

EN POINTS DE SUSPENSION, UNE CARRIÈRE DE ONZE ANS AU MEXIQUE...

NICOLE ENGLAND

Valises à bout de bras, sans bagages accompagnés, deux enfants âgés de trois ans et demi et cinq ans, mari appelé pour une mission d'étude d'un an au ministère de l'Éducation Nationale mexicain (modélisation des flux de population scolaire, sur l'initiative du cybernéticien britannique Gordon Pask), nous nous installons en janvier 1973 chez des amis universitaires mexicains...

... Onze ans après, nous nous en allons, bagages à déplacer par container (livres, imprimés, meubles), enfants éduqués jusqu'au brevet et au bac, recherches initiales du mari abandonnées de longue date devant les difficultés majeures au niveau des statistiques de base et transmues en carrière universitaire en mathématiques. Crise économique inquiétante pour la suite des études de nos enfants, perte de vitesse de nos rôles d'ingérence, présage du grand tremblement de terre qui allait affecter si durement le Mexique ?

Et moi, dans ce tableau ? Mère et épouse, gérant trois individus considérés comme essentiels du moins pour moi : les mettre à l'aise, rendre leur existence vivable, telle est ma tâche primordiale. Mais cela ne peut se faire sans tenir compte de ma plénitude personnelle. Or, pour

moi, le Mexique, c'est une chance énorme de connaître, certes une langue pratiquement inconnue (j'avais fait un an d'espagnol en 4^e au lycée, abandonné pour rejoindre l'élite des « classicistes »), mais surtout un monde inconnu, un véritable défi. Tout y est à découvrir, à apprendre, à aimer.

Dans les huit premiers jours, je me trouve convoquée au Centre de Langues (CELE) de l'Université Nationale Autonome (UNAM) pour y entreprendre une recherche-action sur un centre d'accès libre pour étudiants universitaires en français (création de matériels d'apprentissage autonome). Cela s'était négocié partiellement de France avec le chef du CELE, le Professeur Zorrilla. Simultanément, le directeur de l'Institut Français d'Amérique Latine (IFAL) me propose de rédiger une lettre de motivation détaillée en espagnol pour m'intégrer à un groupe de six étudiants venus d'Amérique Latine qui vont préparer une nouvelle Maîtrise en Études Orientales au prestigieux Colegio de Mexico. Il avait été frappé par le fait que j'avais fait des études de sanscrit durant ma Maîtrise en Linguistique Générale à Edimbourg (1966) sous la direction de John Lyons. Il m'avait proposée pour être la linguiste d'un

groupe comprenant deux historiens, un philosophe, un politicien et un artiste. Tous de langue maternelle espagnole (Argentine, Mexique, Paraguay).

Je me lance donc dans une existence où la journée n'a jamais moins de 18 heures, et je mène une vie double d'étudiante et d'enseignante-chercheuse. Cela n'est bien évidemment possible que grâce à l'aide inestimable de jeunes filles à qui je laisse une autonomie considérable pour me seconder avec leur style propre dans l'éducation de mes enfants : elles s'adaptent à nous, tout en nous aidant à adopter leur culture. Je décide de vivre à plein ce que l'on considère de manière livresque comme salutaire : apprendre pour mieux enseigner, pour mieux comprendre l'acte d'apprendre et mieux ajuster son enseignement à la réalité de l'apprenant.

Gageure sous divers plans. Impossible de vivre sur deux scènes différentes, l'une dans l'ombre de l'autre, comme le serait un passe-temps par rapport à une étude sérieuse. Il s'agit de vivre une interaction entre deux expériences, apparemment sans relation.

Avant tout, je me sens très favorisée par le terrain où s'inscrivent mes activités et pour lequel j'éprouve une admirative reconnaissance encore aujourd'hui. Les titres académiques n'y ont une importance que relative (comme d'ailleurs en Grande-Bretagne, où j'avais étudié et enseigné auparavant durant sept ans). S'y supplée une confiance en la personne créative, laborieuse et passionnée. La trempe est un facteur beaucoup plus déterminant que les diplômes. Le fait que je sois étrangère ne m'a jamais desservi, même si j'ai le regret de voir que mes collègues en provenance d'Argentine et du Chili ne jouissaient du même traitement de faveur que moi. Quant au respect dû à mon sexe, dans un milieu avant tout masculin pour ce qui est du premier volet de mes activités, il m'a toujours étonnée. Les intuitions ont toujours été valorisées, fomentées, exploitées et intégrées dans la praxis au cours de négociations fructueuses. Il faut reconnaître que ces intuitions émanaient d'études symbiotiques avec les besoins appréhendés.

La transition se fait tout naturellement vers la compréhension des besoins qui s'imposent au CELE, à la lumière de mes études de Maîtrise en Études Orientales, spécialité Hindi. L'élément « self-access » est un facteur de continuité et de fiabilité. Il garantit un apprentissage relativement stable et par là rassurant.

Inutile de dire qu'il est indispensable de former des professeurs, souvent d'origine anglo-saxonne ou

européenne, pour la mise en place de ce centre d'enseignement autodirigé au CELE. Il est indispensable de créer de toutes pièces, sans chercher à innover, c'est-à-dire sans s'attarder à un travail sur des bases qui ont fait leurs preuves et vieilli. Il s'agit de débattre des fondements de la LECTURE, trop souvent considérés comme un amont connu ; celle-ci est en effet non seulement un mode essentiel d'accès à l'apprentissage en question mais aussi une fin, puisqu'il s'agit de s'affronter à l'édition croissante en anglais et accessoirement en français à laquelle l'étudiant, de quelque sphère de savoir qu'il provienne, doit faire face pour être compétitif. On ne parle guère de désir d'apprendre, mais de nécessité quotidienne. Il faut faire face à des conférenciers, parfois, mais avant tout à de l'écrit très avancé.

Comment comprendre les difficultés de lecture d'étudiants hispanophones en français mieux qu'en réfléchissant sur mes difficultés rencontrées en apprenant l'Hindi ? Un tel transfert peut paraître inapproprié, voire caricatural, surtout à l'intellectuel imbu de textes abstraits et à mille lieues de l'expérience quotidienne.

Une réflexion sur la lecture, acte qui exige analyse de signes et synthèse engendrant la compréhension d'une suite de phrases, gagne à se vivre, pour ne pas se réduire à une mécanique décourageante de par sa progression linéaire appliquée à tout apprenant, sans tenir compte d'acquis extrêmement variables dans les langues déjà maîtrisées ou supposées telles. On apprend grâce à des actes diversifiés, les uns spécifiques à la langue en processus d'acquisition, les autres cognitifs, apparentés à la résolution de problèmes nés devant l'inconnu, à partir de situations connues permettant l'anticipation, l'association, le saut devant la dérivation métaphorique. Les universaux de l'expression d'idées exercent leur rôle (cause, conséquence, opposition) et s'estompent devant des situations spécifiques de cette expression. Les tenants et les aboutissants d'une compréhension efficace prennent leur racine dans les acquis et les motivations, aussi bien que dans une mise en place de réflexes apparentés à l'activité motrice (lecture diagonale, champ de vision, et plus fondamentalement déchiffrement rapide). De telles réflexions ne se satisfont pas d'observations personnelles, si riches soient-elles. La nécessité de les confronter à celles d'autres chercheurs devient incontournable. Les lectures de leurs ouvrages et les rencontres qui favorisent les échanges se mettent en place. Elles perdent leur caractère artificiel et extérieur pour devenir

vitales, comme l'est un engrais qui permet d'optimiser les questionnements d'ordre souvent épistémologiques. Le « fournisseur d'idées », auteur ou conférencier, assume un rôle rassurant, provocateur, jamais indifférent ou omniscient. Il est outil d'une pensée qu'il enrichit, raffermi, fait progresser en la remettant en question. Processus éminemment dynamique, d'autant qu'il fait l'objet d'une expérimentation immédiate dans l'apprentissage, vécu simultanément à l'enseignement et à la recherche. En la matière, la crédibilité de l'enseignant gagne à se présenter comme apprenant.

Qu'ai-je obtenu à ce « double jeu » ?

L'écoute et l'intérêt tant d'étudiants que de chercheurs. Pourquoi le Mexique a-t-il su garder une curiosité réelle pour les processus en genèse ? D'où vient ce besoin viscéral de création, d'audace et de défi, lancé à l'univers institutionnel ? Pourquoi est-il plus aisé de créer, donc de penser, dans certains terrains propices ? Comment vaincre une recherche stérile, trop souvent contrainte au travail statistique quantitatif, dicté par des modèles reconnus par des modes politiquement correctes, garantissant l'autorité d'un système imposé par des intérêts extérieurs à l'apprentissage ?

J'ai rencontré des êtres marquants car ils sont accessibles. Ils ne se doublent pas d'un rôle institutionnel. Pas de piédestal ou de chaire qui crée l'isolement. De Caleb Gattegno à Leopoldo Zea, Octavio Paz ou Ramon Xirau, de Sophie Moirand à Jean Coste ou Michel Cembalo, de Gordon Pask à Laurie Thomas et Sheila Harri-Augstein, les Latino-Américains, les Anglo-Saxons ou les Français livrent leur pensée sans préconçus. Ils entrent de plain-pied dans des situations en création et ils contribuent du mieux de leurs expériences. Les institutions, Colegio de Mexico comme Université Autonome Métropolitaine (UAM), où j'ai eu le privilège de terminer ma carrière au plus haut de l'échelle des « asociados » en tant que chef d'une grosse section de cinq langues durant quatre ans, n'ont jamais fait obstacle à la réception de ces interlocuteurs. Caleb Gattegno, initiateur de projets gouvernementaux pour la lecture chez les illettrés, appliquant son « silence » de polyglotte (il en maniait 38) ; Leopoldo Zea ou sa sociologie de la culture vers l'émancipation du colonialisme ; Octavio Paz dans un rôle de traducteur à l'espagnol des « poètes de la révolte » indiens (dont faisait partie notre maître d'Hindi, Kailash Vajpeyi) durant des séminaires inoubliables ; Ramon Xirau, linguiste général et philosophe. L'apport français,

je ne l'ai jamais négligé, même si je n'étais pas « missionnaire de l'Éducation Nationale » (je n'y suis rentré que de manière tardive au Lycée Français de Londres après les 11 ans passés au Mexique, soit en 1985). Les noms cités plus haut ont tous été invités à des séminaires organisés par moi à l'Université pour la formation continue de professeurs mexicains, anglo-saxons et français. L'apport du Centre de Recherches Appliquées et Pédagogiques en Enseignement des Langues (CRAPEL) avait été plus suivi grâce à une mission de trois mois de Michel Cembalo venu mettre en place les fondements théorico-pratiques de l'autonomie de l'enseignement autodirigé devant de multiples institutions mexicaines. L'intervention britannique du Centre for the Study of Human Learning de l'Université de Brunel à Londres (L. Thomas et S. Harri-Augstein) avait elle aussi aidé à la réflexion des professeurs sur des problèmes épistémologiques.

Ces rencontres se sont évidemment préparées et complétées de nombreuses lectures, conférences et congrès. Il est difficile d'en établir une liste exhaustive. Je ne mentionnerai donc que Paulo Freire, Carlos Fuentes, le Professeur Xavier Salazar de l'UNAM, et un stage de 15 jours que j'ai organisé pour des professeurs de l'Université de San José (Costa Rica). Mes visites à Montréal (AUPELF), à San Francisco (congrès de TESOL) et à Paris (CIEP et IPN d'alors) ont permis des échanges de grande portée. Mes discussions avec Jean Hassenforder demeurent parmi les plus marquantes. Il m'avait vivement encouragé dès 1980 à écrire divers itinéraires de ma pratique. Mes chefs des Universités mexicaines et du Colegio de Mexico m'ont honorée d'un titre inestimable, celui de la nationalité mexicaine « honorifica », comme elle se nommait à l'époque.

Sur quoi a débouché cette gloire au sens premier du terme, auréole ornant la tête de certains élus ? L'or s'est peut-être terni, mais les graines semées ont fructifié grâce aux professeurs mexicains qui n'ont eu de cesse de développer sur les acquis. Quant à moi, j'ai poursuivi mes investigations en travaillant à part entière dans la section anglaise du Lycée Français de Londres et à l'Imperial College of Science, Technology and Medicine. De retour en France, l'administration ne m'a pas permis de tirer parti de mes expériences. Je me suis pourtant investie avec une certaine énergie dans l'enseignement aux primo-arrivants (CEFISEM et CNED), mais sans que cela aboutisse à rien de solide à moyen ou long terme,

ce qui demeure un regret. Il m'a été pratiquement impossible de faire valoir mes expériences développées « hors l'institution ». Je compte sur les lecteurs pour établir un dialogue sans lequel la curiosité, branche maîtresse de toute recherche, ne peut que s'étouffer par manque d'oxygène...

Ma vie intellectuelle et active se tourne donc vers la communication de mes expériences, à la demande de possibles intéressés (le congrès de la FIPF en juillet 2004, les écoles européennes à Bruxelles où je me trouverai dès l'automne 2004) et d'autre part vers un sujet sur lequel je réfléchis depuis de nombreuses années : « la Hanse, passé, présent et futur ». Cela m'a permis récemment de séjourner à Kaliningrad, pour enseigner le français à des étudiants russes dans le cadre d'une université d'été tripartite (Allemagne, France et Russie). J'espère y retourner dans le cadre d'une mission pour les professeurs, cette fois. J'étudie donc (à nouveau !) à l'INALCO le russe et l'estonien qui me mettront plus à l'aise durant mes séjours en pays côtiers de la Baltique.

Nicole ENGLAND
Professeur certifié de Lettres
Lycée Lakanal, Sceaux

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CEMBALO, Michel : *Langage et formation supérieure* ; Mélanges, CRAPEL, 1993.

COSTE, Daniel : *Des usages pragmatiques à l'action et de l'acquisition à l'appropriation* ; Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002. *Théorie du langage et enseignement / apprentissage des langues* ; 1995.

FREIRE, Paulo : *L'éducation, pratique de la liberté* ; 1967. *Pédagogie des opprimés* ; 1969.

GATTEGNO, Caleb : *The silent way* ; Lampert Gilbert and co, 1966. *Reading ; Educational explorers*, 1967. *The science of education ; Educational solutions*, New York, 1987.

HASSENFORDER, Jean : *L'innovation dans l'enseignement* ; Casterman, Paris, 1972.

HOLEC, Henri : *Autonomy and self-directed learning* ; Council of Europe, 1988.

LYONS, John : *Human language in HINDER, R.A. « Non-verbal communication »* ; CUP, 1972. *Éléments de sémantique* ; 1977. *Sémantique linguistique* ; 1978.

MOIRAND, Sophie : *Des discours tenus autour de la didactique des langues* ; 1988. *La matière médiatique : sciences et médias* ; Hermes, Paris, 1988.

PASK, Gordon : *Conversational theory – applications in education and epistemology* ; Oxford, 1976.

THOMAS, Laurie et HARRI-AUGSTEIN, Sheila : *Reading skills and self development* ; Methuen, Londres, 1982. *Experimenting with personal construct psychology* ; 1988. *Learning conversations : the self organized learning way to personal and organizational growth* ; 1991.

XIRAU, Ramon : *The nature of man* ; 1968. *Cultura y crisis* ; 1991. *Palabra y silencio* ; 1993.

ZEAL, Leopoldo : *América y la conciencia de Europa* ; 1955. *Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana* ; 1974. *Descubrimiento e identidad latinoamericana* ; 1990.