

Maurice Niwese\*

Sorbonne Université, STIH (UR 4509)

UDK 811.133.1'243:37.091.3

DOI: 10.19090/gff.v50i3.2616

ORCID: 0000-0002-0143-9133

## LA NOTION DE RAPPORT À DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE<sup>I\*\*</sup>

*Résumé :* Dans cet article, nous nous appuyons sur les travaux qui portent sur les notions de représentations et de rapport à l'écrit/ure pour étudier le rapport au français en tant que langue étrangère dans trois pays (l'Albanie, la Roumanie et la Serbie) partenaires du projet DIDAFÉ. Financé par l'Agence Erasmus + France, ce projet de partenariat et de coopération dans l'enseignement supérieur vise à développer ou à renforcer les compétences professionnelles à enseigner le français écrit en contexte européen et multilingue. Issue de ce projet qui est très vaste, cette contribution est limitée au problème de la baisse drastique des effectifs d'apprenants du français dans les écoles albanaises, roumaines et serbes. Précisément, nous avons cherché à identifier les facteurs qui expliquent ce décrochage en analysant dans une perspective qualitative les déclarations des enseignants que nous avons recueillies via une enquête par questionnaire diffusé par voie numérique. Les résultats obtenus mettent au jour des raisons qui se rapportent, entre autres, à la nature du français perçu comme langue difficile, à la préférence des langues qui offrent des perspectives professionnelles et académiques, à la position dominante de l'anglais devenu langue universelle et aux politiques linguistiques et éducatives.

*Mots clés :* DIDAFÉ, rapport à l'écrit/ure, rapport au français langue étrangère, rapport aux langues, représentations

---

\* maurice.niwese@sorbonne-universite.fr

\*\* L'article intègre les données issues du Projet de formation et de recherche *Former à l'enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen : enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives / DIDAFÉ* (2023-1-FR01-KA220-HED-000158111), qui est un projet européen financé par Erasmus + France. DIDAFÉ réunit cinq universités (Bordeaux, Bordeaux Montaigne, Bucarest, Novi Sad et Tirana) et plusieurs organismes publics et associatifs (<https://www.inspe-bordeaux.fr/international/les-projets/projet-didafe>).

## INTRODUCTION

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage, l'obstacle au développement d'une compétence peut résider moins dans l'absence de capacités cognitives pour se doter de cette compétence que dans la nécessité de l'acquérir. Ainsi, il serait légitime de se demander pourquoi enseigner et apprendre le français dans des pays où cette langue étrangère fait partie du répertoire linguistique minoritaire. L'apprenant issu de ces pays peut légitimement se demander si cette langue est indispensable dans son quotidien, si elle lui offre des perspectives en termes de mobilité sociale et professionnelle et si elle ne remet pas en question ce qu'il est en tant que locuteur ayant sa propre langue, sa propre culture, sa propre histoire et sa propre vision du monde. Au-delà des questions d'ordre affectif et identitaire, s'il faut l'enseigner et l'apprendre, comment faire ? Qu'enseigner et qu'apprendre ? C'est à de telles interrogations que nous tenterons de répondre en nous appuyant sur les travaux conduits sur les représentations et sur le rapport à l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2000/2015; Chartrand –Blaser, 2008a; Lafont-Terranova – Niwese, & Colin, 2023) que nous étendrons au rapport aux langues. En nous situant du côté des enseignants, nous nous intéresserons aux sentiments vis-à-vis du français, spécialement écrit (dimension psychoaffective), aux valeurs et à l'intérêt qui lui sont accordés (dimension axiologique), à la manière dont on pense l'apprendre et l'enseigner (dimension conceptuelle) ainsi qu'aux pratiques effectives (dimension praxéologique). Concrètement, à la lumière des recherches que nous venons d'évoquer, nous présenterons un questionnaire (ses fondements et son intérêt) qui a porté sur le rapport aux langues, au français et au français écrit des enseignants de français albanais, roumains, serbes et français dans le cadre du projet DIDAFÉ. Limité par le format constraint de cette contribution<sup>2</sup>, nous terminerons, en guise d'illustration, en analysant les données en lien avec les facteurs explicatifs du décrochage du français dans les trois pays partenaires du projet DIDAFÉ.

---

<sup>2</sup> Outre la question format, rappelons que cet article fait suite à la conférence assurée lors de l'ouverture de la 17<sup>e</sup> édition du colloque international *Les études françaises aujourd'hui : approches contemporaines dans les études françaises et francophones*, organisée à l'université de Novi Sad les 25 et 26 octobre 2024. La place de cette conférence justifie en partie la part importante accordée aux aspects théoriques et une intégration en exemple des données empiriques.

## DES REPRÉSENTATIONS AU RAPPORT AUX LANGUES

Proches de la notion bourdieusienne d'*habitus* (Bourdieu, 1986), les représentations ont été théorisées d'abord en sociologie (Durkheim, 1898), puis en psychologie sociale (Moscovici, 1961), avant d'être reprises par les didacticiens des disciplines (Lafont-Terranova – Blaser, & Colin, 2016). Définies comme « des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter, Cohen-Azria – Daunay – Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2013: 191), elles sont considérées comme « des modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible » (Penloup, 2000: 19). Ces liens que chacun « établit avec le monde et qui l'aident à l'apprioyer » (Penloup, 2000: 19) sont constitués « d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes » (Abric, 1994: 19) qui sont façonnées par la famille, par l'école et par l'histoire singulière de chacun. Ainsi, face à n'importe quelle situation, les sujets ne sont pas des *tabula rasa*, ce qui fait qu'enseigner ou apprendre revient à « **modifier des représentations antérieures**<sup>3</sup> pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite » (Penloup, 2000: 21).

Même si l'on trouve, par endroits, un usage concurrent entre *rapport à* et *représentations*, progressivement, certains didacticiens ont préféré la première notion à la seconde. En effet, contrairement aux représentations qui sont au pluriel, le singulier du *rapport à* « insiste sur la synthèse unique qu'opère chaque [individu] » (Barré-De Miniac, 2002: 157) mettant ainsi l'accent sur une relation particulière et complexe entre le sujet et une réalité donnée. Celle-ci peut renvoyer au savoir en général (Beillerot – Blanchard-Laville, & Mosconi, 1989; Charlot, 1997) ou à un savoir particulier comme l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2000/2015; Chartrand – Blaser, 2008a), la grammaire (Gauvin – Aubertin, 2014). Cette réalité peut correspondre aussi aux institutions telles que l'école (Bernardin, 2013), la famille et la société, voire au sujet lui-même ou à autrui (Niwese, 2010). Parlant du rapport au savoir, Therriault – Baillet – Carnus et Vincent (2017: 48) le conçoivent comme « un processus par lequel le sujet à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Outre le fait qu'il soit engagé dans un mouvement permanent de construction, déconstruction et reconstruction en fonction de nouvelles réalités, le lien entre le sujet et l'objet est

---

<sup>3</sup> En gras dans le texte cité.

multidimensionnel. Des différents travaux sur le *rapport à* se dégagent des relations de sens, de désir ou de rejet, de type (méta)cognitif ou pratique. Ce sont ces relations que des théoriciens du rapport à l'écrit/ure ont regroupées dans cinq catégories que nous présentons ci-dessous, étant donné que nous transposons le rapport à l'écrit/ure au rapport aux langues.

Conceptualisée à la fin des années 1980 par Barré-De Miniac (1992), la notion de rapport à l'écrit/ure<sup>4</sup> s'est progressivement avérée incontournable pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Sa fortune est perceptible à travers l'abondance des publications qui lui sont consacrées, notamment deux ouvrages (Barré-De Miniac, 2000/2015; Chartrand – Blaser, 2008a) et trois numéros des *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (2023, n°2/vol. 25; 2017, n°2, vol. 20 ; 2016, n°2, vol. 19). De ces différentes recherches, le rapport à l'écrit/ure est décliné en plusieurs dimensions : psychoaffective, axiologique, conceptuelle, métascripturale et praxéologique. Nous les reprenons brièvement en les transposant au rapport aux langues.

La dimension psychoaffective renvoie à « l'investissement de l'écriture » qui peut se traduire par l'intérêt ou au désintérêt affectif vis-à-vis de l'écriture, au temps et à l'énergie que l'on y consacre. Selon Barré-De Miniac (2002), cet investissement peut être variable en fonction des situations d'écriture et des types d'écrits. Correspondant à ce que Barré-De Miniac (2002) regroupe sous l'étiquette « opinions et attitudes », la dimension axiologique a trait aux valeurs et au sens que l'on accorde à l'écriture. Elle permet de répondre aux questions du *pour quoi* et du *pourquoi* on écrit. Se rapportant au versant subjectif du rapport à l'écrit/ure, les dimensions affective et axiologique sont des facteurs de motivation. Ces deux dimensions peuvent être transposées au niveau de la langue en remplaçant *écrit/ure* par *langue*. Aime-t-on telle ou telle langue ? Voit-on l'utilité de l'apprendre ou de l'enseigner ? L'engouement ou le rejet des langues ainsi que la perception de leur utilité sont-ils valables quelle que soit la langue ?

D'après Barré-De Miniac (2002), la dimension conceptuelle de l'écrit/ure se situe davantage du côté cognitif et correspond, pour le sujet, à ce qu'est l'écriture et à la manière dont on apprend à écrire. Ce qui est dit sur cette dimension semble relever de la métacognition. En effet, étant donné que les

---

<sup>4</sup> Alors que, côté français, Christine Barré-De Miniac parle de *rapport à l'écriture*, Suzanne-Geneviève Chartrand et Christiane Blaser, côté québécois, ont théorisé le *rapport à l'écrit*. Comme nous n'avons pas l'intention de nous attarder sur ces deux théorisations, nous emploierons *rapport à l'écrit/ure* pour rassembler les deux théories. Cette fusion n'est pas que formelle étant donné que, dans cet article, nous nous référons aux deux courants.

métaconnaissances concernent le retour réflexif sur les savoirs, les tâches, les démarches, les stratégies et sur le sujet lui-même (Flavell, 1987; Portelance, 1999), la dimension conceptuelle peut être englobée dans la dimension métascripturale (Niwese, 2010 ; Colin, 2014) qui recouvre ce que Barré-De Miniac (2002) appelle « modes d’investissement ». Pour cette didacticienne, ceux-ci « désigne[nt] la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leur démarche, tant en matière d’écriture proprement dite qu’en ce qui concerne leur apprentissage de l’écrit » (Barré-De Miniac, 2002: 37). Comme pour les dimensions psychoaffective et axiologique, nous pouvons étendre le questionnement aux langues. Pour un apprenant ou un enseignant, qu'est-ce qu'une langue ? Comment l'apprend-on et comment l'enseigne-t-on ?

La dernière dimension du rapport à l’écrit/ure qui a été qualifiée par Chartrand et Blaser (2008b) de praxéologique se réfère « aux activités des sujets en matière d’écriture : ce qu’ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investis dans ces activités » (Chartrand – Blaser, 2008b: 111). Comme le font remarquer plusieurs auteurs (Colin, 2014; Lafont-Terranova – Blaser, & Colin, 2016), cette dimension reprend en partie des éléments qui sont déjà dans la dimension psychoaffective que Barré-De Miniac (2002) appelle « investissement de l’écriture ». Mais, vu que le format de cet article ne nous permet pas de rentrer dans ce débat, nous retenons tout simplement que, par rapport aux langues, nous allons parler de dimension praxéologique pour évoquer leur usage ainsi que des pratiques effectives de leur apprentissage et de leur enseignement.

## L’ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE MENÉE DANS LE CADRE DU PROJET DIDAFÉ

Les données empiriques présentées et exploitées dans cet article ont été collectées dans le cadre du projet DIDAFÉ *Former à l’enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen : enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives* financé pendant trois ans à partir de septembre 2023 par l’Union européenne via l’Agence Erasmus + France. Regroupant cinq universités (de Bordeaux et Bordeaux Montaigne/France, de Bucarest/Roumanie, de Novi Sad/Serbie et de Tirana/Albanie), ce projet vise le développement des compétences des enseignants et des futurs enseignants à enseigner le français écrit en divers contextes. Parmi les objectifs opérationnels du projet DIDAFÉ figure

celui qui se rapporte à l'identification du rapport aux langues, au français (pour les Balkans) et au français écrit des enseignants, de leurs pratiques effectives des langues, du français et du français écrit et de son enseignement ainsi que des ressources dont ils disposent pour travailler sur le français écrit.

En plus des apports d'experts des quatre pays partenaires et de la revue de la littérature, notamment sur les contextes d'enseignement des langues et sur la formation des enseignants, un questionnaire numérique, créé dans le logiciel Sphinx, a été adressé aux enseignants de français. Outre les informations sur l'identification des répondants (pays, sexe, âge, niveau de formation), sur leur expérience d'enseignement (ancienneté, disciplines enseignées, diplôme pour enseigner, types d'établissement, niveau d'enseignement) et sur leur expérience plurilingue (langue première, langues maîtrisées, langues du quotidien), ce questionnaire a porté sur leur rapport à l'enseignement, aux langues et à l'écrit/ure ainsi que sur le rapport au français et au français écrit des apprenants. Plusieurs dimensions du *rapport à* ont été sondées : psychoaffective, conceptuelle et praxéologique pour les enseignants et, pour les élèves, psychoaffective et conceptuelle. Pour les élèves des trois pays (Albanie, Roumanie et Serbie) où le français est langue étrangère, une question ouverte en lien avec le décrochage du français a permis de dégager d'autres dimensions non totalement prévisibles à priori.

Pour les enseignants, au niveau psychoaffectif, nous avons cherché à cerner ce que Barré-De Miniac (2002) qualifie de « force d'investissement » en leur demandant s'ils avaient eux-mêmes choisi leur profession d'enseignant et d'enseignant de français, les contextes dans lesquels ils parlaient le français (pour les Balkans) et écrivaient en français et dans d'autres langues ainsi que les types d'écrits qu'ils y produisaient. Ces dernières questions permettent de voir si leurs pratiques d'écriture étaient variables ou non en fonction des langues, des contextes et des types d'écrits. Identifier les pratiques des enseignants est indispensable dans la mesure où elles sont susceptibles d'influencer leur enseignement et leurs attentes vis-à-vis des apprenants (Colognesi – Courty, & Niwese, 2022). Concernant la dimension conceptuelle, nous nous sommes intéressés à la manière dont les enseignants envisageaient l'enseignement du français et du français écrit. Précisément, nous avons cherché à savoir s'ils pensaient que les langues maternelles constituaient un atout pour apprendre le français et pour écrire en français, les moyens qu'ils considéraient comme efficaces pour apprendre le français et écrire en français, les obstacles qu'ils rencontraient pour enseigner le français écrit ainsi que des améliorations qu'ils proposeraient pour améliorer l'enseignement du français écrit. Les questions sur la dimension praxéologique ont

porté sur les pratiques effectives d'enseignement du français écrit : les outils, les supports et les ressources utilisés, les activités et les évaluations proposées ainsi que l'usage des outils numériques et de l'IA (intelligence artificielle).

Dans la dernière partie du questionnaire, toujours à travers les déclarations des enseignants, il a été question du rapport au français et au français écrit des apprenants. Il s'est agi de déterminer si ces derniers aimait apprendre le français et écrire en français (aspect psychoaffectif), les difficultés qu'ils rencontraient dans l'apprentissage du français et du français écrit (aspect conceptuel) et les raisons qui les amenaient à choisir de moins en moins le français dans leur scolarité (plusieurs aspects possibles). En attendant une analyse approfondie des données collectées et pour des raisons évoquées antérieurement, nous revenons, avant de conclure, sur quelques résultats en lien avec cette dernière question<sup>5</sup>. Cependant, pour donner un aperçu plus clair sur les questions posées, nous reprenons, en annexe, le questionnaire adressé aux enseignants albanais, roumains et serbes.

### FACTEURS EXPLICATIFS DU DÉCROCHAGE DU FRANÇAIS

L'enquête lancée dans le cadre du projet DIDAFÉ a recueilli 449 réponses d'enseignants, dont 142 en France, 131 en Roumanie, 124 en Albanie et 52 en Serbie. Ces retours nous semblent satisfaisants au regard du temps pris par chaque enseignant pour renseigner un questionnaire comptant une quarantaine de questions dont certaines sont ouvertes. Grâce au logiciel Sphinx, les questions fermées sont automatiquement prétraitées. Quant aux questions ouvertes, elles sont exploitées par analyse de contenu (Bardin, 1977). Précisément, en lien avec les dimensions du *rapport à*, nous identifions les thématiques et les regroupons dans des catégories. Nous recensons ensuite leurs occurrences<sup>6</sup> pour quantifier leur fréquence et déterminer ainsi leur importance. Des questions posées, celle dont nous présentons brièvement les résultats se rapporte à la baisse significative des apprenants du français dans les trois pays où le français est langue étrangère. Cette question était ainsi libellée : « *Pour quelles raisons vos apprenants choisissent-ils d'autres langues que le français dans leur scolarité ?* ». Quatre principaux facteurs non exclusifs entre eux se dégagent des réponses données : les difficultés imputées à la langue française, les perspectives professionnelles et académiques, la

<sup>5</sup> Pour cette question ouverte, des réponses données peuvent se rapporter à plusieurs dimensions du *rapport à*.

<sup>6</sup> Pour une question et un répondant, une catégorie n'est comptabilisée qu'une seule fois.

position dominante de l'anglais ainsi que les politiques en matière d'enseignement des langues.

Selon les enseignants interrogés, par rapport à d'autres langues, et c'est le premier facteur évoqué en Albanie, le français est perçu par les apprenants et par leurs parents comme une langue difficile : « *On dit que le français est trop difficile à apprendre* » (SER1<sup>7</sup>) ; « *L'anglais est facile* » (ROU1) ; « *Ils choisissent surtout l'anglais parce que c'est la langue qu'ils apprennent dès un bas âge et ils la trouvent assez facile et utile* » (ALB1). Outre les difficultés qui seraient inhérentes au français et à la facilité d'autres langues, qui relèvent de la dimension conceptuelle du rapport au français, d'autres raisons, plutôt d'ordre pragmatique, sont signalées dans cette dernière déclaration. L'anglais est facile non seulement parce que les apprenants y sont exposés depuis qu'ils sont tout petits, mais également parce qu'il est jugé « utile ». Parmi les difficultés attribuées au français figurent, entre autres, la prononciation, les règles grammaticales ponctuées d'exceptions, un système verbal complexe, l'orthographe principalement les accents ou l'absence de correspondance univoque entre les phonèmes et les graphèmes.

Comme on peut déjà le voir dans la réponse d'ALB1, l'autre grand facteur de la perte de vitesse du français est pragmatique, puisqu'il est lié aux questions d'utilité, d'employabilité et d'émigration. Les élèves et leurs parents « *pensent aux possibilités d'emplois que les autres langues comme l'anglais ou l'allemand peuvent leur apporter* » (ALB2). Ces deux langues offriraient donc « *la facilité et la possibilité d'emploi immédiat* » (ROU2). Alors que l'allemand attire parce que, ces dernières années, l'Allemagne favoriserait une « *émigration (massive)* » (ALB3), ce qui pousserait les parents à dire à leurs enfants que la langue de Goethe « *est plus utile* » que celle de Molière (SER2), l'anglais est encore plus attractif au vu de sa présence dans le monde entier. On le choisit donc par « *nécessité de voyager ou de travailler en divers pays du monde* » (ROU3). À noter par ailleurs que les perspectives professionnelles ne concernent pas que les départs à l'étranger et que l'émigration englobe aussi les mobilités d'études.

La fin de la réponse de ROU3 met en évidence un autre facteur qui fait que l'anglais est plus plébiscité que le français : sa position dominante dans les médias, dans les échanges internationaux, dans le monde de la culture et des arts, dans les affaires et dans les domaines scientifiques. L'enseignant ROU4 considère

---

<sup>7</sup> Les répondants sont désignés par les trois premières lettres du pays d'origine ; le chiffre donné selon la position d'apparition dans le texte permet de différencier les enseignants cités.

cette langue omniprésente et plus valorisée sur le marché du travail comme la « *lingua franca en Europe* », ce qui fait que « *les apprenants sont mis fréquemment dans des contextes qui demandent la communication en anglais* ».

Le dernier facteur et non des moindres se rapporte à la politique linguistique dans les pays partenaires où l'anglais devient de plus en plus une véritable langue maternelle. Elle est introduite très tôt dans la scolarité et ne souffre d'aucune concurrence. Pour la deuxième langue étrangère enseignée, dans les pays comme la Serbie, la politique linguistique semble tributaire des chefs d'établissements scolaires : « *les apprenants n'ont pas un vrai choix des langues à apprendre - il s'agit plutôt des langues imposées par les établissements scolaires* » (SER3). Ainsi, les élèves « *n'ont pas la possibilité de choisir le français, étant donné qu'il n'est pas offert en tant que langue seconde dans leur école* » (SER4). Partant, en plus des motivations professionnelles ou de la domination de l'anglais, lorsque le français n'est pas enseigné comme deuxième langue étrangère dans les premières années de la scolarité, il le sera difficilement plus tard. Par souci de continuité, soit on garde les mêmes langues apprises très tôt, soit on choisit celles qui sont perçues comme moins difficiles. Dans les déclarations d'enseignants, notamment albanais, l'anglais, l'allemand et l'italien sont considérés comme plus faciles que le français. Dans le pays des aigles, l'italien est, par moments, préféré pour la proximité géographique et historique avec l'Italie.

### POUR NE PAS CONCLURE

L'analyse des réponses des enseignants permet de noter que certains facteurs explicatifs de la baisse d'effectifs des apprenants du français dans les écoles albanaises, roumaines et serbes sont liés, d'une part, au rapport au français et, d'autre part, aux politiques linguistiques et éducatives. Pour ce qui est du rapport au français, il s'agit de la conception du français comme langue difficile à cause de sa prononciation, de son accentuation et de son orthographe qui n'a pas de correspondance phonographique univoque. Il est également question du français perçu comme dépassé par l'anglais, « *langue vraiment universelle d'aéroport, d'industrie, de finance, de publicité, de médias et d'opportunité d'embauche* » (Escudé, 2024: 3). Concernant les politiques linguistiques et éducatives, les déclarations des enseignants mettent en évidence le fait que, dans chacun des trois pays, l'anglais est une langue obligatoire introduite très tôt dans la scolarité. Au regard de ce qui vient d'être évoqué, il est clair que chercher des

solutions aux problèmes de la perte de vitesse de la langue française suppose d'agir à des niveaux différents.

Les enseignants peuvent modifier le rapport au français des apprenants en mettant en évidence la richesse du plurilinguisme qui doit être présenté non pas comme un obstacle, mais comme un levier pour accéder à d'autres cultures, à d'autres visions du monde et à d'autres manières de penser. Insister sur ces aspects permettrait de lutter contre une conception phrastique, pour ne pas dire graphique, de la langue ou celle d'une langue n'ayant « qu'une fonction qui serait exclusivement communicative » et utilitaire, et de montrer que « les fonctions de la langue sont également cognitive, discursive, identitaire, affective, politique » (Escudé, 2024 : 3). Au niveau « méso », un projet comme DIDAFÉ est susceptible d'aider les enseignants à percevoir ces différentes fonctions et à les faire émerger avec leurs apprenants. La question des politiques linguistiques et éducatives, l'autre point d'achoppement, relève du « macro » et échappe d'emblée aux acteurs de DIDAFÉ, mais les contributions de ces derniers peuvent amener les décideurs politiques à prendre conscience du fait que « n'avoir qu'une langue réduit l'identité, la vision politique, sociale [et] culturelle » (Escudé, 2024 : 3).

## THE NOTION OF *RELATIONSHIP TO* IN THE TEACHING AND LEARNING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

### *Summary*

In a teaching-learning context, the obstacle to the development of a skill may lie not, or at least not only, in the absence of the cognitive capacities to acquire that skill, but in the need to acquire it. Thus, it would be legitimate to ask why teach and learn French in countries where people are neither born nor live in French. As a learner from these countries, I can legitimately ask myself whether this language is indispensable in my daily life, whether it offers me prospects in terms of social and professional mobility, and whether it calls into question who I am as a speaker with my own language, culture, history and worldview. Beyond the emotional and identity-related questions, if it had to be taught and learned, how? What to teach and what to learn? We will attempt to answer these questions by drawing on our work on representations and the relationship to writing, which we will extend to the relationship to languages. From the teachers' point of view, we will be looking at how they feel about French, especially written French (psychoaffective dimension), the values and interest they attach to it (axiological dimension), the way they think about learning and teaching it (conceptual dimension), and their actual practices (praxeological dimension). Concretely, in the light of the research we have just outlined, we will present a questionnaire (its foundations and interest) that examined the relationship to languages, French and written French of Albanian, Romanian, Serbian and French

teachers of French, as part of the DIDAFE project. This contribution is limited to the problem of the drastic decline in the number of French language learners in schools in Albania, Romania and Serbia. We have sought to identify precisely the factors that explain this drop in numbers by qualitatively analyzing teachers' statements, collected via a digitally distributed questionnaire survey. The results reveal reasons that relate, among other things, to conceptions of French as a difficult language, the preference for languages that offer professional and academic prospects, the dominant position of English as a universal language, and linguistic and educational policies.

*Key words:* DIDAFE, relationship to writing, relationship to French as a foreign language, relationship to languages, representations

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J. C. (ed.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC* 13, 99-113. [doi.org/10.4000/edc.2773](https://doi.org/10.4000/edc.2773)
- Barré-De Miniac, C. (2000/2015). *Le rapport à l'écriture*. Villenave d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2002\\_num\\_113\\_1\\_1943](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943)
- Beillerot, J.-Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves en milieu populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 64(1), 40-44. [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1986\\_num\\_64\\_1\\_2335](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335)
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Chartrand, S.-G. – Blaser, C. (ed.) (2008a). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. – Blaser, C. (2008b). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In : Chartrand, S.-G. – Blaser, C. (ed.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur. 107-127.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques*. Thèse de doctorat. Université d'Orléans, France.
- Colognesi, S. – Courty, B. & Niwese, M. (2022). Conceptions et pratiques des enseignants de collège. In : Niwese, M. (ed.), *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles. Résultats de la recherche ÉCRICOL*. Bruxelles, Berlin, Bern, New York, Oxford, Warszawa, Wien : Peter Lang. 161-176.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, tome 4, 273-302.
- Escudé, P. (2024). « Bilan session Tirana 22-23 novembre 2024 ». Journées de Formation mixte *Pratiques effectives : échange d'expériences*. Université de Tirana.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In :
- Weinert, F. E. – Kluwe, R. H. (ed.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 21-29.
- Gauvin, I. – Aubertin, P. (2014). Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : Un aperçu. *SHS Web of Conferences*, 8, 977-994. [doi.org/10.1051/shsconf/20140801343](https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801343)
- Lafont-Terranova, J. – Blaser, C. & Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit(ure) et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1-9. [doi.org/10.7202/1042846ar](https://doi.org/10.7202/1042846ar)
- Lafont-Terranova, J. – Niwese, M. & Colin, D. (2023). Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 106-125. [doi.org/10.7202/1108188ar](https://doi.org/10.7202/1108188ar)

- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*. 14(194), 807-810. [https://www.persee.fr/doc/bopsy\\_0007-4403\\_1961\\_num\\_14\\_194\\_8539](https://www.persee.fr/doc/bopsy_0007-4403_1961_num_14_194_8539)
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation.* Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris : Didier.
- Portelance, L. (1999). *Enseigner pour développer la compétence métacognitive : analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre secondaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie. Université de Montréal.
- Reuter, Y. – Cohen-Azria, C. – Daunay, B. –Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (éds) (2013). Représentations. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*). De Boeck Supérieur. 191-196.
- Therriault, G. – Baillet, D. – Carnus, M.-F. & Vincent, V. (ed.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

## **Annexe : DIDAFÉ, questionnaire adressé aux enseignants albanais, roumains et serbes**

Cinq universités (de Tirana/Albanie, de Novi Sad/Serbie, de Bucarest/Roumanie, de Bordeaux et Bordeaux Montaigne/France) collaborent dans un projet européen appelé DIDAFÉ. Ce projet vise, entre autres, à mutualiser les compétences et à renforcer l'enseignement et l'apprentissage du français écrit en contexte multilingue. C'est dans le cadre de ce projet que nous vous adressons ce questionnaire, car votre expérience va beaucoup nous aider. Nous vous remercions pour le temps que vous prenez pour répondre à ce questionnaire.

### **0. Identification**

- 0.1. Pays : Dans quel pays travaillez-vous ? Albanie / France métropolitaine / France hors métropolitaine / Roumanie / Serbie
- 0.2. Sexe : Masculin / féminin / autre (précisez)
- 0.3. Votre âge : Entre 18 et 30 ans / entre 31 et 40 ans / entre 41 et 50 ans / plus de 50 ans
- 0.4. Votre niveau de formation : Diplôme de premier cycle d'études (3 ans d'enseignement supérieur) / Diplôme de premier cycle d'études (4 ans / d'enseignement supérieur) / Diplôme de master (4+1, 3+2) / Diplôme de doctorat / Autre (précisez)

## 1. Expérience d'enseignement

- 1.1. Depuis combien de temps êtes-vous enseignant/e ? Moins de 5 ans / 6 à 10 ans / 11 à 15 ans /plus de 15 ans
- 1.2. Enseignez-vous : uniquement le français ? / le français et une autre matière en français ? / autre (précisez).
- 1.3. Si vous enseignez d'autres matières, précisez lesquelles.
- 1.4. Avez-vous un diplôme ou certificat d'enseignement du français ? Oui / non / autre (précisez)
- 1.5. Dans quel type d'établissement enseignez-vous ? Public / privé /autre (précisez)  
.....
- 1.6. À quel niveau enseignez-vous ? Enseignement primaire / enseignement secondaire / enseignement supérieur / formation pour adultes / autre (précisez)

## 2. Expérience plurilingue

- 2.1. Quelle est votre langue maternelle/langue première ?
- 2.2. Quelles sont les langues que vous maîtrisez (oral/écrit) ?
- 2.3. Quelles sont les langues que vous utilisez dans votre quotidien ?

## 3. Rapport à l'enseignement, aux langues et à l'écrit

- 3.1. Diriez-vous que vous aimez votre profession d'enseignant/e ? Tout à fait d'accord / plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord /pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 3.2. Est-ce que votre choix d'enseigner le français ? Oui / non / autre (précisez) / Pourquoi ?
- 3.3. Dans quels contextes parlez-vous le français ?
- 3.4. Dans quels contextes écrivez-vous en français ?
- 3.5. Qu'écrivez-vous en français (types d'écrits) ?
- 3.6. Dans quelle langue écrivez-vous le plus souvent ?
- 3.7. Dans quels contextes écrivez-vous dans cette langue ? (si ce n'est pas le français)
- 3.8. Qu'écrivez-vous dans cette langue (types d'écrits) ?
- 3.9. Selon vous, la langue maternelle constitue-t-elle une aide pour apprendre le français plus facilement ? Tout à fait d'accord / plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 3.10. Selon vous, la langue maternelle constitue-t-elle une aide pour apprendre à écrire en français plus facilement ? Tout à fait d'accord /plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 3.11. À votre avis, quels sont les moyens les plus efficaces pour apprendre le français ?
- 3.12. À votre avis, quels sont les moyens les plus efficaces pour apprendre à écrire en français ?
- 3.13. Quels sont les outils /supports que vous utilisez le plus souvent pour enseigner le français écrit ?
- 3.14. Quelles sont les ressources que vous utilisez le plus souvent pour enseigner le français écrit ?
- 3.15. Quelles sont les activités que vous proposez souvent pour enseigner l'écrit/ure à vos apprenants ?
- 3.16. Quels sont les types de tests que vous proposez pour évaluer la production écrite en français ?

- 3.17. Comment faites-vous pour renforcer vos compétences professionnelles dans l'enseignement du français écrit ?
- 3.18. Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez dans l'enseignement du français écrit ?
- 3.19. Quelles propositions d'amélioration souhaiteriez-vous apporter à l'enseignement du français écrit ?
- 3.20. Avez-vous recours aux outils numériques et aux IA (intelligence artificielle) dans votre enseignement de l'écrit/ure ? Toujours / souvent / quelquefois / rarement / jamais / Si tel est le cas, lesquels et dans quelles circonstances ?

#### **4. Vos apprenants**

- 4.1. À votre avis, vos apprenants aiment-ils apprendre le français ? Tout à fait d'accord / plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 4.2. À votre avis, vos apprenants aiment-ils écrire en français ? Tout à fait d'accord /plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 4.3. Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos apprenants dans l'apprentissage du français ?
- 4.4. Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos apprenants pour écrire en français ?
- 4.5. Pour quelles raisons vos apprenants choisissent-ils d'autres langues que le français dans leur scolarité ?