Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Voyage dans la langue de l’autre. Analyse discursive de témoignages de professeurs de français égyptiens

Laurence VIGNES

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/317-voyage-dans-la-langue-de-l-autre-analyse-discursive-de-temoignages-de-professeurs-de-francais-egyptiens
DOI : numerev_1344
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : VIGNES, L. (2019) Voyage dans la langue de l’autre. Analyse discursive de témoignages de professeurs de français égyptiens. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1344

Résumé

Comment le « désir de langue » de futurs enseignants de Français Langue Etrangère en Egypte se construit-il ? Pourquoi ont-ils choisi d'étudier le français puis de l'enseigner ? Comment vivent-ils leur métier de professeur de français aujourd'hui ? Ces deux questions ont guidé l'analyse des entretiens compréhensifs que nous avons menés avec vingt professeurs égyptiens en stage à l'Université de Rouen. Nous proposons dans cet article, d'explorer leur relation avec le français en laissant résonner leurs propos avec la réflexion de Patrick Anderson, auteur d'*Une langue à venir*, un ouvrage singulier dans le paysage de la didactique du FLE qui s'interroge sur le rapport du sujet avec une langue « autre que celle de l'accès au langage ». Notre texte, abordant la dimension subjective de l'appropriation d'une langue est organisé en trois parties, tout en suivant une chronologie biographique (de la position d'élève et d'étudiant à celle d'enseignant) ; il s'intéresse essentiellement au thème de la médiation enseignante dans l'apprentissage de la langue. Seront également évoquées des questions liées à la culture éducative et aux spécificités de l'enseignement en Égypte.

Laurence VIGNES
Université de Rouen

Mots-clés :
Choisir d'être professeur de français, Enseigner le FLE en Egypte, Rapport du sujet à la langue, Médiation enseignante, Culture éducative

---

Introduction

La formule « désir de langues » a tout de suite éveillé un souvenir. Il nous est revenu en mémoire le propos d'un professeur de français égyptien à qui nous avons demandé, lors d'un entretien, pourquoi il avait choisi ce métier. Ce professeur, se plongeant dans une évocation poétique du « monde de l'enfance », nous avait raconté que ses voisins cairotes, en lui parlant de la France, avaient suscité une curiosité enfantine pour ces

mots d'une langue inconnue. Tout en réfléchissant, il nous avait ensuite avoué avec une petite hésitation : « choisir d' être professeur de français était était un désir peut-être de mon enfance parce que je voulais… apprendre la langue ». Ensuite, son débit s'accélérant, il avait changé de sujet de manière assez abrupte.

Cette belle expression, « un désir de mon enfance », a trouvé dans les travaux de Patrick Anderson (1999, 2003, 2015), un champ théorique éclairant. L'auteur, à la fois linguiste, didacticien et féru de psychanalyse, s'interrogeant sur la façon dont survient le désir d'une langue inconnue, constate que la didactique des langues étrangère (DLE) laisse de côté cette question :

> D'autre part, et c'est sans doute le point où la DLE est le plus éloigné de la psychanalyse, la délimitation et la valorisation des objectifs, des stratégies pour apprendre et des besoins qui sous l'apparence de rationalité de l'organisation de l'acte pédagogique se double de la construction d'un ersatz de sujet à qui il faut faire acquérir des savoirs dire, des savoirs faire et un savoir être sont radicalement à l'opposé de ce qui tend à repérer le désir ! (2003 : 346).
>
> (…) je m'étais attaché à interroger ce que devenaient dans le champ de la didactique des langues, le savoir et la langue placée en position d'objet de savoir, la place de l'enseignant et la délimitation du sujet. Le constat dressé relevait (…) l'absence totale d'une problématique du désir du sujet, puisque le champ était totalement dominé par les perspectives constructivistes et les modèles directement issus des cognisciences. » (2015 :29)

Nous proposons dans cet article, d'explorer la relation avec le français d'enseignants égyptiens de cette langue en laissant résonner les propos de l'auteur d'*Une langue à venir* avec ceux de nos enquêtés. Pourquoi ont-ils choisi d'étudier le français puis de l'enseigner ? Comment vivent-ils leur métier de professeur de français en Égypte aujourd'hui ? Ces deux questions ont guidé l'analyse des entretiens que nous avons menés avec ces professeurs, alors en stage à l'Université de Rouen.

Contexte, enquêtés et méthodologie

Ce groupe de vingt professeurs, accueilli par la Formation Continue de l'Université, participait à un stage de trois mois[1], dédié au « perfectionnement linguistique et aux découvertes culturelles ». Il s'agissait pour la quasi totalité de ces enseignants, cependant expérimentés, de leur premier voyage en France. Obtenir un visa, réunir les moyens nécessaires à un voyage à l'étranger n'est, en Égypte, pas chose facile. J'avais mené ces entretiens pour mieux connaître le vécu de cette première expérience en France, ainsi que les motivations des professeurs pour suivre ce stage, dans lequel j'étais également enseignante de prononciation et phonétique. Les entretiens, individuels, d'une durée moyenne d'une heure environ, se sont déroulés à l'université,

en février-mars 2016, dans un bureau agréable, autour d'un thé. Les professeurs égyptiens que je connaissais déjà ont facilement accepté de faire ces entretiens. Plusieurs d'entre eux m'ont remerciée, à l'issue de l'échange, de leur donner cette occasion de s'exprimer en français, un des objectifs principaux de leur voyage.

Le groupe comprenait seize hommes et quatre femmes, une proportion habituelle dans les groupes, et calculée par les organisateurs égyptiens, au dire des stagiaires. Selon un ratio comparable, il comptait seize personnes de confession musulmane, et quatre coptes, les chrétiens d'Égypte. Du fait de la reprise de l'organisation des séjours en France, après une interruption de cinq ans, l'âge limite pour candidater avait été exceptionnellement reculé, passant de 40 à 45 ans. De ce fait, les enquêtés possédaient une expérience longue de l'enseignement (entre 10 et 20 ans). Pour cette même raison, nos professeurs avaient subi une sélection importante, du fait d'un nombre accru de candidats. Plusieurs professeurs ont affirmé, lors des entretiens, que le niveau en français de ce premier groupe[2] était particulièrement élevé, et non représentatif de celui de la majorité des enseignants de cette langue en exercice en Égypte[3].

La position endogène nous a permis une familiarité certaine avec les questions abordées ainsi qu'une bonne connaissance du public d'enquêtés, d'autant que nous avons participé à l'accueil de tous les groupes de professeurs égyptiens, depuis l'origine du programme. La subjectivité liée à cette posture participante a facilité l'établissement de la confiance, une condition indispensable à l'entretien de recherche. C'est pourquoi nous avons choisi, en suivant les principes de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016), de nous engager en exprimant notre point de vue, lorsque ce dernier était sollicité. Ces moments proches de la conversation jouent un rôle important en permettant à l'enquêté de s'engager à son tour. Le fait que ce soient les enquêtés eux-mêmes qui déterminent les catégories pertinentes, au fil de leur discours, est particulièrement précieux pour notre enquête. En choisissant d'aborder les thèmes d'une façon personnelle, ils renouvellent le regard que le chercheur pouvait porter sur elles, du fait des représentations préalables issues de ses recherches et de son implication sur le terrain. Ce fonctionnement, qui évite les questions catégorisantes autres que liminaires, nous semble garant d'une certaine authenticité dans le propos des enquêtés, dont on sait par ailleurs, qu'il reste toujours soumis à un ensemble de biais inhérents à la situation d'entretien, (Blanchet, 1985 ; Lahire, 2005) au sein desquels les questions de face jouent un rôle prépondérant (Goffman, 1973).

Dans le présent travail, nous centrons nos analyses sur les propos des enquêtés portant sur le choix de leur métier à l'époque de leurs études ainsi que sur leur pratique de l'enseignement en Égypte aujourd'hui. Ce second thème constituait l'une des questions liminaires, mais le premier s'est imposé de lui-même, lorsque les enquêtés, cherchant les raisons de leur venue en France, remontaient à l'origine de ce « rêve de voyager en France ». Nous avons ainsi, à l'issue du travail d'écoute et de transcription, découpé transversalement chacun des entretiens de notre corpus en fonction de ces deux thématiques principales, en retenant des parties de discours sélectionnées sur leur contenu (Blanchet, Gotman, 2015 : 96). Notre formation d'analyste du discours nous conduit à prêter attention à la forme des énoncés, ainsi qu'aux marques d'énonciation

relevant aussi bien du bonheur de dire que du dire difficile : hésitations, bafouillements, silences, reformulations, etc (Gardin, 1988). Nous gardons à l'esprit le fait que ces discours sont le fruit d'une co-construction entre l'enquêté et nous-même, et qu'ils ne reflètent pas une réalité préexistante, puisqu'ils contribuent à la construire. Ainsi, avons-nous été sensible à l'expression de l'ambivalence, de la contradiction, des failles et des récurrences qui sont le propre d'un « sujet clivé traversé par la langue non plus maître de ses intentions ni de son dire. » (Anderson, 2003 : 343). Les qualités d'introspection de certains enquêtés nous ont amenée à développer plus particulièrement l'étude de certains cas, et à les citer généreusement, de manière à restituer (un peu de) la cohérence de leurs discours singuliers, ainsi que le pouvoir heuristique de la parole en entretien de type ethnographique (Beaud et Weber, 1997). La présente étude croisera donc un point de vue vertical par l'analyse de grilles thématiques, et horizontal en développant l'étude de cas individuels. Le texte qui suit, abordant la dimension subjective de l'appropriation d'une langue « autre que celle de l'accès au langage[4] », est organisé en trois parties qui, tout en suivant une chronologie biographique (de la position d'élève et d'étudiant à celle d'enseignant), s'intéresse essentiellement au thème de la médiation enseignante dans l'apprentissage de la langue. Seront également évoquées des questions liées à la culture éducative et aux spécificités de l'enseignement en Égypte.

1 Le Choix d'étudier et d'enseigner le français

Nous examinons dans cette première partie la façon dont les enquêtés commentent leur choix d'étudier le français, puis de devenir enseignant de cette langue.

1.1 « Thanaweya Amma la terreur des Egyptiens »

En Égypte, le résultat à l'examen de fin d'études secondaires, Thanaweya amma, l'équivalent du baccalauréat, conditionne strictement l'orientation des élèves. En effet, c'est le pourcentage obtenu qui détermine la possibilité d'accès aux différentes universités publiques[5] et parfois, un point ou un demi-point manquant suffit à fermer l'accès à une filière. Les facultés les plus prestigieuses exigent les résultats les plus élevés. Ce sont, pour les sciences exactes, la médecine (résultat supérieur à 95%), la pharmacie ou l'ingénierie et pour les sciences humaines, les sciences politiques, l'économie et le droit. Dans ce système fortement hiérarchisé, la pédagogie et les langues étrangères ne font donc pas partie des filières d'excellence. C'est ainsi que quatre professeurs (E11, E12, E14, E15[6]) sur les 17 ayant informé cette question, voulaient s'orienter vers une filière scientifique, mais n'ont pas pu le faire. C'est par défaut qu'il ont choisi d'enseigner le français, une situation qui peut être vécue très négativement.

> E14 (3'24)[7] d'abord pour être un professeur de français, ce n'était pas mon souhait franchement (…) je rêvais d'être, par exemple, un ingénieur, c'était mon rêve mais à cause d'une mauvaise condition au bac, je ne suis pas arrivé à rejoindre la faculté de sciences (…)

(5’) c’est une mauvaise expérience pour moi, et ma femme la même expérience. Elle a passé la même expérience avec de telle… dramatique. On était touchés par cet événement mais, enfin, on est professeurs de français

E15 (2’46) tout d’abord j’ai passé le baccalauréat avec degré bien je j’ai j’ai j’ai 86 % ; j’aime entrer la faculté au domaine énergie ou les sciences, j’aime la domaine de la science et de chimie et de physique. Je ne souhaitais jamais entrer <à> la faculté de lettres département de la langue française mais (…) le choix n’est pas n’est pas grand pour moi (…)

(4’13) comme professeur c’est difficile pour moi parce que je suis très petit, comment je peux expliquer les leçons aux élèves ? Au lycée sont très grands, mais c’est le mieux pour moi je ne trouve pas d’autre chose que ça (…)

(4’40) autre chose, vraiment je n’aime pas la langue française je n’aime pas que mon niveau au baccalauréat n’est pas bien comme les autres, comme les autres amis (…)

E mais pourquoi vous n’avez pas pris sciences ?

E15 il me manque un seul… degré, un un seul note, un seul… point ! Un seul point ! Seulement ! Vraiment j’ai pleuré beaucoup !

L’émotion dans la voix de E15, son débit heurté, les hésitations et nombreux ratages dans son énonciation trahissent une grande émotion à l’évocation de ce souvenir. Nous remarquons que cet enquêté, qui dit clairement ne pas aimer la langue française, la parle de manière assez malaisée, et reste par moments peu intelligible. La suite de l’entretien donne un indice intéressant sur un sujet difficile que retrouverons : celui de la violence physique en classe en Égypte. « Si un élève ne pas apprendre les mots bien, je lui frapper ! je vais le frapper, si ! » (E15, 27’). Suite à nos questions, l’enquêté explique user d’une baguette en bois. Ce propos fait écho à la remarque ci-avant, dans laquelle il notait qu’il était « très petit », et les élèves de lycée « très grands ». Il nous semble que la violence que l’institution exerce lors du choix contraint des études, se reporte ici au sein des relations à l’intérieur de la classe.

Ces deux exemples attestent la rigidité du système d’orientation, et les conséquences négatives qu’il engendre. Sur le plan social, il génère également le développement massif d’un enseignement parallèle, payant, dit des « cours privés ». Tous les élèves de l’année de terminale suivent de tels cours afin de mieux se préparer au bac, examen qu’une de nos enquêtées a qualifié de « terreur des égyptiens ». Quant aux professeurs, 18 d’entre eux sur les 20 interrogés donnent des « cours privés », car le salaire moyen d’un enseignant[8] reste très insuffisant. Cette question, que nous ne développons pas ici, a fait l’objet de commentaires fournis de la part des enseignants interrogés.

Finalement, sur les 13 enquêtés restants, qui voulaient initialement étudier une langue, trois[9] avaient d’abord choisi l’anglais, mais ils n’ont pas pu réaliser leur souhait,

toujours à cause d'un résultat insuffisant au baccalauréat, d'un demi-point pour E2. Ils se sont alors réorientés vers le français (moins bien côté que l'anglais). Cependant, il est intéressant de noter que, contrairement aux exemples cités précédemment, ce type de réorientation n'a pas empêché ces étudiants de se passionner par la suite pour le français. On peut alors penser que, dans certains cas, le choix d'étudier une langue prime celui d'étudier une langue donnée.

1.2 Pourquoi étudier le français ?

Cependant, dans le cas des sept[10] enquêtés qui ont fait un choix initial et positif du français, ce dernier s'est effectué en refusant une autre langue, l'arabe ou l'anglais, ou une autre discipline (la géographie a été citée deux fois). E7, une dame, explique par exemple, qu'elle a choisi le français en s'opposant à l'avis paternel qui préconisait l'anglais. On voit alors que les raisons du choix se trouvent dans la personne elle-même et non dans la langue. Le fait d'avoir étudié le français en primaire, ou plus tard, au lycée, est évoqué explicitement comme ayant influencé le choix de trois enquêtés, deux autres font état de contacts précoces avec la langue. Penchons-nous plus longuement sur le propos de E4, qui originait son métier de professeur de français dans un « désir de son enfance » :

> **E4** (0'54) quand j'étais petit, j'ai entendu *mes voisins parler de la France*, parce que quelques-uns y sont allés (…) ils étaient dans des fermes, ou des champs de raisins, des restaurants (…) *j'ai commencé à aimer la France* (…) je garde toujours la mémoire de quelques mots que j'ai eus de mes voisins, comme le mot congé, bonjour, bonsoir (…)
>
> (2'10) parce que, peut-être *on commence à aimer les langues, la langue* avant de commencer à apprendre cette langue, et bien sûr *le PAYS mère de cette langue, c'est toujours, occupe une place dans mon cœur* c'est à dire, parce que l'enfance toujours, représente pour l'homme les moments de joie, de bonheur, de jouer, c'est à dire on est toujours libre, comme les papillons, les oiseaux, le monde est beau ; c'est à dire e :: le moment de l'enfance, beauCOUP m'a orienté, c'est à dire choisir e d'être professeur de français était était e *un désir peut-être de mon enfance* parce que je voulais e apprendre la langue. Oui, voilà c'est le point de départ.

Le narrateur, en un récit imagé et poétique, retrace la genèse de son « désir » d'apprendre le français. L'imaginaire y tient une grande place, stimulé par les histoires racontées par les voisins voyageurs, qui se rendaient dans cet « ailleurs », sans doute comme travailleurs saisonniers. Les quelques mots qui se sont gravés dans la mémoire de l'enfant (il avait 6 ou 7 ans) n'ont jamais été oubliés, et se sont lestés de cette charge d'imaginaire, reliée au monde de l'enfance, que le narrateur décrit idéalement, comme celui du jeu, de la joie, de la liberté et de la beauté. Les voisins ont joué un rôle de médiateurs vers une langue qui s'est parée des attraits de l'inconnu. Une rencontre s'est produite, déterminante pour l'avenir du locuteur enquêté. « On ne vient pas apprendre une langue pour savoir quelque chose sur cette langue mais pour saisir de

l'inconnu. », écrit Anderson (1999 : 267). Ce témoignage montre que le choix initial d'apprendre une langue « autre » n'a, ici, pas de rapport avec le besoin de communiquer, ni même les caractéristiques d'une langue donnée. Il procède de la rencontre entre le besoin de savoir et d'imaginaire, d'ouverture au monde et donc à autrui, ressenti à un moment précoce de la vie de l'enfant, et la langue autre, (re)présentée, incarnée par des personnes proches. C'est ce que nous comprenons de la phrase un peu énigmatique de notre enquêté : « peut-être *on commence à aimer les langues, la langue* avant de commencer à apprendre cette langue ». Pour notre professeur, au sujet duquel nous pouvons préciser qu'il est copte et féru de poésie, « Le pays mère de la langue[11] » et la langue elle-même, se mêlent dans un même amour, lequel a été suscité, éveillé, bien avant l'apprentissage de la langue elle-même. Et c'est le contact avec les voisins voyageurs qui a produit cet éveil, qui a fait de la langue de l'autre un objet de désir. Pour cela, nous pensons que le sens du mot « désir » dans la belle expression « un désir (…) de mon enfance » est bien en rapport avec la mémoire, le fantasme et l'imaginaire, et non la simple expression d'une envie ou d'un besoin[12].

Cependant, la relation peut être plus ambivalente. Parler, saisir la langue de l'autre, produit en retour un regard sur soi : « c'est confronter (et se confronter à) sa propre étrangeté à soi-même » (Anderson, 1999 : 268). S'ensuit un regard sur la langue des premiers apprentissages : « Apprendre une langue mobilise non seulement un rapport au savoir mais aussi un rapport à soi-même dans un retour sur sa langue première. Il y a dans l'apprentissage tout le poids qu'entretient le sujet avec sa propre langue. » (1999 : 258).

Ce retour sur la langue première sous-tend le discours de E14, qui s'interroge sur l'influence du français :

> **E14** (15'30) malgré sa difficulté à apprendre, je suis *INfluencé par cette langue* (…)
>
> (16'16) je suis e tout à fait *touché par cette langue*, pas touché, attiré par cette langue
>
> **E** Attiré, d'accord, qu'est-ce qui vous plait, alors, qu'est-ce qui vous attire ?
>
> *ah ! e c'est un sentiment e qu'on ne peut pas exprimer* (…)
>
> (20'25) c'est ça qu'on fait tout le temps, on apprend par cœur pour éCRIRE à l'examen. *On ne PENSE* ! On écrit PAS ce qu'on PENse ! C'est une culture à enseigner ! Même la langue arabe, quand quelqu'un nous demande de faire un résumé par exemple, une synthèse, je me- je me demande : « *pourquoi on ne le fait en arabe, notre langue maternelle* ? »

Le locuteur constate son attirance pour le français, et l'on se souvient que son orientation vers le métier d'enseignant de cette langue était par défaut. Il s'interroge à ce propos, en avouant ne pas comprendre la raison de cette influence. Cette

incompréhension se résume dans l'expression : « c'est un sentiment qu'on ne peut pas exprimer », qui nous semble illustrer cette « étrangeté à soi-même » dont parle Patrick Anderson. Plus tard dans l'entretien, E14, comparant des pratiques d'apprentissage dans les deux langues, et opposant des exercices comme la synthèse à l'apprentissage par cœur, revient en un constat sévère sur sa « langue maternelle » : « on ne pense !», qui conduit l'enquêté à se heurter douloureusement à son identité première. Le discours de E14 révèle sa difficulté à trouver sa place entre deux langues porteuses de deux cultures qu'il perçoit comme antagonistes. Le rapport avec le français se dit sur le mode de l'attirance, mais également du refus, que l'on perçoit à travers les trois occurrences du syntagme répété « cette langue » dans lequel le déictique traduit, nous semble-t-il, une mise à distance. Nous voyons là que « le passage d'une langue à une autre est beaucoup plus que l'acquisition d'un autre système linguistique, mais bien un phénomène qui touche le sujet dans l'ensemble de son être. » (Anderson, 2015 : 27).

2 L'enseignant médiateur ou obstacle

De façon spontanée, lors des entretiens, plus de la moitié des enquêtés a évoqué la figure d'un enseignant qui a joué un rôle dans leur parcours. Il semble fréquent en Égypte, que les relations se poursuivent bien au-delà des études, comme nous l'ont rapporté plusieurs enquêtés qui continuent de fréquenter quelques-uns de leurs anciens professeurs. Cependant, certains récits évoquent des souvenirs qui peuvent également être négatifs, c'est le cas de quatre d'entre eux, sur onze évocations.

2.1 L'enseignant qui confisque la langue

Dans les récits d'expériences négatives, l'enseignant devient un obstacle à l'apprentissage, il empêche de réussir et même parfois d'apprendre. Les raisons évoquées sont, dans deux cas, en rapport avec un refus de remettre en question un jugement initial ou une note. L'une des enquêtées, de confession chrétienne, qui a étudié le français en première langue dans un collège carmélite et porte un prénom occidental, nous raconte que le refus d'un professeur « de matières en arabe, de matière de pédagogie », de réévaluer sa copie l'a empêchée de poursuivre son cursus au sein de la faculté de pédagogie malgré le soutien des enseignants de français. A notre demande de précision, E5 répond qu'il s'agissait « d'un professeur compliqué », dont les évaluations étaient systématiquement à rebours des attentes des étudiants. Nous comprenons en sus, une rivalité de langue, et sans doute de cultures. Un troisième récit fait état des conséquences d'une gifle, donnée à un élève ami du narrateur :

> **E11** (54'30) moi j'ai pas aimé la physique *à cause du professeur* (…) moi j'étais doué dans les mathématiques, la chimie et la biologie, mais pas la physique, pourquoi ? Parce que un de mes collègues, le professeur lui a demandé d'aller au tableau pour résoudre un problème (…) il doit écrire 14m/s, mais il n'a pas écrit 14 m/s. Qu'est ce que le professeur a fait ? Il l'a giflé ! C'était en 1987 ou 1988 quand j'étais à la première du lycée (…) depuis ce prof-là, je reste calme dans la classe *j'essaie de me cacher de lui parce que je n'accepte pas qu'il me donne un coup de*

> *gifle*. J'ai pas ouvert le livre de physique, simplement j'ai étudié les définitions (…) *c'est pour cela que j'ai quitté*.

Bien que l'enquêté n'ait pas directement été victime du geste du professeur, il raconte avoir été traumatisé par la possibilité d'être lui-aussi giflé, au point de se détourner de la matière qui lui aurait permis de poursuivre des études en sciences, domaine dans lequel il était doué. Le dernier récit concerne un enseignant de français à la faculté. Nous retrouvons E2, à qui il manquait un demi-point pour étudier l'anglais.

> **E2** (33'08) En fait, je serai sincère avec vous, lorsque j'ai fini le bac, je souhaitais étudier l'anglais à la faculté (…) même les professeurs de l'anglais à la fac sont faciles, il n'y a pas de problèmes, mais les professeurs de français ; e qui étaient à mon temps (...) ils étaient difficiles, ils faisaient beaucoup de problèmes ! Ils ne veulent que personne réussisse (…) Il a étudié en France, il dit toujours «vous ne comprendrez rien, le français est très difficile pour vous !» Il complique les choses ! pourquoi ? Explique, et nous, nous allons étudier ! Mais il parle tout le temps du cours, il parle de sa VIE, de ses études en FRANCE, des personnes qu'il a rencontrées en FRANCE, de ses aventures en France ! Il dit « étudiez ce livre ! » Il n'explique rien. Mais c'était pas tout le monde. Un ou deux seulement. (34'24)

Cet enseignant d'université, dont la réputation détourne les étudiants du choix du français, exhibe son expérience, et dans le même temps refuse l'accès au savoir dont il a attisé le désir. Ce faisant, il place ses étudiants dans une situation paralysante d'injonction paradoxale, et pervertit sa fonction de médiateur. Les quatre récits qui précèdent illustrent plusieurs façons par lesquelles l'enseignant, au lieu de permettre le contact avec le savoir, l'empêche, ce qui produit des effets plus ou moins prégnants sur les élèves ou étudiants. Il nous semblait intéressant de détailler, en suivant les enquêtés, les témoignages négatifs, plus rares dans les discours autorisés, que ne le sont ceux qui marquent la réussite.

2.2 L'enseignant qui donne la langue

Cependant, ce sont les témoignages positifs qui dominent : on en compte sept[13] sur les onze recueillis. Ils prennent une forme plus brève et synthétique, et indiquent que la relation positive avec la langue est passée par un enseignant. Dans les citations suivantes, nous avons souligné les verbes d'affect ainsi que les connecteurs indiquant la relation de causalité entre le choix du français et l'enseignant de cette langue.

> **E4** il parlait très bien le français *ça m'a aidé à beaucoup aimer le français*

> **E7** j'ai eu un professeur *qui m'a fait adorer le français, c'est grâce à elle* que j'ai décidé de devenir un professeur de français

> **E8** moi je vais choisir le français, *il me plait beaucoup grâce à mon prof* que je garde pour lui des bons souvenirs

E16 et ça m'intéresse beaucoup parce que je n'aime pas le bruit, la haute voix, *j'aime parler tranquillement et je trouve ça en français* (…) et aussi *la professeur de français* au lycée elle était mignon, elle était excellent à enseigner *pour cela* e e ça m'intéresse beaucoup aussi

E18 j'aime bien le contact avec les élèves, le travail et le système de travail, *parce que quand j'étais élève j'aimais beaucoup mes enseignants c'est pourquoi j'aime être professeur* ou enseignant comme eux

E19 quand j'étais comme élève au lycée, *j'aimais beaucoup le français* comme langue et *c'est mon professeur* e j'aime sa langue française et la prononcer bien

Les verbes affectifs, « aimer » « adorer », « plaire beaucoup » traduisent l'élan ressenti, qui pousse vers l'autre langue, laquelle se trouve incarnée par l'enseignant. Que disent les enquêtés des qualités de ces enseignants ?

E4 il nous a *raconté beaucoup, il parlait très bien le français* (…) on a eu la *confiance dans sa parole dans sa manière de prononcer la langue les mots*

E7 c'était *une jeune* femme, elle n'avait que quatre ans de plus que moi, *elle prononçait bien le français,* le professeur d'avant ne disait rien : « ouvrez les livres »

E19 j'aime sa langue française et *la prononcer bien, il parlait très bien le français*, ça m'a aidé à beaucoup aimer le français

E8 j'étais avec un autre qui *me donne beaucoup de conseils il m'encourage* tout le temps en fait

E9 à la fac j'ai rencontré des profs *très qualifiés, très honnêtes, très forts dans la langue*, ils nous *enseignent beaucoup*

E16 la professeur de français au lycée *elle était mignon, elle était excellente à enseigner*

E18 j'ai rencontré beaucoup d'enseignants *qui aiment bien leurs élèves, qui aiment bien de faire le travail comme il faut*

Sont soulignées des qualités liées à l'attitude envers les élèves (il conseille, « encourage », il est « honnête »), des traits personnels (« jeune », « mignon »), et des qualités pédagogiques (« qualifié », « excellente à enseigner », « qui aiment bien faire le travail comme il faut », « qui enseignent beaucoup »). Le fait de bien parler, et surtout de bien prononcer le français tient une place importante. Le verbe est cité à trois reprises. Cet accent mis sur la prononciation ne nous surprend pas, comme enseignante de cette discipline pendant le stage. La réflexion développée par Patrick

Anderson (1999 : 276) permet de mieux appréhender cet attrait des professeurs égyptiens pour la prononciation. Il rappelle que la voix de l'autre est importante en ce qu'elle permet la relation pédagogique, et à travers elle le rapport à l'autre langue, qui est d'abord sensoriel (Anderson, 2003 : 351). La langue se découvre par une expérience corporelle (Anderson, 2015 : 49). La perception prend le pas sur le sémantique, l'important, c'est la musique particulière de la langue nouvelle, à laquelle l'élève se montre sensible. Dans son récit d'immigration *Ru*, l'écrivaine vietnamienne Kim Thuy évoque sa « première enseignante au Canada » :

> Elle s'est penchée sur moi, plaçant ses mains sur les miennes pour me dire : « Je m'appelle Marie- France, et toi ? », j'ai répété chacune des syllabes sans cligner des yeux sans ressentir le besoin de comprendre, parce que j'étais bercée par un nuage de fraicheur, de légèreté, de doux parfum. Je n'avais rien compris des mots, seulement la mélodie de sa voix, mais c'était suffisant. Amplement. (2010 : 19)

L'enseignant de langue, en plus d'être le vecteur de ce rapport sensible à la langue, a ceci de particulier, qu'« indépendamment de sa parole [il] transmet quelque chose de son rapport à la langue qu'il enseigne en l'exposant » (Anderson, 1999 : 274-75). Ce rapport, perçu comme positif, désirable, va susciter l'identification de l'élève, puis l'entrée dans la langue, au sein de laquelle il pourra prendre une place permettant l'appropriation. Il nous semble ainsi que le fait de bien prononcer représente une qualité désirable de l'enseignant, et un gage d'authenticité, susceptibles de nourrir le désir d'apprendre la langue, de l'élève ou de l'étudiant, à travers l'identification à l'enseignant. Ce dernier « devient bien celui qui donne la langue ou qui au contraire fait obstacle à cette incorporation du sujet dans la langue. L'enseignant donne l'ailleurs d'où la langue vient comme si la langue venait d'un lieu autre. » (1999 : 276).

Cet « ailleurs» revêt une grande importance dans la relation que nouent les professeurs égyptiens avec la langue française. L'expression « c'était mon rêve de venir en France » est revenue dans la bouche de nombre d'entre eux, puisqu'il s'agissait, nous l'avons expliqué, pour la quasi-totalité du groupe, du premier voyage dans ce pays. Les élèves, nous ont raconté ces professeurs, (et ceci explique cela), ont une question rituelle à chaque début d'année : ils veulent savoir si leur professeur a déjà voyagé en France. Pourquoi cette question ? Le discours de E2 donne quelques indices :

> **E4** (3'45) heureusement, un des professeurs de français qui m'enseignait *était venu en France* dans les années 70. Il nous a raconté beaucoup, il parlait très bien le français ça m'a aidé à beaucoup aimer le français, parce que si on a quelqu'un qui est allé dans *le pays mère de la langue on a eu la confiance dans sa parole dans sa manière de prononcer la langue les mots*, quand il raconte quelque chose de *l'implicite ou l'explicite culturel ça arrive directement à l'esprit à la raison, ou au cœur* bien sûr (...)

L'enquêté (nous nous souvenons qu'il avait commencé à aimer la langue avec les « mots des voisins ») venait d'expliquer qu'il avait appris le français dans l'enseignement secondaire, et que le nombre d'heures de cours y était très insuffisant, ce qui explique l'adverbe liminaire « heureusement ». E4 utilise à nouveau la belle expression de « pays mère de la langue », pour la relier avec la « confiance dans [la] parole [de son professeur] ». Nous entendons ici, outre cette importance du bien prononcer, la nécessité pour l'élève d'être en contact avec une parole authentique, qui soit issue et emplie de la culture du pays où elle se parle à l'origine. Pour que l'élève puisse s'engager (« être touché »), à la fois intellectuellement et affectivement (« à l'esprit, à la raison ou au cœur »), il doit pouvoir se sentir en « confiance », être sûr que c'est comme cela qu'on parle dans cet « ailleurs ». Si nous suivons la pensée d'Anderson, nous dirons que c'est sans doute à cette condition que son désir d'apprendre la langue, fondé du manque d'un autre et d'un ailleurs, peut trouver à se nourrir : lorsque le savoir de son professeur a été authentiquement transmis par cet « autre ».

Le professeur vantard de E2 se targuait également d'une expérience de connaissance de la France, il savait aussi ce dont ses étudiants avaient besoin. Mais son attitude, consistant à confisquer cette expérience pour se faire valoir, au lieu de permettre le contact, de laisser une place pour que l'étudiant qui y aspirait, puisse à son tour s'inscrire dans la langue, en fait un enseignant obstacle . Il nous semble que ce problème ne relève pas (seulement ?) d'un manque de connaissances, d'expérience ou de formation didactique ou pédagogique.

3. Enseigner le français en Égypte aujourd'hui

Nous portons à présent notre attention sur ce que disent nos enquêtés devenus professeurs à leur tour, de l'exercice de leur métier dans leur pays aujourd'hui.

3.1 « On a perdu la langue »

E5, dont le parcours, nous l'avons vu, a été contrarié par un enseignant de pédagogie, est tout de même devenue enseignante, mais plus tard, et dans l'enseignement secondaire public[14]. Comme quatre autres de ses collègues enquêtés[15], elle regrette d'avoir perdu son niveau en langue. La raison avancée est la faiblesse des programmes de français, et le fait que les élèves se focalisent sur la note obtenue au baccalauréat, au détriment de l'intérêt porté à la matière.

> **E5** (33'14) vraiment… parfois j'ai honte de de dire ça, mais mais *on a perdu la langue* puisque les programmes sont faibles et *on ne pratique pas* (…)
>
> (30'18) parce que vous savez, je suis professeur de français, oui, mais *je ne PRAtique pas le français en école* ! Dans ma classe, si j'essaie de parler trois phrases en français avec mes élèves « oh madame on ne comprend pas ! » (…) je vois pas que je parle français tellement… Peut- être je dis « AH cesse de parler et fais sortir tes affaires ! » si je dis ces deux phrases à la file comme ça : « AH

qu’est-ce que tu dis ? Tu nous insultes ! »

Il est rare que les enseignants utilisent le français pendant le cours de langue. De nombreux enquêtés nous l’ont expliqué, ils enseignent le français par le biais de l’arabe. Le manuel et la méthodologie en vigueur participent de cette absence de langue étrangère en classe. Le niveau de français des professeurs égyptien en général l’explique évidemment. Mais selon nos enquêtés, le problème le plus grave concerne le recul de la place du français dans l’offre des « secondes langues étrangères ».

3 2 « En Égypte, c'est un drame pour le français »

La quasi totalité des professeurs constate sur un mode parfois emphatique, que le français, jusqu’alors en position exclusive de seconde langue étrangère, se trouve fortement concurrencé, depuis une dizaine d’années, par l’italien et l’allemand, en particulier au Caire et dans les grandes villes égyptiennes. Ces deux langues développent des politiques attractives, en proposant des concours et des prix (des voyages…), et surtout, elles ont des exigences bien inférieures à celles du français, dans les programmes comme dans les épreuves du baccalauréat. Les enseignants de français s’inquiètent de leur devenir, pris dans une situation de guerre des langues qui leur échappe. Ils s’évertuent à attirer des élèves dans leurs cours par tous les moyens, en particulier au moment du choix de la seconde langue, par exemple en insistant, pour rassurer les élèves, sur les mots transparents que sont les emprunts de l’arabe égyptien au français. Mais la réputation de difficulté du français « aux examens » est tenace. Les parents, obnubilés par les résultats du bac, choisissent les langues dont les épreuves sont réputées plus faciles. De ce fait, les programmes et les épreuves de français ont depuis peu été simplifiés, mais la concurrence reste rude. Dans ces conditions d’exercice dégradées, au sein desquelles se joue la survie professionnelle, attirer les élèves, capter leur désir de langue devient une gageure :

> **E6** (32’40) on essaie toujours *d’attirer l’attention* des élèves ! S’il n’y a pas d’élèves qu’est-ce que je peux faire ?
>
> **E5** (20’45) *je fais tout ce que je peux* ! Je peux chanter, danser, crier, n'importe quoi ! Parce qu'*on défend notre métier aussi* ! S'il n'y a pas des élèves, il n’y a pas de prof !

Ces déceptions et ces inquiétudes qu’éprouve la quasi totalité des enquêtés, ne les empêchent pas cependant, pour certains d’entre eux, de jouer à leur tour, le rôle de passeur de la langue, un rôle d’autant plus crucial du fait de la perte d’importance du français dans le système éducatif. Nous retrouvons à nouveau E4, qui dans ce passage, explore le lien qui l’unit à ses élèves :

> **E4** (11’13) j’ai aimé beauCOUP faire ce travail, parce que les élèves sont gentils, obéissants. J'ai commencé à être père avant d'être père, parce que C’est bizarre ah oui ! Parce que si on aime les élèves, les élèves, bien SÛR SENtent ça (…) je considère mes élèves comme des enfants, comme les miens. Quand un élève sent

> ça, il commence à aimer la langue, il commence à aimer la matière, et bien sûr le professeur, et voilà, il PEUT produire quelque chose dans cette langue

Avec une grande simplicité, l'enquêté décrit la façon dont se passe, selon lui, l'entrée de l'élève dans la langue. Le fait que les élèves se sentent « aimés » par le professeur est une condition nécessaire à l' éveil de l'amour de la langue, lequel englobe et traverse celui qui favorise ce contact, le professeur. C'est ainsi (« et voilà ») que l'élève parvient à « produire quelque chose dans cette langue », à parler, et non simplement répéter. Ce qui se nomme parfois « ambiance », « climat de confiance » dans la classe[16] s'exprime autrement dans le discours de E4 : il s'agit d'aimer les élèves ; de les « consid[érer] comme ses enfants », ajoute l'enquêté.

Dans un entretien au titre séditieux : « Faut-il aimer les élèves ? », Maël Virat, auteur d'une thèse sur la dimension affective de la relation enseignant-élève, affirme que cette question fait l'objet d'un tabou en France. Bien que la plupart des enseignants vivent des relations affectives avec les élèves, ils ne les assument pas, en partie à cause de la « distance professionnelle » qui valorise les compétences techniques au détriment des aspects relationnels, jugés trop subjectifs, voire déplacés. La formation des enseignants en France, précise-t-il, n'a pas intégré les apports de la psychologie de l'éducation, concernant la relation enseignant-élève, puisque de nombreux travaux ont montré « les effets positifs pour les élèves d'une relation chaleureuse et peu conflictuelle. » (2016 : 405). Dans un autre article consacré à un public d'adolescents en difficultés, le même auteur propose un parallèle identique à celui énoncé par l'enquêté E4 : « Le besoin de relation affective que les adolescents expriment invite les professionnels à regarder la relation enseignant-élève comme une relation de type familial, de type parents-enfants, asymétrique et où l'adulte n'attend pas de réciprocité à son attention. » (2014 : 8). Pour développer le sentiment de « sécurité affective » et « pouvoir accéder à l'autonomie », il est nécessaire, conclut-il, que « les élèves soient acceptés comme sujets », c'est à dire que l'enseignant les reconnaisse comme tels. Si les voix des chercheurs sont plus nombreuses aujourd'hui pour souligner l'importance de la « dimension affective » dans l'enseignement des langues, par exemple, chez Yvon Rolland, le chapitre intitulé « l'affectif : un moteur pour le cognitif ? » dans son ouvrage *Apprendre à prononcer, quel paradigme en didactique des langues* ? (2011 : 105), reste que ce rapport ne recouvre pas la dimension symbolique et primordiale de ce processus : « Si l'enseignant sait ménager cet accès, c'est-à-dire s'il aménage une place telle que celui qui apprend puisse s'y inscrire comme sujet parlant, alors ce dernier pourra s'approprier la langue et l'utiliser de façon créative. » (2003 : 356). Cette condition essentielle, ne saurait se décrire simplement, et surtout comme fruit d'une volonté aisément maitrisable.

Conclusion

La question de la relation affective de nos enquêtés avec le français, par le biais de leurs professeurs lors de la formation initiale, et ensuite en aval avec leurs propres élèves, a traversé nos entretiens lorsqu'il s'est agi de l'apprentissage de cette langue. L'amour de la langue, dont témoigne plus de la moitié de nos enquêtés professeurs,

s’est construit par une médiation, dans laquelle l’enseignant a joué un rôle prépondérant dans le contexte étudié. Un rôle d’autant plus important que, comme le dit l’un de nos enquêtés17 : « pour apprendre le français en Égypte, les moyens sont limités, encore aujourd’hui, le principal canal, c’est le professeur dans le cours ».

Contrairement aux représentations qui opposent compétence professionnelle et affectivité, les propos de nos enquêtés ont montré que les deux devaient se combiner pour que l’enseignant soit capable de « faire aimer la langue ». S’il est indispensable que le professeur présente des qualités professionnelles à la fois disciplinaires (maitrise de la langue orale et de sa prononciation) et pédagogiques pour que l’élève puisse entrer dans la langue, elles doivent s’accompagner d’une reconnaissance positive de l’élève comme sujet, sans laquelle ce dernier « restera étranger à cette langue » (Anderson, 2015 : 132). Les trois types d’enseignants du modèle d’Underhill balisent une progression comparable : l’enseignant « lecteur » qui connaît bien sa matière peut (et doit) devenir un « professeur » qui maitrise les techniques d’enseignement. Toutefois, il ne pourra offrir à ses élèves la possibilité d’un apprentissage de qualité qu’à condition de devenir un « facilitateur » capable de « créer un climat psychologique positif » (Arnold, 2006 : 409). L’enseignant de langue a ceci de particulier qu’il incarne, au sens propre, l’autre langue, l’autre espace, l’ailleurs. C’est la fascination pour la langue et son représentant qu’est l’enseignant, qui permet à l’élève de libérer l’énergie nécessaire à la réalisation du désir de s’inscrire à son tour dans la langue de l’autre, de la faire sienne, malgré les difficultés de l’apprentissage et les obstacles. Par son faire et son être, l’enseignant va alimenter l’imaginaire de l’élève ou de l’étudiant, et permettre la médiation vers cet objet de désir que représente l’autre, son pays, et sa langue.

Références bibliographiques

ANDERSON, Patrick, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Études de linguistique appliquée* 2003/3, n° 131, p. 343-356.

ANDERSON, Patrick, *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation,* Paris, L'Harmattan, 2015.

ANDERSON, Patrick, *La didactique des langues étrangères à l’épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, Besançon, 1999.

ARNOLD Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l’apprentissage d’une langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée* 2006/4, n° 144, p. 407-425.

BEAUD Stéphane, WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain,* Paris, La Découverte, 1997.

BLANCHET Alain, *et al.*, *L'entretien dans les sciences sociales,* Paris, Dunod, 1985.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien : l'enquête et ses méthodes,* Paris, Armand Colin, 2015.

GARDIN Bernard, « Le dire difficile et le devoir dire », *DRLAV* n°39, 1988, pp. 1-20.

GOFFMAN, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi,* Paris, Les Editions de Minuit, 1973 .

KAUFMANN, Jean-Claude, *L'enquête et ses méthodes, l'entretien compréhensif,* Paris, Armand Colin, 2016.

LAHIRE Bernard, *L'esprit sociologique,* Paris, La Découverte, 2005.

ROLLAND Yvon, *Apprendre à prononcer. Quels paradigmes en didactique des langues ?*, Paris, Belin, 2011.

THUY Kim, *Ru*, Paris, Éditions Liana Levi, 2010.

VIRAT Maël, « Vers une conception de l'élève-sujet : la relation enseignant-élève en dispositif relais », *Éducation et socialisation* n°36, 2014. [En ligne] http://journals.openedition.org/edso/1010

VIRAT Maël, « Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. » *Revue de psychoéducation*, vol. 45, n°2, 2016, pp. 405–430. [En ligne] https://doi.org/10.7202/1039055ar

1 Ces séjours, en partie financés par l'UNESCO, ont concerné 22 groupes de professeurs, accueillis à Rouen entre 1999 et 2010. Après une interruption de cinq années, riches en événements sociopolitiques pour l'Égypte, le programme a repris en janvier 2016.

2Deux groupes de vingt professeurs ont suivi un stage à Rouen en 2016.

3Le mémoire de DESS, *Évaluation d'une formation continue d'enseignants de français du secteur gouvernemental égyptien*, soutenu en 2007 par Ingrid Jouette (Université du Maine), indique que le niveau moyen des professeurs se répartit entre A2 (27%) et B1 (63%).

4Nous adoptons cette désignation, proposée par P. Anderson (2015 : 25), car elle décrit justement la caractéristique principale de cette langue, l'accès au langage, contrairement aux syntagmes « langue maternelle », « initiale » ou « L1 ». De même, nous préférerons « langue (de l') autre » aux syntagmes « langue étrangère », « additionnelle », « seconde », « L2 ».

5Des universités privées existent également, pour lesquelles le critère d'entrée est financier. Les universités publiques sont gratuites.

6Les entretiens sont numérotés de 1 à 20, en fonction de l'ordre chronologique de réalisation.

7Nous avons simplifié les conventions de transcription dans les extraits cités pour faciliter la lecture, et ajouté la ponctuation de l'écrit à cet effet. Les silences sont indiqués par des virgules, des points virgules ou des points en fonction de leur durée, l'insistance par des majuscules. Nous n'avons mentionné les hésitations (e) que lorsqu'elles nous paraissent significatives d'une difficulté d'énonciation. Les coupures sont indiquées par des points de suspension entre parenthèses. Les commentaires de transcripteur, ou les insertions orales de l'enquêtrice (E) sont entre crochets. Nous précisons entre parenthèses le moment de l'entretien où se situe le fragment cité, après l'identification de l'enquêté (E + numéro). Enfin, nous soulignons en italiques les fragments les plus significatifs pour le commentaire.

8 Environ 200 euros par mois en 2016, la moitié en 2019 du fait de l'inflation.

9 E2, E19, E20

10 Ce chiffre correspond aux dix choix initiaux d'étude du français, moins trois choix professionnels orientés vers le tourisme initialement.

11 Cette belle expression évoque celle de « mère de la parole » de Jankelevich au sujet de la langue maternelle.

12 Ce thème est développé dans la conférence de clôture de P. Anderson, 15 février 2019 au colloque « Désir de langues » : « Entendre dans l'enseignement un espace d'altérité, c'est le risque de la praxis et ce sera une place laissée pour la rencontre avec l'autre sujet du désir ».

13E4, E7, E8, E9, E16, E18, E19.

14Dans lequel l'enseignement est souvent difficile, du fait des conditions matérielles : environnement dégradé, nombre d'élèves (pouvant aller jusqu'à 80 dans une classe) etc.

15 E7, E8, E10, E13.

16L'imprécision de ces termes est soulignée par Anderson (1999 : 261) qui la relève par exemple dans un des rares ouvrages se réclamant de la problématique de l'affectivité : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, de P. Bogaards, publié par Hatier en 1988.

17 E14, 14'30