous ne connaissez pas, dans un café. Vous vous parlez au téléphone. Chacun se décrit sa physique et dit comment il est habillé, de quelle couleur sont les vêtements pour se reconnaître.
2. Votre ami(e) veut faire de la randonnée. Quels vêtements allez-vous lui conseiller ?
3. Vous voulez aller en discothèque, mais il vous manque un vêtement pour l'occasion. Que feriez-vous ? Demandez conseils à votre ami(e).

### Méthode de Français : 40

**Speaking**

1. Describe the clothes in the photographs using the vocabulary words and phrases. Tell your partner which of them you like best or don't like. Why?
2. In small groups, talk about your last shopping trip using the vocabulary words and phrases.



### Basic English : 38

Un certain nombre d'activités sont proposées pour développer chez les apprenants la réflexion, les hypothèses, les réactions à l'écrit et à l'oral, exercices menés en solo ou en groupe, etc. s'appuyant sur des documents authentiques pédagogisés, insérés dans les méthodes, et sur des interactions structurées avec des apprenants dans la classe. Nous donnons ci-après quelques exemples :

**Compréhension orale** : p.ex.: écouter les dialogues et dites ce qu'il y a de commun, (257), vrai ou faux, compléter les dialogues.

**Expression orale** : posez des questions correspondant aux réponses données, jeux de rôles (jouez la scène en deux), exprimer les opinions sur la situation donnée, organiser la description de quelqu'un, les débats.

**Compréhension écrite** : choisissez dans la deuxième liste une ou de bonnes réponses (p.251), trouvez dans le texte les proverbes, lire les paragraphes et indiquer quel paragraphe contient les affirmations

suivantes, lire attentivement le chapeau et l'introduction, trouvez les éléments qui composent le portrait des facteurs, lire la lettre et compléter le tableau (265), faire les hypothèses du texte.

**Expression écrite** : écrire un article pour une revue de consommateurs (257), écrire la carte postale, rédiger un texte selon les éléments donnés, écrire un message.

Nous trouvons que ces activités rendent l'apprentissage par découverte, par devinette, par essais, par erreurs, par productions créatives, etc., plus motivantes, plus vivantes, surtout dans la méthode *Basic English*, car elles sont accompagnées de divers types d'illustrations. Les deux méthodes ont fait des efforts visibles et appréciables pour impliquer l'étudiant dans son apprentissage.

### 2.2.6. Evaluation et auto-évaluation : une différence de conceptions en faveur de la méthode de français

Pour l'évaluation dans la méthode de français et dans la méthode d'anglais, nous avons donc trouvé les exercices proposés au fur et à mesure de l'unité ou de la leçon et également à la fin sous forme de bilan-révisions. Mais la différence entre ces deux méthodes, c'est la présence d'activités d'autoévaluation dans la méthode de français qui n'existent pas dans la méthode d'anglais.

Ainsi, dans la méthode de français, nous trouvons une grille d'autoévaluation qui encourage les étudiants à contrôler et estimer par eux-mêmes les compétences acquises pendant le module. Cette approche d'autoévaluation est en adéquation avec les principes du CECR encourageant le développement de l'autonomie de l'étudiant dans son apprentissage, passant notamment par l'auto-évaluation : p.ex. : quand je lis, je comprends (CE): très bien, bien, assez bien, pas tout à fait.

**AUTOÉVALUATION**

**Quand on parle, je comprends (CO) :**

- les opinions diverses sur la haute-couture, le prêt-à-porter, la mode en particulier
- les précisions sur les tendances existant dans la mode en France et en Amérique
- ce qui influence la mode
- ce qu'on préfère dans la mode (style couleurs, matières)
- ce qui prédomine chez les jeunes.

Très bien	Bien	Assez bien	Pas tout à fait

**Je peux parler pour (EO) :**

- retrouver les vêtements qu'il faut à chacun
- conseiller quel vêtement de choisir et de mettre
- associer les couleurs à tels ou tels symboles (objets) chez les différentes cultures
- décrire (styles, couleurs, matières)
- justifier le choix concernant la mode, la cosmétique
- présenter un des jeunes représentant le monde de la mode
- faire les compliments et y répondre en fonction du registre

Très bien	Bien	Assez bien	Pas tout à fait

En ce qui concerne la méthode d'anglais, il y a un test de contrôle des acquis après chaque thème abordé (Review) qui s'effectue à travers des activités de compréhension et de production orales et écrites. (p.45) : il y a le texte et des questions auxquelles il faut répondre, des exercices avec la grammaire déjà révisé au début de la leçon (adjectives, past time), il y a aussi les exercices pour contrôler l'EE, l'EO, la CE et la CO.

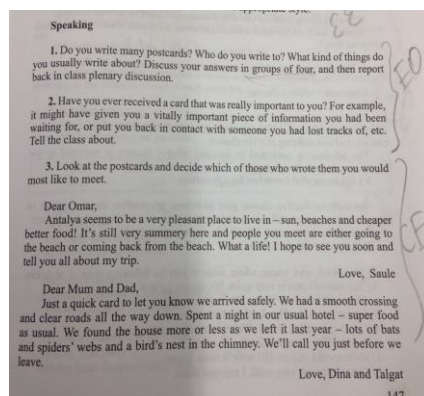
L'auto-évaluation joue pourtant un rôle important dans la motivation des apprenants, car nous l'avons vu dans notre Cadre théorique, l'évaluation et surtout l'auto-évaluation permettent aux apprenants de réfléchir sur leurs progrès, leurs lacunes, de connaître leurs points forts, de reconnaître leurs points faibles et de trouver les moyens et les stratégies d'y remédier.

Le CECR recommande également l'utilisation du PEL qui permet aux apprenants d'enregistrer toutes sortes d'expériences langagières et interculturelles dans un cahier ou journal de bord et ainsi d'apporter la preuve visible et circonstanciée de leur progrès.

Après avoir exploité l'Unité, apprenants et enseignants ont besoin d'un feed-back sur les connaissances acquises (ou non). On pourrait utiliser les tests pour évaluer des compétences acquises et réaménager les types de contrôle ou bilan au fur et à mesure des besoins ou lacunes que chaque apprenant aurait relevés à travers sa propre auto-évaluation ou que les apprenants auraient relevés à travers une évaluation collective dans la classe.

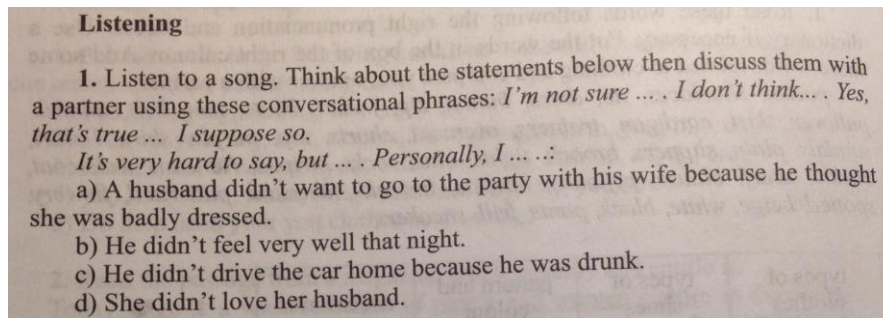
### 2.2.7. Confusion entre consignes et tâches demandées

Dans les activités pour l'EO, nous remarquons une confusion entre les consignes et la tâche demandée. Les deux premières consignes correspondent aux tâches demandés mais troisième comme : « Look at the postcard and decide which of those who wrote them you would most like to meet », cette tâche correspond plutôt à une activité pour la CE qu'à une activité pour l'EO :



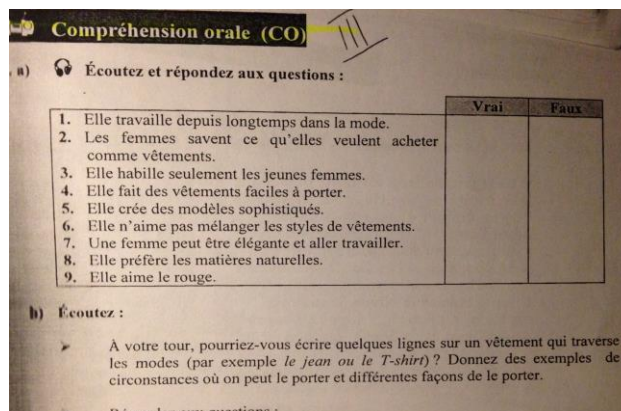


Dans les activités suivantes pour la CO, dans les exemples ci-dessous nous trouvons la consigne « Ecoutez une chanson » mais il n'y a pas de bonne information : Quelle chanson? Où écouter? Sur quel support? Quel numéro de cette piste? Etc. :



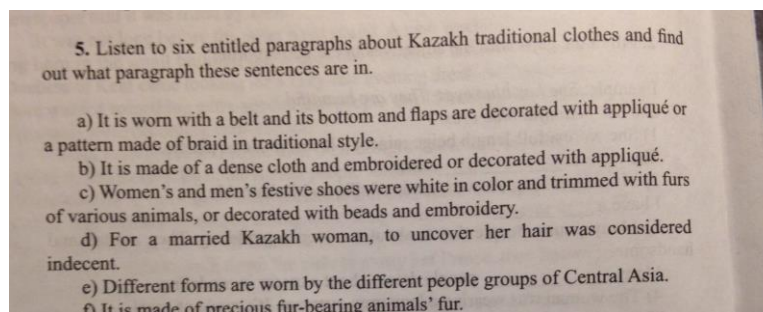
Basic English : 32

Cela concerne aussi la méthode de français où la consigne « Ecoutez » ne correspond pas à l'exercice attendu : dans la consigne A, il faut écouter et répondre aux questions ; dans la consigne B, il faut aussi écouter. Mais nous voyons clairement que les concepteurs proposent d'écrire mais pas d'écouter:



Méthode de Français : 53

Dans l'exemple suivant, la consigne indique qu'il faut écouter six paragraphes mais en fait les apprenants doivent les lire et non les écouter:



Basic English : 48

### 2.2.8. Contenus socioculturels: une même conception ethnocentrée avec des informations dépassées

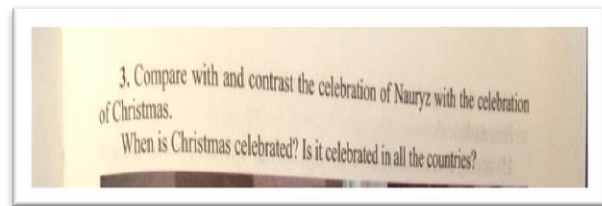
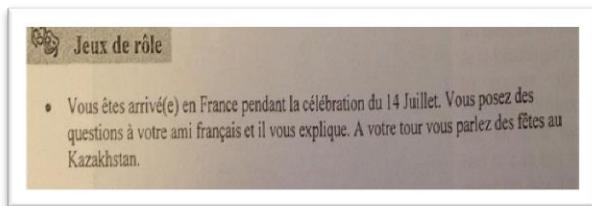
Nous comprenons que les thèmes de deux méthodes socioculturels sont quasi identiques, quel que soit le public cible, comme nous l'avions déjà noté plus haut dans l'analyse des 4 syllabus.

Ainsi, chaque module présente des éléments socioculturels, selon une perspective comparative entre les deux cultures – française et kazakhe :

Ex. «À la découverte de la France», « La haute couture d'Yves-Saint-Laurent », « L'enseignement dans la France passée et actuelle » ; « La culture kazakhe et russe : « À la découverte d'Almaty ».

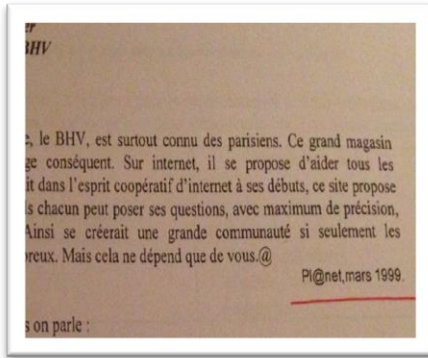
Ex : La culture française : « Le cinéma français », « Hélène Grimaud » : « Une pianiste pas comme les autres », « Les fêtes civiles légales et les fêtes religieuses légales ». La culture kazakhe et russe: « Les fêtes du Kazakhstan », « L'essor du cinéma kazakh », « Les peintres ambulants (l'art russe) », « Les fêtes musulmanes et orthodoxes ». En France, faites des compliments à des amis, à des gens.

Ces exemples ci-dessous illustrent notre propos :



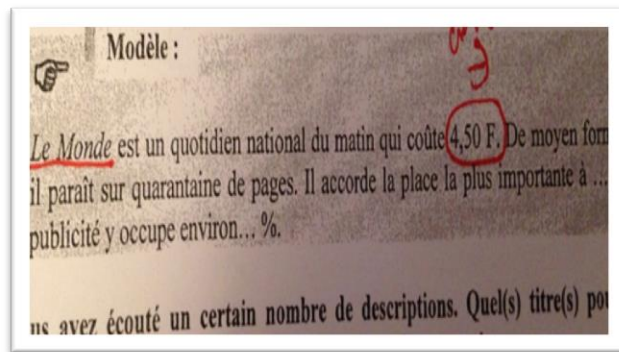
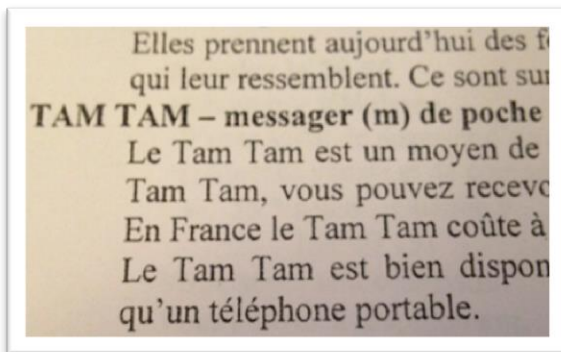
#### Méthode de Français

Dans tous les modules, la culture française est toujours présente au travers d'articles tirés de différents journaux, magazines français (*Le Rennais*1993, *Le Monde*, *Le Nouvel Observateur*, *le Figaro magazine*) : on peut aller les consulter sur les sites Internet. Néanmoins, nous trouvons que la grande partie des textes, des sites proposés sont vieilles, voire obsolètes.



#### Méthode de Français

Les exemples nous montrent que certaines informations sont périmées, que des éléments cités en exemples n'existent plus de nos jours, comme la référence à Tam Tam, messenger de poche, et au franc français dans un extrait du journal *Le Monde*.



#### Méthode de Français

Nous pouvons avancer ici que si ces documents sont effectivement « authentiques », en revanche ils sont dépassés et dans ce sens, ne respectent pas les méthodologies nouvelles et consignes prônées dans les Préfaces des méthodes respectives. En outre ils n'apportent aucune information valide aux apprenants. Enseigner ce qui est déjà obsolète n'a pas de sens et de plus ne correspond pas aux nouveaux principes méthodologiques du CECR, fondées sur l'actualisation des connaissances pour préparer les apprenants à leur environnement social et économique en mutation, à leur mobilité académique ainsi qu'à leur future profession tournée vers l'international.

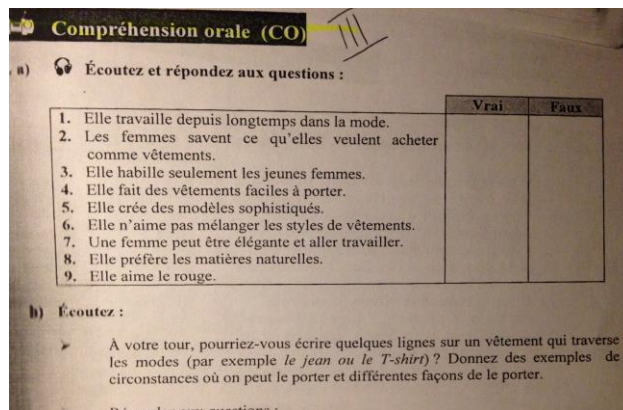
Dans les documents authentiques il faudrait donner les éléments culturels, issus du vécu quotidien des personnes dont on apprend la langue (p.ex. le jour de facteur en France). Il faut tenir compte des futurs besoins des apprenants s'ils évoluent un jour dans le contexte de la langue étudiée. Dans ce sens, il vaudrait mieux indiquer les informations culturelles et les faits historiques sous la consigne "Savoir plus", par exemple à la fin de l'unité didactique.

## 2.2.9. Supports didactiques, ressources pédagogiques : une promesse non tenue

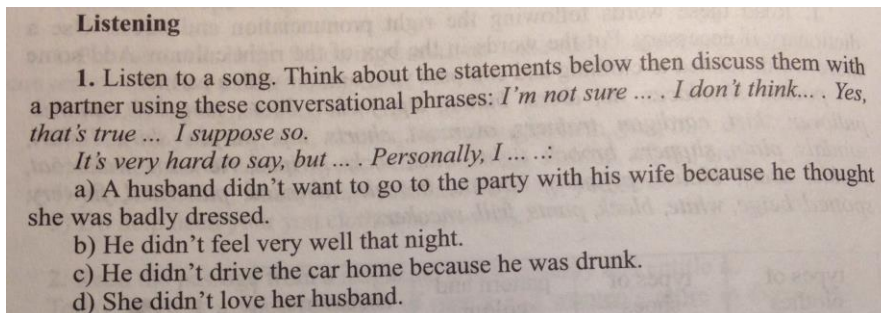
Comme nous trouvons dans la Préface pour 2 méthodes de langues :

Pour le français	Pour l'anglais
Des documents en audio ou en vidéo, sur CD-Rom ou sur cassette	-CD (audio) avec des textes enregistrés par des locuteurs natifs de cette langue -Brochure avec les mots-clés

Malgré tout ce que les auteurs annoncent dans la Préface sur le matériel complémentaire, notamment les CD (audio), nous n'avons pas trouvé ce matériel qui devrait accompagner les méthodes, ni à la médiathèque, ni à la bibliothèque de l'université. Or nous avons vu qu'un certain grand nombre d'activités reposaient en fait sur ces types de supports :



Méthode de Français : 53



Basic English : 32

### Listening

- Have you ever heard about the hippies and their lifestyle?

1. Listen to the information about the hippies and correct the following statements.

- a) The hippies were middle-aged people from the rich classes.
- b) They supported the policy of their country, ordinary family life and war.
- c) They never went to the countryside.

2. Listen to the text again and write down the key words to describe the hippies' lifestyle before and today.

3. Compare your life style with that of the hippies. Write about common and different features of two life styles in 50 – 80 words.

Basic English : 41

Nous estimons que c'est vraiment une lacune pédagogique dans l'apprentissage des langues (anglais ou français) car c'est très important d'écouter des sons, des intonations, des accents, des dialogues, des discours, des textes enregistrés etc. afin de réaliser des exercices de compréhension auditive et de production orale. Cela accentue les difficultés d'apprentissage pour les apprenants, surtout quand ceux-ci sont loin de tout environnement de la langue étudiée (plus grave encore pour le français, que pour l'anglais, le premier étant peu représenté dans les médias) et les difficultés d'enseignement pour les enseignants qui ont besoin de ce type de supports sonores et visuels authentiques pour enseigner de manière vivante.

Nous n'avons pas aussi trouvé la transcription de ces textes, chansons. Nous pouvons imaginer que c'est l'enseignante qui a tous les clés mais comme la méthode ne contient pas le guide pédagogique, nous pouvons constater qu'il existe aucun support pour aider non seulement les apprenants mais aussi les enseignants. Faute de manque de ces supports pédagogiques, les enseignants et les apprenants se trouvent dans la grande difficulté. Les enseignants perdent beaucoup de temps pour chercher l'information supplémentaire etc.

### 3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE

L'analyse descriptive puis comparative des 4 curricula a mis en évidence des éléments pertinents pour notre problématique de départ, qui nous permettent d'approfondir nos analyses et d'esquisser ici quelques interprétations.

Comme nous l'avons signalé, l'ouvrage, *The modernization of foreign language education: the linguocultural-communicative approach* (2010), est la référence de base officielle pour les programmes d'enseignement de langues étrangères pour les DL et pour les DNL. Cet ancrage théorique qui est annoncé dans les préfaces de ces différents programmes, s'appuie des courants de l'Applied Linguistics d'une part et sur des principes fondateurs du CECR d'autre part. Si l'Avant-propos dans les syllabus (le même pour les 4 syllabus) incite à développer non seulement des compétences linguistiques, communicatives et culturelles mais aussi des compétences plurilingues, pluriculturelles et interculturelles, permettant aux individus de mieux s'adapter à leur monde globalisé et aux situations de mobilité, nous avons en revanche dégagé des écarts entre les discours des introductions et les contenus des 4 syllabus.

Ce Concept pour l'enseignement des langues étrangères, dont les directives sont mises en œuvre dans les syllabus, ne se préoccupe pas de l'enseignement des deuxièmes langues étrangères mais seulement de celui des langues obligatoires du Concept du trilinguisme. C'est pourquoi dans les syllabus, d'une part il n'y a pas de différenciation des enseignements selon les types de publics en DL et en DNL et d'autre part il n'y pas de théories didactiques spécifiques proposées pour l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais, qui sont des deuxièmes langue étrangères selon leur dénomination dans le contexte académique mais qui peuvent être aussi bien des deuxièmes, des troisièmes que des quatrièmes langues étrangères pour des apprenants déjà plurilingues.

Les caractéristiques des syllabus que nous avons dégagées traduisent dans leur ensemble un manque de cohérence entre les consignes proposées, souvent incomplètes ou carrément absentes pour certaines étapes de l'enseignement, et les apprenants en termes de besoins ou de spécificités de ces publics, entre les démarches privilégiées dans le CECR et le PEL (ce dernier n'est pas du tout mentionné parmi les produits pédagogiques annoncés !) pour développer par exemple des démarches centrées sur les apprenants, ou celles d'auto-évaluation (présente de manière diffuse) en vue de développer leur autonomie, en prenant en compte leurs compétences linguistiques et autres déjà acquises.

Nous avons également repéré des écarts entre les Préfaces ou Introductions aux manuels, annonçant des orientations et des objectifs en lien avec les directives des syllabus, et la mise en œuvre concrète de ces objectifs dans les contenus, activités, démarches, illustrations, supports, etc. dans les manuels de langue. Ecart, ou même incohérences, dont nous ne retiendrons que les principales caractéristiques.

Nous observons d'emblée un écart avéré entre la mise en scène des manuels, en défaveur du français et en faveur de l'anglais, et notamment à travers sa visibilité ou non visibilité dans les modes de diffusion. Il est clair que l'université a investi plus de moyens dans la méthode d'anglais, même si cette dernière présente également des faiblesses de conception et d'organisation. Ce constat traduit ici le statut

valorisé de l'anglais par rapport au français au sein des universités. Et d'ailleurs les inexactitudes relevées dans le manuel de français révèlent que le ou les concepteurs ont accordé moins d'attention à cette langue ou bien que le temps attribué aux équipes pour concevoir a été sans doute moindre et que sa rédaction a été faite dans l'urgence.

Nous retrouvons en outre les mêmes écarts, déjà observés pour le syllabus, entre les textes préfaçant les deux méthodes de langues, annonçant des objectifs, des matériaux, des supports complémentaires et la réalité même des manuels. Ces ressources, références ou matériaux annoncés n'existent pas ou bien sont dépassés, obsolètes ou carrément fausses. La seule composante vraiment bien développée dans le manuel de français est l'auto-évaluation contrairement au manuel d'anglais.

Si certaines activités sont encore de facture traditionnelle, en utilisant le schéma classique c'est-à-dire selon les trois étapes attendues, présentation/mémorisation/exploitation, en revanche nous avons pu identifier des activités plus actuelles et plus dynamiques incitant aux étudiants à réfléchir, à faire des hypothèses, etc.

Les activités recommandées dans les syllabus qui offrent une grande variété d'exercices à l'écrit et à l'oral et des modalités d'apprentissage interactives, nécessaires pour développer des compétences à des fins communicationnelles se retrouvent dans les deux manuels. Ainsi parmi les activités proposées comme par exemple le projet, les tables rondes, montrent qu'il y a la volonté d'autonomiser les étudiants. De même la diversité de ces activités se traduit par une diversité des moyens, des lieux et des supports pour apprendre et faire apprendre ce qui induit des changements dans le rôle de l'enseignant et des rapports avec l'apprenant. Mais cet aspect n'est pas vraiment abordé dans les syllabus (par exemple aucune consigne sous « collaborations ») ni encore moins explicité et mis en œuvre dans les manuels, sauf en ce qui concerne les modes d'apprentissage qu'il s'agit de diversifier à travers différentes formes de collaborations entre apprenants.

On a observé que la prise en compte de la diversité, et donc des compétences plurilingues déjà là des apprenants, prônée par le CECR, n'est présente ni dans les syllabus ni dans les méthodes de langues.

En fait ces productions ne peuvent pas avoir la dénomination de méthodes telles que nous l'avons définie dans notre Cadre théorique : il s'agit plutôt de manuels isolés (sur plusieurs niveaux il est vrai) qu'un ensemble de matériaux et de supports pédagogiques, complétant le manuel de l'élève et formant un tout structuré et cohérent.

Malgré ces efforts appréciables pour renouveler les démarches et les matériaux pédagogiques, nous observons des écarts entre ces approches recommandées et celles adoptées dans les manuels, malgré les adhésions annoncées à des orientations pédagogiques proches du CECR, en dépit des orientations données par la théorie officielle du Concept d'enseignement des langues étrangères.

Nous approfondirons ces premières observations dans notre Synthèse générale dans laquelle nous tâcherons de comprendre, en croisant les résultats d'analyse des quatre corpus, les raisons de ces écarts, à la fois internes entre les différents produits de l'institution qu'externes, soit par rapport aux démarches théoriques et méthodologiques impulsées par le CECR et autres productions européennes, en vue de développer une éducation plurilingue.



**SIXIEME CHAPITRE. ANALYSE COMPARATIVE  
D'ENTRETIENS AVEC DES ENSEIGNANTS DE LANGUE  
ET D'OBSERVATION DE LEURS CLASSES DE LANGUE  
A L'URILM**

Nous avons étudié dans le Chapitre 5 les syllabus (Corpus1) que nous avons postulés solidaires et indissociables des méthodes langues (Corpus2). Nous ferons de même pour ce Chapitre 6. Nous avons choisi de recueillir les témoignages d'enseignants de français et d'anglais (Corpus3), puis de mener des observations de classes auprès de ces mêmes enseignants (Corpus4) car nous les considérons étroitement liés. En effet les enseignants sont les acteurs de terrain qui mettent en œuvre dans leur enseignement en classe ces nouvelles orientations des syllabus. Il est donc pertinent d'écouter ce que ces enseignants ont à nous dire sur leur parcours, leurs conceptions, leurs publics et leurs pratiques selon cette nouvelle donne puis d'observer leurs stratégies dans les cours, tout en recontextualisant les conditions de leur enseignement.

Mais avant de présenter les objectifs spécifiques à l'analyse chacun des deux Corpus que nous aborderons dans ce chapitre selon une démarche comparative, il nous faut rappeler brièvement les questions de départ qui ont motivé le choix de notre sujet et de notre terrain d'études ainsi que les objectifs généraux de recherche qui en ont découlé.

#### **- *Rappel des questions de départ***

- Quelles sont les politiques linguistiques, nouvelles mesures adoptées dans le cadre du Concept du Trilinguisme, et quels sont leurs effets sur l'enseignement des langues étrangères dans les institutions éducatives, notamment celles du supérieur ?
- Quels sont les effets de l'introduction de Bologne dans l'institution universitaire et l'adoption des recommandations du Conseil de l'Europe, dont celui de l'éducation plurilingue, à travers les conceptions et approches du *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECR), sur les discours, les produits et pratiques pédagogiques des enseignants dans l'enseignement des langues étrangères à l'université ?
- Comment concevoir une didactique adaptée à l'enseignement d'une deuxième langue étrangère LE2, ici le français, en concurrence avec d'autres langues, en tenant compte de l'apprentissage de trois autres langues obligatoires (kazakh, russe et anglais), dont l'anglais langue hégémonique, par des publics étudiants déjà plurilingues ?

#### **- *Rappel des objectifs généraux de recherche***

- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais ET les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour le français;
- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM ET les réalités du contexte et de la classe en français en anglais et en anglais ;

- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais et le français ET les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères, en s'appuyant sur la « Théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative » de Kunanbaeva ;
- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais et le français ET les principes pédagogiques du CECR.

Afin de répondre à nos questions de départ et de mettre en œuvre nos objectifs généraux, nous nous proposons d'analyser dans ce Chapitre en un premier temps ces entretiens menés avec des enseignants de français puis ceux menés avec des enseignants d'anglais selon une approche interprétative et comparative ; enfin en un deuxième temps, nous effectuerons une analyse des observations de classe, selon une approche descriptive puis interprétative, où nous tâcherons d'identifier les stratégies élaborées par nos enseignants dans leurs classes de français puis d'anglais, en gardant à l'esprit que si la seconde a acquis un statut officiel, la première possède un statut optionnel dans le cadre du Concept du trilinguisme.

Nous faisons l'hypothèse que l'analyse ces deux Corpus 3 et 4 apporteront un éclairage complémentaire aux analyses des Corpus 1 et 2 (Chapitre 5), un autre angle de vue qui nous permettra de découvrir d'autres dimensions auxquelles nous n'avons peut-être pas pensé.

## **1. ANALYSE INTERPRETATIVE DES ENTRETIENS MENES AVEC DES ENSEIGNANTS DE LANGUE A L'URILM**

Nous analyserons donc ce Corpus 3, constitué d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignante de français et d'anglais. Ils ont été amenés à actualiser leurs conceptions didactiques et pratiques pédagogiques selon les recommandations et orientations données par des syllabus conçus eux-mêmes en regard des nouvelles directives, à la fois du ministère de l'Education et de la Recherche selon Bologne et dans le cadre de la politique trilingue du Kazakhstan. Ces professeures ont été en principe informés, sensibilisés, si ce n'est formés, à la théorie officielle cognitivo-linguo-culturelle, aux conceptions et approches inspirées du CECR et se sont s'approprié la grille de compétences par niveaux, en vue de développer de nouvelles méthodes d'enseignement et de nouvelles modalités d'évaluation.

Nous rappellerons ici le type de corpus recueilli, la méthode d'enquête et celle d'analyse adoptées puis nous préciserons les objectifs spécifiques d'analyse du Corpus 3.

### **- Rappel de la constitution du Corpus 3**

Comme nous l'avons décrit dans notre Cadre méthodologique, dans le cadre d'une approche qualitative interprétative, nous avons choisi l'entretien en vue de recueillir des témoignages auprès des principaux acteurs de l'institution, amenés à adapter les nouvelles consignes du Concept d'enseignement des langues étrangères dans le cadre d'une politique trilingue officielle, à savoir les enseignants de langues. Nous devons rappeler ici que nos informateurs sont en fait toutes des informatrices, du fait que la grande majorité des enseignants de langues à l'URILM (et plus généralement dans les universités kazakhstanaïses) sont de sexe féminin. Il s'agit donc d'enseignantes qui sont 6 au total et qui se répartissent comme suit :

#### ***4- enseignantes de français :***

- 1) Aigul, 30-35 ans, d'origine kazakh, maîtrise 4 langues (kazakh, russe, français, anglais) ;
- 2) Dina, 30-40 ans, d'origine kazakh, maîtrise 3 langues (kazakh, russe, français) ;
- 3) Gaukhar, 20-30 ans, maîtrise 4 langues (kazakh, russe, français, turc) ;
- 4) Zarina, 30-40 ans, d'origine ouïgoure maîtrise 4 langues (kazakh, russe, français, turc).

#### ***2-enseignantes d'anglais :***

- 1) Saule, 30-40 ans, d'origine kazakhe, maîtrise 3 langues (kazakh, russe et anglais) ;
- 2) Assel, 20-30 ans, d'origine kazakhe maîtrise 3 langues (kazakh, russe et anglais).

### **- Rappel de la méthode d'enquête et de la méthode d'analyse**

Rappelons<sup>302</sup> que la caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole :

Un entretien, d'après Labov et Fanshel (1977), est un *speech event* (événement de parole) dans lequel une personne A obtient une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B.<sup>303</sup>

Ci-dessous nous restituons pour mémoire des questions d'entretien, que nous avons posées à nos interlocutrices :

- *dans la première partie*, les questions nous permettent de collecter des éléments socio-biographiques de base de nos informants (lieu de naissance, âge, état civil, etc.) ;

- *dans la deuxième partie*, certaines questions concernent des langues apprises et pratiquées au sein de la famille, avec les amis, les voisins, au travail (ex. avec les administratifs, les collègues, les élèves);

---

<sup>302</sup> Voir notre Cadre méthodologique

<sup>303</sup> Labov et Fanshel, 1977 cités par Blanchet et Gotman: 17

- *la troisième partie* de notre entretien s'intéresse à la mobilité de l'enseignant et les programmes de séjour ou formations linguistiques proposés par à l'URILM dont ils ont ou auraient pu bénéficier;
- *dans la quatrième partie*, les questions portent sur la formation universitaire et le parcours académique de l'enseignant;
- *la cinquième partie* comporte des questions sur le parcours et l'expérience professionnelle de l'enseignant ;
- *la sixième partie* porte sur leurs perceptions des apprenants, de leurs langues, de leurs expériences de mobilité, leurs modalités d'apprentissage des langues, etc.
- *la septième partie* contient des questions sur leur perception des nouveaux programmes d'étude en langues selon Bologne;
- *la huitième partie* s'intéresse aux démarches méthodologiques utilisées pour l'enseignement du français LE2 avec des questions portant sur les manuels utilisés, les méthodologies, les pratiques, la prise en compte ou non du bagage linguistique des étudiants, etc. ;
- *une question ouverte* à la fin porte sur les expériences positives mais aussi les expériences difficiles rencontrées par l'enseignant dans leur enseignement du français comme LE2 ou l'anglais comme première ou deuxième langue étrangère, dans le cadre des nouveaux programmes d'études.

Nous avons convoqué le concept de représentations sociales comme concept opératoire dans l'analyse de nos entretiens. Rappelons que, pour Abric (2011)<sup>304</sup> : « la représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions mais aussi les conduites et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité, car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes ». Nous dénommerons également ces représentations par le terme de perceptions », définition que nous rejoignons.

Nous effectuerons une analyse thématique, comme nous l'avons annoncé dans notre Cadre méthodologique. Pour ce, avant de commencer l'analyse des entretiens, nous avons fait la transcription de toutes les données puis nous avons identifié les passages-clés pour chaque entretien et regroupé les thèmes pertinents à l'intérieur du matériau à l'étude, en tâchant de dégager puis de caractériser les profils, les parcours puis perceptions de nos interlocutrices.

### **- Définition des objectifs spécifiques à l'analyse du Corpus3**

Les objectifs de ce chapitre sont donc d'identifier et de typifier les représentations ou perceptions de nos enseignantes de français et d'anglais à travers leurs témoignages, soit :

---

<sup>304</sup> Voir notre Cadre théorique

- sur leur parcours de langues, parcours de formation, capitaux hérités et acquis, expériences professionnelles, de mobilités, etc.
- sur leurs publics étudiants et sur le dispositif d'enseignement (programmes d'études, manuels de langue, conditions de langue, etc.), sur le statut des langues et de leur enseignement dans le cadre du Concept du Trilinguisme et le Concept d'enseignement des langues étrangères ;
- sur les principes du CECR, notamment ceux d'une éducation plurilingue, et leurs effets sur les programmes, manuels de langues, (applications, interprétations, adaptations, etc.);
- sur leur propres stratégies et pratiques d'enseignement dans le cadre des nouveaux programmes d'études et manuels inspirés de la théorie cognitive linguo-culturelle et du CECR.

Pour mettre en œuvre nos objectifs spécifiques à l'analyse du Corpus 3, du fait de notre ancrage en socio-anthropologique dans le champ des langues et cultures, nous avons choisi de développer une approche qualitative interprétative des entretiens menés auprès d'enseignantes de français et d'anglais à l'URILM, que nous allons traiter successivement puis que nous mettrons en perspective selon une approche comparative.

## **1.1. Analyse interprétative des entretiens menés avec des enseignants de français**

### **1.1.1. Caractéristiques générales du profil des enseignantes de français**

Nous avons donc interrogé quatre enseignantes de français en leur demandant de remplir des fiches socio-biographiques (voir annexe) et puis conçu un tableau synoptique en tâchant de typifier leurs caractéristiques générales avant de nous atteler à l'analyse en profondeur des témoignages de nos interlocutrices.

Nom, prénom fictif*	Sexe, âge	Nationalité	Parcours académique	Langues <sup>1</sup> (L1, L2, L3, L.E1, L.E2 etc.) <sup>2</sup>	Expérience professionnelle	Poste actuel	Expérience de mobilité	Perception sur le programme Bologne et CECR	Perceptions sur les apprentissages	Méthodes utilisées, les démarches
Zarina	F, 30-40	Kazakh d'origine ouigour	Bachelor et Candidat ès Lettres. Université Pédagogique des Langues Etrangères (ex- URILM), faculté pédagogique de français langue étrangère.	L'ouïgour, le kazakh, le russe et le turque.	16 ans	Enseignante de FLE1 et FLE2	Plusieurs expériences de mobilité professionnelle et touristique.	Obligation de respecter le système de crédits et compliqué	-Kazakhs, les russes, les tatars, les ouïgours et les autres origines. - Plurilingues - Plusieurs expériences de mobilité académique et touristique.	les courants audio-visuels, communicationnels, actionnels. Elle vise les compétences communicatives, linguistico-culturelles, socioculturelles
Gaukhar	F, 20-30	Kazakh	Bachelor à l'URILM à la Faculté de français	Le kazakh, le russe, le français et le turque	4 ans	Enseignante de FLE1 et FLE2	X	ce n'est encore terminé pour dire comment	- les Kazakhs, les Russes, les Coréens, les Turcs et d'autres origines plurilingues	audio-visuels, communicationnels, actionnels
Dina	F, 30-40	Kazakh	l'Université Pédagogique des Langues Etrangères (ancien URILM) à la Faculté de français et a obtenu la licence.	Le kazakh, le russe et le français	20 ans	Enseignante de français FLE1 et FLE2 à l'Alliance française.	Plusieurs expériences de mobilité professionnelle et touristique.	applique ces nouvelles conceptions dans son enseignement.	-Kazakhs, Russes, Ouïgours. -plurilingues	Documents authentiques et des matériaux audiovisuels. Mais encore elle utilise des documents authentiques, les journaux, les revues, les articles, Internet.
Aigul	F, 30-35	Kazakh	Master à l'Université Pédagogique des Langues Etrangères (ancien URILM) à la Faculté de français	Le kazakh, le russe, le français et l'anglais	12 ans	Enseignante de FLE2 et Vice-doyenne de la faculté pédagogique. Responsable des stages étudiants.	Plusieurs expériences de mobilité professionnelle et touristique.	Elle fait un essai d'appliquer ces nouvelles conceptions dans son enseignement.	Les kazakhs, les russes, les tatars, les ouïgours, les turques et d'autres origines	Documents authentiques et des matériaux audiovisuels. Mais encore elle utilise des documents authentiques. Elle utilise encore les journaux, les revues, les articles, Internet.

\* Nous n'avons pas demandé le niveau de langue

## 1.1.2. Typification de leur capital-langues

### 1.1.2.1. Un plurilinguisme individuel acquis en immersion « naturelle »

Que nous disent nos interlocutrices sur leurs langues, celles héritées et acquises, la manière dont elles les ont apprises, celles qu'elles ont dû apprendre et pourquoi ?

**Aigul :** " *Ma L1 est le kazakh, L2 est le russe, à l'école j'ai appris le français comme LE1 et à l'Université j'ai continué à apprendre le français comme LE1 et l'anglais comme LE2.*"

**Dina :** " *Ma L1 est le kazakh, le russe est L2, je les ai apprises à l'école dès la 4<sup>e</sup> classe au primaire. Quant aux langues étrangères, j'ai appris le français à l'école. Au quotidien je pratique le kazakh à la maison; le russe avec les collègues et le français à l'Université; dans ma famille je pratique le kazakh; avec les amis également au travail, avec mes élèves, avec mes collègues, j'utilise donc trois langues sont le kazakh, le russe et le français. Je souhaite apprendre l'anglais, pour être mieux valorisée dans l'institution.*"

**Gaukhar :** « *Ma langue première est le kazakh, le russe est le deuxième. Quant aux langues étrangères j'ai appris le français et le turc à l'Université en 2005-2009. Je me déclare comme plurilingue* ».

**Zarina :** « *Ma langue première est l'ouïgour, je considère le kazakh et le russe comme L2. Comme LE1 j'ai appris le français à l'école et comme LE2, le turc à l'Université. Les langues pratiquées au quotidien sont: le russe, le kazakh et le français avec ses étudiants; l'ouïgour et le russe dans la famille; le kazakh, le russe, le français avec mes amis; le kazakh, le russe avec mes voisins; au travail j'utilise non seulement le russe, le kazakh et le français, mais encore je suis obligée d'apprendre l'anglais* ».

Les langues comme le kazakh et/ou le russe ont été apprises dans une situation que l'on pourrait qualifier de « naturel » pour chacune d'elles, c'est-à-dire dès leur enfance dans leur famille. Il faut noter que ces deux langues sont également les deux langues officielles qu'elles ont apprises ou continué d'apprendre à l'école et à l'Université. Nos interlocutrices se sont déclarées plurilingues, et si nous détaillons leurs réponses, nous constatons en effet qu'elles ont des profils *de facto* trilingues, comprenant les trois langues obligatoires de la politique gouvernementale du trilinguisme, c'est-à-dire qu'elles possèdent le capital-langues minimal officiel attendu. Mais davantage encore, la majorité d'entre elles présente un profil plurilingue qui va au-delà du plurilinguisme officiel (entre trois et six langues) car elles ont hérité de leur famille d'une ou deux langues premières et/ou par mariage d'une ou deux langues familiales. Ainsi, l'une des enseignantes a pratiqué l'ouïgour comme langue première



dans sa famille, mais en même temps elle a appris le russe et le kazakh par immersion au sein de la famille, dans son entourage social et bien sûr à l'école.

### **1.1.2.2. Un plurilinguisme dévalorisé par l'anglais, langue officielle**

Quant aux langues étrangères, toutes les enseignantes dès la 5<sup>ème</sup> classe de l'école obligatoire ont appris le français qu'elles ont continué d'apprendre en LE1 à l'Université. Pour trois enseignantes sur quatre, le turc était considéré comme une LE2.

**Zarina :** « *Comme première langue étrangère, j'ai appris le français à l'école et comme deuxième langue étrangère, le turc à l'Université* ».

**Gaukhar :** « *Quant aux langues étrangères j'ai appris le français et le turc à l'Université en 2005-2009. Je les ai apprises à l'aide des ressources différentes, avec un enseignant et individuellement* ».

**Dina :** « *Quant aux langues étrangères, elle a appris le français à l'école en 4e classe. Je l'a appris avec le professeur et individuellement* ».

Seule Aigul a appris l'anglais comme LE2, tandis que les deux autres enseignants sentent le besoin (l'urgence) d'apprendre l'anglais pour s'assurer un statut dans leur environnement professionnel :

**Aigul :** « *Le français c'est ma première langue étrangère, c'est le français depuis l'école, la deuxième langue c'est l'anglais et la troisième, le turc... .. et à l'Université j'ai continué à apprendre le français comme LE1 et l'anglais comme LE2* ».

**Dina :** « *Je souhaite apprendre l'anglais, pour être mieux valorisée dans l'institution.* »

**Zarina :** « *...au travail j'utilise non seulement le russe, le kazakh et le français, mais encore je suis obligée d'apprendre l'anglais* »

Ces langues étrangères ont été acquises pendant l'apprentissage scolaire et universitaire. Nous voyons ici qu'elles ont été formées à l'époque où la langue anglaise n'était pas obligatoire et où elles ont pu choisir le français comme LE1 et le turc comme LE2, tandis que Aigul a décidé de prendre l'anglais comme LE2 dont l'apprentissage était payant, tout en choisissant d'apprendre également le turc en troisième langue étrangère, qu'elle percevait comme un atout supplémentaire d'autant plus que son enseignement était gratuit. Le turc est si populaire car il est proche de kazakhe par ses racines et en plus les relations économiques qui font ces deux pays.

Son cas était alors plutôt unique : sa motivation était de posséder un capital-langues et un parcours davantage valorisés mais à l'époque l'anglais n'était pas un passage obligé. Les autres enseignantes ont également appris le turc, en LE2 comme une évidence, elles reconnaissent qu'elles sont désormais

obligées d'avoir dans leur bagage linguistique l'anglais, langue étrangère légitime et internationalement reconnue, afin de voir leur statut revaloriser au sein de l'institution et plus largement sur le marché du travail (notamment sur le marché universitaire).

### 1.1.3. Typification de leur capital-diplômes

#### 1.1.3.1. Formation académique et pédagogique : un cheminement semblable

Notre intérêt se porte ici sur leur formation initiale académique puis pédagogique afin de cerner l'influence de ces capitaux acquis (langues, formations, diplômes) sur leur rapport aux langues, leurs conceptions de l'enseignement et leurs pratiques enseignantes.

En fait, le parcours académique de nos enseignantes est semblable c'est-à-dire toutes les informatrices interrogées ont terminé la même université, voire la même faculté (faculté pédagogique, spécialisation FLE), comme par exemple Zarina qui est docteur ès lettres ou Aigul qui a obtenu le Master :

*Zarina : "J'ai fait mes études à l'Université Pédagogique des Langues Etrangères<sup>305</sup> à la Faculté pédagogique de français langue étrangère et j'ai obtenu le diplôme de l'enseignement supérieur qui me permet d'enseigner le français. Je suis également candidat ès lettres depuis 2011. J'ai choisi d'enseigner cette langue parce que j'adore la France et la langue française."*

*Gaukhar : " J'ai fait mes études à l'URILM à la Faculté de français et j'ai obtenu le diplôme de l'enseignement supérieur. J'ai une formation d'enseignant de français. J'ai choisi le français parce que j'adore cette langue, pour moi cette langue est la plus belle langue du monde."*

*Dina : " J'ai fait mes études à l'Université Pédagogique des Langues Etrangères à la Faculté de français et ai obtenu la licence. Je suis diplômée comme enseignante de français. Je n'ai ni master ni doctorat. J'ai choisi cette langue sur la recommandation des enseignants de français à l'école. Comme j'ai aimé la langue française à l'école, j'ai décidé de faire ses études à la faculté de français à l'Université."*

*Aigul : " J'ai fait mes études à l'URILM à la Faculté de français et ai obtenu la licence. J'ai eu mon diplôme de master en 2005. Je suis diplômée comme enseignante de français et d'anglais."*

Nous voyons également qu'elles ont non seulement suivi le même parcours académique mais aussi fait la même formation pédagogique dans la même institution.

---

<sup>305</sup> L'Université Pédagogique des Langues Etrangères depuis 1941 et, après les années 90, a été renommée Université des Relations internationales et des Langues du Monde

**Zarina :** « *J'ai été formée par l'Université Pédagogique des Langues Etrangères à la Faculté pédagogique de français langue étrangère* ».

**Gaukhar :** « *J'ai fait mes études à l'URILM Ablai khan à la Faculté pédagogique de français langue étrangère* ».

**Dina** « *J'ai fait mes études à l'Université Pédagogique des Langues Etrangères et à la Faculté pédagogique de français langue étrangère* ».

**Aigul :** « *J'ai suivi mes études à l'URILM à la Faculté pédagogique de français langue étrangère* ».

Aucune surprise dans ces parcours au cheminement semblable et attendu.

### **1.1.3.2. De la formation initiale à l'enseignement : un attachement institutionnel « inconditionnel »**

Davantage encore, la plupart des enseignantes, formées à l'URILM, continuent à travailler dans le même établissement. Ainsi, deux de nos enseignantes n'ont jamais travaillé ailleurs qu'à l'URILM, ayant été engagées sur des postes d'enseignement juste après avoir terminé leurs études.

**Zarina :** « *Je n'ai jamais travaillé dans une autre institution avant et je travaille à l'URILM depuis quatorze ans. Je suis professeure de français comme première et deuxième langue étrangère aux niveaux A1, A2, B1, B2 et C1. J'ai 28 heures d'enseignement par semaine et 12 cours. Je n'ai pas d'autres tâches ou fonctions que l'enseignement* ».

**Gaukhar :** « *Je travaille à l'URILM depuis 2011 après avoir terminé mes études comme professeur de français aux niveaux A1, A2, B1 et B2. J'ai 24 heures d'enseignement par semaine et 5 cours mais je n'ai pas d'autres tâches ou fonctions que l'enseignement de français comme enseignante*

**Dina :** « *J'ai travaillé dans un gymnase spécialisé en langue N62 à Almaty comme enseignante de français pendant deux ans. A l'URILM je travaille depuis 18 ans comme professeur de français aux niveaux A1, A2, B1, B2, C1. J'ai 28 heures au premier semestre et 30 heures au deuxième, j'ai 10 cours par semaine de français de base (A1), le français comme deuxième langue étrangère cinq-six cours* ».

**Aigul :** « *J'ai enseigné l'anglais à l'école avant de commencer à travailler à l'URILM. Je suis enseignante de FLE2 et Vice-doyenne de la faculté pédagogique et également je suis responsable des stages pédagogiques des étudiants dans les écoles* ».

En ce qui concerne les deux autres enseignantes, si elles ont travaillé ailleurs en un premier temps, elles sont finalement retournées pour enseigner dans cette institution dès que l'occasion s'est présentée.

On pourrait qualifier cette continuité ou ce retour des diplômées de l'URILM comme l'expression d'un attachement institutionnel (quasi) inconditionnel, en soulignant toutefois que cette institution est considérée comme prestigieuse à la fois pour y étudier les langues et pour les y enseigner.

#### **1.1.4. Typification de leur capital-professionnel**

##### **1.1.4.1. Diplômées dans une langue mais « capables d'enseigner d'autres langues »**

Par ces extraits de discours, nous comprenons que ces enseignants sont capables ou plutôt « se sentent capables d'enseigner d'autres langues que le français », comme le kazakh, le russe, l'anglais et même le turc.

*Zarina : « Je suis capable enseigner non seulement le français mais aussi le kazakh et le russe. Mais je n'ai pas de formation pédagogique pour enseigner ces deux langues ».*

*Gaukhar : « Je crois que je suis capable d'enseigner le russe, le kazakh et le turc, mais je n'ai pas de formation spécialisée »*

*Dina : « Je suis capable d'enseigner le kazakh, le russe et l'anglais ».*

*Aigul : « Je suis capable d'enseigner le kazakh, le russe et l'anglais. Je suis diplômée comme enseignante de français et d'anglais ».*

Ce sont, à nos yeux, des croyances individuelles qui rejoignent les discours et croyances institutionnels : c'est-à-dire on pense que le fait de maîtriser une langue, cela suffit pour l'enseigner. En ce qui concerne l'enseignement des langues et cultures étrangères, se manifeste une autre croyance bien connue, à savoir que si l'on est formé en didactique d'une langue – par exemple celle du FLE - on peut et on sait enseigner d'autres langues comme le russe, le kazakh et/ou l'anglais ; de ce fait, on n'aurait pas besoin de suivre de formation spécifique pour apprendre à maîtriser ces autres langues ni pour apprendre à les enseigner. Cela pose malgré tout un problème lorsque l'enseignant doit enseigner l'anglais comme langue étrangère, en n'ayant ni le niveau de la langue ni la formation linguistique et pédagogique dans la discipline<sup>306</sup>. Donc, si la connaissance d'autres langues peut aider à comprendre la langue cible, servir de pont d'une langue à l'autre, elle ne suffit pas à en assurer l'enseignement de manière sérieuse et continue.

---

<sup>306</sup> Quand les effectifs en français sont insuffisants, l'établissement peut demander aux professeurs formés en Fle, d'enseigner l'anglais. C'est une situation qui arrive de plus en plus fréquemment et qui met dans l'inconfort total ces enseignants qui ne peuvent pas refuser s'ils veulent garder leur poste.

### 1.1.4.2. A partir d'expériences professionnelles diversifiées : des pratiques pédagogiques revisitées

L'une des enseignantes interrogées, qui travaille à l'URILM, enseigne également à l'Alliance française avec une méthode d'enseignement plus récente et plus personnalisée que celle utilisée par ses collègues:

**Dina :** « *J'utilise mes propres matériaux pédagogiques et le matériel existant comme **Alter Ego** que j'emprunte à l'Alliance française* »

Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette enseignante a pour projet d'élaborer un manuel pour l'enseignement de français comme deuxième langue étrangère. Le fait de travailler à l'Alliance française la met en contacts fréquents avec des locuteurs natifs de français et des collègues enseignants qui utilisent des méthodes récentes. Elle a aussi la possibilité d'emprunter du matériel pédagogique comme des méthodes, des CD-audio, des DVD conçus sur place. Il ressort de cette expérience hors des murs de L'URILM, que Dina a identifié les lacunes pédagogiques de l'institution et de son propre enseignement qu'elle tente de combler.

### 1.1.5. Typification de leurs capitaux de mobilité

#### 1.1.5.1. Mobilité individuelle diversifiée *versus* mobilité institutionnelle en creux

Il est important d'analyser la mobilité des enseignantes pour voir si leurs expériences ont participé au développement de leurs divers capitaux et (capital linguistique, culturel, social) et plus largement de leurs capacités d'adaptation. Il est intéressant en outre de s'interroger sur leurs mobilités car ces expériences ont pu renforcer leur niveau de langue mais aussi leur ont peut-être permis de se frotter à d'autres univers culturels, d'autres conceptions didactiques et méthodes d'enseignement des langues. Pourra-t-on parler dans leur cas de « capital de mobilité » ?

**Zarina :** « *J'ai bougé à l'intérieur du Kazakhstan (conférences), j'ai fait des stages pédagogiques en France à Lyon pendant trois mois, en Chine pendant 3 semaines pour mes études et ma recherche. Pour organiser mon séjour professionnel, je me suis adressée à « l'Association des Jeunes Ouïgours » à Almaty pour aller en France et également à l'Ambassade de France. J'ai droit d'y participer une fois tous les cinq ans. Cette année, j'ai également posé ma candidature. Mais je n'ai jamais bénéficié des programmes de mobilité à l'URILM pour les enseignants de langue. J'ai visité la Turquie et la Pologne pendant deux semaines pour des raisons touristiques* ».

**Aigul :** « *J'ai fait un stage pédagogique en France, Montpellier pendant un mois en 2007 et à*

*Grenoble trois semaines en 2013. J'ai fait mes stages grâce à des programmes de l'Ambassade de France au Kazakhstan (une fois tous les cinq ans). J'ai également voyagé pour des raisons touristiques en France (Paris, Nîmes, Carcassonne, Lyon, Chamonix, Annecy) et en Suisse (Genève). Mais je n'ai jamais bénéficié des programmes de mobilité à l'URILM pour les enseignants de langue ».*

**Dina :** « *Pour les raisons professionnelles j'ai bougé à l'intérieur du Kazakhstan (Astana et Tchimkent) pour prendre part au Séminaire des professeurs de français. Tous les cinq ans, je participe au concours pour les enseignants de FLE organisé par l'Ambassade de France. Ainsi, j'ai déjà obtenu trois fois le stage pédagogique en France. Je n'ai jamais fait de voyages pour des raisons touristiques ».*

Les expériences de mobilité de trois enseignantes sur quatre sont diverses et nombreuses : elles se sont déplacées pour des raisons linguistiques, pour des séjours pédagogiques ou d'études, pour des vacances à l'étranger, pour des séjours touristiques, etc. Une seule enseignante ne s'est jamais déplacée à l'étranger ni même à l'intérieur du Kazakhstan et ne sait pas qu'il existe des programmes de mobilité à l'URILM destinés au perfectionnement linguistique et pédagogique du personnel enseignant.

**Gaukhar :** « *Je n'ai jamais bougé ni à l'intérieur du Kazakhstan ni à l'étranger. A mon avis il n'y a pas de programmes de séjour linguistique à l'URILM pour les enseignants de langues et je n'en ai jamais bénéficié ».*

Nous constatons qu'aucune de nos informatrices n'a bénéficié en fait des programmes de mobilité à l'URILM spécifiquement destinés aux enseignants de langue. Pourtant l'URILM est membre de l'AUF<sup>307</sup> mais les enseignants ne recourent pas à ces bourses de mobilité courte (un à trois mois) par ignorance de l'existence de ces programmes. Mais nous supposons qu'il y a d'autres raisons pour lesquelles les enseignantes ne s'adressent pas à l'URILM : manque d'informations, représentation du coût élevé du séjour, impossibilité de se rendre à l'étranger ; d'autre part, elles ne se déplacent pas pendant l'année pour des raisons personnelles comme la famille, leur travail (les cours), le manque de disponibilité.

Mais elles ont développé des stratégies individuelles en s'adressant soit à une association locale, soit à

---

<sup>307</sup> L'Agence universitaire de la Francophonie est une association internationale. Elle regroupe des universités, grandes écoles, réseaux universitaires et centres de recherche scientifique utilisant la langue française dans le monde entier. Avec un réseau de 817 adhérents dans 106 pays, elle est l'une des plus importantes associations d'institutions d'enseignement supérieur et de recherche au monde (<https://www.auf.org/auf/en-bref/>)

l'Ambassade de France pour prendre part au séminaire que cette dernière organise localement chaque année à l'intention de tous les enseignants de français ou pour obtenir une bourse permettant de prendre part à un stage pédagogique dans un organisme de formation agréé par le ministère des Affaires étrangères français. Il s'agit donc d'une mobilité à des fins essentiellement professionnelles mais qui se réalise davantage grâce à des initiatives personnelles que grâce à des propositions institutionnelles.

### **1.1.5.2. Expériences de mobilité et leurs réinvestissements pensables**

L'influence de mobilité sur les pratiques de l'enseignant est indéniable. Ainsi, Dina fait souvent des séjours linguistiques à l'étranger, notamment en France ; tous les cinq ans, elle participe au concours pour les enseignants de FLE organisé par l'Ambassade de France. Elle a déjà obtenu trois fois le stage pédagogique qui a lieu en France. Elle a également bougé à l'intérieur du Kazakhstan à Astana et à Tchimkent pour prendre part aux Séminaires des professeurs de français organisés localement :

**Dina :** « *Pour les raisons professionnelles j'ai bougé à l'intérieur du Kazakhstan (Astana et Tchimkent) pour prendre part au Séminaire des professeurs de français. Tous les cinq ans, je participe au concours pour les enseignants de FLE organisé par l'Ambassade de France. Ainsi, j'ai déjà obtenu trois fois le stage pédagogique en France* ».

Nous pouvons concevoir que cette enseignante, citée ci-dessus, souhaite réinvestir le capital acquis à travers ses diverses mobilités et formations continues dans la conception d'un manuel de français comme deuxième langue étrangère :

**Dina :** « *...Mon but est de créer le manuel de français comme deuxième langue étrangère* ».

Cette enseignante a réalisé son projet : il existe actuellement déjà deux parties rédigées de cette méthode qui n'a pas encore été publiée en version papier mais qui existe en format électronique. Nous supposons que c'est faute de soutien financier de sponsors intéressés par le FLE que seule la version on-line existe.

## **1.1.6. Perceptions de leurs publics étudiants**

### **1.1.6.1. Profils linguistiques de leurs apprenants : de facto plurilingues**

Nous l'avons vu dans notre Cadre contextuel, la majorité des Kazakhstanaïses est plurilingue et de plus, en accord avec les nouvelles politiques linguistiques officielles, ils devraient désormais être capables de parler au moins trois langues. Les perceptions de nos enseignantes sont similaires : les origines des

apprenants et les langues parlées sont très variées. Elles perçoivent leurs étudiants comme ayant des profils *de facto* plurilingues et pluriculturels.

**Zarina :** « *Le public des apprenants dans mes classes est très varié : les kazakhs, les russes, les tatars, les ouïgours et les autres origines. Ils maîtrisent deux, trois voire plus langues d'apprentissage comme le kazakhe, russe, l'ouzbek, l'ouïgour, l'anglais* ».

**Aigul :** « *Comme le pays est multinational dans ma classe il y a différentes origines comme les kazakhs, les russes, les tatars, les ouzbeks, les ouïgours, les coréens, les turcs et les autres origines. Leur parcours linguistique est riche: kazakh, russe, anglais, espagnol, ouïgoure, turc, ouzbek*».

**Dina :** « *Il y a des Kazakhs, des Russes, des Ouïgours. Leur bagage linguistique est de deux ou trois langues minimum (p.ex. kazakhe, russe, anglais). Il y a aussi des plurilingues qui en plus de leur langue maternelle connaissent encore deux langues étrangères, par exemple l'anglais, l'allemand, qu'ils ont appris avant à l'école* ».

Selon nos interlocutrices, les apprenants possèdent des langues autres, langues premières héritées ou langues étrangères apprises, que les langues du trilinguisme officiel. Ces perceptions qu'ont les enseignants de leur répertoire linguistique, de leur capital-langue traduit parfaitement la situation multinationale du Kazakhstan, une société où de jeunes Kazakhstanais peuvent avoir des provenance(s) nationale(s) et linguistique(s) différente(s) mais peuvent aussi acquérir des langues étrangères autres que l'anglais au cours de leur scolarisation.

#### **1.1.6.2. Mobilité de leurs étudiants : expériences multiples, individuelles et institutionnelles**

A l'inverse des enseignantes qui ont développé une mobilité essentiellement individuelle, les étudiants optent pour une mobilité plutôt institutionnelle. Cela s'explique par les nouvelles politiques de mobilité académique lancées en 2012 par le gouvernement (voir Cadre contextuel) mais pas uniquement.

Voilà ce qu'en disent les enseignantes :

**Zarina :** « *Certains de mes étudiants ont déjà des expériences de mobilité à l'étranger, c'est très populaire et actuel d'aller à l'étranger pour faire de l'expérience tant linguistique que personnelle. Les étudiants de ce siècle sont actifs et n'ont pas peur, ils participent toujours aux concours que notre Université annonce et ils les obtiennent les bourses* ».

**Gaukhar :** « *Je ne connais pas bien l'expérience de mobilité de mes étudiants* ».

**Dina :** « *Ils ont déjà des expériences de mobilité externe, je le sais car ce sont mes étudiants* ».

Un certain nombre d'entre elles participe donc au concours sur dossiers organisé par l'URILM, du fait



que l'information sur la possibilité de bourses de mobilité est accessible. En plus, cette mobilité est financée, il suffit d'avoir la motivation, de parler au moins une langue étrangère, de préférence l'anglais (qui est un critère de sélection pour pouvoir partir). Le projet de mobilité peut engendrer le désir d'apprendre ou de perfectionner une langue étrangère mais aussi le désir de vivre une expérience universitaire et personnelle nouvelle, unique, dans un contexte étranger.

### **1.1.6.3. Apprentissage des langues par leurs étudiants : diversité des modalités et des lieux**

A travers les points de vue de nos informatrices, nous allons tâcher de comprendre quelles sont les nouvelles modalités d'apprentissage des langues chez leurs étudiants :

*Zarina : « Mes étudiants adorent le français et pour apprendre ils font la mobilité externe en bénéficiant des programmes de mobilité de l'URILM »*

*Aigul : « ...Ils voyagent beaucoup, ils regardent des films et lisent des journaux en français, ils se sont inscrits à l'Alliance française».*

*Dina : « ...Ils communiquent par internet avec des étrangers, ils utilisent Skype, Facebook etc. ».*

*Gaukhar : « ...Ils visitent les centres de langues, comme Alliance française à Almaty ».*

Selon les enseignantes, les modalités d'apprentissage sont variées et surtout individuelles et se font essentiellement en dehors de la classe. Nous le constatons : ces étudiants utilisent différents moyens, lieux et canaux d'apprentissage, différents types de mobilité, géographique, virtuelle, audio-visuelle, institutionnelle pour améliorer leurs compétences en langues.

Dans notre Cadre théorique, nous avons présenté les méthodologies actuelles recommandées par le CECR, renforcées par le Guide (2007), pour diversifier son capital-langues et développer un répertoire plurilingue, en mobilisant un certain nombre d'approches plurielles, en classe et hors de la classe, divers types de canaux d'apprentissage, notamment à travers la mobilité, convoquant une diversité des lieux et modalités d'apprentissage.

Concernant cette diversification des lieux et modes d'apprentissage, l'Alliance française joue un rôle essentiel car les étudiants y trouvent un matériel didactique plus actuel, des supports pédagogiques plus variés, des méthodologies plus novatrices. Ils peuvent pratiquer la langue et communiquer, en participant à des tables rondes, en rencontrant des locuteurs francophones qui sont en visite pour des conférences, séminaires, manifestations culturelles, etc. ou avec des Français qui enseignent la langue.

Pour des activités d'auto-apprentissage, les enseignantes conseillent également à leurs étudiants de se rendre l'Alliance française, car, comme nous l'avons appris au cours de notre séjour quand nous menions notre enquête à l'URILM, s'il existe bien un centre d'apprentissage avec une médiathèque à cette université, on trouve toujours porte close, sans indication d'horaires d'ouverture et fermeture. Il est évident que les apprenants préfèrent aller l'Alliance française ou il y a tout ce qu'il faut pour l'apprentissage, l'auto-apprentissage, l'évaluation et l'auto-évaluation.

Presque tous les enseignants qui quittent un jour l'URILM, parce qu'ils ne sont pas satisfaits de leurs conditions d'enseignement, iront enseigner à l'Alliance française.

#### **1.1.6.4. Rapports des étudiants vis-à-vis du français : boudé comme LE1 vs populaire comme LE2**

Nous allons cerner le statut de français dans l'institution à travers les perceptions des enseignantes sur le rapport que les étudiants ont vis-à-vis des langues et notamment du français. Il est clair que la nouvelle politique linguistique du Kazakhstan imposant l'apprentissage de trois langues dès le primaire, dont l'anglais, que le français et les autres langues ont changé de statut. Si les apprenants boudent le français en LE1, en revanche ils choisissent le français comme LE2 qui reste ainsi une langue populaire. Cela pose un problème pour les enseignantes car elles ont à faire face à des effectifs trop chargés et de plus avec des niveaux mélangés (débutants, intermédiaires) dans la même salle :

**Zarina :** *« D'après mes observations le statut du français dans l'institution n'est pas élevé comme première langue étrangère (cette année il n'y a que 7 étudiants, l'année prochaine cette langue sera supprimée du programme), Par contre, comme deuxième langue étrangère elle est très populaire... cette année il y a 40 étudiants dans un groupe..., il n'y a pas la possibilité de séparer les groupes kazakhs et russes en deux, faute de professeurs ».*

**Dina :** *« Le statut de français est restreint au statut de deuxième langue étrangère. Il n'y a pas beaucoup d'étudiants qui veulent apprendre le français comme première langue étrangère. A mon époque il y avait tout un département de formation de formateurs de français non seulement à l'URILM mais aussi dans d'autres institutions pédagogiques provinciales (la formation se réalisait et en kazakh et en russe). Actuellement la formation des formateurs de français n'est qu'une section du département pédagogique des langues étrangères ».*

**Aigul :** *« Peu d'étudiants veulent apprendre le français comme première langue étrangère, par contre comme deuxième langue étrangère, il est toujours populaire ».*

Nos interlocutrices ont donc perçu chez les publics étudiants une désaffection pour le français en tant que LE1 mais toujours une grande attraction pour cette langue en tant que LE2. Cette popularité tient, selon nous, à notre culture éducative toujours liée à Russie où le français a été longtemps très important (et l'est encore mais dans une moindre mesure) pour ce pays depuis l'époque du Tsar. Et puis en posant la question « pourquoi vous avez choisi apprendre cette langue ? », toutes répondent que cette langue est très belle, la plus belle du monde, la langue de l'amour etc. Influencés par ces stéréotypes transmis par leur société et confortés par leurs enseignants, les étudiants, entre l'allemand et le français, choisissent généralement la langue qui est « belle ».

### **1.1.7. Perceptions du dispositif d'enseignement du français**

Nous cherchons à comprendre comment nos interviewées perçoivent le dispositif d'enseignement du français à travers le plan d'études, les manuels de langue, les conditions d'enseignement de la langue, les équipements, etc. et si ces conditions influent sur l'enseignement, les stratégies en cours et plus largement les pratiques des enseignantes.

#### **1.1.7.1. Concurrence entre méthodes étrangères et méthodes locales : le bricolage obligé**

**Dina :** « *J'enseigne le français aux niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et à côté, j'enseigne le français à l'Alliance française. Mon expérience professionnelle est 20 ans. J'utilise mes propres matériaux pédagogiques et le matériel existant telle que « Méthode de français » (édition universitaire), « Panorama » (édition française), « Tout va bien » (édition française) et « Alter Ego » (importé de France) j'ai prêté par l'Alliance française. J'utilise des documents authentiques et des matériaux audiovisuels. Mon but est d'élaborer le manuel de FLE2 ».*

Dina enseigne non seulement à l'URILM mais aussi à l'Alliance française, comme nous l'avons déjà mentionné, ce qui lui donne la possibilité d'utiliser les méthodes récentes comme *Alter Ego*. Donc son expérience professionnelle diversifiée lui permet de choisir des méthodes (qui se déclarent) en adéquation avec les principes du CECR, tandis que la majorité des enseignants de l'URILM conçoivent et /ou utilisent des manuels locaux dont nous avons montré dans le Chapitre 4 les apports mais aussi les limites, le souci d'actualisation mais aussi l'inadéquation des contenus et des références - voire même leur péremption -, parfois le traditionalisme des activités, notamment d'évaluation.

**Zarina :** « *J'utilise mes propres matériaux pédagogiques et également le matériel existant comme « Méthode de français » (édition universitaire), « Panorama » et « Tout va bien ». Je fais le bricolage des documents authentiques et encore des matériaux audiovisuels à partir des journaux, revues et Internet. Mes démarches se situent dans les courants audio-visuels, communicatifs et actionnels. Je vise les compétences communicatives, linguistico-culturelles, socioculturelles pour les niveaux B1, B2, C1 et C2.* »

**Gaukhar :** « *J'utilise mes propres matériaux pédagogiques mais aussi du matériel existant comme Méthode de français (édition universitaire), « Panorama », « Tout va bien », « Exercier » et « Alter Ego ». J'utilise également des documents authentiques et des matériaux audiovisuels trouvés dans les journaux, les revues, les articles et Internet. Pour développer l'apprentissage des langues, je propose à mes étudiants auto-apprentissage à la médiathèque et à l'Alliance française d'Almaty ».*

**Dina :** « *J'utilise « Delf B1 », « Junior », Méthode d'auteur russe Popova Kazakova. Pour développer l'apprentissage des langues, je propose aux étudiants un centre de ressources et l'Alliance française d'Almaty ».*

**Aigul :** « *J'utilise la « Méthode de français » (édition universitaire), « Panorama », « Tout va bien », Manuel de français par POPOVA-KAZAKOVA. Je trouve des documents authentiques et des matériaux audiovisuels dans les journaux, les revues, les articles et sur Internet. J'utilise un centre de ressources pour avoir plus de moyens pour l'apprentissage ».*

Des propos de nos interlocutrices, il ressort que les manuels conçus localement et à disposition sont en général perçus comme insuffisants, peu attractifs car démodés ou dépassés, alors que les enseignantes qui ont bougé et qui ont été formés dans des séminaires locaux de l'Ambassade ou dans des stages pédagogiques en France, savent qu'il existe des démarches alternatives et vont donc mettre en œuvre de nouvelles approches didactiques, de nouvelles stratégies pédagogiques mieux adaptées à leurs publics, en sélectionnant et en bricolant leurs propres matériaux. Nous constatons que les enseignantes doivent non seulement bricoler leurs matériaux didactiques, mais utiliser toujours les matériaux issus de méthodes étrangères venant de France. Mais la *Méthode de français* de Popova, Kazakova reste pour le Kazakhstan le meilleur manuel de français pour les russophones. Il est donc nécessaire pour les enseignantes de se rendre fréquemment à l'Alliance française pour actualiser les contenus, les approches et les matériaux.

### 1.1.7.2. Leurs conditions d'enseignement : des réponses mitigées

Les perceptions de leurs conditions d'enseignement qui sont des lieux cruciaux pour leurs étudiants et leur apprentissage d'une langue qui de plus a perdu un certain prestige.

**Zarina :** « *Ce que je peux dire sur les conditions d'enseignement : la salle et les équipements sont bien appropriés pour le travail* ».

**Gaukhar :** « *Les conditions d'enseignement sont assez bien, la salle est bien équipée. Il y a la salle avec le projecteur, les ordinateurs. On peut faire la réservation en avance de classe avec toute l'équipement* ».

**Dina :** « *La salle est moyennement équipée* ».

**Aigul :** « *Quant aux conditions d'enseignement, la salle est moyennement équipée. Il y a également une classe pour les cours spéciaux en utilisant le TICE ou il faut faire la réservation en avance* ».

Les classes de langues semblent moyennement équipées, voire pas équipées du tout. Nous avons pu remarquer que, à nos questions demandant des précisions, nos informatrices ont eu des réponses mitigées mais n'ont pas osé développer leur réponse et sont restées sur leur réserve. Elles ont simplement répondu qu'il y avait à la disposition de tous les enseignants un magnétophone, un ordinateur, etc. dans la classe du maître. Si elles prévoyaient des cours spéciaux avec les TICE, pour ce, il leur fallait réserver à l'avance cette salle. S'il y a en effet quelques salles dans l'Université avec tout l'équipement, en revanche leur accès n'est pas facile. Cette salle est accessible seulement sur réservation et les équipements informatiques sont le plus souvent réservés (et destinés en priorité) pour les étudiants de disciplines scientifiques (mathématiques, informatique, gestion, etc.).

### 1.1.8. Perceptions des nouvelles directives et de leurs effets sur leurs pratiques

Nous portons un intérêt particulier aux représentations de nos informatrices sur les nouveaux programmes, conçus dans le cadre de Bologne et du CECR. C'est dans cette double perspective que nous allons voir comment nos interlocutrices ont ajusté ou non leurs contenus de cours et leurs méthodes d'enseignement en regard des recommandations des syllabus et si les principes du CECR ont eu des effets ou non, et si oui lesquels, sur leurs pratiques.

### 1.1.8.1. Reproduction du discours institutionnel : une connaissance abstraite

**Zarina :** « *Je peux dire que le Kazakhstan est entré en 2010 au processus de Bologne et je viens de commencer à apprendre et introduire les nouveaux programmes d'études en langues selon ce processus. Les langues étrangères sont enseignées selon des programmes de Bologne pour chaque niveau. Je respecte tous les concepts et les compétences de CECR. Je dois respecter le système de crédits. Mais je crois que ce programme est compliqué surtout pour les étudiants du Kazakhstan* ».

**Gaukhar. :** « *Le programme d'étude à l'URILM est créé selon les principes du programme de Bologne. Je suis en train d'appliquer ces nouvelles conceptions dans son enseignement, nous nous appuyons sur le programme type d'URILM Ablai khan ou il y a toute l'information en détaille : les niveaux et les descripteurs, les démarches* ».

**Dina :** « *Le programme d'étude à l'URILM est créé selon le programme de Bologne. J'essaie d'appliquer ces nouvelles conceptions dans l'enseignement* ».

Les discours des enseignantes montrent qu'elles sont certes toutes au courant des nouveaux principes de Bologne adoptés par leur pays mais qu'elles ne semblent pas savoir précisément en quoi consistent les réformes impulsées par le système de Bologne au niveau éducatif et universitaire, ni mesurer leur influence sur les nouveaux syllabus adoptés par le système universitaire au Kazakhstan. Ainsi, Aigul ne peut pas concrètement dire comment il faut appliquer ce programme :

**Aigul :** « *Le processus n'est pas encore terminé pour dire comment j'applique ce programme dans mon programme d'étude. Nous avons adopté ses niveaux et ses descripteurs. J'ai assisté la formation de PEL organisée dans notre Université par des enseignants de l'Université de Paris. Je crois que les avantages de ces programmes, c'est l'adaptation des niveaux*».

Nos informatrices disent qu'elles appliquent ces nouveaux plans d'études mais n'expliquent pas comment ni en quoi. Leurs réponses restent assez vagues et abstraites. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le manque d'informations sur le plan administratif et le manque de ressources sur le plan institutionnel, même si des séminaires d'information (mais pas de formation)<sup>308</sup> ont été organisés.

Nous voyons par ailleurs que d'Aigul mentionne le PEL (elle est la seule à l'utiliser) mais qu'elle ne

---

<sup>308</sup> Information qui nous a été transmise par la Professeure Kuliash Duisekova

l'utilise pas (encore) dans ses cours. On remarque que les enseignantes se sont approprié la grille de compétences par niveaux, issue du CECR. Nous voyons aussi que ce concept est adapté et bien expliqué par Kunanbayeva, qui a initié la théorie de référence cognitivo-linguo-culturelle. C'est grâce à cette conceptrice que les enseignantes connaissent l'approche par compétences. Si l'influence de la rectrice est très forte, il leur manque de toute évidence des informations sur le CECR qui en fait n'a jamais été présenté comme l'une des sources principales à la construction de cette théorie.

C'est pourquoi, nous avons le sentiment qu'elles confondent le système de Bologne à caractère structurel et le CECR à caractère éducatif, réduisent les principes du CECR et les recommandations pédagogiques du Guide (2007), pour développer le plurilinguisme (individuel et collectif), à la seule grille de compétences par niveaux du CECR. Mais sont-elles responsables de ces confusions quand on a vu que l'institution elle-même s'est saisie de Bologne et de la grille de compétences par niveaux, et des modalités d'évaluation standardisées qui y sont liées, comme l'apport didactique majeur du CECR<sup>309</sup> ?

#### **1.1.8.2. Leurs stratégies d'enseignement : l'anglais comme pont vers le français**

Pour aider les étudiants à apprivoiser le français, les enseignantes ont recours à l'anglais comme langue-passerelle, comme pont vers le français.

*Zarina : « En travaillant avec le bagage linguistique des étudiants, j'utilise l'anglais comme langue passerelle pour faire comprendre le français ».*

*Aigul : « Une des méthode que j'utilise pour faire comprendre le français, c'est l'anglais. Surtout cela fonctionne bien avec la traduction des textes français-anglais ».*

*Dina : « Je suis obligée de comparer l'anglais et le français pour expliquer par exemple les verbes avoir et être (to be, to have). D'une part, l'anglais aide beaucoup les étudiants, surtout dans la traduction français-anglais mais, d'autre part, cela interfère dans la prononciation ».*

Les enseignantes utiliseraient ici l'une des méthodologies prônées dans le *Guide* (2007) et dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP, Candelier, 2008), que nous avons décrites dans le Cadre théorique, soit l'intercompréhension. En effet l'intercompréhension a pour principe de parler sa propre langue et de comprendre l'autre, en apprenant à repérer les points communs à des langues qui sont proches ou parentes pour faciliter la compréhension mais aussi en s'appuyant sur des

---

<sup>309</sup> Voir notre Cadre contextuel

connaissances déjà acquises en L1, L2, L3 etc.

Nous observons donc que nos interlocutrices pratiquent cette démarche méthodologique, tout en l'ignorant sur un plan didactique. C'est une pratique intuitive, car elle repose sur les langues que les étudiants possèdent, sur leur ressources linguistiques même si leur propre bagage linguistique n'est pas toujours en adéquation avec la politique des langues officielle. La plupart des enseignantes de français n'ont pas appris l'anglais (ou l'ont oublié) mais sont amenées à l'utiliser comme langue-passerelle, Robert (2008)<sup>310</sup> parle dans son article de la possibilité d'aborder le français par les stratégies mis en œuvre dans les programmes d'intercompréhension pour encourager les étudiants à mieux s'approprier le français, en se référant à une langue européenne déjà connue et une langue de plus valorisée.

## **1.2. Analyse et interprétation des entretiens menés avec les enseignantes d'anglais**

### **1.2.1. Caractéristiques générales du profil des enseignantes d'anglais**

Pour rappel, nous avons interrogé deux enseignantes d'anglais, et pour mettre en lumière les données socio-biographiques de nos enquêtées, nous avons dressé un tableau synoptique en tâchant de dégager leurs caractéristiques générales avant de nous atteler à l'analyse des témoignages de nos interlocutrices. Nous devons signaler ici que les enseignantes d'anglais ont été moins « bavardes » que les enseignantes de français et que cela explique que les analyses dans cette deuxième partie soient moins développées que dans la première partie.

---

<sup>310</sup> Robert dans Forlot, 2008 : 18



Nom, prénom fictif*	Sexe, âge	Nationalité	Parcours académique	Langues <sup>1</sup> (L1, L2, L3, LE1, LE2 etc.) <sup>2</sup>	Expérience professionnelle	Poste actuel	Expérience de mobilité	Perception sur le programme de Bologne et CECR	Perceptions sur des apprenants	Méthodes utilisées, les démarches
Saule	F, 30-40	Kazakhe	Bachelier et Candidat ès lettres. Université Pédagogique des Langues Etrangères (ex- URLIM), faculté à la anglaise et comme deuxième langue russe et obtenu le bac et master.	Le kazakh, le russe et l'anglais	16 ans	Enseignant de FLE1 et FLE2	Plusieurs expériences de mobilité professionnelle et touristique.	Obligation de respecter le système de crédits compliqué	-Kazakhs, les russes, les tatars, les ouïgours et les autres origines. - Plurilingues - Plusieurs expériences de mobilité académique et touristique.	les courants audio-visuels, communicatifs, actionnels. Elle vise les compétences communicatives, linguistico-culturelles, socioculturelles
Assel	F, 20-30	Kazakhe	Bachelier à l'URLIM à la Faculté de français	Le kazakh, le russe, l'anglais et le français	4 ans	Enseignante de FLE1 et FLE2	X	ce n'est encore terminé pour dire comment	- les Kazakhs, les Russes, les Coreéens, les Turcs et d'autres origines plurilingues	audio-visuelles, communicatifs, actionnels

<sup>2</sup> Nous n'avons pas demandé le niveau de langue

## 1.2.2. Typification de leurs capitaux

Comme dans la partie précédente, nous considérons qu'il est important de typifier les capitaux, parcours, expériences professionnelles des enseignantes ici d'anglais, afin de voir en quoi (et si) ces différents bagages ont pu influencer leur vision du monde, leurs perceptions des changements survenus dans leur institution, dans le statut des langues, et celles de leurs pratiques pédagogiques.

### 1.2.2.1. Leur capital-langues : un plurilinguisme valorisé par l'anglais, langue officielle

Que nous disent les enseignantes d'anglais que nous avons interviewées sur leurs langues, celles héritées et acquises, la manière dont elles les ont apprises, soit dans leur famille, soit au cours de leur formation universitaire ?

*Saule : « Ma L1 est le **kazakh** et L2 est le **russe**. Dans l'école et à l'Université j'ai appris l'**anglais** comme LE1. Je me considère comme trilingue » Saule*

*Assel : « Le **kazakh** c'est ma L1 et le **russe** est L2. J'ai commencé à apprendre l'**anglais** dans une école et continué à l'Université comme LE2 j'ai choisi le **français** ».*

Nous pouvons considérer que les enseignantes possèdent trois à quatre langues. Ainsi, Aigul parle trois langues (kazakh, russe, anglais) et Assel quatre langues (kazakh, russe, anglais, français), cette dernière va abandonner le français au profit de l'anglais qu'elle va enseigner. Ce n'est pas faire fausse route de dire qu'elles se sont conformées au trilinguisme officiel. Alors, comme elles possèdent ce capital langagier légitime et reconnu, elles n'ont pas besoin d'apprendre d'autres langues pour avoir un statut et être valorisées par leur institution.

### 1.2.2.2. Leur capital-diplômes : un cheminement semblable

Notre intérêt se porte ici sur leur formation initiale académique puis pédagogique afin de cerner l'influence de ces capitaux acquis (langues, formations, diplômes) sur leur rapport aux langues, leurs conceptions de l'enseignement et leurs pratiques enseignantes. En fait, le parcours académique de nos enseignantes est semblable c'est-à-dire les deux informatrices interrogées ont terminé la même université, voire la même faculté (faculté pédagogique avec une spécialisation en EFL) :

**Saule :** « *J'ai fait mes études à l'Université Pédagogique des Langues Etrangères<sup>311</sup> à la faculté anglaise et comme deuxième langue le russe, et ai obtenu le Bachelor et Master. J'ai choisi cette langue parce que je l'aime beaucoup et je voulais l'enseigner. Je suis capable d'enseigner le kazakh, le russe et l'anglais car je suis diplômée pour le russe et le kazakh* ».

**Assel :** « *Je suis formée par l'URILM à la Faculté pédagogique, deux langues étrangères (l'anglais et le français) et j'ai obtenu le Bachelor. J'ai choisi cette langue parce que j'aime apprendre des langues et communiquer avec les personnes du monde entier. J'ai choisi aussi le français comme deuxième langue étrangère mais je ne le maîtrise pas bien. Je suis capable d'enseigner le kazakh, le russe et l'anglais* ».

En corrélation avec un parcours académique semblable, nous remarquons que le parcours pédagogique est aussi le même et les a amenées à des carrières d'enseignement et de recherche pour l'une, d'enseignement pour l'autre dans leur institution d'origine :

**Saule :** « *Ma carrière en tant que enseignante de langue a commencé en 1995 à l'URILM Ablai khan, désormais je travaille comme **maître-assistante et j'enseigne l'EFL1** pour les étudiants de niveau C1 (bac) et les étudiants de Master. Chaque groupe à trois heures de théorie et trois heures de pratique par semaine.* »

**Assel :** « *Je suis **enseignante d'anglais** avec des **cours privés** et en même temps j'enseigne **EFL1, EFL2** à l'URILM Ablai khan depuis 2007 aux niveaux B1, C1. J'ai 22-24 heures par semaine. En outre je suis également **responsable des activités éducatives** ».*

### **1.2.2.3. Leur capital-mobilité : une mobilité plus individuelle qu'institutionnelle**

Comme nous avons déjà signalé plus haut dans les analyses des entretiens avec nos enseignantes de FLE, cerner leur capital de mobilité est pertinent pour voir si leurs expériences ont participé au développement de leurs capitaux, de leurs pratiques et de nouvelles stratégies face aux changements.

**Assel :** « *J'ai fait la mobilité à l'intérieur du **Kazakhstan** pour des raisons touristiques et je n'ai **jamais été à l'étranger**. Je n'ai jamais entendu parler des programmes de séjours linguistiques à l'URILM pour les enseignants de langues.* »

---

<sup>311</sup> Ancienne dénomination de l'URILM Ablai khan

**Saule :** « *J'ai plusieurs fois bougé à l'intérieur du Kazakhstan et j'ai également été à l'étranger en Angleterre, en France, en Hollande, en Russie environ deux mois, c'était pour différentes raisons, comme des raisons touristiques, linguistiques et professionnelles. Bien qu'il y ait des programmes de séjour linguistique à l'URILM pour les enseignants de langues je n'en ai jamais bénéficié et j'ai organisé tous mes séjours moi-même* ».

Assel n'a pas eu d'expériences de mobilité extérieure pour des raisons professionnelles mais a fait des séjours touristiques à l'intérieur du Kazakhstan. Saule au contraire, ayant une expérience professionnelle plus grande, a elle-même organisé ses propres séjours linguistiques, professionnels et touristiques en s'adressant à divers organismes nationaux et étrangers. Mais aucune des deux n'a bénéficié des programmes de mobilité de l'URILM. Comme dans le cas des enseignantes de français, les professeurs d'anglais ne recourent pas à ces programmes par manque d'informations ou parce qu'elles pensent que le séjour leur coûterait trop cher ; d'autre part, elles ne souhaitent pas se déplacer pour des raisons personnelles (familiales) ou par manque de temps.

### **1.2.3. Perceptions de leurs publics d'étudiants**

Nous l'avons vu dans notre Cadre contextuel, la majorité des Kazakhstanais est plurilingue et de plus, en cohérence avec les nouvelles politiques linguistiques, ils devraient parler au moins trois langues. Qu'en pensent nos deux enseignantes d'anglais ? Comment voient-elles leurs publics étudiants ?

#### **1.2.3.1 Perception des publics étudiants : des profils *de facto* plurilingues**

**Saule :** « *Les origines de mes apprenants sont très variées. Il y a des Kazakhs, des Russes, des Coréens, des Turcs, des Ouïgours. Ils connaissent le kazakh, le russe, le coréen, l'anglais, le turc et l'allemand. Ils ont déjà des expériences de mobilité à l'étranger, par exemple en Corée, en Allemagne* ».

**Assel :** « *Le public dans ma classe est différent, il y a des Kazakhs, des Russes, des Ouïgours. Ils maîtrisent plusieurs langues le russe, le kazakh, l'ouïgour, l'anglais et à mon avis le turc est populaire actuellement. Donc, la moitié de mes étudiants parlent le turc. Je peux constater que mes étudiants ont déjà l'expérience de mobilité à l'étranger par exemple mes étudiants sont partis bien récemment en Allemagne, en Corée et en Chine* ».

Nous constatons, d'après les propos de ces deux enseignantes, que les profils linguistiques des étudiants sont très variés : dans ce sens, ils rejoignent les scénarios des répertoires plurilingues possibles que nous avons esquissés dans notre Cadre contextuel : langues du trilinguisme, langues minoritaires et langues étrangères autres que l'anglais, comme le turc considéré comme très populaire du fait de sa proximité linguistique (et de sa proximité culturelle supposée) et donc facile à apprendre.

#### **1.2.3.2. Apprentissage des langues par leurs étudiants : la mobilité comme méthode « moderne »**

*Saule : « Je pense que mes étudiants perçoivent les langues étrangères avec beaucoup de méthodes modernes, ils font leur expérience à l'étranger, ils pratiquent les langues en communiquant dans ces langues ».*

*Assel : « Je peux supposer que mes étudiants perçoivent les langues étrangères grâce aux programmes de la mobilité. Ce programme désormais connu parmi les étudiants, p.ex. : Work and Travel qui permet aux étudiants de voyager, de travailler et d'apprendre la langue étrangère en même temps. Ils visitent également les bibliothèques d'URILM par exemple la salle n°214 et la médiathèque n°314 ».*

Nous l'avons vu, les expériences de mobilité géographique mais aussi virtuelle jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon nos interlocutrices, les étudiants semblent avoir plus de possibilités et d'occasions de voyager, d'étudier à l'étranger, de communiquer dans la langue cible et donc de pratiquer en contexte qu'elles m'en ont eu lors de leurs propres études. Ils acquièrent non seulement des compétences langagières mais aussi socioculturelles, et en même temps, ils apprennent à devenir autonomes. Les enseignantes d'EFL qualifient, à juste titre, cette stratégie mobilière, diversifiant modalités et lieux pour apprendre, une « méthode d'apprentissage moderne ».

#### **1.2.4. Perceptions du dispositif d'enseignement d'anglais**

Nous allons tenter de comprendre comment nos deux enseignantes perçoivent le dispositif d'enseignement de l'anglais à travers les syllabus, les manuels de langue utilisés, les approches privilégiées, les conditions d'enseignement de la langue, l'équipement, etc. et si ces conditions influent sur leurs stratégies en classe et plus largement sur leurs conceptions et pratiques enseignantes.

### 1.2.4.1. Méthodes locales et méthodes étrangères : une utilisation indifférenciée

#### 1-Les méthodes/manuels utilisés et les choix opérés :

**Saule :** « Comme matériel pédagogique j'utilise *English for Purposes* (édition universitaire), Haddaway, ».

**Assel :** « Pour les étudiants EFL1 : *English for Purposes* qui a été créé par notre université et pour EFL2: *Basic English*, Haddaway pré - *intermediate*, complémentaire *Gold Advanced et Ready for CAE* (édition anglaise) »

#### 2- Des matériaux pédagogiques propres :

**Saule :** « J'utilise également mes propres matériaux pédagogiques : *des documents authentiques que je trouve dans les journaux, les revues, les articles et sur Internet.* »

**Assel :** « J'essaie d'adopter les documents trouvés sur *BBC Learning English* et sur des sites différents, au centre anglais pour le niveau enseigné ».

Les enseignantes adoptent, et utilisent de manière indifférenciée soit les méthodes locales *English for Purposes*, *Basic English*, soit les méthodes étrangères comme *Haddaway pre intermediate*, ou la méthode complémentaire *Gold Advanced et Ready for CAE* dont elles semblent satisfaites. Elles n'ont en tout cas émis aucune critique. Quant aux matériaux pédagogiques, elles utilisent les documents authentiques qu'elles trouvent dans les journaux, les revues, sur Internet, BBC Learning English et sur des sites différents, au Centre anglais, ce qui signifie qu'elles ont facilement accès à ces types de documents sur place.

Nous faisons l'hypothèse que, étant donné que l'anglais a un statut valorisé au Kazakhstan et dans les institutions du pays, de plus, au sein de l'URILM, légitimé par la Rectrice angliciste de formation, les enseignantes d'anglais n'éprouvent pas cette inquiétude comme les enseignantes de FLE, vis-à-vis de méthodes de langue pas toujours adaptées et des supports pédagogiques vite dépassés.

### 1.2.4.2. Leurs conditions d'enseignement : une satisfaction partagée

Comme nous l'avons fait auprès des enseignantes de français, nous allons chercher également à comprendre quelles sont leurs perceptions de leurs conditions d'enseignement.

**Saule :** « La salle est bien équipée ».

**Assel :** « Dans notre salle il y a le tableau, la craie, les chaises et les tables. Nous avons le magnétophone à la chaire, pour l'autre technique nous demandons l'autorisation de la salle spécialement équipée ».

Les enseignantes ne développent pas vraiment leurs réponses : elles semblent satisfaites et notent seulement qu'il y a le tableau, la craie, les chaises et les tables, et que pour bénéficier des salles avec tout l'équipement informatique, elles doivent demander l'autorisation. Nous constatons que l'accès aux salles est restreint et de ce fait peut démotiver non seulement les apprenants mais aussi les enseignantes qui comprennent très bien que ces techniques innovantes sont importantes et nécessaires dans l'acquisition des langues étrangères (et autres disciplines en langues étrangères). Vu que désormais les TICE jouent un rôle crucial dans l'apprentissage et donc dans l'enseignement des langues, il n'est plus possible de concevoir des cours sans recourir à ces nouvelles technologies. Mais rien de tout cela ne transparaît dans leurs réponses.

### **1.2.5. Leurs perceptions des nouvelles directives et de leurs effets sur leurs pratiques**

Nous avons identifié et analysé les perceptions du système de Bologne et du CECR et leurs effets sur les programmes et les pratiques chez les enseignants de français. Ci-dessous, nous allons également analyser les réponses des enseignants sur ce fait afin de comprendre si les enseignantes d'EFL sont au courant de ces nouveaux programmes et comment elles appliquent dans ses pratiques.

*Saule : « Ce que je peux dire sur les programmes d'étude à l'URILM, ils ont été élaborés en s'appuyant sur la théorie créée par notre rectrice. Nous nous sommes également réjouis du programme de Bologne et bien évidemment désormais nous avons adopté les niveaux, les descripteurs de ce programme. Quant à moi, j'essaie d'appliquer ces nouvelles conceptions dans mon enseignement. A mon avis, ce nouveau programme convient au système du Kazakhstan. Je donne aux étudiants la possibilité d'entrer dans les programmes d'échange, les stages linguistiques ».*

*Assel : « Je connais les nouveaux programmes selon Bologne et je suis les niveaux proposés par CECR mais quant au programme d'étude j'en sais rien et je ne l'utilise pas dans mon programme. Je crois que les étudiants du Kazakhstan ne sont pas prêts pour ce programme, ils doivent être formés selon ce programme dès l'école primaire. Il faut cultiver l'autonomie ».*

Les réponses de nos informantes sont divergentes. Pour Assel, ces programmes ne conviennent pas aux étudiants kazakhstaniens, faute d'autonomie que l'approche actionnelle propose de développer, issue du CECR mais aussi recommandée dans la théorie cognitivo-linguo-culturelle. Elle déclare connaître les

nouveaux plans d'études avec leurs consignes et recommandations mais ne parvient pas à les concrétiser en cours. Saule au contraire est prête à introduire ces transformations dans ses cours et a adopté dans son enseignement les descripteurs de la grille de compétences et trouvent que ces nouvelles conceptions sont adaptées à cette nouvelle génération.

Ce qui ressort de ces réponses, c'est que les enseignantes ne sont pas en fait obligées d'être au courant de ces nouveaux programmes car c'est une équipe de concepteurs de l'URILM qui a travaillé sur les adaptations du CECR pour les langues et ensuite a proposé les syllabus pour l'enseignement des langues qui sont imposées d'en haut. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un manque d'informations, d'absence des séminaires de formation pour les enseignantes des langues non seulement au sein de l'URILM mais ailleurs dans les autres institutions du Kazakhstan, qui expliquent – du moins en partie – la méconnaissance des changements profonds qu'a impliqués l'adoption du système de Bologne et à sa suite celle des conceptions et approches du CECR (ou inspirées de) dans l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire.

### **1.3. Synthèse : analyse comparative des témoignages d'enseignants de français et d'anglais**

Nous avons mené une analyse thématique des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants de FLE et d'EFL et nous nous apprêtons dans cette partie à mener une analyse comparative des résultats d'analyse.

#### **1.3.1. Un capital plurilingue diversifié : utile pour les unes vs inutile pour les autres**

Toutes nos enseignantes parlaient au minimum trois langues. Nous ne pouvons pas nous empêcher ici de faire un constat en lisant les profils socio-biographiques dans les deux tableaux et dans les témoignages : les enseignantes de français possèdent toutes un capital-langues bien plus développé que celui des enseignantes d'anglais qui ont un profil trilingue, celui de la politique linguistique officielle, comme si le fait d'apprendre l'anglais puis de l'enseigner décourageait d'acquérir d'autres langues et donc d'avoir un profil plurilingue diversifié. Ou bien ces enseignantes d'anglais n'ont pas jugé utile de déclarer leurs langues premières « minoritaires », ni leurs autres langues étrangères puisque de toute façon elles possèdent les « bonnes langues »<sup>312</sup> du trilinguisme. Malgré le bagage linguistique diversifié des enseignantes de français, elles comprennent intuitivement que ce capital-langues ne vaut pas grand-

---

<sup>312</sup> A l'opposé des « mauvaises langues » : voir à ce sujet le numéro coordonné par Lévy et Anquetil, *Male lingue /mauvaises langues* (2014)



chose du fait du changement du statut de français dans l'enseignement supérieur, conséquence du Concept du trilinguisme et qu'elles sont/ seront en fait obligées d'apprendre et maîtriser l'anglais pour être mieux valorisées dans leur institution ou même garder leur poste, comme nous l'avons déjà signalé plus haut.

On retrouve en outre dans le discours des unes et des autres cette même idée (et croyance) que, si elles ont appris à enseigner une langue, elles savent enseigner toutes celles qu'elles ont acquises, sans évoquer le niveau nécessaire pour enseigner une langue ni la maîtrise attendue des spécificités propres à chaque langue.

### **1.3.2. Des enseignantes de langues issues du sérail**

Quant à leur parcours universitaire, elles ont été formées dans la même institution et dans la même faculté avant de devenir ou de revenir comme enseignante dans l'institution d'origine. Une grande partie d'entre elles, pour des raisons économiques, donne des cours privés et/ou travaille dans d'autres organismes, notamment à l'Alliance française.

Pour la majorité des enseignantes de français, les expériences de mobilité sont variées que ce soit à l'étranger ou dans leur propre pays, dont les objectifs sont le plus souvent professionnels que touristiques (ou en conciliant les deux), en effectuant des séjours linguistiques pour améliorer le niveau de langue, en suivant des stages pédagogiques de formation ou de perfectionnement, organisés par l'Ambassade de France et l'Alliance française, localement ou en France. Il semblerait que ces possibilités de séjours de mobilité dans le cadre de l'URILM Ablāi khan ne sont pas connues des enseignantes, souvent elles-mêmes rencontrant des difficultés à se déplacer.

### **1.3.3. Perceptions de leurs étudiants : des profils *de facto* plurilingues et des pratiques mobilières allant de soi**

Au sujet de la perception de leurs publics, nous retrouvons des points communs du côté français et du côté anglais: les étudiants sont de fait plurilingues, possédant des langues premières autres que celles des deux langues nationales officielles et ayant appris des langues étrangères autres que l'anglais, et donc ayant des profils plurilingues complexes dépassant le trilinguisme officiel restrictif. Elles perçoivent leurs étudiants comme ayant déjà cumulé diverses expériences de mobilité individuelle, à des fins linguistiques et/ou touristiques, mais aussi de mobilité institutionnelle en sachant profiter des nouveaux programmes d'échanges internationaux désormais proposés par les universités<sup>313</sup>. Ces

---

<sup>313</sup> Depuis 2012 dans le cadre de Bologne, voir Cadre contextuel

étudiants ont des pratiques mobilitaires bien ancrées dans leur parcours où le capital-langues de départ, et acquis tout au long de leur vie et de leur scolarisation, joue déjà un rôle important dans leurs études.

#### **1.3.4. Les matériaux pédagogiques à disposition : un sentiment de déséquilibre du côté des enseignants de FLE**

Tous les enseignantes recourent à des documents authentiques qu'elles vont chercher sur Internet ou dans les centres de ressources locaux (Centre anglais à l'URILM, Alliance française à Almaty) ce qui est une démarche normale pour renouveler son enseignement et motiver ses apprenants. Les enseignantes d'anglais semblent satisfaites de la qualité des méthodes locales, qu'elles utilisent au même titre que les méthodes étrangères. Ce qui n'est pas le cas pour les enseignantes de français qui se plaignent des méthodes à disposition lacunaires et démodées, notamment *la Méthode de français* de Popova et Kazakova, importée de Russie, mais qui reste pour les enseignants de français au Kazakhstan la référence dont la conception est directement héritée de l'époque soviétique. Et quand on se souvient du peu d'attractivité (externe et interne) de cette méthode, on ne peut que leur donner raison. Elles doivent compenser les faiblesses de cette méthode, en bricolant des matériaux complémentaires et en important des démarches alternatives apprises dans des organismes ou formations extérieurs. Il ne faut pas non plus oublier que les étudiants sont plus exposés au quotidien (dans les médias, multimédias) à l'anglophonie qu'à la francophonie et que les enseignants de français doivent donc faire plus d'efforts pour actualiser les connaissances, pour rendre présent le français et vivant leur enseignement.

Ce sentiment de déséquilibre (voir d'injustice) est renforcé par les publications récentes de méthodes locales pour l'EFL (2011, 2012, 2013). Il est à mentionner que bientôt il y aura encore un nouvel ouvrage pour l'EFL élaboré par l'URILM, vraisemblablement soutenue et financée par l'Etat. Tandis que de nouvelles méthodes de FLE en version électronique sont aussi prévues dans le projet de renouvellement des méthodes et déjà finalisées par les enseignantes de français mais, faute de finances et de soutien institutionnel, elles ne sont pas encore publiées<sup>314</sup>.

---

<sup>314</sup> Nous avons déjà reçu une leçon pilote de cette nouvelle méthode que la Vice-rectrice à la Recherche, la prof. Aibarsha, nous a envoyée pour notre information. C'est elle qui a évoqué des problèmes de financement de cette nouvelle publication en FLE.

### **1.3.5. Des conditions d'enseignement handicapantes pour des approches interactives**

La plus grosse difficulté rencontrée par les enseignants de français comme LE2 est de faire face à des regroupements de niveaux dans un même cours et donc à des effectifs alourdis qui rendent quasi impossible l'organisation d'un programme cohérent de niveau B2 en Bachelor (=licence) quand il est mélangé avec des étudiants au niveau A1, de plus venant d'autres filières. Tandis que nous n'avons pas entendu de telles critiques du côté des enseignants d'EFL, mais il est vrai qu'elles ne développent pas suffisamment leurs réponses pour en tirer des conclusions.

Les réponses d'enseignantes sont assez mitigées, concernant ces conditions d'enseignement, plus marquées positivement toutefois du côté des enseignants d'anglais qui paraissent satisfaites par rapport aux enseignantes du côté français. En fait les unes et les autres ne s'étendent pas sur le sujet, ne souhaitant sans doute pas trop critiquer l'institution et sa gestion des salles et de l'équipement. Il est à noter qu'aucune d'elles n'a évoqué par exemple l'instabilité des salles attribuées ou encore l'inadéquation de leur taille par rapport aux effectifs trop élevés d'étudiants, ces difficultés que nous avons nous-même rencontrées quand nous avons rejoint ces enseignantes pour les interviewer ou pour observer leurs classes, difficultés d'accès aux salles et errances dans les couloirs, que nous avons décrites dans notre Cadre méthodologique.

Selon nous, pour les avoir vécues, nous estimons que les conditions d'enseignement et d'équipement des salles de classe ne permettent pas de développer un l'apprentissage des langues, en regard des nouvelles conceptions et approches didactiques: comme par exemple : organiser des activités collectives à travers des projets, des évaluations communes, en petits groupes ou en tandems, pour lequel il faut réaménager la disposition des tables dans la salle, encourager l'autonomie à travers des activités ciblées notamment en s'appuyant sur les TICE, réaménager les rôles entre enseignants et apprenants et donc enseigner selon d'autres modalités.

### **1.3.6. Enseignantes informées plutôt que formées aux nouvelles conceptions**

Toutes nos interlocutrices nous ont répondu être informées sur les nouveaux programmes des langues, mais ne savent pas comment les appliquer ni dans leurs conceptions de cours ni dans leurs pratiques de classe car elles ne savent pas à quoi se rapportent ces nouvelles approches, issues de la théorie cognitive linguo-culturelle, et plus largement de théories européennes. Ces recommandations, ces consignes dans les nouveaux syllabus restent donc abstraites. Néanmoins certaines enseignantes de français utilisent intuitivement l'approche qui s'apparente à l'intercompréhension en utilisant parfois l'anglais pour faire comprendre le français. Certaines estiment que ces nouvelles manières d'apprendre

ne conviennent pas aux étudiants kazakhstanaïses car les matériaux pédagogiques et les conditions d'enseignement ne permettent pas de développer la centration sur l'apprenant ni son autonomisation, notamment à travers l'approche actionnelle, l'auto-évaluation, l'approche réflexive, etc., prônées par le CECR et recommandées par le Guide. Tandis que d'autres estiment que l'autonomie ne fait pas partie de la culture kazakhstanaïse ce qui rejoint les résultats de l'enquête menée par Almashe Seidikenova (2014 ; 2015), auprès des premiers étudiants partis en séjour de mobilité longue, quand elle fait remarquer que les jeunes Kazakhstanaïses quittent en général leur famille très tard<sup>315</sup>, et sont donc très malheureux quand ils partent seuls à l'étranger : l'autonomie n'est pas une valeur attendue dans notre société<sup>316</sup>. D'autres enfin sont en revanche prêtes à introduire ces changements dans leurs pratiques et adoptent actuellement dans leur enseignement les niveaux des compétences, les descripteurs qu'elles considèrent comme illustrant les nouvelles démarches didactiques.

Ces différences et similarités dans les perceptions chez nos interlocutrices montrent combien le nouveau statut des langues, dans le cadre du Concept du Trilinguisme, a eu un impact majeur sur les dispositifs et les conditions d'enseignement mais aussi sur les statuts, et donc les comportements et pratiques des acteurs de cette institution, qui sont les relais majeurs de ce tournant paradigmatique dans le champ des langues et des cultures étrangères. On s'aperçoit également qu'il y a des écarts entre les discours à différents niveaux de l'institution et donc des ruptures dans la chaîne de compréhension et de mise en application des nouvelles recommandations, pour former de futurs citoyens à l'éducation plurilingue et à la mobilité internationale.

## **2. ANALYSE DESCRIPTIVE PUIS INTERPRETATIVE DES OBSERVATIONS DE CLASSE (CORPUS 4)**

Après avoir analysé les entretiens réalisés auprès de nos enseignantes de français et d'anglais, nous analyserons à présent les observations menées dans la classe de ces enseignantes d'anglais et de français.

---

<sup>315</sup> Au plus tôt quand ils se marient et ont un travail

<sup>316</sup> Voir également à ce sujet les résultats de l'enquête menée à l'Université de Fribourg par Gohard-Radenkovic (2000), dans laquelle elle a interrogé sur ce concept une vingtaine d'étudiants venant de différents contextes éducatifs du monde.

#### **- Rappel du Corpus des classes observées (Corpus4)**

Nous avons réalisé sept observations de classes, dans des cours de Français deuxième langue étrangère et dans des cours d'Anglais en tant que première et deuxième langue étrangère.

##### **- 4 Observations de classes de FLE2**

- 1) Ludmilla, FLE2, 3<sup>ème</sup> année, niveau B1 ;
- 2) Zarina, FLE2, 2<sup>ème</sup> année, niveau A1 ;
- 3) Gaukhar, FLE2, 3<sup>ème</sup> année, niveau B2 ;
- 4) Aigul, FLE2, 2<sup>ème</sup> année, B1.

##### **- 2 observations de classe d'EFL1 :**

- 1) Saule, EFL1, 3<sup>ème</sup> année ; niveau C1 ;2) Assel, EFL2, 3<sup>ème</sup> année, niveau B1 ;
- 3) Assel, EFL1, 4<sup>ème</sup> année, niveau C1

Comme nous l'avons évoqué dans notre Cadre méthodologique, nous avons rencontré des difficultés pour mener nos entretiens et nos observations de classe auprès des mêmes interlocutrices : tantôt parce que nous n'avons pas trouvé l'enseignante, comme par exemple Dina, dont nous souhaitions observer la classe, mais qui apparemment n'avait pas cours ce jour-là alors que la direction nous y avait envoyée; tantôt parce que, si nous avions pu observer la classe de Ludmilla, déjà d'un certain âge et donc appartenant à l'ancienne génération, nous n'avons pas osé la retenir après le cours pour l'interviewer car elle a quitté rapidement la classe sans nous parler.

C'est pourquoi, pour des raisons de cohérence entre classes observées et enseignantes interviewées, nous n'analyserons en détail dans ce chapitre que les trois classes en FLE 2, soit celles de Zarina, de Gaukhar et d'Aigul et nous utiliserons l'observation de la classe de Ludmilla comme contre-point à l'analyse de nos observations des autres classes.

Nous avons retenu également les trois cours observés en anglais, celles de Saule en EFL1 et celles d'Assel en EFL1 et en EFL2, puisque nous avons à chaque étape de nos analyses mis en place une approche comparative de l'enseignement du français et de celui de l'anglais. Il nous a paru intéressant de voir ce qui se passait dans des classes où l'anglais avait le statut de première langue étrangère et une classe où l'anglais avait le statut de deuxième langue étrangère.

### **- Rappel de la méthode « d’observation participante »<sup>317</sup>**

Rappelons que notre but n’est ni d’apprendre la langue ni la culture de nos informants ni de nous familiariser avec eux, car nous vivons et venons de la société que nous étudions : nous faisons donc partie intégrante de cette communauté sociale et universitaire. Dans notre cas, le but de ces observations n’est donc pas de nous adapter à l’environnement socioculturel ni à sa description, mais de mener une étude sur l’introduction des nouvelles politiques linguistiques éducatives et leurs retombées sur les divers acteurs de l’institution mais aussi sur les similarités, différences, voire écarts, entre les recommandations ou directives institutionnelles et les mises en application méthodologiques dans l’enseignement des langues en regard du contexte, des moyens et des enjeux locaux, ceux spécifiques à l’URILM.

Nous avons donc opté pour l’observation participante. Cette méthode nous convient parce qu’elle implique la compréhension de la langue et du métier de nos informateurs. Pour nous, cette situation dans laquelle nous avons mené l’observation n’est donc ni étrange ni étrangère, c’est-à-dire dans une posture du proche mais dont nous avons dû nous distancer.

### **- Rappel de la grille d’observation des classes pour le Corpus 4**

Pour effectuer nos observations, rappelons ici que nous avons élaboré une grille d’observation inspirée de plusieurs grilles consultées dans les travaux de divers chercheurs, notamment celle de Kohler (2011). Tout au long des observations de ces classes, nous avons utilisé un journal de bord dans lequel nous avons noté nos idées et des questions ce qui nous a permis de définir des objectifs précis que nous présenterons plus bas.

Nous n’avons pas pu filmer le déroulement des leçons ni les interactions dans la classe pendant nos observations pour d’une part, ne pas perturber les apprenants et les enseignants et d’autre part, du fait que les enseignants et les responsables de cette institution ne le souhaitaient pas.

Nous rappelons ici les grandes rubriques de la grille d’observation des classes de langue, dont les analyses ont pour finalité de caractériser :

- les coordonnées de l’observation (l’enseignant, la classe, le niveau, etc.)
- les conditions d’enseignement (équipement, classes, supports techniques les documents et supports didactiques utilisés dans le cours) ;
- pratiques pédagogiques de l’enseignant de FLE en cohérence avec les objectifs de plan d’études (méthodes utilisées les stratégies et démarches de l’enseignant ;

---

<sup>317</sup> Voir le Cadre méthodologique

- observation des interactions entre des enseignants et des apprenants (entre enseignants et apprenants, entre apprenants, entre apprenants et observateur).

## - Définition des objectifs spécifiques au Corpus 4

A travers l'observation des stratégies des enseignantes en classe de langue, celles qui enseignent l'anglais et celles qui enseignent le français, nous tenterons d'appréhender les changements (ou non) des pratiques enseignantes, survenus dans le cadre du Concept du trilinguisme, dans le cadre des orientations méthodologiques proposées par les nouveaux syllabus de l'URILM et des nouvelles conceptions et démarches empruntées au CECR.

Nous souhaitons plus précisément identifier et analyser dans une perspective comparative à travers nos observations

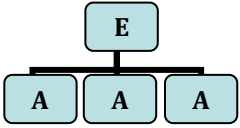
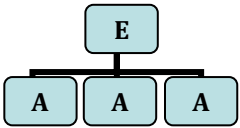
- les similarités et les différences entre les conceptions, approches, méthodes, conditions, etc. évoquées pendant l'entretien et les stratégies observées en classe de langue ;
- les similarités les différences entre les conceptions, approches, méthodes, conditions, etc., observées dans la classe entre enseignants de français et enseignants d'anglais.

## 2.1. Analyse descriptive des observations de classes

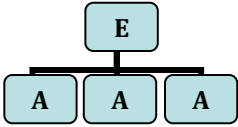
### 2.1.1. Analyse descriptive des observations de classes de français

Nous présenterons dans un premier temps un tableau synoptique des résultats de nos observations de classes de FLE2 avant d'en faire l'analyse interprétative.

Coordonnées observation (nom, classe, niveau)	Conditions d'enseignement (disposition, équipement, support technique etc.)	Documents et supports didactiques	Déroulement du cours et activités	Modalités d'évaluation/ autoévaluation
1. Zarina 2 <sup>ème</sup> (A1) Section russe et kazakhe 26 personnes	Disposition de l'espace-classe entre l'enseignante et les apprenants :	Méthodes/ manuels de langue <i>Panorama</i> (France)	1-Dialogues déjà préparés à domicile <i>Consignes données en russe et en kazakh.</i>  2- Vocabulaire	1-Etudiants se corrigent mutuellement <i>en tandem ?</i>

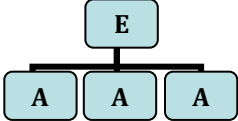
<p>2 fois par semaine: 100 min. mercredi 11.50-13.20 Et vendredi 11.50-12.40</p>	 <p><b>Support technique :</b> Tables et chaises alignées face à l'enseignante, classe avec tableau traditionnel, craie, etc.</p>		<p>thème : les vêtements Chercher le lexique <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>3-Grammaire:</b> les pronoms en et y <b>Exercices</b> faits avec l'aide de l'enseignante <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>4-Activité</b> -2 personnes sortent de la classe, les autres choisissent 2 personnes de la classe et les décrivent - le but de ce jeu est de deviner les 2 personnes de la classe choisies par grâce à la description des vêtements <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>5- Introduction d'un nouveau texte "Gallois" :</b> le lire et le traduire <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>6- Devoir à domicile</b> <i>Activité individuelle</i></p>	<p><b>4- Erreurs</b> corrigées collectivement <i>Activité en grand groupe</i></p>
<p><b>2. Gaukhar</b> niveau B2, section russe et kazakhe 25 personnes 2 fois par semaine: 50 min. le mercredi 11.50-12.40 et 100 min. le</p>	<p><b>Disposition de l'espace-classe</b> entre l'enseignante et les apprenants :</p> 	<p><b>Méthodes/ manuels de langue</b> - <i>Panorama</i> (France) - <i>Manuel de Français</i> I.Popova, J. Kazakova et G.Kovalchuk</p>	<p><b>1-Lecture du texte</b> Comprendre et répondre aux questions <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>2-Ecouter le dialogue</b> et choisir entre « vrai » et « faux » (le document pour ce contrôle est tiré de <i>Delf B1 Junior</i>) <i>Activité individuelle</i></p>	<p><b>1-Correction</b> par l'enseignant</p> <p><b>2- Choisir entre « vrai » et « faux »</b> Corriger les réponses fausses <i>Activité en grand groupe</i></p>



samedi 13.40 - 15.25, 25 personnes	<p><b>Support technique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tables et chaises alignées face à l'enseignante, classe avec tableau traditionnel, craie, etc.</li> <li>-Magnétophone</li> </ul>	(Russie) <i>-Delf</i> <i>B1Junior</i> (France)	<p><b>3-Ecrire un texte</b></p> <p>Après ce travail les étudiants rendent leurs papiers à l'enseignante. Pendant ce cours, il y avait beaucoup de questions, les étudiants n'ont pas compris certains mots.</p> <p>Ce cours n'a duré que la moitié de temps.</p> <p><i>Activité individuelle</i></p>	<b>3-Note</b> donnée par l'enseignante dans son cahier de notes
<p><b>3. Aigul,</b> FLE2, 2ème année, B1 Section kazakhe 15 personnes,</p>	<p><b>Disposition de l'espace-classe</b> entre l'enseignante et les apprenants :</p>  <p><b>Support technique :</b></p> <p>Tables et chaises alignées face à l'enseignante, classe avec tableau traditionnel, craies, etc.</p>	<p>--<i>Tout va bien</i> (France) <i>-Manuel de Français</i> I.Popova, J. Kazakova et G.Kovalchuk (Russie) <i>-Panorama</i></p>	<p><b>1-Contrôle modulaire</b> qui s'effectue chaque terminaison du module, compréhension de tout module</p> <p><b>2-Lecture du texte</b> <i>Activité individuelle</i></p> <p><b>3-Répondre par écrit aux questions</b> <i>Activité individuelle</i></p> <p><b>4-Ecrire et jouer un dialogue</b></p>	<p>Enseignante parle kazakh aux étudiants</p> <p>Elle ne donne pas de notes au cours du contrôle.</p> <p>Elle écrit des remarques dans son cahier de notes</p> <p>Notes données la prochaine fois</p>

Comme nous l'avons annoncé plus haut, les résultats de l'observation de la classe de Ludmilla sont traités à part dans ce tableau synoptique ci-dessous car ils constituent un contre-point.

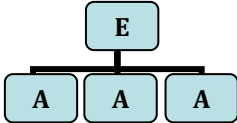
Coordonnées d'observation (nom, classe, le niveau)	Conditions d'enseignement (disposition, équipement, support technique etc.)	Documents et supports didactiques	Déroulement du cours et activités	Modalités D'évaluation/ autoévaluation
--	---	-----------------------------------	-----------------------------------	--

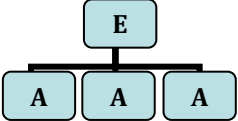
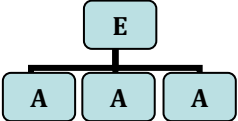
<p><b>4. Ludmilla</b> FLE2, 3ème année, B1, 1 section russe et kazakhe (40 personnes) 1 fois / semaine: 150 min. vendredi 12.45-15.25</p>	<p><b>Disposition de l'espace-classe</b> entre l'enseignante et les apprenants :</p>  <pre> graph TD     E[E] --- A1[A]     E --- A2[A]     E --- A3[A] </pre> <p><b>Support technique :</b> Tables et chaises alignées face à l'enseignante, classe avec tableau traditionnel, craies, etc.</p>	<p><b>Méthodes/ manuels de langue</b> <i>Panorama 2</i> (France) <i>-Méthode de français</i> (locale) <i>-Le français parlé :</i> <i>phrases</i> <i>clichés</i> (Sabaneeva M. 1975, Russie)</p>	<p><b>1-Grammaire</b> Trouver en français la même règle en anglais <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>2-Lecture du texte</b> - lire et comprendre le sens général ; - trouver les mots pareils en anglais (p.ex. éducation, révolution, laborieux) <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>3- Compréhension du texte</b> - élaborer des questions sur le texte - poser des questions à son voisin <i>Activité en tandem</i></p> <p><b>4-Contrôle du devoir fait à domicile</b></p> <p><b>5-Lecture silencieuse du texte</b> "Vivre au contact des enfants" (thème métier) : -lire et comprendre sans traduire ; - répondre aux questions de l'enseignant (les raisons du choix de métier) ; - formuler les points de vue, argumenter et justifier <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>6-Jeu de rôles, dialogues</b> Préparer le dialogue</p>	<p><b>3- Enseignante</b> Inscrit les notes dans son cahier notes</p> <p><b>4- Corrections des erreurs</b> <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>6-Jouer le dialogue devant la classe</b></p>
---	---	---	---	--

			<i>Activité en tandem</i>  <b>7-Devoirs à faire à domicile</b> Activités non annoncées : p.333-334	puis analyser les dialogues des autres étudiants <i>Activité en grand groupe</i>
--	--	--	--	---

### 2.1.2. Observations de classes d'anglais

Comme dans les analyses précédentes des classes de FLE 2, nous présenterons dans un premier temps un tableau des résultats de nos observations de classes d'anglais L1 et L2 avant d'en faire l'analyse.

Coordonnées observation (nom, classe, niveau)	Conditions d'enseignement (disposition, équipement, support technique, etc.)	Documents et supports didactiques	Déroulement du cours et activités	Evaluation/ Autoévaluation
<b>1. Saule, 4<sup>ème</sup></b> année EFL1, C2, 8 personnes, Section russe. 2 fois par semaine: 100 min. le mardi 08.00-09.45 50 min. le vendredi 11.50-12.40.	<b>Disposition de l'espace-classe</b> entre l'enseignante et les apprenants :    <b>Supports techniques :</b> -Tables et chaises alignées face à l'enseignante, classe avec tableau traditionnel, craie, etc. - Différentes vidéos regardées sur le PC portable apporté par les apprenants	<b>Méthodes/ manuels de langue</b> - <i>Noble Profession</i> (locale) <i>-English for Specific Purposes</i> Touyakaeva, Kalibayeva et Karibayeva (locale) -Power Point apporté par des apprenants	<b>1-Contrôle de projet</b> préparé par les étudiants à domicile (plusieurs thèmes de société proposés par l'enseignante et choisis par les étudiants p.ex. « Discovery in the world », « Happiness » etc.)  <b>2-Monologue</b> Thèmes choisis par apprenants ex. « About my friends ». A la fin du monologue pour contrôler la compréhension du vocabulaire, l'enseignante demande la traduire en russe et donner l'équivalent en anglais.  <b>Consignes données toujours en anglais</b>  <i>Activité individuelle puis en grand groupe</i>	<b>1-Corrections des fautes</b> et évaluation par les apprenants <i>Activité en grand groupe</i>  <b>2-Erreurs</b> corrigées par l'enseignante, questions et commentaires des apprenants <i>Activité en grand groupe ?</i>

<p><b>2. Assel,</b> C1, EFL1 3ème année, Section kazakhe, 11 personnes. 3 fois par semaine,</p>	<p><b>Disposition de l'espace-classe</b> entre l'enseignante et les apprenants :</p>  <p><b>Supports techniques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tables et chaises alignées face à l'enseignante, classe avec tableau traditionnel, craie, etc.</li> <li>- Supports sur les murs (grammaire allemande)</li> </ul>	<p><b>Méthodes/ manuels de langue</b></p> <p><i>-English for purposes</i> (locale)</p> <p>- <b>documents authentiques</b> (photos, presse)</p>	<p><b>1-Lecture du texte</b> Texte « Political support » - lecture et compréhension du vocabulaire, des étudiants sélectionnent des nouveaux mots ;</p> <p>- l'enseignante utilise le kazakh (p.ex. : infant synonyme des mots kids, baby en kazakh bope) <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>2-Speaking</b> enseignante compare deux pays, corrige les fautes de grammaire, phonétiques systématiquement <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>3-Dialogue à préparer d'après le texte</b> <i>Activité en tandem</i></p> <p><b>4-Home Task</b> <i>Activité individuelle</i></p>	<p><b>1-Exercice « vrai » ou « faux »</b></p> <p><b>2-Raconter le texte</b> et répondre aux questions de l'enseignante</p> <p><b>3-Discussion</b></p> <p><b>4-Exercices</b> travail sur le vocabulaire de ce texte enseignante inscrit les notes dans son cahier de notes.</p>
<p><b>Assel, B1,</b> EFL2, Groupes de section allemande et française 1 fois par semaine: 100 min. et 50 min auto-apprentissage</p>	<p><b>Disposition de l'espace-classe</b> entre l'enseignante et les apprenants :</p>  <p><b>Supports techniques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tables et chaises alignées face à</li> </ul>	<p><b>Méthodes/ manuels de langue</b></p> <p><i>-English file pre intermediate</i> <i>-Haddaway pre-intermediate</i> (Angleterre)</p> <p>- <i>Basic English</i></p>	<p><b>1-Répétition du cours passé</b> Clothes.: Types of clothes, of shoes etc.</p> <p><b>2-Reading :</b> le texte <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>3-Répondre aux questions</b> <i>Activité en grand groupe</i></p> <p><b>4-Writing :</b> Questions préparées pour le voisin</p>	<p><b>Consignes données</b> en kazakh, en russe et en anglais</p> <p>Enseignante corrige les erreurs après la fin des activités</p> <p>Enseignante inscrit les notes dans le cahier de notes</p>

le vendredi 12.40-15-25	l'enseignante, classe avec tableau traditionnel, craie, etc. -Supports sur les murs (grammaire allemande) -photos de manuels	(locale)	<i>Activité en tandem</i>  <b>5. Speaking</b> : faire le dialogue en paire en utilisant les questions	
----------------------------	---	----------	--	--

## 2.2. Synthèse : analyse interprétative et comparative des observations de classes

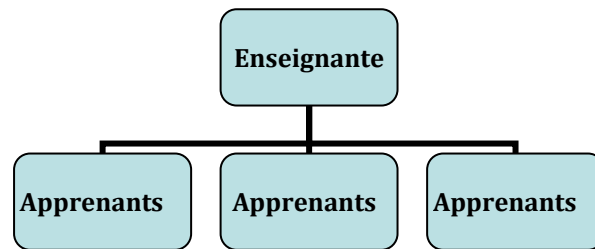
Dans ce chapitre nous avons observé les classes de FLE2 et d'EFL1 et d'EFL2 puis typifié le contexte de l'observation, le dispositif d'enseignement avec les différents supports à disposition, les méthodes et documents utilisés en cours, les diverses étapes et activités mobilisées pour faire acquérir des compétences ciblées à l'oral et à l'écrit, les différentes techniques de classe mises en œuvre, les modalités d'évaluation pendant ou après la leçon, les interactions des acteurs dans la classe, les méthodes d'enseignement des enseignants, etc. De ces observations, nous allons tâcher de dégager les caractéristiques propres à la situation d'enseignement du français et de l'anglais, aux diverses stratégies développées par les enseignants dans ces conditions et concluons sur leur pratiques enseignantes en tâchant de voir si elles reflètent les recommandations des plans d'études et si elles rejoignent les principes du CECR.

### 2.2.1. Organisation de l'espace-classe : une conception verticale prédominante de l'enseignement

Il est nécessaire d'étudier les modalités d'organisation de l'espace qui est significative pour le processus d'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère : elle manifeste souvent l'importance que lui accorde la société qui la commande. De même le type d'établissement est souvent déterminant pour les choix méthodologiques<sup>318</sup>. Ainsi cette organisation de la classe nous « parle » sur la méthode d'enseignement utilisée mais aussi sur les pratiques enseignantes qui y prédominent et ce qu'elles expriment sur le type de relations pédagogiques existant et attendu entre enseignants et étudiants.

En observant les classes de FLE et EFL nous pouvons schématiser la disposition de la classe entre les enseignantes et leurs étudiants dans toutes les classes que nous avons observées selon une manière identique de répartir les divers acteurs dans l'espace-classe:

<sup>318</sup> Cuq et Gruca, 2005 : 126

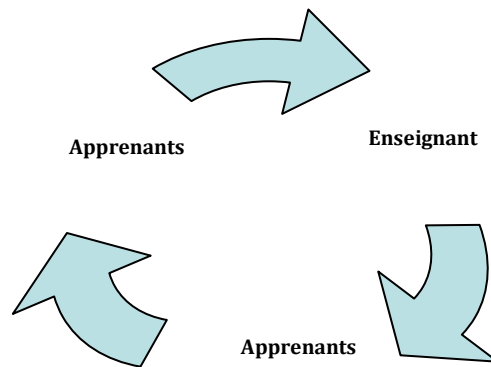


Ce schéma correspond à une conception verticale de l'enseignement, c'est-à-dire l'enseignante est en position dominante et hiérarchique vis-à-vis de son groupe classe.

Nous supposons que les enseignantes ne veulent / ne savent pas changer leur position parce que c'est une habitude acquise dans leur propre parcours scolaire puis académique d'apprentissage des langues qu'elles reproduisent dans leur enseignement. Mais on peut aussi faire l'hypothèse que, en ayant autour de 40 participants dans la classe, bouger les tables et les chaises pour organiser des activités horizontales et interactives deviendrait objectivement une entreprise impossible à réaliser. Ces sureffectifs, avec des publics mélangés en termes de niveaux et de langues, inquiètent d'ailleurs beaucoup les enseignantes comme elles l'ont évoqué dans les entretiens.

Nous avons pu observer que toutes les enseignantes se mettaient face à leur étudiants pour en expliquer les règles, donnant des consignes et en supervisant les différentes activités de la leçon. C'est donc un enseignement centré sur l'enseignante qui endosse le rôle de guide de l'apprentissage : selon les consignes données, les étudiants répondent aux questions de l'enseignante ou à celles du manuel sans développer de stratégies d'apprentissage propres – du moins visibles dans la classe. L'enseignante ne s'appuie pas sur les compétences (linguistiques, culturelles, sociolinguistiques etc.), acquises par les étudiants dans d'autres langues et dans d'autres cultures, notamment à travers des expériences de mobilités géographiques et virtuelles

La nouvelle conception adoptée par les syllabus de l'URILM, qui se réfèrent directement ou indirectement aux nouvelles conceptions du CECR, encourage le développement du plurilinguisme individuel, et pour ce, recommande la pédagogie actionnelle centrée sur l'apprenant et la tâche à résoudre. C'est donc en principe autour des apprenants que l'enseignement d'organiser et non le contraire.



Dans notre cas, nous observons le schéma opposé. Toutefois, afin de nuancer, nous avons remarqué que, au cours de cet enseignement vertical pratiqué devant de très grands groupes, pour des raisons aisées à comprendre, et surtout dans un contexte universitaire fondé sur l'autorité pédagogique hiérarchisé, les enseignantes tentaient de varier les techniques de classe selon les activités : ainsi à tour en individuel, en tandem, en petits groupes ou en grand groupe, en classe puis à domicile, avec les TICE, sans les TICE, etc.

Comme nous l'avons décrit dans notre Cadre méthodologique, dans les classes de FLE2, nous avons constaté des conditions d'enseignement difficiles, en raison de surcharges d'effectifs (parfois plus de 40 personnes), dues au fait que les sections kazakhe et russe sont regroupées et au fait que des niveaux différents (de A1 à B2 par exemple) sont réunis dans une même classe. Ainsi lors de l'observation du cours Ludmilla, nous n'avons pas trouvé de place pour nous-même et avons dû aller chercher une chaise dans une autre salle. Cette situation est soulignée au cours de nos entretiens par les enseignantes, qui, paradoxalement, confirment que le français est populaire en tant que LE2.

### **2.2.2. Méthodes de langue et matériels didactiques utilisés : entre tradition et modernité**

Comme nous avons pu l'observer, la plupart des enseignantes utilisent des méthodes à la fois étrangères, françaises comme *Panorama* (France) ou encore *Tout va bien*, et locale, comme *Méthode de français* (conçue par l'équipe de l'URILM), mais aussi des manuels aussi bien récents qu'anciens, comme *Le français parlé: Phrases Clichés*, conçu en 1975 en Russie et dont l'auteur est Sabaneeva. Le *Manuel de français* élaboré par les auteurs russes Popova, Kazakova et Kovalchuk est selon les enseignantes la seule méthode vraiment adaptée aux étudiants russophones. Mais il faut rappeler ici que tous ces manuels sont utilisés tant par les kazakhophones que par les russophones et on voit ici que les premiers ne sont pas pris en compte. Pour les activités de contrôle, elles utilisent l'exercisier *Delf B1*

*Junior* venant de France. Nous constatons que le système russe est pour le Kazakhstan une référence pédagogique encore très forte jusqu'à nos jours. La méthode de Popova, Kazakova et Kovalchuk a été déjà éditée vingt fois et reste pour les enseignantes le manuel proposant une méthode d'enseignement stable et efficace. Ludmilla, de la génération d'enseignants formée sous la période soviétique, s'appuie sur le manuel de l'auteur Sabaneeva, (élaboré donc en 1975), qui est un matériel didactique que l'on peut taxer de traditionnel : il joue de toute évidence un rôle-clé dans ses pratiques pédagogiques. Les autres enseignantes, avec une expérience plus modeste et plus récente que Ludmilla, utilisent également le manuel de Popova, Kazakova et Kovalchuk mais aussi les méthodes étrangères, considérées comme plus actuelles, comme *Tout va bien et Delf B1 Junior* ou *Panorama*. Il s'agit ici d'un phénomène générationnel

Les enseignantes, en adoptant les méthodes étrangères et en puisant dans d'autres sources importées, semblent manquer de méthodes locales adaptées aux nouvelles directives de leurs propres plans d'études et encore davantage éloignées des principes du CECR. Tandis que les documents et supports didactiques utilisés par les enseignantes d'EFL au cours de nos observations, sont issus de méthodes fabriquées localement, comme *Noble Profession et English for Specific Purpose*, *Basic English* et étrangère comme *English File pre-intermediate*. De ce fait nous en déduisons que les méthodes choisies par les enseignantes d'EFL sont d'abord locales (ce qui ne les empêche pas d'aller puiser dans des sources étrangères) mais comme nous l'avons vu dans les analyses des méthodes de langue dans notre Chapitre 5, elles semblent plus attractives car plus colorées, plus actuelles et mieux adaptées au public, que celles qui ont été conçues localement pour le FLE.

On doit cependant ajouter que toutes les enseignantes sont amenées à pratiquer le « bricolage », en introduisant et en articulant dans leurs cours plusieurs ressources pédagogiques (méthodes récentes et anciennes, documents et supports didactiques complémentaires comme Internet, méthodes et démarches inspirées de celles de l'Alliance française, etc.), toutefois davantage du côté des enseignantes de Français que des enseignantes d'anglais qui semblent disposer d'un matériel pédagogique un peu plus actualisé.

### **2.2.3. Le déroulement des classes de langue: une diversité d'activités et de techniques**

Nous avons pu constater, dans tous les cours, une grande diversité d'activités menées tour à tour en grand groupe, en tandem, individuellement, avec des exercices à faire en présentiel puis à domicile, même dans le cours d'Aigul consacré à un contrôle modulaire des acquis qui a proposé différents types d'évaluation sommative à l'écrit et à l'oral.



Nous avons vu par ailleurs des activités effectuées de manière traditionnelle, comme par exemple en CE (Zarina, FLE2, Observation 1), activité pour laquelle les apprenants lisaient le texte à la haute voix tour à tour et le traduisaient ensemble avec l'aide de l'enseignante qui participait de manière soutenue à cette activité. Nous voyons ici le rôle de l'enseignante qui est dominant.

Mais nous avons aussi rencontré des activités menées sur un mode plus interactif. Ainsi Assel (EFL1, Observation 3 et EFL2, Observation 4) fait preuve également d'un grand dynamisme en proposant des activités sur la langue, de communication, d'expression et de production à l'oral et à l'écrit en variant les manières de travailler ce qui est tout à fait nouveau dans notre système. Elle adopte une attitude tantôt de type vertical et tantôt de type horizontal. De même Ludmilla (FLE2, Observation 4), en introduisant le nouveau texte, laisse les apprenants lire et comprendre le sens général en essayant de trouver les mots proches en anglais (p.ex. éducation, révolution, laborieux). Pour le texte, « Vivre au contact des enfants » (thème métier), elle laisse les étudiants en faire la lecture silencieuse et le comprendre sans traduire, puis répondre aux questions de l'enseignante (les raisons du choix de métier) et de formuler les points de vue, en les justifiant. Après cette étape, elle a proposé aux étudiants d'élaborer leurs propres questions pour ce texte, les entraînant ainsi à l'EE qui est une étape importante dans la leçon.

Nous constatons dans le cas de Ludmilla (FLE2, Observation 4) que sa manière d'introduire des textes est très intéressante et variée. Elle propose en fait aux étudiants de « se débrouiller », de faire des hypothèses de sens, et de devenir ainsi un peu plus autonomes.

Nous avons également pu identifier l'utilisation de supports différents, même si la plupart des enseignantes ne recourent pas aux TICE ou autres supports techniques, sauf Saule (EFL1, Observation 1), en s'appuyant sur les PC portables apportés par leurs apprenants tandis que, plus modestement, Gaukhar (FLE2, Observation 2) emploie le magnétophone pour des activités d'évaluation.

Nous avons globalement repéré une plus grande « autonomie » des étudiants dans la classe d'EFL1 de Saule (Observation 1) où les élèves se sentaient à l'aise. Les apprenants bougeaient librement dans la classe du fait que le groupe était petit (10 participants). Nous avons également pu constater un grand intérêt des apprenants dans le cours de Zarina (FLE2, Observation 1) qui avait proposé une activité de devinette impliquant la participation active de tous les étudiants: deux d'entre eux étaient sortis de la classe pendant que les autres choisissaient deux personnes de la classe à décrire, puis de retour dans la classe, ces deux étudiants, selon les descriptions de leurs camarades, devaient deviner quelles personnes avaient été choisies. Nous sommes persuadée que ces activités interactives et ludiques au sein de la classe incitent les apprenants à apprendre avec plus d'entrain et de motivation.

Le travail sur la grammaire a généralement été effectué de manière « traditionnelle » à l'aide d'explications des règles et à leur suite, des exercices d'application. Ainsi, dans la classe de Zarina (FLE2, Observation 1), en introduisant les pronoms *en* et *y*, elle explique la règle en français, puis en vérifie la compréhension auprès des étudiants, enfin ceux-ci font les exercices collectivement avec l'aide de l'enseignante. Tandis que Ludmilla (FLE2, Observation 4), en introduisant la règle, propose à ses étudiants de trouver par eux-mêmes la règle en anglais, cette activité se réalisant collectivement. Nous voyons ici les traces d'une approche actionnelle car les étudiants devaient se débrouiller pour mener à bout cette tâche.

Nous avons pu également observer un certain nombre d'activités en FLE2, comme les dialogues, les monologues mais, du fait que ces activités se déroulaient en tandems au sein de très grands effectifs (au moins 30 personnes), nous n'avons pas trouvé que faire un dialogue était appropriée à la situation d'enseignement, car seuls quelques tandems ont pu présenter et jouer leur dialogue devant le grand groupe. Ce qui fait que les autres n'ont pas pu prendre la parole ni être corrigés et donc améliorer leur production orale. Nous rejoignons dans ce sens les réserves émises par les didacticiens envers l'approche communicative quand celle-ci ne peut pas bénéficier des conditions requises pour s'entraîner à communiquer.

Nous avons assisté à la mise oeuvre de pratiques enseignantes très éclectiques (que ce soit entre les enseignants ou au sein d'un même cours), se nourrissant de conceptions et d'approches elles-mêmes très diversifiées et parfois contradictoires, issues du CECR et du Guide.

### **2.3. Face à l'absence d'équipement, des stratégies de compensation individuelle et collective**

Dans le cadre de nos observations des classes de FLE2 (Observations 1, 2, 3 et 4), en dehors de l'analyse des types de manuels et matériaux supports didactiques utilisés, nous nous sommes interrogée sur les conditions d'enseignement de la langue, participant à la mise en cohérence entre les syllabus et le dispositif d'enseignement mis en place, en regard de nouvelles consignes politiques linguistiques et éducatives. Les supports techniques et technologiques participent au processus d'apprentissage et à son efficacité ainsi qu'à la motivation des apprenants, en permettant de mettre en œuvre de nouvelles conceptions et de nouvelles méthodologies, notamment à travers les TICE. Ainsi, en fonction des nouvelles directives et pistes pédagogiques proposées dans les syllabus, s'appuyant sur les principes fondateurs d'autonomisation des apprenants du CECR, des changements auraient dû survenir non seulement dans les programmes d'étude, les manuels de langues mais aussi et surtout dans les supports techniques et technologiques à disposition.

Or nous avons remarqué l'absence de rétroprojecteur dans la salle, les étudiants ont fait leur présentation de projet (les sujets sont choisis par l'enseignante, p.ex. les montres suisses) à partir de leurs ordinateurs, ce qui présentait des inconvénients puisque les étudiants ne pouvaient pas suivre collectivement l'exposé sur un PowerPoint projeté sur un écran dans la classe ; or tout didacticien sait que pouvoir suivre un exposé en langue étrangère, en lisant un PP, contribue de manière efficace à la compréhension. Ce type d'activités, fondée sur les TICE, motive les apprenants mais, si la classe ne dispose pas d'équipements fixes ou n'a pas accès régulièrement à ces équipements, les enseignantes et les apprenants sont obligés d'apporter leur ordinateur, leur magnétophone, ou de réserver la classe avec les équipements technologiques nécessaires, environ de deux semaines à l'avance, sans toujours être sûrs d'obtenir cette salle. Cette absence d'équipements peut jouer grandement dans le découragement des apprenants mais aussi des enseignantes.

Dans les classes de FLE2, on trouve les bases classiques d'une classe : des chaises, des tableaux et de la craie. L'une des enseignantes (Gaukhar, FLE2, Observation 2) a utilisé son propre magnétophone pour travailler une compétence orale. Les autres enseignantes de FLE se limitaient aux supports écrits. Mais en ce qui concerne la classe d'EFL, au cours de nos deux observations, nous avons pu remarquer comment l'enseignante et les apprenants d'EFL avaient compensé ces lacunes : d'une part, dans la classe de Saule (Observation 1), on pouvait voir des tableaux grammaticaux, lexicaux, des tableaux avec des règles grammaticales, accrochés aux murs, qui offraient donc des supports visuels permanents. Par ailleurs les étudiants préparaient les activités à domicile en utilisant la connexion Internet et présentaient ensuite devant le groupe-classe leurs productions sur un PowerPoint. Nous avons pu constater un plus grand intérêt des autres étudiants qui écoutaient et participaient à cent pour cent à l'activité en grand groupe. Il ne manquait que le vidéoprojecteur (ou beamer) pour rendre le PP visible afin de le partager collectivement. Cela montre qu'il est important d'utiliser les TICE dans la classe si on souhaite avoir une pédagogie promouvant la diversité des activités et celle des modalités d'apprentissage. De plus ces manières de travailler correspondent aux pratiques de nos étudiants, toujours connectés.

On peut conclure que l'enseignante de cette classe d'anglais a recours à une stratégie de compensation individuelle et collective à la fois par rapport à une absence de supports techniques et technologiques qui traduit par ailleurs une absence de soutien institutionnel.

## 2.4. Face aux groupes aux langues et niveaux mélangés, des stratégies « spontanées » chez les enseignantes

Il nous paraît important d'analyser ici les stratégies des enseignantes que nous avons pu repérer au cours de nos observations. Nous nous sommes particulièrement concentrée sur les consignes et les explications données par les enseignantes.

Comme l'anglais est une langue première étrangère dans le cadre de la politique du Trilinguisme, il était difficile de trouver dans cette université, les cours correspondants à EFL2, seule enseignante que nous avons pu trouver, était Assel qui enseigne l'anglais comme deuxième langue étrangère. En revanche, les enseignantes de FLE2 sont majoritaires puisque, comme nous l'avons annoncé dans notre Cadre contextuel, confirmé lors des entretiens avec les enseignants, il n'y a plus de groupes pour le FLE1.

Les enseignants d'anglais donnent des explications des règles grammairales, des textes et donnent les consignes en trois langues, en russe, en kazakh et en anglais tandis que les enseignantes de français les donnent en quatre langues, soit en russe, en kazakh, en français et en anglais. Ces dernières recourent donc à la L1 (russe ou kazakh), à la L2 (kazakh ou russe), à la LE1 (anglais) pour faire comprendre les textes à lire ou des dialogues à écouter : par exemple pour apprendre les mots *éducation, révolution, laborieux*, elles rappellent les termes en anglais *education, revolution, laborious*, ou encore, *tolérant (fr) – toleratnyi (ru); ça dépend (fr) – it depends (eng); indulgent (fr)*. Pour faire comprendre ce dernier mot, elle a raconté pourquoi et comment les Russes se sont appropriés ce terme et l'utilisent couramment.

Sans le savoir et sans y avoir été formées, elles ont donc employé la méthode d'intercompréhension (nous avons défini ce concept dans notre Cadre théorique) qui est l'une des approches plurielles contribuant à la construction d'une didactique du plurilinguisme. Cette méthode désigne le fait de parler sa propre langue et de comprendre l'autre, en se référant à des connaissances linguistiques acquises antérieurement (dans notre cas, deux ou trois langues peuvent être sollicitées), et en s'appuyant sur du lexique commun et donc connu, ou bien apparenté et donc identifiable. Mais il faut admettre que cette méthodologie ne va pas très loin : elle est ponctuelle et n'est pas systématisée à travers un dispositif plus large sur le long terme.

En revanche, les enseignantes d'anglais en LE2 ne se réfèrent pas à la LE1 mais elles essaient de faire comprendre les nouveaux termes à travers les L1 et L2 (le russe et le kazakh) par exemple : *infant* est synonyme des mots *kids, baby* et en kazakh *bope*. Elles pratiquent plutôt le recours aux synonymes dans une même langue ou la traduction des mots dans les deux langues premières /seconde de leurs étudiants. On peut comprendre ce type d'attitudes du fait que ces enseignantes d'anglais ne possèdent

pas de connaissances en LE2 qui peut être le français ou l'allemand ou autre langue étrangère, tandis que, nous l'avons vu, certaines enseignantes de FLE2 font appel aux connaissances en anglais de leurs apprenants.

Nous avons constaté dans les entretiens que nos interlocutrices se percevaient plurilingues et percevaient leurs publics également comme plurilingues mais le plus souvent avec un plurilinguisme individuel plus riche et complexe que le plurilinguisme officiel. Il y a donc en germe la possibilité de développer et de systématiser une didactique s'appuyant sur les autres langues acquises. On voit d'ailleurs que des pratiques pédagogiques spontanées se sont mises en place, surtout du côté des enseignantes de FLE2, qui sentent instinctivement qu'elles n'ont pas d'autre choix que de recourir à des connaissances en anglais pour rester attractives dans l'enseignement du français, réputé difficile, voire rébarbatif, et de plus dont le statut a été dévalorisé et surplombé par l'anglais, devenu hégémonique. Ces enseignantes de français font preuve en fait de pragmatisme.

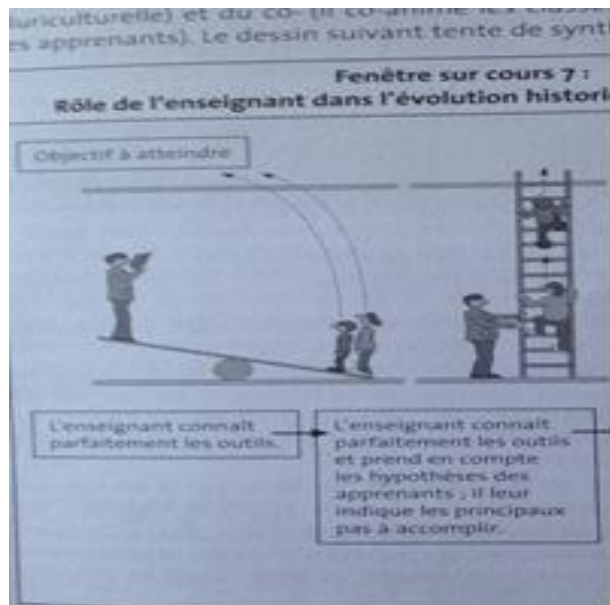
## **2.5. Relations entre enseignantes et apprenants : des espaces interactifs s'inscrivant dans des espaces traditionnels**

Au cours de nos observations, nous avons porté notre attention sur les interactions entre l'enseignante et les apprenants, entre les étudiants eux-mêmes et avons réfléchi à notre propre statut d'observatrice ou d'observatrice participante, selon les cas. Ces interactions nous informent sur la manière dont l'enseignante organise ses cours, gère sa classe mais nous renseignent également sur le type de rapport qu'elle instaure avec son public.

Il ressort de nos observations que les enseignantes souhaitent instaurer un climat de confiance. Ainsi les interactions dans toutes les classes observées se partageaient entre des interactions de type vertical (E – A) prédominantes et de type horizontal plus rare mais néanmoins présent (A – A). Les enseignantes s'impliquaient énormément en passant beaucoup de temps à expliquer les règles, les consignes, à accompagner les activités, etc. tandis que les étudiants témoignaient de comportements moins impliqués que leur professeure, en réalisant toutes les tâches.

Nous l'avons vu plus haut, les enseignantes occupent en grande partie une position magistrale devant la classe. Nous avons toutefois pu constater que, dans les classes de FLE et d'EFL, l'atmosphère était toujours très agréable entre l'enseignante et les apprenants, entre les apprenants et entre les étudiants et avec nous, en situation d'observatrice. Ces derniers écoutaient attentivement l'enseignante, étaient disciplinés et ont montré du respect vis-à-vis de nous. Nous avons d'ailleurs participé à plusieurs activités : par exemple dans la classe d'anglais nous avons posé des questions en anglais comme les autres étudiants, et dans la classe de français nous avons pris part à la discussion. Toutefois cette

communication interactive a montré ses limites car les apprenants étaient le plus souvent absorbés par les consignes données par l'enseignante tour à tour en russe, en kazakh, en anglais et en français, ne comprenant pas toujours ce qu'elle attendait et ayant des difficultés pour effectuer la tâche demandée. L'image ci-dessous exemplifie très bien les situations que nous avons observées :



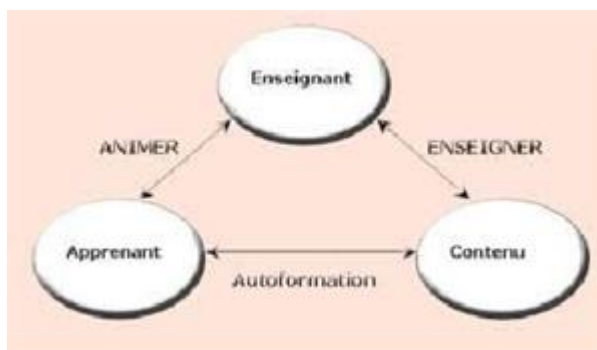
Source : Robert, Rose et Reinhardt, 2011 : 95

Au cours de nos deux observations de classes d'EFL, nous avons pu percevoir que les étudiants participaient activement quand l'étudiant désigné présentait avec un PP devant le grand groupe son travail fait à domicile, en cherchant les erreurs et en évaluant collectivement l'exposé (ils attribuaient des notes à leurs camarades). Le dessin suivant illustre parfaitement nos observations :



Source : Robert, Rose et Reinhardt, 2011 : 95

Le CECR est fondé sur le principe que le but de l'apprentissage est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté de son bagage linguistique, et pour ce, doit acquérir une certaine autonomie dans son apprentissage et dans l'emploi de ses langues. Dans ce cadre, la finalité de l'enseignement est de faire de l'apprenant un individu plurilingue, capable de se débrouiller à l'étranger dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne, et, de développer chez lui une meilleure compréhension dans sa communication avec ses futurs interlocuteurs, que ce soit dans le monde académique ou dans le monde professionnel. Nous pouvons envisager le processus d'enseignement et le rôle de l'enseignant<sup>319</sup> comme suit :



Rôle de l'enseignant et interaction enseignant – apprenant

Situation pédagogique : enseignant-apprenant-Google-Suche

<sup>319</sup> Voir notre Cadre théorique

On perçoit toutefois l'émergence d'espaces interactifs grâce une panoplie d'activités, d'approches et de techniques de classe, dans le cadre de conditions d'enseignement pourtant contraignantes et lacunaires, et dans le cadre d'une structure qui reste finalement traditionnelle.

### 3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE

L'analyse descriptive puis comparative des observations nous a donné des éléments importants pour répondre à nos questions de départ, et nous permettent d'approfondir nos analyses et d'esquisser ici quelques interprétations. Cette analyse a pu mettre au jour des similarités et des différences d'une part entre les statuts et situations des enseignantes de FLE et d'EFL à travers leurs témoignages, d'autre part à travers l'observation des classes de français et d'anglais.

Nous avons identifié des différences entre les choix pédagogiques des unes et des autres. Ainsi les enseignantes d'EFL choisissent pour l'enseignement de l'anglais les méthodes locales, choix expliqué par le fait que ces méthodes sont bien faites (ou du moins correspondent aux attentes des enseignantes) et que l'Etat a investi davantage de moyens dans cette langue obligatoire que pour le français devenue langue optionnelle. Tandis que les enseignantes de français préfèrent les méthodes de FLE, venant de France ou de Russie, à *la Méthode de français* conçue localement (voir Chapitre 5), considérée comme une méthode peu attractive et surtout dépassée.

Nous avons constaté que les activités proposées par les enseignantes sont variées, alternant activités, écrites, communicatives, interactives, évaluatives, etc. la plupart du temps sans les TICE et parfois avec les TICE. Ainsi, nous avons noté que les conditions d'enseignement sont plutôt basiques et quasi identiques dans toutes les salles (tables, chaises, craie, etc.), et que les supports techniques (audio-visuels, informatiques) manquaient.

La hiérarchie entre enseignants et élèves règne dans toutes les classes de FLE et d'EFL. Toutefois les enseignantes s'investissent énormément dans leurs explications et semblent participer plus que les apprenants à ce processus d'apprentissage. Cela donne à penser que les apprenants ne sont pas prêts à devenir « autonomes » et à prendre en charge leur apprentissage. Nous sommes loin du concept « d'autonomie » (guidée ou non) et du « contrat d'apprentissage » entre enseignants et apprenants.

Comme le français est populaire en tant que LE2 mais que les salles ne sont pas appropriées pour accueillir 40 participants, de surcroît aux langues et niveaux mélangés, on peut anticiper dans ces conditions un découragement non seulement chez les apprenants mais chez les enseignants qui finissent par partir pour aller travailler dans des conditions plus favorables à l'enseignement comme l'Alliance



française. Tandis que dans les classes d'EFL1 ou d'EFL2, il y a maximum 10 participants ce qui évidemment rend les cours plus motivants.

En ce qui concerne les interactions dans classes, on ne peut pas prétendre qu'il y ait une révolution dans les rapports entre enseignants et apprenants, les uns devenant des « guides, des conseillers », les autres des « acteurs -auteurs de leur apprentissage » en regard des valeurs et comportements attendus dans le CECR. Mais nous avons pu voir, que malgré les conditions d'enseignement très difficiles, surtout pour les enseignants de français (effectifs élevés, niveaux et langues mélangés, manque de supports techniques et d'équipement technologique, salles exigües, horaires instables etc.), des espaces interactifs se sont mis en place au sein d'une structure aux rapports d'autorité pourtant traditionnels (hiérarchie, discipline, respect).

Si nous avons identifié des différences importantes entre le statut des langues et des enseignants d'anglais et de français, entre leurs conditions et situations d'enseignement dans les classes d'anglais et de français, c'est que ces différences traduisent des *écarts* à tous les niveaux, et plus largement entre directives institutionnelles locales et réalités de terrain, entre euro discours et contextes d'adoption du CECR.



**SEPTIEME CHAPITRE. SYNTHESE GENERALE**

**ECHOS ET ECARTS ENTRE THEORIES ET TERRAINS**

**ET PISTES DIDACTIQUES**

## 1. ECHOS ET ECARTS ENTRE THORIES ET TERRAINS

Nous nous sommes interrogée en amont sur les répercussions de la politique trilingue officielle et de l'introduction de Bologne dans les universités au Kazakhstan, celles des directives du Concept d'enseignement des langues étrangères, étroitement liées à ces deux choix politiques, ainsi que sur celles des principes du *Cadre européen commun de références pour les langues*, sur le statut, les conceptions et pratiques des enseignants de langue, en adoptant une approche comparative entre la situation du français et celle de l'anglais.

Ce chapitre, à partir du croisement des résultats d'analyses de nos 4 corpus, constitue donc la dernière étape de ce travail dont la finalité est de cerner les échos et les écarts entre les théories didactiques et leurs mises en œuvre effectives sur le terrain, à savoir la classe.

Pour pouvoir identifier ces répercussions à différents niveaux de l'institution, nous avons mobilisé le concept opératoire d'échos et d'écarts<sup>320</sup> qui traduisent au mieux l'enquête en profondeur que nous avons menée à travers l'observation et l'analyse des documents et des pratiques sur le terrain (dans notre cas l'URLIM) adoptant et adaptant un certain nombre de théories, de conceptions et d'approches, sous l'influence des recommandations, principes et directives de deux grands modèles de référence susmentionnés.

Dans cette optique, nous confronterons nos résultats de recherche selon deux grands axes:

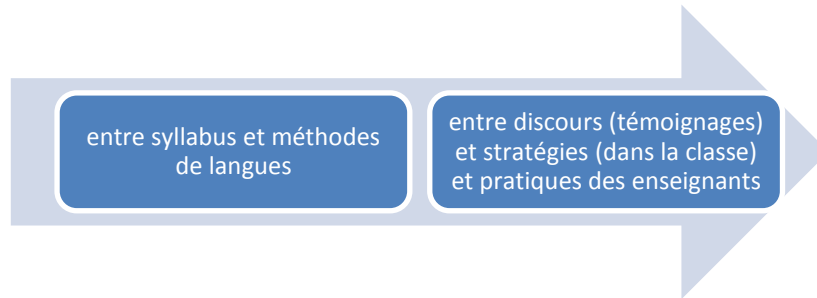
- comparer les *échos et les écarts* entre les lignes directrices du Concept pour l'enseignement des langues étrangères de Kunanbayeva, et les syllabus, les méthodes de langues, les conditions d'enseignement et les stratégies des enseignants de langue sur le terrain ;
- comparer les *échos et les écarts* entre les conceptions et démarches proposées par l'URILM, des conceptions et pratiques des enseignants de langue réelles sur le terrain, et les principes et pistes pédagogiques du CECR

---

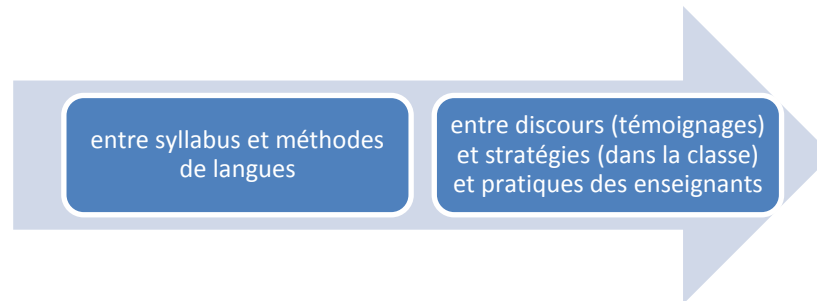
<sup>320</sup> Voir notre Cadre méthodologique

Nous présentons ci-dessous ces axes sous forme de schémas afin de visualiser notre démarche:

**1. Ecart et écho entre les directives du Concept pour l'enseignement des langues étrangères ET leurs mises en oeuvre par l'URILM**



**2. Ecart et écho entre les principes pédagogiques du CECR ET leurs mises en oeuvre par l'URILM**



Nous n'avons retenu dans cette Synthèse que les éléments qui nous ont paru les plus pertinents et les plus parlants pour nous permettre d'appréhender aux niveaux méso et micro les processus sociaux en tension entre des conceptions venues d'en haut et/ou venues d'ailleurs, ET les réalités contextuelles, mais aussi de saisir les marges de manœuvre pour les enseignants de langue, et plus spécifiquement ceux de français, au sein de cette institution.

Mais avant de nous lancer dans cette confrontation systématisée entre théories et terrains, il nous paraît indispensable de rappeler au début de chaque axe d'analyse les principes fondateurs de la « Théorie cognitivo-linguo-culturelle-communicative » et plus loin ceux du CECR.

## **1.1. Echos et écarts entre les lignes directrices du Concept pur l'enseignement des langues étrangères et leurs mises en œuvre par l'URILM**

### **1.1.1. Rappel principes fondateurs de la Théorie de Kunanbayeva**

Comme nous l'avons signalé, l'ouvrage, *The modernization of foreign language education: the cognitive linguo-cultural communicative approach* (2010), est la référence de base officielle pour les programmes d'enseignement de langues étrangères pour les DL et pour les DNL. Cet ancrage théorique qui est annoncé dans les préfaces de ces différents programmes, s'appuie sur les courants de l'Applied Linguistics et sur les principes fondateurs du CECR, d'autre part.

Rappelons ici, que selon la conception de Kunanbayeva, les approches, ayant contribué à la construction de sa théorie fondatrice de l'enseignement des trois langues obligatoires du Concept du trilinguisme, sont les suivantes: cognitive ; communicative ; socioculturelle ; linguo-culturelle ; conceptuelle ; réflexive. Elle s'est donc référée aux « modèles internationaux » (en fait au départ européens) mais en les adaptant au contexte national kazakhstanaï et en développant une nouvelle conception qui s'articule autour des concepts indissociables de « langue-culture-personnalité ».

Le résultat final à atteindre est « la formation de la personnalité de l'individu qui doit être capable de communiquer de manière adéquate dans des situations quotidiennes et professionnelles », tout « en acquérant des connaissances sur la mentalité spécifique qui caractérise la langue apprise et sa culture ». Dans le cadre des principes de la Théorie, elle assigne des statuts différents à chacune des langues obligatoires, soit la langue maternelle, la langue seconde et la langue étrangère, qui correspondent en fait à d'anciennes dénominations en didactique des langues. L'enseignement des langues a donc pour elle comme objectifs de développer chez les individus « une personnalité plurilingue, autonome et ouverte dans un contexte multilingue et multiculturel national » ainsi qu'une grande capacité d'adaptation à la compétition sur le marché international de l'emploi. Selon cette conceptrice, il est conseillé de recourir aux démarches innovantes suivantes :

- une méthode de formation en entreprise et d'approche du partenariat social en vue de pratiquer des situations pragmatico-professionnelles avec de vrais experts d'entreprises ;
- une démarche réflexive, par exemple à travers l'autoévaluation, en vue de développer l'autonomie, en utilisant notamment des ressources vidéo authentiques, des ressources informatiques (Internet).

Les divers objectifs déclarés et les diverses approches convoquées devraient donc se traduire par des consignes et pratiques d'enseignement encourageant la diversification des activités, des moyens, des lieux et des supports d'apprentissage.

## 1.1.2. Ecarts et échos entre les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères ET les consignes des syllabus

### 1.1.2.1 Echos

Nous avons pu remarquer que les approches recommandées dans les syllabus privilégiaient en fait *une conception éclectique*, en reprenant à leur compte des conceptions et démarches actuelles, privilégiées par le Concept d'enseignement des langues étrangères dans le cadre de cette injonction à l'éducation plurilingue et interculturelle.

- *Approche communicative* : en analysant les types de démarches proposées dans les 4 syllabus étudiés, nous avons remarqué qu'une conception communicative prédominait, c'est-à-dire que toutes les démarches et toutes les activités recommandées étaient orientées vers la communication qu'elle soit orale ou écrite, en tâchant de contextualiser les situations et les interactions et en s'appuyant si possible sur des documents authentiques actuels et concrets.

- *Approche actionnelle*: nous avons constaté qu'il y avait des traces de l'approche actionnelle à travers des consignes et des tâches précises qui étaient données, et à travers la diversité des modalités de travail, soit en groupe, en tandem, ou individuellement, impliquant dans la classe non plus une conception uniquement verticale mais horizontale de l'enseignement, mais sans indiquer de transformations radicales des rôles enseignant-apprenant.

- *Approche par compétences* : nous avons pu voir que l'approche par compétences linguistiques et communicative, discursives, était fortement mobilisée, en s'appuyant principalement sur la grille de compétences du CECR, soit du niveau A1 jusqu'au niveau C1, adaptée au contexte aux modalités d'évaluation kazakhstanaïses (avec 6 niveaux de compétences).

- *Approche socioculturelle* : l'approche comparative est le fil directeur de l'apprentissage de la « civilisation » et de la « culture » entre le Kazakhstan et les pays de la langue-cible, selon une conception folklorique qui prédomine (mœurs, coutumes) et une liste identique d'un syllabus à l'autre (avec quelques variantes dans les syllabus pour les DNL) de thèmes tournés vers des questions de société actuelle en vue de construire des connaissances sur les pays respectifs.

### 1.1.2.2. Ecarts

Nous n'avons pas trouvé en revanche de traces de l'*approche réflexive* ou bien de manière diffuse, soit à travers des autobiographies mentionnées mais sans que cette activité soit vraiment restituée dans une démarche didactique en soi, soit à travers l'auto-évaluation mais là aussi les consignes pour développer

cette approche sont absentes dans la majorité des plans d'études. Quant à *l'approche conceptuelle*, qui n'a pas été clairement explicitée dans la Théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative, il nous a été impossible, par manque de compréhension, d'en repérer les applications didactiques dans les syllabus.

Nous n'avons pas non plus trouvé d'approches spécifiques pour l'enseignement des langues étrangères (LE2) autres que l'anglais (LE1), qui sont dénommées deuxièmes langues étrangères dans le contexte académique. Or nous avons vu que ces deuxièmes langues étrangères pouvaient être aussi bien des troisièmes, quatrièmes langues étrangères pour des apprenants déjà plurilingues. Du fait de cette conception d'alignement de l'enseignement des langues étrangères sur l'enseignement des langues officielles, le réinvestissement des compétences déjà acquises en langues, ne peuvent donc pas figurer dans les syllabus sous forme d'approches ou d'activités spécifiques.

Nous avons rappelé ci-dessus que Kunanbayeva conseillait d'utiliser l'approche du partenariat social en vue de pratiquer des situations pragmatico-professionnelles avec de vrais experts d'entreprises. Mais en analysant les syllabus, nous n'avons repéré aucune consigne pour mettre en application ce type de rapprochements pragmatico-linguistiques et pragmatico-culturels (entendre cultures professionnelles propres aux entreprises). Cette conception collaborative n'est ni explicitée dans ces programmes ni encore moins mise en œuvre dans les manuels.

En outre, l'un des objectifs majeurs du Concept était de développer chez les apprenants, futurs candidats à la mobilité internationale, l'ouverture à la culture de l'autre (l'autre aussi bien interne qu'externe au pays), à travers la communication interculturelle, ce terme n'ayant pas été défini. Mais nous n'avons identifié aucune consigne ou proposition d'activités dans les syllabus, permettant de concevoir des démarches interculturelles, à caractère exploratoire et réflexif.

### **1.1.3. Echos et écarts entre les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères ET les contenus des méthodes de langue**

#### **1.1.3.1. Echos**

Une variété d'activités est proposée dans les méthodes de langues pour développer chez les apprenants la réflexion, les hypothèses, les réactions à l'écrit et à l'oral, exercices menés en solo, en tandem ou en groupe, etc. s'appuyant sur des documents authentiques pédagogisés et sur des interactions, cadrées par des tâches et des consignes, entre les apprenants dans la classe. Ces activités rendent l'apprentissage stimulant par des démarches de découverte, de devinette, d'essais, d'erreurs, etc., que l'on retrouve surtout dans la méthode *Basic English*, qui bénéficie en outre de divers types d'illustrations. Cette



variété d'activités reprend les orientations pédagogiques proposées par les syllabus, eux-mêmes en adéquation avec les objectifs annoncés par Kunanbayeva.

Les syllabus donnent pour consigne d'évaluer les acquis d'apprenants selon les quatre niveaux d'évaluation (optimal, haut, moyen et bas) mais paradoxalement organisées autour des 6 niveaux de la grille de compétences selon les adaptations de Kunanbayeva. Nous retrouvons des modalités d'évaluation traditionnelles (de type sommatif et formatif avec des test-bilans ou contrôles intermédiaires à la fin de chaque unité didactique) dans les méthodes de langues, mais les activités d'auto-évaluation pouvant développer une approche réflexive, sont absentes, sauf dans la *Méthode de français* qui fait quelques tentatives dans ce sens. Nous voyons ici la mise en œuvre d'une conception standardisée prédominante de l'évaluation des savoirs essentiellement linguistiques où les savoir-faire communicationnels et interculturels, pourtant revendiqués dans les objectifs, n'ont pas leur place, comme Gohard-Radenkovic en a d'ailleurs dénoncé les pratiques dans le CECR et plus largement dans le champ des langues (2017)<sup>321</sup>.

Dans la Théorie de Kunanbayeva, l'objectif de développer la « langue-culture-personnalité » comporte en soi une conception fixiste et essentialiste, à savoir qu'une langue correspond à une culture et une culture à une mentalité, à une « personnalité nationale », qui n'est pas sans rappeler les catégorisations ethnologiques pratiquées depuis longtemps au sein de l'(ex)URSS<sup>322</sup>.

Ainsi, dans les deux méthodes de langue, en écho avec les syllabus, nous avons identifié une double conception ethnocentrée des savoirs civilisationnels, à caractère folklorique, et des thèmes socioculturels, traités souvent de manière stéréotypée, proposent d'aborder des questions de société actuelles, dans une perspective toujours contrastive.

On perçoit à travers ce parti pris conceptuel, un souci de valoriser le Kazakhstan, récente nation toujours en quête identitaire et de cohésion sociale, et de conforter ainsi un sentiment d'appartenance chez les jeunes Kazakstasnaï. Nous y voyons également l'enjeu implicite d'une double intégration des jeunes, au niveau national avec l'objectif « connais ton pays, ta société et ta culture » et « apprends à en parler avec fierté à tes futurs interlocuteurs en langue étrangère », et d'intégration internationale avec l'objectif « connais le pays, la société et la culture (mentalité) du pays/des pays de la langue-cible pour mieux d'adapter, pour mieux d'intégrer ».

Ceci n'est pas sans nous rappeler la fonction du manuel qu'il soit de civilisation, d'histoire ou de langue, comme nous l'avons déjà évoqué dans notre Cadre méthodologique, il est le miroir des

---

<sup>321</sup> Gohard-Radenkovic (2017) in Maurer et Prieur.

<sup>322</sup> Voir à ce sujet le *Dictionnaire des nationalités et des minorités en URSS* de Caratini, 1992

courants méthodologiques, des conceptions de la langue mais également des méthodes d'enseignement attendues dans un contexte institutionnel donné à une époque donnée. Il se fait l'écho des conceptions éducatives en vigueur, des modalités de transmission des savoirs, liées à des politiques nationales<sup>323</sup>. Il reflète les représentations en circulation dans une société, qui produit à son tour des représentations valorisantes et dévalorisantes, dans notre cas sur la langue et ses locuteurs, qu'il véhicule non seulement à travers des contenus mais aussi des contenants comme nous allons le voir ci-dessous.

### 1.1.3.2. Ecart

Nous avons d'emblée observé une différence avérée entre la mise en scène éditoriale des manuels, en défaveur du français et en faveur de l'anglais, et notamment à travers le manque d'attractivité du premier et son absence de visibilité et de diffusion. Nous avons également montré que la présentation interne reprenait la présentation externe et qu'il y avait un grand nombre de négligences dans la *Méthode de français* à tous les niveaux. Il est clair que l'université a investi plus de moyens dans la méthode d'anglais, même si cette dernière présente également des faiblesses de conception et d'organisation. Les nombreuses inexactitudes relevées dans le manuel de français révèlent également que les concepteurs ont accordé moins d'attention aux contenus. Nous faisons l'hypothèse que le temps et l'indemnité accordés aux équipes pour l'élaborer ont été sans doute moindres.

De plus nous avons appris, de source sûre, que les méthodes d'anglais avaient bénéficié de nouvelles éditions en version papier et en version on-line tandis que les méthodes de français, réactualisées et prêtes à être publiées en version électronique, n'ont pas encore vu le jour, faute de moyens accordés par l'URILM. Ces différences de traitement traduisent bien ici le statut (sur)valorisé de l'anglais, langue officielle, par rapport au français, pas tant langue dévalorisée (puisque populaire en tant que LE2) que déclassée au sein des universités et plus largement de la société.

De même nous avons repéré des écarts entre les Préfaces ou Introductions aux manuels, annonçant des orientations et des objectifs, reprenant donc fidèlement les principales directives des syllabus, et la mise en œuvre concrète de ces objectifs dans les contenus, activités, démarches, illustrations, supports, etc. des méthodes de langue. Parmi de nombreux exemples, nous citerons les références et ressources pédagogiques proposées (comme les Sites internet) dans le manuel de français mais qui sont dépassées, obsolètes ou fausses. Quant aux matériaux pédagogiques complémentaires annoncés dans les préfaces (DVD, CD, etc.), que ce soit dans les méthodes de français ou d'anglais, ils sont introuvables. Par ailleurs, si le syllabus pour les étudiants dans des disciplines autres que la langue (DNL), proposent des

---

<sup>323</sup> Verdelhan-Bourgade 2007 : 7

thèmes et des activités consacrées au « domaine professionnel », nous ne retrouvons pas ces orientations dans les méthodes de langue. Ainsi, pour donner un exemple des incohérences relevées pendant nos entretiens et nos observations des classes, l'une des méthodes utilisée par les enseignantes d'anglais, était la méthode conçue localement, *English for Specific Purposes*. Or nous avons constaté, que dans ce manuel et pendant le cours, il n'y avait aucune proposition d'activité ou de contenu spécifique en ESP. On se demande alors ce que recouvre ce titre : n'a-t-il qu'une fonction d'attractivité?

#### **1.1.4. Echos et écarts entre les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères ET les conditions d'enseignement et stratégies des enseignantes**

##### **1.1.4.1. Echos**

Dans leurs témoignages, les enseignantes déclarent qu'elles sont toutes au courant du système de Bologne adopté par leur pays mais elles ne semblent pas savoir précisément en quoi consistent les réformes impulsées par ce processus au niveau éducatif et universitaire, ni mesurer vraiment leur influence sur la restructuration des études, des diplômes et des curricula, récemment mise en place par les universités du Kazakhstan. Nous avons vu en outre que les réponses des enseignantes sur le CECR étaient également assez vagues : nous en avons déduit une méconnaissance des principes à plusieurs niveaux, théorique et pratique.

Il semble toutefois que le Concept de Kunanbayeva, pour l'enseignement des langues étrangères constitue un socle solide de référence théorique. Sa Théorie est considérée comme un pont entre le CECR et le système universitaire local. Les enseignantes semblent connaître les nouvelles lignes directrices via les syllabus mais la compréhension reste assez floue. Elles en soulignent les limites, les unes estimant que ce sont de nouvelles orientations adaptées à leurs étudiants, d'autres estimant qu'elles sont étrangères aux traditions éducatives, comme l'approche actionnelle et l'autonomie. Toutefois la majorité d'entre elles, surtout les enseignants de FLE2, ne voient pas bien comment mettre en oeuvre concrètement ces nouvelles conceptions s en classe, d'autant plus qu'elles n'y ont pas été formées et que les conditions dans lesquelles elles enseignent n'en favorisent pas l'application.

A ce sujet, l'écho des conditions d'enseignement des langues, que nous avons retrouvé dans les témoignages des enseignantes, traduit le changement visible du statut de français et la prédominance sans partage de l'anglais dans l'enseignement supérieur. Ainsi, malgré le bagage linguistique diversifié des enseignantes de français (plus important que celui des enseignantes d'anglais qui restent cantonnées aux langues officielles), elles comprennent intuitivement que ce capital-langues ne vaut plus grand-chose et qu'elles sont / seront en fait obligées de maîtriser l'anglais pour être revalorisées

dans leur institution ou même garder leur poste. En effet, de plus en plus d'universités demandent aux enseignantes de FLE2 d'enseigner l'anglais, voire même de donner en anglais des cours de didactique du FLE ou de toute autre didactique d'une langue étrangère. C'est ce qu'on pourrait appeler une stratégie de mise en conformité aux pressions contextuelles. Mais d'autres font un choix plus radical encore: elles quittent l'université pour aller travailler dans des structures francophones où elles ne se sentent pas menacées, contrairement aux professeurs d'anglais qui semblent satisfaits de leur situation.

#### **1.1.4.2. Ecart**

Comme nous voyons dans la « Théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative », la conceptrice conseille de recourir à des démarches innovantes comme l'approche réflexive, essentiellement à travers l'autoévaluation, en vue de développer l'autonomie, en utilisant notamment des ressources vidéo authentiques, des ressources informatiques (Sites Internet). Au cours de nos observations en classe, nous avons remarqué qu'une seule enseignante (d'anglais) recourt à ces technologies, et encore en les organisant personnellement sans pouvoir compter sur l'équipement institutionnel. Nous avons souligné les difficultés d'accès pour les enseignants de langues à la salle informatique réservée en priorité aux sciences dures ou économiques.

Par ailleurs nous avons noté que, même s'il existe un centre de ressources ou médiathèque pour s'entraîner en langues au sein de l'institution, la porte est close et les étudiants n'y ont pas accès.

Nous avons pu voir, que les conditions d'enseignement sont très difficiles, surtout pour les enseignants de français en raison d'effectifs élevés, des niveaux et des groupes linguistiques mélangés, d'un manque chronique de supports techniques et d'équipement technologique, de salles exigües sans assez de chaises, d'emplois du temps mouvants, de surcharges horaires, de salaires peu élevés les obligeant à cumuler des cours privés ou des cours dans d'autres organismes, etc.. La liste est longue.

Comment développer l'autonomie, le plurilinguisme, l'ouverture à l'autre des apprenants dans de telles conditions ? Aucune démarche réflexive, d'auto-apprentissage, d'auto-évaluation ni même l'approche actionnelle ne peuvent être convoquées de manière durable pour inciter les apprenants à cette « autonomisation », quand règnent pour les enseignantes de français une telle instabilité, des telles contraintes et une telle solitude institutionnelle.

## **1.2. Echos et écarts entre les principes pédagogiques du CECR ET leurs mises en oeuvre par l'URILM**

### **1.2.1. Rappel des principes fondateurs du CECR**

Le Cadre annonce trois finalités-clés : apprendre (soit permettant aux apprenants de définir ses objectifs et quel niveau de compétence il souhaite maîtriser), enseigner (soit permettant aux enseignants de définir six niveaux de compétences de A1 à C2 en détaillant les compétences langagières) et évaluer (soit permettant de comparer les résultats des évaluations en langue(s), de trouver la marche à suivre pour atteindre les objectifs d'apprentissage ou d'enseignement qu'ils se fixent et permet aux auteurs, éditeurs de manuels de langues, aux concepteurs de programme, aux formateurs de s'y référer pour la rédaction de manuels et l'élaboration de cursus scolaire). Rappelons également que l'un des buts du CECR est d'aider à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualification et d'évaluation. Pour mener à bien ces objectifs, le CECR met l'accent sur la perspective actionnelle. L'approche actionnelle diffère de l'approche communicative par l'idée de « tâche », reprenant néanmoins l'ensemble des concepts et démarches propres à l'approche communicative. De ce fait, l'acteur doit être confronté à la vie sociale, c'est-à-dire qu'il doit savoir mobiliser l'ensemble de ses compétences (linguistiques, communicatives, discursives, etc. à l'écrit et à l'oral) et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour réussir la communication en langue étrangère dans quatre sphères sociales: personnel, public, professionnel, éducationnel.

Selon cette nouvelle conception, l'apprenant n'est plus seulement « enseigné », n'est plus perçu comme passif, mais comme participant activement à son apprentissage ; il en devient l'acteur et même l'auteur : « il réfléchit sur ses modes de fonctionnement de la langue, apprend à gérer ses activités mentales et ses ressources, décide de ses objectifs, décrypte des données à travers une grille de lecture personnelle, construit lui-même sa compétence. Ainsi, la notion autonomie est étroitement liée à cette conception ». Cela implique la transformation radicale du rôle de l'enseignant et de ses rapports avec l'apprenant. Les termes illustrant ces changements sont les suivants : « Aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc. », « personne-ressource, médiateur, guide, conseiller, co-communicateur ». Conséquemment, on « ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre »<sup>324</sup>.

Enfin la prise en compte du répertoire linguistique, du parcours de formation et des expériences interculturelles des apprenants dans le processus d'apprentissage est au cœur de la construction d'une

---

<sup>324</sup> Galisson 1980<sup>324</sup>

éducation plurilingue qui peut s'appuyer sur des approches plurielles<sup>325</sup>, contribuant ainsi à la conception d'une didactique du plurilinguisme.

## **1.2.2. Echos et écarts entre les principes pédagogiques du CECR et les lignes directrices du Concept**

### **1.2.2.1. Echos**

L'équipe de l'URILM s'est inspiré du CECR pour les langues, et en a retenu principalement son outil, soit la grille avec ses niveaux de compétences mais en adaptant l'évaluation des connaissances au système de formation du Kazakhstan. Comme nous l'avons remarqué dans nos analyses, les descripteurs ne sont pas présentés de manière regroupée et visible au premier coup d'œil, comme dans la grille du CECR, mais sont présentés sous forme d'une longue liste de descripteurs, aussi bien pour l'EFL1 et la FLE2, ce qui rend les liens entre les niveaux de compétences difficiles à comprendre. Nous constatons donc que l'auteur du Concept pour l'enseignement des langues étrangère s'est inspirée de la grille des compétences, même si celle-ci semble moins bien articulée. On retrouve d'ailleurs la présence de cette grille à tous les niveaux : dans les syllabus, les méthodes de langues, les conceptions des cours, les stratégies d'enseignement et les pratiques d'évaluation.

Nous avons trouvé conséquemment dans les lignes directrices du Concept l'approche par compétences, soit des compétences à atteindre en termes de savoirs et de savoir-faire, qui reprend le concept de compétences par niveau selon cette grille du CECR. Nous avons également repéré des traces de l'approche actionnelle qui invite à donner des consignes ciblées, encourageant l'implication supposée des apprenants à résoudre des tâches précises par eux-mêmes où conception cognitive et processus d'autonomisation de l'individu se trouvent liés.

L'un des autres emprunts visibles de Kunanbayeva est l'incitation à diversifier les activités dans différentes sphères de la vie active (quotidienne, socioculturelle, éducationnelle, socioprofessionnelle), comme nous pouvons le voir dans le tableau synthétique de chaque syllabus : c'est un héritage direct des approches recommandées dans le CECR.

La mobilité est également au cœur des préoccupations des politiques de l'UE mais également du gouvernement du Kazakhstan depuis 2012. Si le Concept de l'enseignement des langues étrangères n'est pas très bavard sur les méthodologies d'accompagnement du départ à l'étranger, c'est que l'enjeu n'est pas celui des langues au service de la mobilité internationale mais en fait celui des langues officielles au service de l'unité nationale et de la cohésion sociale du pays. Tandis que le CECR a

---

<sup>325</sup> Voir le CARAP dans notre Cadre théorique

développé un grand nombre de propositions pédagogiques pour préparer ces candidats à la mobilité académique, en termes de mise à niveau en langue et de sensibilisation à l'interculturel avant le départ dans l'institution d'origine ou à l'arrivée dans l'institution d'accueil. Car l'enjeu de l'UE est de former, à travers la mobilité académique, des citoyens plurilingues et interculturels, mobiles et adaptables, participant à la cohésion politique et à la cohabitation sociale pacifique mais aussi aux choix économiques de l'UE.

#### **1.2.2.2. Ecart**

Nous pouvons constater que les quatre compétences (parler, écrire, lire, écouter) sont annoncées dans la Préface du Concept mais ne tiennent pas compte des modifications de la grille de compétences du CECR qui sont survenues les années suivantes (2004-05) où une cinquième compétence comme celle de « converser » a été ajoutée. Les 4 syllabus reposent donc sur une conception déjà dépassée de la grille de compétences du CECR.

Par ailleurs, le CECR prévoit d'agrandir le répertoire plurilingue des individus, en combinant des langues apprises et d'autres et à acquérir, maîtrisées à des degrés différents et possédant des fonctions différentes, comme dans l'immersion dans une matière autre que la langue ou dans le cadre d'une didactique intégrée<sup>326</sup>. Or nous l'avons montré plus haut, le Concept pour l'enseignement des langues étrangères est davantage conçu pour l'enseignement des langues officielles de manière restrictive que pour celui des langues étrangères de manière extensive.

De ce fait, il n'y a aucune consigne concernant l'enseignement des LE2, LE3, LE4, etc. puisque ces dénominations, liées à au plurilinguisme, n'existent pas. Les objectifs sont exclusivement concentrés sur le kazakh, le russe et l'anglais, définis comme langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Comment dans ce cas, développer des compétences plurilingues et interculturelles chez l'apprenant, si on ne tient pas compte de son répertoire linguistique « déjà là », de ses expériences d'apprentissage et de mobilité, de ses capitaux sociaux et culturels, comme le recommande le CECR, si des méthodologies spécifiques ne sont pas proposées pour concevoir des passerelles entre ces compétences, en vue construire une éducation plurilingue pourtant revendiquée par le Concept même ?

---

<sup>326</sup> Voir notre Cadre théorique

### **1.2.3. Echos et écarts entre les principes pédagogiques du CECR et les consignes des syllabus**

#### **1.2.3.1. Echos**

Comme nous pouvons le remarquer dans nos tableaux<sup>327</sup>, dans chaque syllabus il est conseillé de diversifier les activités telles que: « organiser des discussions, des tables rondes, des mises en situation de communication; d’imaginer de parler avec un étranger (ex. en lui racontant ses traditions, ses coutumes, etc.), en recourant à différentes formes de dialogue ; rédiger son CV, son autobiographie, des messages, des textes, des lettres électroniques, etc. ». Nous retrouvons cette variété recommandée à tous les niveaux : Concept, syllabus, méthodes de langue et cours.

#### **1.2.3.2. Ecart**

Selon le CECR, la diversité des activités requise pour former « un citoyen plurilingue et interculturel » devrait se traduire par une diversité des moyens, des lieux et des supports. Ainsi si des activités et des projets (tables rondes, discussions, récits, dossiers à co-rédiger, etc.) sollicitent différents lieux, (en classe, hors de la classe, chez soi, sur Internet) et divers types de collaboration (travail en tandem, en petits groupes, en grand groupe, en solo) figurent bien dans chacun des syllabus, la notion de « collaboration » n’y est à aucun moment abordée. On peut comprendre cette absence car de telles pratiques induisent des changements radicaux dans le rôle de l’enseignant et dans ses rapports avec l’apprenant.

A aucun moment non plus n’est pensée la mobilité comme autre lieu et moyen possible d’apprentissage de la langue par immersion totale<sup>328</sup>. Il est vrai que les syllabus (tributaires de la Théorie Kunanbayeva) ont été conçus avant le lancement officiel des premières mobilités académiques en 2012. Les syllabus ne font que refléter la situation contextuelle.

On observe également l’absence d’instructions concernant le choix et l’exploitation des documents textuels ou iconographiques afin de développer des comportements évaluatifs et auto-évaluatifs dans le cadre de la classe ou à domicile.

Par ailleurs, le concept même de collaborations avec des collègues d’autres langues ou de disciplines autres que la langue, proposé comme l’une des composantes d’une didactique des langues actuelle, impliquant de fait des décloisonnements disciplinaires, n’apparaît pas dans les consignes, même si Kunanbayeva encourage à des coopérations externes avec les entreprises.

On peut l’interpréter de deux manières : soit ces coopérations, impliquant des rapports transversaux, ne

---

<sup>327</sup> Voir nos analyses du Corpus 1 dans le Chapitre 5

<sup>328</sup> Voir notre Cadre théorique



font partie ni des traditions ni des pratiques académiques dans nos institutions ; soit la conception même de collaborations entre universités et entreprises n'est pas encore entrée dans les pratiques.

#### **1.2.4. Echos et écarts entre les principes pédagogiques du CECR et les contenus des méthodes de langue**

##### **1.2.4.1. Echos**

Les activités recommandées dans les syllabus se retrouvent de manière quasi exhaustive dans les deux manuels de langue qui offrent une grande variété d'exercices à l'écrit et à l'oral et des modalités d'apprentissage interactives, nécessaires pour développer des compétences communicationnelles. Nous trouvons par exemple le dialogue, le monologue, les tables rondes, la discussion, etc., qui montrent le souci chez les concepteurs de développer des compétences à l'oral (mais pas uniquement) à travers des situations de communication (fabriquées, jouées, partagées, évaluées) dans la langue-cible. Si ces manuels sont en adéquation avec les conceptions d'une didactique *d'une langue*<sup>329</sup> en vigueur, malgré les injonctions au plurilinguisme dans le Concept, et plus largement en vigueur dans le milieu éducatif et universitaire, ils sont en revanche en contradiction avec les principes du CECR.

##### **1.2.4.2. Ecart**

Ainsi nous avons déjà souligné que la prise en compte du répertoire linguistique et celle des connaissances socioculturelles des apprenants n'était pas présente dans les syllabus. Nous pouvons faire la même constatation pour les méthodes de langue. Aucune activité n'est proposée pour intégrer les compétences linguistiques « déjà là » des apprenants ni réinvestir leurs savoirs et savoir-faire acquis, ni leurs expériences d'apprentissage d'autres langues ni celles de mobilité, principes pourtant chers au CECR. On ne peut pas parler ici d'une didactique *des langues*<sup>330</sup>.

D'après le CECR, pour acquérir des savoir-apprendre et de l'autonomie, il est recommandé de recourir à des activités réflexives, à des activités d'auto-évaluation, d'auto-apprentissage, notamment à travers les différents usages individuels et collectifs qu'offrent les multimédias et les Sites Internet. Mais nous sommes loin de ces conceptions idéales car pour cela il faut pouvoir s'appuyer sur un équipement informatique sûr et sur des activités intégrant pleinement les TICE dans les méthodes et les pratiques de classe. Or, si les préfaces aux deux méthodes de langues annoncent des supports audio-visuels et informatiques complémentaires, la réalité est toute autre. Nous n'avons trouvé aucun de ces supports et

---

<sup>329</sup> Voir notre Cadre théorique

<sup>330</sup> Voir notre Cadre théorique

matériaux annoncés dans les préfaces. Par ailleurs les élèves n'ont pas accès à la médiathèque et donc au matériel multimédia, qui pourrait compenser le matériel manquant des méthodes de langue.

En fait ces productions ne peuvent pas avoir la dénomination de méthodes telles que nous l'avons définie dans notre Cadre théorique : il s'agit plutôt de manuels isolés (sur plusieurs niveaux il est vrai) qu'un ensemble manuels avec leurs matériaux et supports pédagogiques, complétant le manuel de l'élève et formant un tout structuré et cohérent.

C'est pourquoi les enseignantes de FLE2, contrairement aux enseignantes d'anglais, recourent systématiquement à des méthodes de FLE fabriqués en France, collectent des documents authentiques actuels, consultent des Sites Internet FLE, vont chercher des documents complémentaires à l'Alliance française, bref fabriquent leurs propres matériaux pédagogiques. Là aussi nous avons affaire à des stratégies de compensation qui s'expriment à travers un bricolage inventif pour faire face au dénuement pédagogique.

### **1.2.5. Ecart et échos entre les principes pédagogiques du CECR et les stratégies des enseignantes**

#### **1.2.5.1. Echos**

Nous avons assisté à la mise œuvre de pratiques enseignantes très éclectiques (que ce soit entre les enseignants ou au sein d'un même cours), se nourrissant de conceptions et d'approches elles-mêmes très diversifiées et parfois contradictoires, issues du CECR, mais également des lignes directrices de la Théorie de Kunanbayeva.

Pendant nos entretiens et nos observations, nous avons vu que les enseignantes de FLE2 utilisaient l'une des approches plurielles recommandés par le Guide<sup>331</sup>, censées contribuer à une didactique du plurilinguisme. Mais les enseignantes n'ont jamais entendu parler de ces approches et en fait ont spontanément mis en place une stratégie, s'appuyant surtout sur l'anglais, parfois sur le russe, et donc sur des proximités entre des langues européennes, afin de faciliter la compréhension et la mémorisation du lexique chez leurs étudiants. C'est une stratégie « intuitive » à retenir.

#### **1.2.5.2. Ecart**

Selon le CECR, l'apprenant est désormais au cœur de l'apprentissage et met en jeu des méthodologies centrées sur l'apprenant, conception héritée de l'approche communicative et de l'analyse des besoins des publics, et systématisée par l'approche actionnelle. Des chercheurs ont émis toutefois des réserves

---

<sup>331</sup> Comme l'intercompréhension, l'immersion, les approches interculturelles et autobiographiques, la didactique intégrée, etc. Voir Candelier et le CARAP, 2008, dans notre Cadre théorique

sur le fait que cette résolution de tâches mettait davantage l'accent sur l'objectif et la procédure elle-même que sur l'apprenant<sup>332</sup>. Nos observations nous ont montré que la hiérarchie entre enseignants et élèves régnait dans les classes de langue. Toutefois les enseignantes s'investissent énormément dans leurs explications et semblent participer plus que les apprenants à ce processus. On a donc l'impression que les enseignantes « portent » leurs étudiants tandis que les apprenants « se laissent portés » et ne sont pas prêts à prendre en charge leur apprentissage. Mais que des relations verticales soient maintenues, en raison de classes surchargées aux niveaux et groupes mélangés, est compréhensible.

Rappelons encore que, en vue de développer l'autonomie chez les apprenants, le CECR recommande d'utiliser les TICE mais, en ce qui concerne les situations que nous avons observées, les conditions d'enseignement étaient plutôt basiques dans toutes les salles (tables, chaises, craie, etc.), et les supports techniques (audio-visuels, informatiques) manquaient ou étaient inaccessibles. Conséquemment les activités proposées par les enseignantes, alternant activités, écrites, orales, expression, production, évaluation, etc., se déroulaient la plupart du temps sans les TICE ou rarement avec les TICE. Toutefois quand celles-ci étaient utilisées en classe (d'anglais uniquement), nous avons trouvé l'approche de l'enseignante très novatrice, stimulant à la fois le travail individuel en autonomie ainsi que le travail collaboratif en grand groupe. Stratégie de compensation interactive qui peut servir de modèle didactique.

Observer les modalités d'organisation de l'espace dans une classe nous renseigne de manière significative sur processus d'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que sur les valeurs éducatives et les pratiques enseignantes qui y sont attachées. La disposition dans une classe manifeste aussi l'importance que l'institution accorde à telle ou telle langue. Le CECR suggère de son côté des changements dans les rapports traditionnels entre apprenants et enseignants, afin d'encourager les apprenants à devenir responsables de leur apprentissage. Nous avons montré plus haut que toutes les conditions étaient réunies pour que ce soit exactement la situation contraire, surtout dans les classes de français, et que des enseignements de type vertical perduraient.

Malgré les efforts appréciables des enseignantes pour renouveler les méthodologies, actualiser les matériaux pédagogiques et adapter leurs pratiques, nous observons des écarts entre ces approches recommandées par le CECR pour développer des compétences plurilingues et interculturelles, s'appuyant sur des compétences déjà acquises, et celles adoptées dans les syllabus et les méthodes de langues. On a pu remarquer que ces emprunts se limitaient essentiellement à celui de la grille de

---

<sup>332</sup> Acklin Muji, 2007 : 238

compétences par niveaux et donc des modes d'évaluation (mais adaptés au système éducatif local), ce qui est évidemment très réducteur par rapport à la panoplie conceptuelle et méthodologique proposée par le CECR.

Enfin les stratégies de collaborations entre enseignants de différentes disciplines, en commençant par les langues, permettant de développer une didactique du plurilinguisme, s'appuyant sur une conception pluridisciplinaire, nécessitant conséquemment des décloisonnements disciplinaires, des moyens matériels et humains, nous paraissent difficiles à appliquer dans notre contexte. En effet, ce concept de collaborations va à l'encontre du rôle attendu de l'enseignant représentant une autorité éducative et solitaire, et de nos pratiques académiques qui s'inscrivent dans des rapports encore très hiérarchisés et très mono disciplinaires.

## **2. NOS PROPOSITIONS DE PISTES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES**

Pour répondre aux enjeux nationaux et internationaux, l'enseignant de langue, et dans notre cas de FLE2, semble être, nous l'avons dit plus haut, le seul acteur institutionnel ayant fait preuve de capacités d'adaptation et d'inventivité. Nous devons donc nous pencher sur cet acteur qui est au cœur du processus en nous posant les questions suivantes : devons-nous nous inspirer des modèles et approches du CECR et des pratiques observées dans des contextes européens ? Ne faut-il pas renoncer à l'arsenal conceptuel et méthodologique du Concept pour l'enseignement des langues étrangères et du CECR qui surplombent les pratiques d'apprentissage et d'enseignement ? Surtout quand ces injonctions à la mise en place d'une « didactique du plurilinguisme et de l'interculturel » sont contrecarrées par le manque de soutien, voire l'abandon, de l'institution, pouvant ternir la réputation du FLE2, décourager les candidats potentiels et les « bonnes volontés » enseignantes ? D'ailleurs cette idéologie de la diversité à tout prix est aussi très critiquée par des chercheurs européens qui en ont montré certes les apports mais aussi les limites<sup>333</sup>. Devons-nous suivre les concepts d'une didactique du plurilinguisme conçue ailleurs ou notre propre didactique des langues ? Devons-nous construire une didactique propre aux deuxièmes langues étrangères ? Ne vaudrait-il pas mieux repartir du contexte, des conditions locales, des ressources, des expériences et des expertises des divers acteurs de l'enseignement ?

A travers nos principaux résultats des analyses, nous avons dégagé un grand nombre d'écarts entre les recommandations et les réalités contextuelles, entre les théories ET les terrains « d'application », entre les conceptions et approches ET les conditions d'enseignement et réalités de la classe. Il n'est pas

---

<sup>333</sup> Plus particulièrement les travaux de Maurer, 2011 ; 2015. Voir notre Cadre théorique.

question de refondre tout le système déjà en place mais de voir ce que nous pouvons faire dans l'espace institutionnel qui nous est laissé, compte tenu des contraintes et des difficultés contextuelles que nous avons identifiées. Nos analyses croisées nous donnent des pistes car nous avons cerné des atouts qui pourraient être réinvestis dans des approches diversifiées offrant de nouvelles perspectives, tout en tenant compte des profils, besoins et enjeux des apprenants de langues, futurs candidats à la mobilité.

## **2.1. Développer des approches spécifiques pour les LE2 dans le cadre des DL et des DNL**

Il ressort clairement que ni la Théorie officielle, ni les syllabus ni encore moins les méthodes de langues conçues localement n'ont prévu de démarches spécifiques à l'enseignement des deuxièmes langues étrangères avec des compétences à la fois transverses et spécifiques à atteindre selon les niveaux et les années. En outre, nous avons vu que ces deuxièmes langues étrangères pouvaient être aussi bien des troisièmes, quatrièmes, etc. langues étrangères pour des apprenants déjà plurilingues. Nous sommes donc dans un processus de simplification des questions complexes que pose l'enseignement des langues étrangères dans un contexte trilingue officiel et contraignant.

Or, le français et l'anglais n'ont pas le même statut et ne sont pas enseignées avec les mêmes objectifs ni avec le même niveau de langue puisque les étudiants qui arrivent du secondaire ont déjà des connaissances en anglais. Du fait de *cette conception d'alignement ou de calque de l'enseignement des langues étrangères sur l'enseignement des langues officielles*, le réinvestissement des compétences déjà acquises en langues, ne peuvent donc figurer ni dans les démarches ni dans les activités dans les produits et les pratiques, comme nous l'avons vu. En fait le plurilinguisme individuel n'est pas pensé. Seul le plurilinguisme institutionnel à caractère réducteur est pensé.

Si nous voulons que enseignements soient en adéquation avec les attentes de nos étudiants (qui choisissent le français en option), et maintenir la « popularité » du français en tant que LE2, il faut alors repenser leur répartition dans les cours et envisager des tests de niveau en amont (mais les conditions nous le permettront-elles ?) et imaginer des scénarios de formation adaptés à leur niveau de langue mais aussi à leur domaine de spécialisation.

Il est bon de rappeler ici que nous avons affaire à des publics aux besoins différents, soit appartenant au domaine des langues (DL), soit appartenant à un domaine autre que la langue (DNL). En plus d'être mélangés avec d'autres étudiants, ayant d'autres objectifs, ils ne bénéficient pas non plus de méthodologies spécifiques. Or, nous pourrions nous inspirer des approches proposées dans le cadre du

Français des objectifs spécifiques<sup>334</sup> qui semblent être inconnus aux concepteurs de syllabus et de méthodes. Pourtant Kunanbayeva invoque, comme l'un des objectifs majeurs, de préparer les étudiants à des situations de communication professionnelle et les enseignants d'anglais de leur côté utilisent des manuels affichant *English on Specific Purposes* mais dont le contenu fait mentir le titre. Il y a donc là un immense champ à défricher pour tenir compte des besoins spécifiques de publics différents.

## **2.2 S'appuyer sur les capitaux plurilingues des enseignants pour mettre en place des approches passerelles**

En vue de développer avec les apprenants des savoirs et savoir-faire plurilingues, il est recommandé dans le CECR et le *Guide d'élaboration des politiques linguistiques et éducatives* (2007) de s'appuyer sur le répertoire plurilingue des apprenants. Rappelons que le CARAP a proposé de développer des compétences plurilingues, en sensibilisant les apprenants à d'autres langues proches (mais sans les apprendre), notamment grâce à la démarche de l'intercompréhension. Cette approche plurielle se réalise essentiellement à travers des échanges informatiques écrits et cadrés entre apprenants de langues différentes mais parentes, comme dans le projet Galetea<sup>335</sup>. Mais nous sommes loin de ces conceptions idéales activant des stratégies de transfert, d'approximation, d'associations, de devinettes, d'essais et d'erreurs, etc. car pour cela il faut pouvoir s'appuyer sur un équipement informatique sûr et sur des activités intégrant les TICE dans les méthodes et les pratiques de classe, ce que nous n'avons pas.

Il nous faut donc nous appuyer sur d'autres vecteurs d'autant plus que nous n'avons pas affaire à des langues proches ou parentes. Nous avons imaginé nous appuyer sur les capitaux-langues de nos enseignantes, notamment de français, car la majorité possède un plurilinguisme qui dépasse le trilinguisme officiel. Nous devons partir de leurs connaissances linguistiques, et les systématiser en travaillant sur les structures de chaque langue, en commençant par la LE1 soit l'anglais, et continuer avec les langues nationales, en adoptant une approche contrastive, c'est-à-dire trouver des ponts entre les langues.<sup>336</sup> Puis nous devons pédagogiser ces « ponts » à travers de fiches d'activités. Il est clair que l'anglais se présente naturellement comme langue européenne parente de la langue française et déjà un certain nombre de travaux sont parus sur cette comparaison anglais-français<sup>337</sup>. Mais notre contexte plurilingue est complexe et nous pouvons aussi nous appuyer sur la connaissance d'autres langues. Ce type de repérages peut nous permettre d'anticiper les éventuelles difficultés rencontrées pour

---

<sup>334</sup> Champ très développé depuis les années 70 en didactique du Fle mais également en didactique de l'ESP.

<sup>335</sup> Le premier groupe à avoir promu cette approche entre les langues romanes dès les années 80, bien avant le CARAP. D'autres projets sur l'intercompréhension sont apparus depuis. Voir notre Cadre théorique

<sup>336</sup> Démarche proposée par Maurer, 2011.

<sup>337</sup> Forlot 2009 ; Forlot et Beaucamp, 2008 ; Forlot et Robert, 2008.

l'apprentissage du français chez des russophones et des kazakhophones. Il nous reste à concevoir dans ce sens une didactique-passerelle.

### **2.3 S'appuyer sur l'expérience des enseignants pour instaurer des espaces interactifs et des pratiques collaboratives en cours**

Comme nous l'avons vu, les recommandations des syllabus et les contenus des méthodes de langues, surtout de français, sont loin de se préoccuper de « l'autonomie » (guidée ou non) et de mettre en place un « contrat d'apprentissage » entre enseignants et apprenants<sup>338</sup>. En ce qui concerne les interactions dans les classe observées, on ne peut pas prétendre non plus qu'il y ait une révolution dans les rapports entre enseignants et apprenants, les uns devenant des « guides, des conseillers », les autres des « acteurs-auteurs de leur apprentissage », en regard des valeurs et des comportements attendus dans le CECR.

Toutefois nous avons pu repérer ici et là des initiatives où l'apprenant apprend lui aussi à intervenir et à mener jusqu'au bout seul, ou en tandem ou en groupe, les tâches. Ainsi la diversité des modes d'apprentissage peut favoriser des pratiques collaboratives et des formes d'implication des apprenants. Quand l'enseignant fait appel, à travers des activités ludiques et interactives à leur réflexion, à leurs hypothèses sur une règle de grammaire, à des comparaisons avec d'autres langues, à leur position argumentée sur un thème de société, à une présentation orale préparée à domicile, à leur capacité d'évaluation construite collectivement, etc., nous pouvons parier une conscientisation chez l'apprenant de ce qu'il apprend et comment il apprend. Ce n'est pas de l'autonomie proprement dit mais c'est un apprentissage conscientisé dans lequel il peut s'impliquer à divers degrés, à divers moments et dans divers lieux.

Ces enseignantes nous ont indiqué des pistes pour instaurer des espaces interactifs et des pratiques collaboratives, qui se déroulent pourtant au sein d'une structure aux rapports d'autorité traditionnelle (hiérarchie, discipline, respect). A nous de valoriser et de systématiser ces démarches exemplaires dans les conditions d'enseignement et les contraintes institutionnelles que nous avons identifiées.

### **2.4 S'appuyer sur les pratiques informatiques des étudiants et le bricolage inventif des enseignantes**

Les mobilités des étudiants sont autant virtuelles que géographiques et sont aux yeux des enseignants « la méthode moderne d'apprentissage des langues ». On voit ici que les étudiants savent diversifier

---

<sup>338</sup> Voir notre Cadre théorique.

leurs modes et lieux d'apprentissage. Sans le savoir sans doute, ils pallient dans une certaine mesure l'absence de méthodologies innovantes, parce qu'impossibles à réaliser dans les conditions d'enseignement que nous avons décrites plus haut, intégrant dans leur apprentissage des langues leurs propres pratiques de communication virtuelle mondialisées et celles de mobilités géographiques internationales.

Nous sommes de ce fait convaincue que les nouvelles technologies doivent faire partie intégrante de l'apprentissage et donc de l'enseignement des langues.

Les TICE sont utilisées en classe (rarement) mais nous avons pu repérer néanmoins une approche très novatrice : une étudiante avait préparé à domicile une présentation orale en PP, sur un thème de société donné, qui a été envoyée par mail aux autres étudiants. Ceux-ci ont ainsi pu suivre son PP sur leur propre ordinateur, faute d'équipement adéquat pour projeter le PP en classe. Cette démarche a stimulé à la fois le travail individuel, responsabilisant et autonomisant l'étudiant, ainsi que les pratiques collaboratives au sein du grand groupe qui a écouté attentivement, pris de notes puis a ensuite évalué l'intervention.

Nous n'avons pas d'autres choix que d'imaginer des bricolages inventifs de ce type, contournant le cadre contraignant qui est le nôtre. De telles approches alternatives sont vraiment inspirantes pour nous.

## **2.5. S'appuyer sur les capitaux de mobilité des enseignantes pour préparer les candidats à la mobilité**

Nous avons vu que les bourses octroyées par l'URILM pour des séjours de mobilité n'étaient pas du tout connues des enseignantes, peut-être découragés à l'avance par les démarches administratives à effectuer ou par manque de temps. Mais la majorité des enseignantes de français n'ont pas attendu ce type de soutien et ont vécu des expériences de mobilité variées, que ce soit à l'étranger ou dans leur propre pays. Les objectifs étaient le plus souvent professionnels, en effectuant des séjours linguistiques pour améliorer leur niveau de langue, en suivant des stages de formation ou de perfectionnement pédagogique en France. Appuyons-nous donc sur ces expériences et cette capacité d'initiatives personnelles. Elles ont acquis un capital de mobilité important qui peut être réinvesti dans leurs pratiques certes mais aussi dans la préparation des futurs candidats à la mobilité.

Si la mobilité de nos enseignantes s'organise de manière plutôt individuelle qu'institutionnelle, à l'opposé les étudiants, selon les perceptions de nos interviewées, optent pour une mobilité plutôt institutionnalisée parce que des possibilités concrètes leur sont offertes dans le cadre des récentes



politiques d'échanges académiques, ce qui n'exclut pas un certain nombre d'expériences de mobilités à caractère privé individuellement ou avec leurs familles<sup>339</sup>.

Il serait nécessaire de développer avant le départ une mise à niveau linguistique en anglais devenue langue académique internationale, mais aussi des bases dans la langue du pays d'accueil, une sensibilisation à l'interculturel et une préparation des étudiants au contexte socioculturel et socio-académique d'arrivée. Dès leur retour de leur séjour long d'études, il serait judicieux d'exploiter avec eux de leur expérience à l'étranger. Mais pour mener à bien ce type de réinvestissement des expériences à leur propre profit et au profit des autres candidats à la mobilité, nous devons avoir fait ce type de « décapitalisation » de l'expérience de mobilité avec les enseignants auparavant, dans la cadre de séminaires de formation continue.

## **2.6 Concevoir une formation continue: lieu de réactualisation des connaissances et des compétences**

Nous sommes arrivée à la conclusion plus haut que l'enseignant (de français dans notre cas) était le seul acteur institutionnel à faire l'effort de se mettre à niveau et de renouveler ses idées, ses pratiques, en prenant des initiatives personnelles de formation : comme suivre des séminaires pédagogiques organisés localement par l'Alliance française et l'Ambassade de France au Kazakhstan, améliorer ses compétences à travers des séjours linguistiques ou actualiser ses connaissances dans des stages pédagogiques à l'étranger, essentiellement en France car le Ministère des affaires étrangères propose des bourses auxquelles elles peuvent candidater tous les cinq ans.

La formation continue est donc un lieu important de réactualisation des compétences et des connaissances et permet de maintenir un niveau de qualité élevée pour des enseignants qui se sont frottés à d'autres conceptions et approches dans des pays européens... s'ils peuvent réinvestir leurs nouveaux acquis dans leurs cours. C'est pourquoi il serait crucial que cette formation continue soit également assurée par l'institution qui emploie ces enseignants afin de légitimer ces apports et ces nouveautés venus d'ailleurs.

Nous avons vu que la plupart des enseignantes n'avaient qu'une connaissance assez vague du CECR, sauf la grille de compétences adoptée par le Concept pour l'enseignement des langues étrangères, ce que nous avons trouvé assez réducteur par rapport aux principes du CECR, et de plus confondent parfois le CECR avec le processus de Bologne. De même elles ont entendu parler de la Théorie de

---

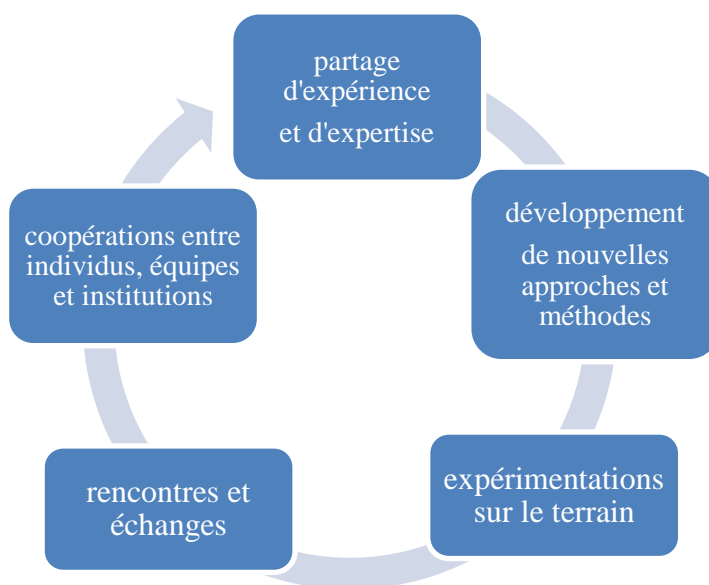
<sup>339</sup> Perceptions de leurs publics, ayant à leur acquis de multiples expériences de mobilité, corroborées par les enquêtes menées par Seidikenova auprès d'étudiants de deux universités kazakhstanaïses (2014 et 2015)

Kunanbayeva mais ont une connaissance approximative des lignes directrices qu'elles ont plus ou moins appréhendées à travers les syllabus. Toutes admettent rencontrer des difficultés dans la mise en œuvre de ces approches recommandées. On peut comprendre ces difficultés si on se souvient que ces enseignants n'ont bénéficié que d'une ou deux journées d'informations mais d'aucune formation pédagogique. Dans ce sens but , il serait nécessaire de mettre en place des séminaires ciblés pour informer en un premier temps et pour former en deuxième temps, afin de développer des mises en cohérence entre les nouvelles conceptions et les pratiques pédagogiques en classe.

## 2.7 Concevoir une formation continue : lieu d'échanges et de collaborations structurés

Ces séminaires, organisés avec le soutien de l'institution, éventuellement en tandem avec des organismes étrangers situés localement, pourraient permettre aux enseignants de partager leurs expériences et leurs expertises, et d'apprendre à travailler en équipe, notamment pour la conception de manuels ou de matériaux pédagogiques comme des référentiels car la plupart des produits pédagogiques proviennent d'initiatives individuelles ou du travail de concepteurs isolés. Ces formations pourraient donc favoriser des formes de collaboration entre les enseignants au sein de l'URILM, entre les enseignants et les concepteurs au sein de leur institution mais aussi entre des équipes pédagogiques d'une institution kazakastanaise et celle d'une organisation étrangère, entre l'URILM et des instituts locaux et/ou internationaux.

Nous visualiserons notre proposition comme suit :



Il n'est pas pensable d'améliorer les compétences et les pratiques des enseignants de langue et de maîtriser les nouvelles conceptions et leur mise en œuvre pédagogique sans que l'institution soit partie prenante de ces formations qui peuvent être conçues et financées à travers des coopérations interinstitutionnelles.

### **3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE**

En fait qu'apprenons-nous à travers l'identification de ces écarts et échos à différents niveaux, méso et micro, en confrontant la situation du français et celle de l'anglais et de leur enseignement au sein de l'URILM ?

Nous savions que l'anglais était une langue étrangère déclarée langue officielle et de ce fait une langue prioritaire et que d'emblée des asymétries s'étaient mis en place entre le statut des langues et des enseignants d'anglais et de français et le traitement même des langues dans leur mise en œuvre pédagogique. Mais nous n'avions pas encore pu déceler comment ces asymétries entre français et anglais ont été institutionnalisées en s'appuyant sur des décalages entre les directives officielles et les réalités de l'enseignement, que nous avons identifiés à tous les niveaux.

S'il est normal qu'il y ait des interprétations des principes et conceptions du CECR, des sélections, des adaptations de ses pistes pédagogiques en regard des enjeux contextuels et des objectifs propres au Concept pour l'enseignement des langues étrangères, on constate toutefois que l'enseignant est le seul acteur institutionnel à assumer les écarts, à pallier les manques, à compenser les lacunes à travers diverses stratégies de compensation, des bricolages pédagogiques ingénieux, et des initiatives personnelles de formation continue.

En d'autres termes, il est le seul à prendre en charge l'injonction à la modernisation de ses méthodes et pratiques d'enseignement, à l'actualisation de ses matériaux didactiques et supports pédagogiques, dans une institution qui, de son côté, ne prend pas en charge cette injonction, plus idéologique que pédagogique, à la formation d'un individu plurilingue, pluriculturel, ouvert à la communication interculturelle avec l'autre, préparé à la mobilité et à la concurrence internationales.

C'est pourtant l'URILM, mandatée par le ministère de l'Education et de la Recherche, qui a lancé le processus de transformations des conceptions et pratiques pour toutes les universités, en s'appuyant sur les nouvelles directives du Concept pour l'enseignement des langues étrangères. Mais l'institution n'a

donné ni les informations ni les moyens nécessaires aux enseignants, afin de pouvoir assurer les mises en œuvre pédagogiques cohérentes et donc de répondre aux enjeux d'un pays qui parie la gestion de la diversité linguistique et culturelle existantes mais aussi le développement de plurilinguismes individuels au service de la société.

Face à ces paradoxes et ces manquements, nous avons tenté de concevoir des pistes didactiques, en nous appuyant sur les capitaux, expériences, compétences et pratiques de nos enseignantes et en prenant en compte également les profils, besoins et pratiques de nos publics étudiants. Puis nous avons fait deux propositions pédagogiques dans le cadre de formation continue, en pariant le développement de liens structurés à tous les niveaux, tout en étant consciente que ce type de collaborations interpersonnelles, intergroupales et inter-institutionnelles, ne fait pas (encore) partie de nos traditions socio-académiques.

Nous aurions pu envisager des approches didactiques et pistes pédagogiques, inspirées notamment du CECR et du Guide, mais nous avons préféré partir du « déjà là » pédagogique, et entrer dans les logiques institutionnelles qui laissent au français et aux enseignants de FLE2, une marge de manœuvre assez limitée dans des espaces institutionnels réduits, mais que nous espérons possible.

## **HUITIEME CHAPITRE. CONCLUSION GENERALE**

### **ETAPES DE LA RECHERCHE ET PRINCIPAUX RESULTATS D'ANALYSE**

Avant de résumer les principales étapes de notre recherche, les choix conceptuels et méthodologiques que nous avons opérés, et les principaux résultats de nos analyses, il nous paraît important de rappeler le titre de notre thèse : *Politique trilingue et système Bologne au Kazakhstan : leurs répercussions sur le statut du français et sur son enseignement auprès d'étudiants plurilingues. Etude menée à l'Université des Relations internationales et des langues du monde Ablai Khan à Almaty.*

Pourquoi un tel choix ? Nous avons évoqué dans notre Introduction, constituant le premier Chapitre, que nous avons fait nos études en langues étrangères (français, anglais et turc) à la Faculté de français de l'URILM. Il est évident que les transformations actuelles du système éducatif et universitaire, nous concernent directement en tant que future enseignante de langue(s). Puis nous sommes partie d'un certain nombre de constatations que nous avons faites sur les conséquences visibles de la mondialisation sur notre société, touchant tous les secteurs mais surtout les secteurs éducatif et linguistique.

Dans ce contexte en mutation, le gouvernement du Kazakhstan a pris cette dernière décennie un certain nombre de décisions<sup>340</sup>:

- l'introduction de l'anglais dans le cadre d'une politique trilingue, avec le kazakh, le russe et l'anglais (2006) ;
- l'adoption du système de Bologne (2010), en vue de la reconnaissance et de l'équivalence des diplômes kazakhstaniens au niveau international.

Nous étions également partie du constat que la plupart des Kazakhstaniens étaient bilingues, trilingues, voire plus<sup>341</sup>, et que ce plurilinguisme est issu de l'histoire de notre pays, marqué par de nombreuses immigrations, de recompositions territoriales et sociolinguistiques. Nous savions également que, si le russe a été la langue hégémonique pendant des siècles, l'enseignement des langues étrangères était par tradition obligatoire dans l'histoire du Kazakhstan et que les langues étrangères avaient le statut de premières langues étrangères (comme le français) dans le système universitaire. Nous avons perçu (intuitivement) que l'introduction d'une nouvelle politique trilingue (2006) et de l'adoption du système de Bologne (2010), auraient des répercussions de deux ordres :

---

<sup>340</sup> Nous étions alors en train de faire nos études de langues à l'URILM au moment de la mise en place de la politique trilingue officielle. Nous sommes arrivée à Fribourg en juin 2010, année de l'adoption du système de Bologne par le gouvernement du Kazakhstan.

<sup>341</sup> Il suffit de voir l'exemple de notre propre famille ainsi que celui de notre entourage social et académique.

- sur l'offre et le statut de ces langues qui ont été modifiés à tous les niveaux du système éducatif ; les langues étrangères autres que les langues nationales (kazakh, russe) et l'anglais, sont devenues des deuxièmes langues étrangères ;

-sur l'enseignement des langues étrangères qui allait être complètement restructuré sous l'influence de diverses conceptions internationales mais dont nous ne pouvions encore mesurer l'ampleur au sein du système universitaire et plus largement dans notre société.

Mais il fallait démontrer que ces politiques avaient des répercussions sur les institutions et sur les individus. Nous nous sommes alors posé un certain nombre des questions par rapport à ces constats, que nous restituons ci-dessous :

- quelles sont les politiques linguistiques, nouvelles mesures adoptées dans le cadre du Concept du Trilinguisme, et quels sont leurs effets sur l'enseignement des langues étrangères dans les institutions éducatives, notamment celles du supérieur ?

- quels sont les effets de l'introduction de Bologne dans l'institution universitaire et l'adoption des recommandations du Conseil de l'Europe, dont celui de l'éducation plurilingue, à travers les conceptions et approches du *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECR), sur les discours, les produits et pratiques pédagogiques des enseignants dans l'enseignement des langues étrangères à l'université ?

- comment concevoir une didactique adaptée à l'enseignement d'une deuxième langue étrangère LE2, ici le français, en concurrence avec d'autres langues, en tenant compte de l'apprentissage de trois autres langues obligatoires (kazakh, russe et anglais), dont l'anglais langue hégémonique, auprès de publics étudiants déjà plurilingues?

Nous nous sommes alors donnée pour principal objectif d'étudier les nouvelles logiques des institutions universitaires et celles de ses divers acteurs, concepteurs et enseignants de langues, dans le cadre des nouvelles politiques linguistiques et éducatives, auxquelles se sont ajoutées récemment des politiques de mobilités internationales impulsées par le gouvernement en 2012<sup>342</sup>. Comme nous ne pouvons pas mener notre recherche dans toutes les universités, nous avons pris comme terrain d'études l'Université des Relations Internationales et des Langues du Monde Ablāi Khan à Almaty, qui, ne l'oublions pas, avait été nommée par le Ministère de l'Education et de la Recherche, responsable du projet-pilote, soit l'élaboration d'un Concept d'enseignement pour les langues étrangères, modèle de référence pour toutes les universités kazakshtanaïses.

---

<sup>342</sup> Conséquences également du système de Bologne adopté en 2010.

Ces diverses constatations nous ont amenée à formuler un questionnement qui a été le fil directeur de notre recherche et que nous reprenons ici: « La prise en compte de la diversité (linguistique, culturelle), en vue de former des citoyens plurilingues et pluriculturels, mobiles et flexibles, qui sont les maître-mots des politiques linguistiques et éducatives du gouvernement kazakhstanais et celles de l'Union européenne, les premières mises en œuvre par le Concept pour l'enseignement des langues étrangères au Kazakhstan, et pour les secondes par le Conseil de l'Europe, relais pédagogique de l'UE, est-elle concevable pour notre contexte *de facto* multilingue et multiculturel marqué par de grandes réformes, impulsées par l'Etat ? Les conceptions et démarches prônées dans le Concept pour l'enseignement des langues étrangères et véhiculées par le CECR et ses produits pédagogiques, sont-elles adaptées à notre système d'éducation et à nos enjeux actuels ? ».

Ces constats et questions de départ nous ont aidée à profiler la finalité de notre travail. En nous appuyant sur nos résultats d'analyse, il nous a paru utile d'esquisser des pistes didactiques et pédagogiques pour l'enseignement du français comme LE2 à l'université.

Dans le Cadre contextuel, constituant notre deuxième Chapitre, nous avons mené une réflexion sur l'histoire, les conditions de formation de la nation kazakhstanais ainsi que le caractère multinational de la société, constitutif de l'Etat à caractère unitaire. Pour ce, nous avons présenté les principales géographiques, historiques de notre région, en rappelant l'évolution des politiques linguistiques, éducatives auxquelles se sont adjointes récemment des politiques de mobilité internationale. Nous avons mis en lumière les liens entre politiques linguistiques et statuts des langues, et avons identifié les premières conséquences visibles des réformes sur l'éducation et l'enseignement des langues au niveau macro. Nous avons complété ce panorama sur la grande histoire, avec notre petite histoire personnelle. Nous avons retracé notre propre parcours de langues, de formations et de mobilités, afin de (faire) comprendre où nous nous situons par rapport à notre sujet de thèse.

Le troisième Chapitre forme notre Cadre Théorique dans lequel nous avons défini les concepts clés que nous avons jugés pertinents par rapport à notre problématique, tels que : politiques linguistiques, valeurs et statut des langues, acteurs sociaux, capitaux, pratiques, stratégies, etc. Nous avons interrogé les concepts de bilinguisme et plurilinguisme qui nous ont amenée à interroger les anciennes et nouvelles conceptions des langues et donc de leur dénomination dans le cadre de la didactique des langues, ainsi que les nouvelles méthodologies et les nouveaux rapports entre les langues, entre les apprenants et les enseignants qui y sont liées. Du fait de notre sujet, s'intéressant à l'enseignement actuel des langues dans notre contexte, il nous a paru incontournable de présenter les courants



méthodologiques passés et présents et leur évolution dans le champ de la didactique des langues et des cultures étrangères. Nous nous sommes attardée sur la définition des conceptions et approches proposées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et ses divers produits pédagogiques, relayées par le *Guide pour l'élaboration de nouvelles politiques linguistiques et éducatives* (2007), dont les implications ont été décisives pour l'émergence d'un nouveau champ, celui du plurilinguisme accompagné de nouvelles questions et de nouveaux enjeux en didactique des langues. C'était un « nouveau monde didactique » auquel nous n'avions eu accès qu'à travers des lectures, et que nous avons supposé avoir influencé les choix des concepteurs de l'URILM.

Dans le quatrième Chapitre, qui est notre Cadre méthodologique, nous avons exposé un certain nombre de décisions méthodologiques en vue de mener à bien nos analyses. Nous nous sommes inscrites dans une approche qualitative que nous avons voulue descriptive puis interprétative et avons adopté une approche comparative entre la situation du français et celle de l'anglais, tout au long de notre recherche, en définissant nos objectifs de recherche comme suit :

analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais ET les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour le français;

- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM ET les réalités du contexte et de la classe en français en anglais et en anglais ;

- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais et le français ET les lignes directrices du Concept d'enseignement des langues étrangères, s'appuyant sur la « Théorie cognitivo-linguo-culturelle communicative » de Kunanbayeva;

- analyser et typifier *les échos et les écarts* entre les conceptions et consignes dans les documents produits par l'URILM pour l'anglais et le français ET les principes pédagogiques du CECR.

En cohérence avec nos objectifs de recherche, nous avons constitué 4 corpus :

-4 syllabus pour l'enseignement des langues étrangères (DL, DNL et FLE2)

-2 méthodes de langues au niveau B2, l'une de français et l'autre d'anglais

-6 entretiens avec des enseignants dont 4 pour le français et 2 pour l'anglais

-5 observations de classe dont 4 en FLE2 et 3 en anglais en EFL1 et EFL2

Nous avons rencontré un grand nombre de difficultés pour constituer nos quatre corpus, à toutes les étapes de notre enquête dans le cadre de l'URILM : du recueil des témoignages par entretiens lors des observations de classes, jusqu'à la collecte des syllabus et méthodes de langue. Nous avons pu toutefois restituer les entretiens et les observations grâce à des prises de notes dans un journal de terrain dans lequel nous avons consigné le maximum d'informations. Puis nous avons présenté notre méthode d'analyse, en nous appuyant sur des grilles d'analyse des syllabus et méthodes de langue sélectionnés, sur une grille d'observation des étapes du cours et des interactions en classe, en nous inspirant de grilles existantes mais que nous avons adaptées à nos besoins, enfin sur un canevas de questions pour les entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignantes.

Nous avons consacré nos chapitres 5 et 6 aux Analyses de nos corpus que nous avons regroupés par deux : le Chapitre 5 comprend ainsi les analyses des syllabus (Corpus1) et celles des méthodes de langue (Corpus2) tandis que le Chapitre 6 comprend les analyses des entretiens (Corpus 3) et celles des observations de cours dans les deux langues (Corpus4).

De ces analyses comparatives des discours, produits, conditions et pratiques pour l'enseignement des langues étrangères circulant dans l'institution, en maintenant une démarche comparative interprétative entre l'anglais (LE1) et le français (LE2), il ressort les principaux résultats suivants que nous résumerons (et que nous empruntons à notre Synthèse):

- asymétries statutaires entre le français et anglais, avec la valorisation de l'anglais et le déclasserement du français, institutionnalisées à travers des différences de traitement à tous les niveaux de l'institution ;
- décalque des théories et approches recommandées pour l'enseignement des trois langues officielles du trilinguisme, sur celui des deuxièmes langues étrangères autres que l'anglais en bénéficiant pas de méthodologies spécifiques ;
- interprétations et filtrage des principes pédagogiques du CECR en regard des enjeux contextuels et des objectifs propres au contexte universitaire kazakhshtanais, qui se répercutent à tous les niveaux, notamment dans la méconnaissances des nouvelles conceptions et approches du CECR, tout en les revendiquant dans les discours officiels, les produits et les pratiques ;
- décalages observés entre les directives du Concept pour l'enseignement des langues étrangères et les principes pédagogiques CECR, ET les conditions d'enseignement, les matériaux pédagogiques obsolètes ou dépassés, surtout concernant les manuels de français, les difficultés

d'accès aux équipements modernes, la surcharge des classes aux groupes mélangés, traduisant en fait l'absence de soutien institutionnel à tous les niveaux.

Dans la Synthèse générale, qui constitue le huitième chapitre, nous avons croisé les résultats d'analyse, en nous appuyant sur le concept opératoire d'écart et les échos, en nous fixant des objectifs d'analyse selon deux grands axes comme suit :

- comparer les *échos et les écarts* entre les lignes directrices du Concept pour l'enseignement des langues étrangères de Kunanbayeva, et les syllabus, les méthodes de langues, les conditions d'enseignement et les stratégies des enseignants de langue sur le terrain ;
- comparer les *échos et les écarts* entre les conceptions et démarches proposées par l'URILM, des conceptions et pratiques des enseignants de langue réelles sur le terrain, et les principes et pistes pédagogiques du CECR

Nous avons conclu que l'enseignant de FLE2 (et sans doute les enseignants des deuxièmes langues étrangères encore bien moins cotées que le français), était le seul acteur institutionnel à prendre en charge l'injonction à la modernisation de ses méthodes et pratiques d'enseignement, à l'actualisation de ses matériaux didactiques et supports pédagogiques, dans une institution qui, de son côté, ne prend pas en charge cette injonction « à la formation d'un individu plurilingue, pluriculturel, ouvert à la communication interculturelle avec l'autre, préparé à la mobilité et à la concurrence internationales ».

Face à ces tensions entre discours officiels et réalités de la classe, nous aurions pu envisager des approches didactiques et pistes pédagogiques, inspirées notamment du CECR et du Guide. Mais nous devons tenir compte les logiques de l'institution et des conditions locales. C'est pourquoi nous avons proposé des pistes didactiques et pédagogiques pensables dans ce contexte. Nous nous sommes donc appuyée sur du « déjà là » linguistique et du bagage expérientiel des enseignantes, et avons proposé de concevoir des séminaires d'informations et de formation continue, reposant sur des collaborations entre les individus, entre les équipes et entre les institutions au niveau local.

Nous réserverons l'analyse des limites et apports de notre recherche à notre soutenance, avec la distance nécessaire pour assurer ce type d'auto-analyse exigeant une distance critique.



## **BIBLIOGRAPHIE**

## Ouvrages, recueils et articles

ABDALLAH-PRETCEILLE. (2008), in DERVIN, F. et BYRAM, M. *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris : Le Harmattan.

ABRIC, J-C. (2011 (1994)). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF

ARBORIO, A-M. et FOURNIER, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.

ALICHEVA-HIMY(2005). « Kazakhstan : le retour aux origines ? », *Outre-Terre 3* (no 12), pp. 253-268

ANQUETIL, M., DERIVRY-PLARD, M. et GOHARD-RADENKOVIC, A. (2017) « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel », in MAURER, B. et PRIEUR, J.-M. (dir.), *La pensée du CECR*, revue on-line *Travaux en didactique du Fle* n° 71, coord. par Maurer, B. et Prieur, J.-M.

BALBONI, P. E. (2006). *La compétence communicative interculturelle : un modèle*. Venezia : Guerra Edizioni

BALBONI, P. E. (2006). *Nature épistémologique de la didactique des langues*. Venezia : Guerra Edizioni

BALBONI, P. E. (2006.). *Une didactique des langues basée sur la théorie des modèles*. Venezia: Guerra Edizioni

BANON-SCHIRMAN, P. et MAKARDIDJIAN, C. (2006) « Un outil controversé d'une standardisation européenne : le Portfolio », *La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et cultures*, coord. par PICCARDO, E., *Synergies Europe 1*

BARIBEAU, C. (2005). « Le journal de bord du chercheur ». *L'instrumentation dans la collecte des données, Recherches qualitatives Hors-Série n°2*, Québec. Association pour la recherche qualitative.

BARTHELEMY, F. (2007). *Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.

BEACCO, J-C. et BYRAM, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- BEACCO, J-C., BYRAM, M. et COSTE, D., FLEMING, M. avec CAVALLI, M. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)
- BEAUMONT H. (2008) *Asie centrale. Le guide des civilisations de la Route de la Soie*. Editions Marcus.
- BECKER HOWARD, S. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris : La Découverte & Syros.
- BERARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratique*. Paris : DDLE/ CLE International.
- BERTAUX, D. (2010). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- BERTHIER, N. (2002). *Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, Paris : Hachette.
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Essais / Crédif.
- BIGOT, V., BRETEGNIER, A. et VASSEUR, M. (dir.) (2013). *Vers le plurilinguisme? Vingt ans après*. Paris : Editions de Archives contemporaines.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONAT J. et TROGNON A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- BLANCHET, A. & al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas.
- BLANCHET, A. (1997 (1991)). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU, P. (1979). « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales (ARSS)* n° 30.
- BOURDIEU, P. (1980). « Le capital social ». *Actes de la recherche en sciences sociales (ARSS)* n°31.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Le sens commun / Éditions de Minuit.

- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. Economies des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BOYER, H. (1996). « Introduction. Les domaines de la sociolinguistique », in Boyer, H. *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 9-34.
- BOYER, H. et LAMUELA, X. (1996). « Politique linguistique », in Boyer, H. *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 147 -177.
- BRANCA-ROSOFF, S. (1996). « Les imaginaires des langues » in Boyer, H. *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 79-114.
- BROHY, C. (1998). « Les définitions du bilinguisme et l'enseignement bilingue en Suisse et à l'étranger », *Revue culturelle du Jura bernois et de Bienne* n° 51, 87-103. Bienne : Ediprim.
- BROHY, C. (2008). « Didactique intégrée : évolution et définitions », La didactique intégrée des langues: expériences et applications, *Babylonia* n°1 [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2008-1/brohy\\_01.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf)
- BYRAM, M., ZARATE, G. et NEUNER, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CALVET, J-L. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon
- CALVET, J-L. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CANDELIER ; M : et CASTELOTTI, V. *Didactique(s) du (des) plurilinguismes(s)*. [http://www.projetpluril.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluril.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf)
- CANDELIER, M. (2008). *L'Alsace au cœur du plurilinguisme. Recherches en didactique des langues. Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, n°1 [https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier\\_Cah5-1.pdf](https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf)
- CAON, F. (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*. Guerra Edizioni
- CARATINI R. (1990). *Dictionnaire des nationalités et des minorités en U.R.S.S*. Paris : Larousse.



- CASTELLOTTI, V. et DE CARLO, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales et enseignements. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives en Europe, De la diversité à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe  
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- CATHOMAS, R. et CARIGIET, W. (2008), *Le plurilinguisme, une chance unique*, Fribourg (Suisse): Office cantonal du matériel scolaire.
- CAUSA M., DERIVRY-PLARD M., LUTRAND PAZANT B. et NARCY-COMBES J-P. (2012), *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques?* Paris : Riveneuve éditions.
- CEFAI, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- CHAUVIRE C., FONATAINE O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris : Ellipses Edition Marketing S.A.
- CONTI, V. et GRIN, F. (dir.) (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève : Editions Georg.
- COSTE, D. (1998). « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme– Hommage à Louise Dabène* », coord. par Billiez, J., *Lidilem*, Grenoble3 (France): CDL-LIDILEM.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE, G. et NEUNER, G. (1997). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COULON, A. (1992). *L'école de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France.
- COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CUQ, J.-P. et GRUCA I. (2008 (2002)). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble (France) : Presses universitaires de Grenoble (PUG).

CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

DEYRICH, M-C. et OLIVE, S. (2009). « Des passerelles entre les apprentissages langagiers et culturelles à l'école: du français à l'anglais et réciproquement », in Forlot, G. (dir.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : Espaces discursifs / L'Harmattan

DESLAURIERS, J-P. (dir.) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

DERVIN, F. et FRACCHIOLLA, B. (2012) *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues*: Berne : Peter Lang.

DEWERPE, A. (1996). « « La stratégie » chez Pierre Bourdieu », *Enquête* n° 3, pp.191-208  
<https://enquete.revues.org/533#ftn6>

DOYE, P. (2005). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Etude de référence. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

DUISEKOVA, K. SKAKOVA, A. et GOHARD-RADENKOVIC, A. (à par.). « The New Language Policies in Kazakhstan and Their Impact on the Status of Languages: Between Unity Management and Diversity Management », in FRIELI, A., RUEGG, F. and GOHARD-RADENKOVIC, A. (eds), *Nation-Building and Identities in Postsoviet Societies*, Berlin: Freiburg Studies in Social Anthropology / Lit Verlag

DUVERGER, J., (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : F/ Hachette.

ELOY, J-M (1997). « Aménagement » ou « politique » linguistique » ?, Etat linguiste, *Mots*, volume 52 n°1, pp. 7-22.

ESCUDE P. et JANIN P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : DDLE/ CLE international.

FIOUX, P. (dir.) (2001). *Plurilinguismes et apprentissages : latitudes et contraintes, contextes et réponses didactiques*. Paris : Apprentissages / Karthala.

- FORLOT, G. (2009). « Le rôle de l'anglais dans les apprentissages linguistiques : appropriation et capitalisation d'une culture du contact des langues », in Forlot, G. (dir.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : Le Harmattan, pp.7-33.
- FORLOT, G. et BEAUCAMP, J. (2008). « Heurs et malheurs de la proximité linguistique de l'anglais au primaire », *Etudes de linguistique appliquée (ELA)* n°148, pp.77-92
- FORLOT, G. et ROBERT, J-M. (2008). L'anglais, langue passerelle vers le français ? Ela. *Études de linguistique appliquée* : 2008/1 (n° 149).
- FOURNIAU V. (1994). *Histoire de l'Asie centrale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GAJO L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- GAJO, L. (2007). « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». Actes Colloque *L'intercompréhension entre langues voisines*, organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006, Université de Genève. [http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo\\_Laurent\\_1.pdf](http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf)
- GALISSON R. (2002). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- GALISSON, R. (coord.) (1990). *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, Juillet-Septembre. Paris : Didier Erudition.
- GERMAIN, C. (1993). *Evaluation de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2001). « La culture universitaire comme culture en soi ? », *Communiquer en milieu interculturel*, éd. par Yanaprasart, P. *TRANEL* n° 36, Oct., Neuchâtel : Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel, pp. 9-24.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*, sous la dir.de Yves Winkin. Université Lumière-Lyon 2. (Bibliothèque Lyon 2 / BCU Fribourg).
- GOHARD-RADENKOVIC, A. et DOWNING, S. (2006). « Le Portfolio européen des langues : sa philosophie et les nouvelles attitudes qu'elle implique dans l'apprentissage des langues », revue russe *Из опыта зарубежной школы* n° 4, pp. 75-80.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2007). « Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation mobilité? », *Lingue / Culture / Identità* a cura di Santore, L., *Igitur*, Anno VIII. Roma : Nuova Arnica Editrice.

GOHARD-RADENKOVIC, A., POULIOT et STALDER P. (éds) (2012). *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Berne : Transversales /Peter Lang

GOHARD-RADENKOVIC (2014). « “Les mauvaises langues” : au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire », *Male lingue / mauvaises langues*, coord. par Lévy, D. et Anquetil, M., *Heteroglossia* n° 13, pp. 1-22 <http://eum.unimc.it/doc/heteroglossia-n.-13-anno-2014/heteroglossia-n.-13-anno-2014-gohard-radenkovic>

GOHARD-RADENKOVIC, A. avec JAKOVANYTE- STASKUVIENE, D., SKAKOVA, A. (2015). « L'éducation plurilingue et les « approches plurielles » au service de quoi et au profit de qui ? Histoire d'un désenchantement », in Adami, H. et André, V. (éds). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue*, Berne : Transversales /Peter Lang, pp. 171-218.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2017) « L'idéologie de la standardisation des compétences et de leur évaluation dans les politiques éducatives de l'Union européenne: des savoirs dissociés aux acteurs dépossédés dans le domaine des langues », *La pensée du CECR, revue on-line Travaux en didactique du FLE* n° 71, coord. par Maurer, B. et Prieur, J-M.

GRIN, F (2015). « La valeur des langues dans l'activité professionnelle », *Working Paper* n°139 [http://www.ferdi.fr/sites/www.ferdi.fr/files/publication/fichiers/wp139\\_grin.pdf](http://www.ferdi.fr/sites/www.ferdi.fr/files/publication/fichiers/wp139_grin.pdf)

GOULLIER, F. (2007). *Le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques / Conseil de l'Europe.

GROSJEAN, F. (1993), « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition », *TRANEL* n° 19, CLA : Neuchâtel, pp.13-42.

HAMERS, J.-F. et BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*, Liège et Bruxelles : Pierre Mardaga.

- HANF, D., MALACEK K. et MUIR, E. (2010). *Langues et construction européenne*. Bruxelles: Peter Lang
- HELMLING B. (2005). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris : Didier.
- HELOT C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon
- JAMET, M-C. (2010). « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche et vice versa ? », Autour de la définition, *Publif@rum* n°11 [http://publiforum.farum.it/ezine\\_articles.php?art\\_id=144](http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144)
- JEANNOT L. (2006). *Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères*. Frankfurt am Main : Peter Lang
- KELLY, M. and GRENFELL, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Strasbourg: Council of Europe.
- KERVAN, M. et CANDELIER, M. (2003) « Chapitre3. Les activités EVLANG : tâches, objectifs et domaines », in *L'éveil aux langues à l'école primaire*, projet CELV /ECML du Conseil de l'Europe, Bruxelles : De Boeck supérieur <http://www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582-page-65.htm>
- KOHLER-BALLY, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Editions Universitaires Fribourg. Suisse.
- LEBRE-PEYTARD, M. (1990). *Situations d'oral : documents authentiques*, Paris : DDLE/ Clé international.
- LEFEBVRE, M.-L. et HILY, M-A. (dir.) (1997). *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Montréal-Paris : Espaces interculturels / Le Harmattan.
- LIONS-OLIVIERI, M-L et LIRIA, P. (coord.) (2011). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelona / Paris : Editions de la Maison des langues

LÜDI G., WERLEN I., FRANCESCHINI R., ANTONI F., BIANCONI S., FURER J.-J., QUIROGA-BLASER C., WYMAN A. (1990), *Le paysage linguistique*, Berne : Office fédéral de la statistique.

LÜDI, G. (1998). *Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire?* Schweiz Sprachenkonzept / Concept général pour les langues. Bern : EDK /CDIP [http://www.ler.ch/system/files/documents/06\\_CDIP\\_Concept\\_gen\\_ens\\_langues.pdf](http://www.ler.ch/system/files/documents/06_CDIP_Concept_gen_ens_langues.pdf)

LÜDI, G. et PY, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.

MAYHEW, B. BLOOM C. KOHN, M. et NOBLE, J. (2011 (2004)). *Asie centrale. La route de la Soie*. 3<sup>ème</sup> édition. Paris : Lonely Planet

MANNONI, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: PUF

MASSANOV, N., ABYLKOJIN, J., YEROFEEVA, I., ALEKSEENKO A., BARATOVA G. (2000). *Histoire du Kazakhstan. Les ethnies et les cultures*. Almaty: Daik-Press /Н.Э. Масанов, Ж.Б. Абылхожин, И.В. Ерофеева, А.Н. Алексеенко, Г.С. Баратова. История Казахстана: народы и культуры. (2000) Алматы: Дайк-Пресс.

MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

MAURER, B. (2015). "L'autobiographie des Rencontres Interculturelles: l'idéologie plurilingue et interculturelle et de ses modes d'écriture", in Adami, H. et André, V. (éds), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue: regards pluridisciplinaires*, Berne : Transversales / Peter Lang.

MENDRAS, H. et OBERTI, M. (2000). *La sociologie et son terrain. Trente recherches exemplaires*. Paris : Armand Colin.

MIALARET, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : LAL/Didier.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris : PUF.

MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

- MUCCHIELLI, A. (dir.) (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2000). « Mobilité internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens », *Mobilité internationale et formation. Dimensions culturelles et enjeux professionnels*, coord. par Zarate, G., *Recherche et formation pour les professions de l'éducation* n° 33, INRP, pp.11-26
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*. Paris : Essais / Didier.
- NEWBY D., ALLAN R., FENNER A-B., JONES B., KOMOROWSKA H. et SOGNIKYAN K. (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Strasbourg: Council of Europe
- PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PECHEUR, J. et VIGNER, G. (coord.) (1995). *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde. Recherches et applications*, Janv. Paris : EDICEF.
- PENEFF, J. (2009). *Le goût de l'observation*. Paris : La Découverte.
- PERETZ, H. (2007). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : Editions La Découverte.
- PORCHER, L. (1981). « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique », in Richterich, R. et Widdowson, H.G. (coord.). *Description, présentation et enseignement des langues*. Paris : CREDIF / Hatier.
- PORCHER, L. (1995) *Le français langue étrangère*. Paris : Nathan/Education.
- PORTES, A. (1998). «Capital social» [https://fr.wikipedia.org/wiki/Capital\\_social\\_\(sociologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Capital_social_(sociologie))
- PUJOL, C. (2000). *Le Kazakhstan*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PUREN, C. (2002). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan, CLE international.

- PY, B. (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales », Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, coord. par Beacco, J-C., *Langages* volume 38 / n°154, pp.6-19.
- RAYMOND, P. et CORNAIRE, C. (2001). Regard sur la didactique des langues secondes, Montréal : Editions Logiques, pp.133-153
- REDOUANE R. (2011). *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Le Harmattan.
- RIGAUX N. (2008). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs*. Bruxelles : Ouvertures Sociologiques / de Boeck.
- ROBERT, J-M (2007). *Typologie linguistique et stratégies didactiques. Synthèse des travaux*. Habilitation à diriger des recherches. Amiens : Université de Picardie Jules Verne.
- ROBERT, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : OPHRYS
- ROBERT, J-P. (2008). « L'anglais comme langue proche du français? », L'anglais, langue passerelle vers le français? coord. par Robert J-P. et Forlot G., *Etudes de linguistique appliquée (ELA)* n°1/149.
- ROBERT, J-P et ROSEN, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : OPHRYS.
- ROSEN, E., et REINHARDT, C (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.
- ROULET, E. (2000). « La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelle et secondes », *Le Français dans le Monde*, juillet. Paris : Hachette
- ROUX, J-P. (1997). *L'Asie centrale. Histoire et civilisations*, Paris : Fayard
- RUANO-BORBALAN, J-C. (1993). «Une notion clef des Sciences Humaines», *Sciences Humaines*, n° 27, avril, pp.16-18.



SEIDIKENOVA, A. (2014). « Nouvelles politiques de mobilité dans les universités kazakhstanaïses. Les perceptions de premiers Kazakhs séjournant en Europe : des expériences pionnières », *Journal of International Mobility* n °2, Peter Lang, pp. 143.164.

SEIDIKENOVA, A. (2015). « Nouvelle politique d'échanges académiques au Kazakhstan : impact de ces mobilités « improvisées » sur l'expérience des administratifs et des étudiants », in Gohard-Radenkovic, A. et VEILLETTE, J. (dir.), *Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Etre mobilités et immobilités des acteurs*, Cahiers internationaux de sociolinguistique n ° 8, Paris : Le Harmattan

SIGUAN, M. et MACKEY, W.F. (1986). *Education et bilinguisme*. Paris et Lausanne : Unesco / Delachaux & Niestlé.

STALDER P. (2008). *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel et international*. Berne : Transversales / Peter Lang.

STEFFEN, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue : apprentissage intégré des savoirs linguistiques et disciplinaires*, Frankfurt am Main : Peter Lang

STRAUSS, A. et CORBIN, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Fribourg (Suisse) : Academic Press.

SUILEMENOVA E., SHAIMERDENOVA N. et AKANOVA D. (2007). *Les langues du Kazakhstan. Annuaire sociolinguistique*. Astana : Arman / СУЙЛЕМЕНОВА Э.Д., ШАЙМЕРДЕНОВА Н.Ж., АКАНОВА Д.Х. (2007). Языки народов Казахстана. Социолингвистический справочник. Астана : Арман ПБ

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE international.

TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris : DDLE/ CLE international.

VERDELHAN-BOURGADE, M. coord. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?* Paris : Langue et parole/Le Harmattan.

WERTH N. (2008). *Histoire de l'Union soviétique. De l'Empire russe à la Communauté des Etats indépendants 1900 - 1991*, Paris : Presses Universitaires de France (6e édition)

WIDDOWSON, H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier

WOKUSCH, S. (2005). *La didactique intégrée des langues à l'école. Tentative de conceptualisation*. Lausanne : GREL.

WOKUSCH, S. (2008). « Didactique intégrée des langues : la contribution des langues de l'école au plurilinguisme des élèves », *La didactique intégrée des langues: expériences et applications, Babylonia* n°1, pp. 12-14  
[https://www.researchgate.net/publication/296431299\\_Wokusch\\_S\\_2008\\_Didactique\\_integree\\_des\\_langues\\_la\\_contribution\\_de\\_l'ecole\\_au\\_plurilinguisme\\_des\\_eleves\\_Babylonia1\\_12-14](https://www.researchgate.net/publication/296431299_Wokusch_S_2008_Didactique_integree_des_langues_la_contribution_de_l'ecole_au_plurilinguisme_des_eleves_Babylonia1_12-14)

YANAPRASART, P. (coord.) (2009). *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*. Paris : Diversité culturelle et dynamique des organisations / L'Harmattan.

ZARATE, G. (1997). « La notion de représentation et ses déclinaisons », *Les représentations en didactique des langues et cultures*, coord. par Zarate, G. et Candelier, M., *Notions en questions* n°2.

ZARATE, G. (1997). « Pour l'amour de la France : la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial », in HILY M.-A. et LEFEBVRE, M.-L (dir.), *Situations plurilingues et leurs enjeux*, Montréal-Paris : Espaces interculturels / Le Harmattan, pp. 25-33

ZARATE, G. avec GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D. et PENZ, H. (2003). « Chapitre 2 : Champs et méthodologies de référence », *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe, Graz (Autriche) : CELV, pp. 29-61.

ZARATE, LEVY et KRAMSCH (éds) (2008). *Le Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives contemporaines

ZARATE, G. et GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris : Les Cahiers du CIEP / Didier.

## Documents consultés

### *Lois, mesures, programmes :*

Déclaration de Bologne : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus\\_de\\_Bologne](https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus_de_Bologne)

« Discours du Président Noursultan Nazarbaev », Octobre 2006 lors de la Session XII de l'Assemblée des peuples du Kazakhstan, et 2007 "Le nouveau Kazakhstan dans le nouveau monde» / "Қазақстан Республикасындағы тіл туралы" Қазақстан Республикасының 1997 жылғы 11 шілдедегі N 151 Заңы (La loi sur les langues : texte traduit de l'anglais Law of Languages par Jacques Leclerc, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/kazakhstan-loi.htm>)

« Programme national sur le développement de l'éducation dans la République du Kazakhstan pour la période 2005-2010 et 2011-2020 » / "О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2005-2010 годы и на 2011-2020 годы.

« République Socialiste Soviétique du Kazakhstan » (1972), Editions de l'Agence de presse novosti, Moscou / Советская Социалистическая Республика Казахстан (1972), Агенство Пресс новости, Москва

Recensement de la population au Kazakhstan 2009 publiés Février 4, 2010 / Перепись Населения (2009) опубликовано 4 февраля 2010.

Kazakhstan en 2010. Annuaire statistique. Astana : Agence de la statistique de la République du Kazakhstan/Қазақстан 2010 жылы. Статистикалық жылнамалығы. Астана: Қазақстан Республикасы Статистика агенттігі /Казakhstan в 2010. Статический ежегодник. (2011) Астана : Агентство Республики Казахстан по статистике

### *Concepts, cadres, curricula:*

ALICHEVA-HIMY, B (2005) « *Kazakhstan : le retour aux origines ?* », Outre-Terre 3/2005 (no 12) <http://www.cairn.info/revue-outre-terre1-2005-3-page-253.htm>

IVANOVA, A., CHAKLIKOVA, A. et DUISEKOVA, K. (2010). *Concept pour l'enseignement des langues étrangères*. Almaty : URILM Ablai khan / Иванова А.М. Чакликова А.Т. и Дуйсекова К.К. (2010). Концепция языкового образования Республики Казахстан. Алматы : Казумо и мя имени Абылай хана

KEMELBEKOVA, Z. (2010). *Programme-type du FLE en tant que deuxième langue étrangère (FLE2) dans le cursus Bachelor (2010)*. Almaty : URILM / Силабус для обучения французскому как второму (2010). Алматы : Казумо и мя имени Абылай хана

KUNANBAYEVA S. (2005). *L'enseignement actuel étrangère : la méthodologie et la théorie* /Кунанбаева С.С. (2005). Современное иноязычное образование : методология и теория. Алматы : Эдельвейс Алматы : Казумо и мя имени Абылай хана

KUNANBAYEVA S. (2013). *The Modernization of Foreign Language Education: the linguo-cultural-communicative Approach*. United Kingdom: Hertfordshire

KUNANBAYEVA S., DUISEKOVA K., CHAKLIKOVA A., IVANOVA A., KARMYSSOVA M. et GOLOVCHUN A. (2010). *Programme-type pour l'enseignement des Langues étrangères (LE1) pour les spécialités linguistiques (DL) – Science du langage, Philologie et Langue étrangère*. Almaty : l'URILM Ablai khan / Кунанбаева С.С. Дуйсекова К.К. Чакликова А. и Кармысова М.К. Типовая учебная программа дисциплины « иностранный язык » для языковых специальностей вузов. Алматы : Казумо и мя имени Абылай хана

KUNANBAYEVA S., DUISEKOVA K., CHAKLIKOVA A. et KARMYSSOVA M. (2010) *Programme-type pour l'enseignement des langues étrangères (LE1) dans les spécialités non linguistiques (DNL)*. Almaty : URILM Ablai khan / Кунанбаева С.С. Дуйсекова К.К. Чакликова А. и Кармысова М.К. Типовая учебная программа образование высшее профессиональное. Алматы : Казумо и мя имени Абылай хана

KUNANBAYEVA, S., CHAKLIKOVA, A., KARMYSSOVA, M. et GOLOVCHUN A. (2010). *Programme-type pour l'enseignement des deuxièmes langues étrangères (LE2) dans le cursus Bachelor* Almaty : URILM Ablai khan / Программа для обучения иностранному языку как второму. Алматы : Казумо и мя имени Абылай хана

### ***Concepts, cadres de référence, projets***

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. CECR - Version française (2001). Conseil de l'Europe, Paris : Didier

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. Version russe, Université linguistique d'Etat de Moscou (2003) / Московский государственный лингвистический университет (2003). *Общеввропейские*

компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.  
Learnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc

CADRE DE REFERENCE POUR LES APPROCHES PLURIELLES EN LANGUES ET CULTURES  
– CARAP (2008), <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

CONCEPT POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES :  
<https://multiurok.ru/kunanbaeva-salima/blog/kontsieptsiia-iazykovogho-obrazovaniia-riepubliki-kazakhstan.html>

DOCUMENTATION ADMINISTRATIVE. Références (2006) : L'intercompréhension entre langues apparentées, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Documentation-administrative/References-2006-l-intercomprehension-entre-langues-apparentees>

GALATEA – PROJET, Intercompréhension des langues parentes et Internet, Grenoble3

<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/pub.htm>

GRILLE d'ANALYSES (2001) des manuels/ensembles pédagogiques de FLE Universidad de Granada, Espagne. <http://flenet.unileon.es/grilles2.html>

### ***Méthodes de langue***

BULATOVA, S. et TUTBAYEVA J. (2012). *Basic English. Second year*. Almaty: Bastau

SADYKOVA G, YERMEKOVA K, LEONOVA S. et ASKAROVA G, (2006). *Méthode de Français*. Almaty

### ***Dictionnaires :***

*Le Nouveau Petit Robert*

### **Sites consultés sur le Kazakhstan :**

*Site officiel d'Etat du Kazakhstan* : <http://www.kaz.stat.kz>

*Site officiel de l'URILM* : <http://www.ablaikhan.kz/>

*La Loi sur les langues (15 juillet 1997)*: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/kazakhstan-loi.htm>

*Répartition par nationalités de la population du Kazakhstan de 1926 à 2009 :*

[http://ru.wikipedia.org/wiki/Население\\_Казахстана](http://ru.wikipedia.org/wiki/Население_Казахстана)

[http://atababa.kz/ru/history/read/Zhuzy\\_istoriya/](http://atababa.kz/ru/history/read/Zhuzy_istoriya/)

*La carte de la Grande Route de la Soie :* <http://www.orexca.com/rus/silkroad.shtml>

*La carte du Kazakhstan :* <http://www.haiart.net/read.php?id=8892130>

*La carte ancienne du Kazakhstan (en kazakh) :* [community/kz.uz/](http://community/kz.uz/)

## ANNEXES

**Annexe 1 : Répartition par nationalités de la population du Kazakhstan de 1926 à 2009<sup>343</sup>**

Nationalité	1897	1926	1939	1959	1970	1979	1989	1999	2009
Kazakhs	339275 1	3627612	2327625	2794966	4161164	5289349	6534616	79850 39	1009676 3
Russes	454402	1275055	2458687	3974229	5449826	5991205	6227549	44796 20	3793764
Ukrainiens	79573	860201	658319	762131	930158	897964	896240	54705 2	333031
Uzbeks	29564	129399	120655	136570	207514	263295	332017	37066 3	456997
Allemandes	2613	51094	92571	659751	839649	900207	957518	35344 1	178409
Tatars	55984	79758	108127	191925	281849	312626	327982	24895 4	204229
Uigurs	55815	62313	35409	59840	120784	147943	185301	21036 5	224713
Biélorusses		25584	31614	107463	197592	181491	182601	11192 7	66476
Coréens		42	96457	74019	78078	91984	103315	99665	100385
Azerbaidjana is			12996	38362	56166	73345	90083	78295	85292
Polonais	1254	3762	54809	53102	61335	61136	59956	47297	34057
Turques		68	523	9916	18397	25820	49567	75900	97015
Tchéchènes		3	2639	130232	34492	38256	49507	31799	31431
Grecques		157	1374	55543	39241	49930	46746	12703	8846
Bachkirs	2582	841	3450	8742	21134	32499	41847	23224	17263
Moldaves		2855	2992	14844	25711	302656	33098	19458	14245

<sup>343</sup> Source : Wikipédia



Dounganes	4888	8455	7415	9980	17283	22491	30165	36945	51944
Mordves	11911	27244	25334	25499	34129	31424	30036	16147	8013
Tadjiks		7666	11229	8075	7166	19293	25514	25657	36277
Kurdes			2387	6109	12299	17692	25425	32764	38325
Tchouvaches		2267	6590	11255	22690	22310	22305	11851	7301
Ingouches		3	322	47867	18356	18337	19914	16893	15120
Juifs	1651	4499	19240	28048	26954	22762	18492	6743	3485
Autres		30591	70342	101379	136606	142668	174670		
Total		6 198	6 151 102	9 309	12 848	14 684	16 464	14 953	16 009
		469		847	573	283	464	126	597

## Annexe 2 : Grille d'analyse des syllabus conçus par l'URILM<sup>344</sup>

Composantes		Principes du CECR
1) Finalités	Quels sont les but(s) généraux pour les apprenants ?	Développer des compétences plurilingues, pluriculturelles et interculturelles Développer la flexibilité linguistique et l'adaptation à l'étranger
2) Approche ou courant méthodologique	A quel(s) ancrage(s) disciplinaire(s) se rattachent les objectifs annoncés dans le ou les document(s)?	Pédagogie actionnelle Approches plurielles
3) Compétences visées	Quelles compétences doivent-ils acquérir ?	Savoirs Savoir-faire Savoir-apprendre, Savoir-être
4) Organisation générale	Nombre d'heures total par niveau ? et par année ?	
5) Contenus et thèmes	Que doivent-ils apprendre ? Quels sont les types de contenus ? Thèmes privilégiés ?	Linguistiques (lexicaux, grammaticaux) Discursifs Communicatifs Socioculturels (civilisationnels) Interculturels Transversaux, etc.
6) Types de démarches ou d'activités	Comment doivent-ils apprendre ?	Centration sur l'apprenant Autonomie /auto-évaluation Travail individuel/en tandem/en groupe Diversité des modes et lieux d'apprentissage Approches plurielles Didactiques-passerelles
7) Evaluation	Comment évaluer les progrès et acquis ?	Evaluation informelle, formative, formelle Individuelle, collective Autoévaluation en classe, à domicile Approche réflexive (ex. biographies langagières, journal d'apprentissage, etc.)
8) Supports didactiques, ressources pédagogiques	Avec quels supports ?	Mutimodalités des apprentissages Supports authentiques audio-visuels, informatiques, virtuels etc. Supports authentiques papier (presse, littérature etc.) Manuels/méthodes Supports complémentaires pour l'étudiant (ex. Cahier d'exercices) Supports complémentaires pour l'enseignant (ex. Guide pédagogique)
		Diversification des modes et des lieux d'apprentissage et des

<sup>344</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf)

9) Regroupements et lieux	Où et avec qui apprennent-ils ?	partenaires : ex. tandem, rencontres pédagogiques, intercompréhension, mobilité virtuelle et forums, équipe sur projet thématique, etc.
10) Temps	Quand apprennent-ils ? Combien de temps ont-ils à leur disposition ?	Diversification des temps d'apprentissage en contexte formel semi-formel et informel
11) Rôle de l'enseignant-e-s	Comment l'enseignant-e suscite, organise et accompagne-t-il/elle les apprentissages ?	Guide, tuteur, conseiller collaborateur
12) Coopérations	Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique, sont nécessaires pour favoriser les apprentissages ?	Intercompréhension entre langues proches ou parentes = différents profs de langues en contact Immersion dans une DNL en langue étrangère = tandem entre un prof de DL et prof de DNL Apprentissage en concevant un projet thématique commun = profs de plusieurs disciplines

### Annexe 3 : Grille d'analyse des manuels L1, L2 produits par l'URILM

1.	Fiche signalétique	Titre du manuel	
		Auteur (s)	
		Editeur	
		Date(s) de parution	
		Nombre de volumes	
		Nombre de pages	
		Prix	
		La couverture	
2.	Préface du manuel	Le public visé/type de langue privilégiée	
		La référence aux programmes officiels d'enseignement de LE	
		Quantité d'unités et les heures	
		Les prises de position méthodologiques	
		Compétences visées (finalités)	
3.	Composante du matériel didactique	Guide pédagogique	
		Cahier d'exercices de l'élève, corrigé	
		matériel audio-visuel (CD, DVD, bandes magnétiques, films fixés, tableaux muraux, transparents, etc.)	
4.	Objectifs	Compétences réceptives (compréhension orale, compréhension écrite)	
		Compétences productives (expression écrite, expression orale)	
		Compétences communicatives	
		Compétence socioculturelle	
5.	Type de méthodologie (prioritaire)	Traditionnelle	
		Audiovisuelle	
		SGAV (structuro audiovisuelle structuro globale)	
		Notionnelle-fonctionnelle	
		Approche communicative	
		Pédagogie actionnelle	
		Méthode hybride	
6.	Structure de la méthode	Plan d'ensemble	
		L'organisation des leçons (Nombre de leçon, chapitre, sous, unités etc., de façon identique.)	
		Détail d'une leçon (phases, déroulement): la décrire	
		Récapitulations (contrôles, révisions)	
		Annexes	
7.	Type de langue privilège	Langue soutenue, standard, de communication, orale, écrit oralisé, plusieurs registres de langue selon les niveaux	
		Adaptation au public cible	
8.	Contenus	Linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'apparition du contenu dans la table des matières</li> <li>• La forme de la présentation, supports iconographiques, textes, dialogues, documents authentiques, autres)</li> </ul> <p><b>Lexique:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre de nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité</li> <li>• Critère de sélection de lexèmes (fréquence, répartition, des possibilités, rentabilité, complexité contrastive, utilité fonctionnelle)</li> <li>• Modalités des décodages des lexèmes (traduction en langue maternelle, paraphrase en langue maternelle, recours à un support iconique, recours à un contexte syno (paronymie, catégorisation formelles)</li> </ul>

			<p><b>Grammaire:</b> Présence: a) schémas b) tables de structure Explication: a) en langue maternelle b) en langue étrangère Présentation: a) contrastive (langue étrangère, langue étrangère) b) inductive c) déductive (implicite, explicite, mode d'introduction, tableaux traditionnels de synthèse ou de conceptualisation, etc.), les règles en russe, kazakh, français, anglais, à la fin du manuel, dans la leçon/l'unité, présence de schémas, tables de structure, b) explication: en langue maternelle, en langue étrangère, c) type de présentation: contrastive (LM/LE), inductive, déductive <b>Phonétique:</b> étude de: a) phonèmes; b) phénomènes prosodiques (rythme, accent, intonation)</p>
		Socio-culturel	<p>Situations stéréotypées (tourisme) ou pas Découverte de la vie française/anglaise francophonie (civilisation, société, etc.), La culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie) Problématique interculturelle (écologie, jeunes, travail, rapport entre les gens) Statut : explicite et implicite Représentations : actualisées/révolues, stéréotypées/non stéréotypées Caractères socioculturels des actants: (âge, profession, milieu social)</p>
		Notionnels/thématiques	Adéquation (des thèmes choisis, du contenu notionnel/fonctionnel)
		Iconographique	<p>a) les documents permettant un anticipation de la situation (photos, dessins, montages, photo/dessin, image) b) les textes (BD, dialogues, interviews, récits, lettres, commentaires etc.) qui peuvent viser la pratique orale que la pratique écrite. Documents visant à développer des techniques de lecture et de communication écrite.</p>
9.	Type d'activités/procédés	oral	Compréhension (questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, vrai-faux)
			Expression (question-réponses, répétitions, paraphrases, résumé, dramatisation, jeu de rôle)
		phonétique	Ecoute, repérage, explications, correction etc.
		écrit	Compréhension (stratégie globale; stratégie analytique) Expression (exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit... Documents: Authentiques, remaniés/filtrés ou fabriqués
10.	Evaluation Autoévaluation	Présence de tests (type de niveau, de progrès, de contrôle, d'auto-évaluation); Présence de schémas ou guides docimologiques (outils pour la conduite des tests et l'appréciation des résultats); Fréquence de l'évolution en fin d'unité, en fin de partie, de manuel etc., bilan en fin unité, bilan en fin d'année; Evaluation initiale, rappel; Exercices de révision; Autoévaluation dans le cahier d'exercices de l'élève (avec corrigé);	

## Annexe 4 : Canevas des questions pour les entretiens avec les enseignants LE1, LE2

I.	<p><b>Les éléments personnels de l'enseignant-e (données biographiques) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nom, prénom sexe classe d'âge : (ex. entre 20 et 25 ans ; 25 et 30 ans ; 30 et 35 ans ; 35 et 40 ans)</li> <li>• Lieu de naissance</li> <li>• Nationalité état civil (marié-e, célibataire, séparé-e, divorcé-e)</li> <li>• Nationalité du conjoint degré d'études et, ou profession du conjoint nationalités des parents profession(s) du père et, ou de la mère, Etudes primaires : lieu et dates Etudes secondaires : lieu et date</li> </ul>
II.	<p><b>Parcours linguistique, expérience des langues de l'enseignant-e (capital linguistique):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) maternelle(s) ou première(s)? où ? quand ? comment les avez-vous apprises ?</li> <li>• Quelle(s) est /sont votre/vos langue(s) seconde(s) ? où ? quand ? comment les avez-vous apprises ?</li> <li>• Quelles langue(s) étrangère(s) avez-vous apprises ? où ? quand ? comment les avez-vous apprises?</li> <li>• Quelle(s) langue(s) pratiquez-vous le plus au quotidien ? avec qui ? dans quels endroits ?</li> <li>• Quelle(s) langue pratiquez-vous avec votre famille ? vos amis ? vos voisins ?</li> <li>• Quelle(s) langue(s) pratiquez-vous au travail ? avec les administratifs ? avec vos collègues ? vos élèves ?</li> <li>• Pratiquez-vous les langues étrangères ? où ? à quelle(s) occasion(s) ?</li> <li>• Vous définissez-vous bilingue, trilingue... plurilingue ?</li> </ul>
III.	<p><b>Mobilité de l'enseignant-e (capital de mobilité) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avez-vous bougé à l'intérieur du Kazakhstan ? si oui dans quels endroits ? pour quelles raisons</li> <li>• Avez-vous été à l'étranger ? si oui ? dans quels pays ? durée ? raisons ? (touristiques, familiales, académiques, linguistiques, professionnelles, etc.)</li> <li>• Y a-t-il des programmes de séjour linguistique à l'URILM pour les enseignants de langue ? En avez-vous bénéficié ? Si non, vous êtes-vous adressé-e à d'autres organismes ? lesquels ? où ? durée ?</li> <li>• Ou bien avez-vous organisé vos propres séjours linguistiques ? comment ? où ? durée ?</li> </ul>
IV.	<p><b>Parcours académique de l'enseignant-e (capital culturel) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans quelle(s) université(s) avez-vous fait vos études ?</li> <li>• Quelles études avez-vous faites ? dans quelle(s) discipline (s) ?</li> <li>• Avez-vous un doctorat ? si oui, obtenu quand et où ?</li> <li>• Avez-vous une habilitation ? si oui, obtenue quand et où ?</li> <li>• Pourquoi avez choisi d'enseigner le français ?</li> <li>• Seriez-vous capable d'enseigner une autre langue ?</li> </ul>
V.	<p><b>L'expérience professionnelle de l'enseignant-e (capital professionnel) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avez-vous travaillé dans une autre institution avant ? si oui, où ? dans quel type d'institution ? avec quelle fonction ? combien d'années ?</li> <li>• Depuis combien d'années travaillez-vous à l'URILM ? Quels sont votre fonction et votre statut à l'URILM ?</li> <li>• A quels niveaux vous enseignez-vous ?</li> <li>• Combien d'heures d'enseignement par semaine avez-vous ?</li> <li>• Combien de cours avez-vous par groupe d'étudiants ?</li> <li>• Avez-vous d'autres tâches ou fonctions que l'enseignement ? lesquelles ? combine d'heures par semaine ?</li> <li>• Selon vous, quel est le statut du français dans l'institution ? pourquoi ?</li> </ul>
VI.	<p><b>Le public des apprenants (représentations sur) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est votre public à l'URILM ?</li> <li>• Selon vous, leur nationalité, (classe d')âge, sexe ?</li> <li>• Connaissez-vous leur parcours scolaire ?</li> <li>• Connaissez-vous leur parcours linguistique ? D'après vous, quel bagage linguistique ont-ils ?</li> <li>• Selon vous, ont-ils déjà des expériences de mobilité (interne ? externe au Kazakhstan ?)</li> <li>• D'après vous, définiriez-vous vos étudiants comme bilingues, trilingues, plurilingues ?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon vous, comment vos étudiants perçoivent le français ? et les autres langues ?</li> </ul>
<b>VII.</b>	<p><b>Les nouveaux programmes d'études en langues selon Bologne (représentations sur)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissez-vous les nouveaux programmes d'études suite à la restructuration des cursus selon Bologne? Si oui, qu'avez compris des nouvelles directives pour l'enseignement des langues, et plus spécifiquement du français ?</li> <li>• Appliquez-vous ces directives et ces nouvelles conceptions dans votre enseignement? Et si oui, comment? sous quelles formes ?</li> <li>• Quels sont pour vous les avantages et les inconvénients apportés par cette restructuration des cursus Bologne, notamment par rapport au français ?</li> </ul>
<b>VII</b>	<p><b>Les démarches méthodologiques utilisées pour l'enseignement du français deuxième langue étrangère (capital expérientiel pédagogique ou pratiques pédagogiques)</b></p> <p><b>I.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concevez-vous vos propres matériaux pédagogiques ou bien utilisez-vous du matériel existant ?</li> <li>• Quel manuel utilisez-vous selon le niveau ? Utilisez-vous des documents authentiques ? d'autres matériaux pédagogiques ?</li> <li>• Dans quel courant méthodologique situez-vous vos démarches ? (ex. audio-visuelle ; communicative ; actionnelle, etc.)</li> <li>• Quelles compétences visez-vous ? pour quel niveau ?</li> <li>• Quelles sont les conditions d'enseignement ? (salle, équipement, effectifs, horaires)</li> <li>• Pensez-vous travailler avec le bagage linguistique de vos étudiants ? si oui comment ?</li> <li>• Existe-t-il des programmes ou des dispositifs spécifiques pour développer l'apprentissage des langues pour les étudiants de l'URILM (ex. échanges, séjours linguistiques, tandems, accès à un centre de ressources, auto- apprentissage à la médiathèque, etc.)</li> </ul>
<b>Qu esti on ouv erte :</b>	<p>Quelles sont les expériences positives mais aussi les expériences difficiles rencontrées dans votre enseignement du français deuxième langue étrangère ? Pourquoi à votre avis? Racontez précisément.</p>

## Annexe 5 : Grille d'observation pour les cours en L1, L2

1.	Les coordonnées de l'observation	<b>Indicateurs</b>  Statut de l'observateur        Linguistique	Établissement : Date de l'observation : Nom et prénom de l'observateur : Statut de l'observateur : Nom et prénom de l'enseignant de langue : L'enseignant a été prévenu : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>  Langue : Statut de la langue : <ul style="list-style-type: none"> <li>• première langue étrangère <input type="checkbox"/></li> <li>• deuxième langue étrangère <input type="checkbox"/></li> <li>• troisième langue étrangère <input type="checkbox"/></li> </ul> Type <ul style="list-style-type: none"> <li>• débutant <input type="checkbox"/> faux-débutant <input type="checkbox"/></li> <li>• intermédiaire <input type="checkbox"/> avancé <input type="checkbox"/></li> <li>• bilingue <input type="checkbox"/> supérieur <input type="checkbox"/></li> <li>• spécialisé .....<input type="checkbox"/></li> <li>• cours préparatoire pour l'examen .....<input type="checkbox"/></li> </ul> Niveau des étudiants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• A 1 <input type="checkbox"/> A 2 <input type="checkbox"/> B 1 <input type="checkbox"/></li> <li>• B 2 <input type="checkbox"/> C 1 <input type="checkbox"/> C 2 <input type="checkbox"/></li> </ul> Manuel et méthode utilisé € : Horaires de la classe : Nombre de classes par semaine et durée pour ce cours de groupe :
2.	Les conditions d'enseignement	Matériel	<b><u>Équipement technique</u></b> Salle bien aménagée pour le travail Rétroprojecteur Magnétophone, lecteur de CD, DVD Tables, chaises Tableau, feutre/craie Ordinateurs, Internet, Téléviseur, Autres <b><u>Les supports pédagogiques en classe</u></b> Manuel de l'élève Manuel pédagogique de l'enseignant Cahiers de l'élève : activités en classe ; activité en domicile Dictionnaires, encyclopédies Documents authentiques (ex. presse, carte, BD, chanson, photos, mails etc.) Supports médiatiques (audio-visuels et informatiques)
3.	Pratiques pédagogiques de l'enseignant de FLE en cohérence avec les objectifs de plan d'études	Méthodes, manuels et contenus langagier et culturels	<b><u>Méthodes utilisées par l'enseignant</u></b> Objectifs du cours en cohérence avec les objectifs du plan d'études (selon Bologne) Activités mettant en œuvre l'approche communicative Activités mettant en œuvre l'approche actionnelle Activités mettant en œuvre l'auto-apprentissage, l'auto-évaluation Activités mettant en œuvre la réflexivité (méta) linguistique, (méta) culturelle Autres <b><u>Les sujets/thèmes du cours</u></b> Les sujets/thèmes du cours sont suivants : 1. 2. 3.



			<p>4. Les sujets s'intègrent-ils bien dans le programme ? Actualité du sujet par rapport à l'âge des apprenants Les sujets conviennent-ils au niveau des apprenants</p>
4.	Apprentissage  Observations des interactions entre des enseignants et apprenants	<p>Cours, classes, contenus linguistiques et culturels, évaluation</p> <p>Les outils linguistiques, activités</p>	<p><b><u>Interactions dans la classe</u></b> Espace du professeur Espace des apprenants Professeur-apprenants Apprenant-apprenant Apprenant-groupe d'apprenant Observateur – apprenant - professeur</p> <p><b><u>Le déroulement du cours</u></b> Le rythme du cours Structuration du cours Programmation Contenus linguistiques Contenus culturels</p> <p><b><u>Les consignes de l'enseignant:</u></b> Justes, très claires, logiques Complicées, longues Confuses Incomplètes ou superficielles</p> <p><b><u>Les explications de l'enseignant:</u></b> Justes, très claires, logiques Complicées, longues Confuses Incomplètes ou superficielles</p> <p><b><u>Les modalités de correction des erreurs</u></b> La systématisation La correction collective La correction sélective L'autocorrection L'hyper correction</p> <p><b><u>Les outils linguistiques pour la communication</u></b> Utilisation de la langue cible Utilisation de la langue maternelle Utilisation de la première langue étrangère Utilisation d'autres langues Alternance codique</p>
5.	Observations sur les apprenants	Motifs du choix	<p><b><u>Quelles langues utilisent les apprenants entre eux ?</u></b> <b><u>Participation des apprenants</u></b> La plupart des apprenants participant au cours Certains élèves participant Peu d'élèves participant</p> <p><b>5.3 Motivation des apprenants</b> 80 – 90 % semblent motivés 50 – 60 % semblent motivés 20 % sont motivés Autre :</p>
6.	Autres commentaires		



# CURRICULUM VITAE

## COORDONNEES PERSONNELLES

---

Nom Aliya SKAKOVA  
Adresse Grand-rue 30, 1700 Fribourg  
Téléphone 076/741.09.56  
E-Mail aliya.skakova@unifr.ch  
Date de naissance 18 mars 1982  
Langues parlées Russe – Kazakh – L1 bilingue  
Français – (niveau C1)  
Anglais - (niveau B2)  
Allemand et espagnol (niveau A2)



## FORMATION ACADEMIQUE

---

2010-jusqu'à présent **Doctorat en plurilinguisme et didactique des langues étrangères** : « *Politique trilingue et système de Bologne au Kazakhstan : leurs répercussions sur le statut du français et sur son enseignement auprès d'étudiants plurilingues. Etude menée à l'Université des Relations internationales et des langues du monde Ablai Khan à Almaty* », sous la dir. d'Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg (Suisse) et de Kuliash Duisekova, Université d'Etat Astana (Kazakhstan)

2003-2005 **Master Spécialisé en philologie étrangère** l'Université des Relations internationales et des langues du monde Ablai Khan, à Almaty (Kazakhstan)

1999-2003 **Licence en faculté de pédagogie**. Spécialisation en langues étrangères: français-anglais à l'Université des relations internationales et des langues du monde Ablai Khan, à Almaty (Kazakhstan)

## PUBLICATIONS

---

- à par. 2017 GOHARD-RADENKOVIC, A., DUISEKOVA, K. et SKAKOVA, A. (à par.) « The New Language Policies in Kazakhstan and Their Impact on the Status of Languages: Between Unity Management and Diversity Management », in FRIEDLI, A., RUEGG, F. et GOHARD-RADENKOVIC, A. *Nation-Building and Identities in Postsoviet Societies*, Berlin: Lit Verlag.
- 2015 GOHARD-RADENKOVIC, A., JAKOVONYTE-STASKUVIENE, D. et SKAKOVA, A. (2015). « L'éducation plurilingue et les « approches plurielles » au service de quoi et au profit de qui ? Histoire d'un désenchantement... » in ADAMI, H. et ANDRE, V. (éd). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue: regards pluridisciplinaires*, Berne : Transversales / Peter Lang.

## CONFERENCES ET INTERVENTIONS RECENTES

---

- 2010 - 2016 **Participations et contributions régulières aux séances du Séminaire doctoral international - Groupe Gohard**, Université de Fribourg, Suisse
- 06.2014 **Intervention** au Séminaire Doctoral International, organisé par INALCO «Quelles stratégies d'enseignement du français comme deuxième langue étrangère pour les étudiants plurilingues au Kazakhstan? », Paris (France)
- 10.2013 **Participation** dans le cadre du Séminaire (BA) « Problèmes spécifiques à la didactique du FLE et des langues ». Uni de Fribourg, (Suisse)
- 06.2012 **Intervention** intitulée : «La gestion de la diversité

- linguistique au Kazakhstan et la nouvelle conception des langues et de leur enseignement», lors de la Conférence 2012 à l'Université de Fribourg, Fribourg (Suisse).
- 04.2012 **Participations** au Séminaire (MA) «L'approche qualitative : concepts, outils et méthodes d'analyse»  
Titre : « Méthodologie: l'autobiographie langagière. De la théorie à la pratique », Université de Fribourg (Suisse)
- 05.2011 **Présentation** dans le cadre du Séminaire (MA) Titre : "La politique linguistique du Kazakhstan. Perspectives synchroniques et diachroniques », Fribourg (Suisse).
- 03.2011 **Participation** au Séminaire Doctoral International, organisé par PLIDAM et INALCO en partenariat avec la SOAS (Royaume-Uni), l'Université de Fribourg (Suisse), l'Université du Luxembourg et l'Université d'Augsbourg (Allemagne). Paris, France Fribourg (Suisse).

## SEJOURS LINGUISTIQUES ET STAGES PEDAGOGIQUES

---

- 10.09.2014-07.02.2015 **Stage de formation** pour remplaçant-e-s école primaire et enfantine, Haute Ecole pédagogique, Fribourg, Suisse
- 09.2004-06.2005 **Programme d'échange** à l'Université de Paris X,  
Spécialisations: français et formation linguistique, Paris, France
- 2002-2003 **Programme d'échange** à l'Université de Rennes 2, France  
Stage de 4 mois en langues étrangères (FLE).  
Spécialisations: français et formation linguistique, Rennes, France
- 07.2000-07.2001 **Programme d'été** au CAREL de Royan en France (Centre de langues étrangères)

## EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

---

05.2016 - jusqu'à présent	Cours privés de français
02.2014-jusqu'à présent	Enseignante-bénévole de français à la Croix rouge, Fribourg, Suisse
02.2014 - jusqu'à présent	Cours privés de russe
03.2008- 04.2010	Spécialiste du recrutement aux ressources humaines auprès de la Société SARL <i>ProstoKredit</i> , Almaty, Kazakhstan
10.2007- 03.2008	Réceptionniste auprès de la Société SARL <i>ProstoKredit</i> , Almaty, Kazakhstan
05.2003-01.2004	Professeur de français dans une école privée, Almaty, Kazakhstan
11.2002-12.2002	Traductrice – interprète pour les touristes français au Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan.

## **Déclaration sur l'honneur**

"Je déclare sur mon honneur que ma thèse est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé, et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté."

Date, lieu et signature :

.....