



HAL
open science

Les imaginaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans trois romans de science-fiction dystopiques

Alexia Jingand

► **To cite this version:**

Alexia Jingand. Les imaginaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans trois romans de science-fiction dystopiques. *ReS Futurae - Revue d'études sur la science-fiction*, 2024, 23, 10.4000/11wpd . hal-04634838

HAL Id: hal-04634838

<https://hal.science/hal-04634838>

Submitted on 4 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Les imaginaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans trois romans de science-fiction dystopiques

How Language Teaching and Learning is Imagined in Three Dystopian Science Fiction Novels

Alexia Jingand



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/resf/13073>

DOI : 10.4000/11wpd

ISSN : 2264-6949

Éditeur

Université Gustave Eiffel

Ce document vous est fourni par Université de Lorraine



Référence électronique

Alexia Jingand, « Les imaginaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans trois romans de science-fiction dystopiques », *ReS Futurae* [En ligne], 23 | 2024, mis en ligne le 20 juin 2024, consulté le 04 juillet 2024. URL : <http://journals.openedition.org/resf/13073> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11wpd>

Ce document a été généré automatiquement le 30 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Les imaginaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans trois romans de science-fiction dystopiques

How Language Teaching and Learning is Imagined in Three Dystopian Science Fiction Novels

Alexia Jingand

Je remercie les divers·es relectrices et relecteurs pour leurs judicieuses remarques sur les versions précédentes de cette contribution.

Introduction

- 1 La didactique des langues (désormais « DDL ») est un champ scientifique dont l'interdisciplinarité s'est traduite par des travaux d'inspiration linguistique (Martinez, 2021), psychologique (Roussel, 2022) ou encore anthropologique (Dervin, 2011). Un engouement non universitaire et notamment littéraire en double l'intérêt scientifique, et la réalité transposée décalque ou supplémente la réalité didactique vécue. Les œuvres de science-fiction dystopiques associent ainsi fréquemment des situations d'enseignement et d'apprentissage aux enjeux linguistiques de leurs récits. Cela tient à ce que la science-fiction encourage une réflexion épistémologique, du fait de son ancrage dans un espace méta-scientifique duquel le genre tire son nom (Bellagamba et Lehoucq, 2019). Parmi les aspects interrogés par ses avatars dystopiques, la maîtrise du langage à des fins de conditionnement social intervient fréquemment. La dystopie est souvent définie par référence à l'utopie, par exemple dans le *Dictionnaire des termes littéraires* qui y voit une « variante à la fois pessimiste et lucide de l'utopie », qui décrirait « une évolution indésirable de la société sans hésiter à noircir le trait » (Van Gorp, Delabastita *et al.*, 2005, p. 496), tendance illustrée dans les trois configurations

géopolitiques des romans du corpus. Parmi le grand nombre de romans science-fictionnels qui mettent en scène des pratiques langagières spécifiques, certains mettent aussi en scène l'apprentissage d'une nouvelle langue ou variété, sans systématisme : *1984* de George Orwell ne propose par exemple aucune situation didactique relative à la novlangue. Cette configuration spécifique intervient dans *Das kugeltranszendente Vorhaben* de Johanna et Günter Braun (1983 [« le projet transcendantal de la planète Kugel »]), *Les Langages de Pao* de Jack Vance (1958) et *2084 : la fin du monde* de Boualem Sansal (2016). Dans ces trois romans, la didactique des langues investit la narration par le déploiement de personnages d'enseignants, d'apprenants, de structures institutionnelles ou encore d'enjeux politico-linguistiques divers. Les variations linguistique (allemand, anglais, français) et temporelle (de 1958 à 2015) permettent une approche contrastive du corpus, pensée pour déterminer les récurrences et la stabilité des représentations métadidactiques. Cette contribution entend comparer les imaginaires relatifs aux deux dimensions de la didactique des langues que sont l'enseignement et l'apprentissage. Après une présentation des œuvres et du cadre conceptuel, l'analyse portera sur les imaginaires de l'enseignement puis sur les imaginaires de l'apprentissage.

Méthodologie

Cadre conceptuel

- 2 Ce travail s'organise selon deux axes conceptuels majeurs : la didactique des langues et les représentations linguistiques.
- 3 La didactique des langues « recouvre un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres » (Martinez, 2021, p. 4) et se caractérise par la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Dans le corpus, ces « moyens, techniques et procédés » sont soumis à l'influence du récit autoritaire et science-fictionnel à travers la mise en scène de plusieurs formes d'appropriation de savoirs, eux-mêmes de natures diverses. Les deux principales tendances observées renvoient d'abord à un apprentissage dit « formel », c'est-à-dire institutionnalisé et encadré (Schugurenky, 2007, p. 14) ; Martinez n'exclut ainsi jamais sa réflexion métadidactique de la classe de langue (2021, p. 123). L'autre tendance du corpus repose sur l'apprentissage « informel », auquel la recherche associe volontiers des métaphores aquatiques : vingt-mille lieues sous les mers (Schugurenky, 2007) ou la partie immergée de l'iceberg (Navé, 2022). Ces métaphores expriment probablement une difficulté ontologique à aborder cette forme d'apprentissage insaisissable, malaisément quantifiable et observable parce que justement produite hors de la classe de langue et pensée en contraste avec la didactique traditionnelle : pour preuve, le préfixe privatif *in-* qui s'ajoute au « formel » plutôt qu'un autre adjectif – par exemple, « indépendant », que l'on ne rencontre pas dans la littérature scientifique. Cette recherche espère éclairer la réflexion métadidactique sur l'apprentissage informel, en proposant une approche par les représentations et imaginaires présents dans quelques récits de science-fiction.
- 4 De fait, les romans considérés ne constituent ni des travaux universitaires, ni des témoignages directs d'apprenants en langue qui auraient été recueillis à des fins d'exploitation scientifique. Les auteurs ont créé des univers dont ils ont composé les

spécificités et pensé de façon plus ou moins précise l'outillage didactique. Notre approche théorique s'ancre dans les travaux de représentations sociales qui renvoient à « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p. 53). En tant que membres d'une communauté, les écrivains participent à l'élaboration et au partage d'une conception du monde élaborée socialement. Si les représentations sociales renvoient à une pratique collective, les imaginaires linguistiques, définis comme « le rapport du sujet à la langue » (Houdebine, 2015, p. 18) permettent d'y associer une perspective subjective. Les auteurs sont non seulement les dépositaires d'un savoir commun qui inspire leurs fictions, mais aussi des individus qui n'élaborent pas les mêmes représentations sociales en ce qu'ils ne partagent pas les mêmes expériences personnelles. En l'occurrence, les trois récits ont été écrits à trois époques et dans trois espaces culturels différents ; il est donc essentiel de considérer les mises en scène de la didactique comme relevant à la fois d'une conception partagée par un plus grand nombre et d'une vision individuelle, ou des besoins de la narration. L'observation du contexte historico-social, l'attention portée à la fréquence des occurrences non seulement intra-fiction mais aussi intra-corpus, ainsi que la mise en regard des mises en scène avec les travaux universitaires, nous prémuniront de traduire abusivement des éléments fictionnels en représentations sociales.

Le corpus

- 5 Le corpus se compose de trois romans de science-fiction, choisis pour leur dimension dystopique ainsi que leur ancrage métalinguistique et métadidactique. Les trois œuvres sont présentées par ordre chronologique de première publication.
- 6 *The Languages of Pao*, de l'Américain Jack Vance, connaît une première publication en 1958. Le roman bénéficie d'une nouvelle traduction en 2008 sous le titre *Les Langues de Pao*. La configuration géopolitique tend vers la dystopie : le despotisme et les conflits armés investissent les rouages des politiques étatiques, notamment la politique linguistique qui est à l'origine des « langues de Pao ». La planète Pao est ainsi menacée d'invasion, alors que le caractère pacifiste de ses habitants empêche toute résistance aux attaques. Le gouvernement crée trois langues, chacune répondant à un besoin de la société : la guerre, la technologie et le commerce. Ceux qui parlent la langue « guerrière » (le « vaillant ») seront disposés à se battre, les locuteurs de la langue « technologique » (le « techniquant ») comprendront spontanément tous les processus de production industrielle, et ceux qui maîtrisent la langue « commerçante » (le « cogitant ») développeront des partenariats intergalactiques grâce à leurs compétences négociatrices. Le projet repose notamment sur un dispositif didactique détaillé dans la narration, de la formation des enseignants aux effets de l'apprentissage sur les locuteurs en passant par les conditions de vie des professeurs.
- 7 *Das kugeltranszendente Vorhaben* est un roman publié en Allemagne de l'Ouest¹ en 1983 par le couple Johanna et Günter Braun, auteurs de la République démocratique allemande. Le titre pourrait se traduire par « le projet transcendantal de la planète Kugel » et n'a pas été édité en langue française – nous avons donc traduit nous-mêmes les extraits cités. Le récit commence dans une ville fictive est-allemande où le personnage principal découvre une langue mystérieuse qui est diffusée sur les ondes radiophoniques. Après plusieurs tentatives de décodage de la langue, il est envoyé dans

des circonstances mystérieuses sur la planète Kugel 37a, où est parlée cette langue. La société repose sur un système de dons de néologismes compositionnels à la référence sémantique pour le moins absconse, par exemple : « Generalverbalreparationsabteilungsinspektor » (Braun et Braun, 1983, p. 80), c'est-à-dire « inspecteur du département de réparation verbale générale ». Les individus y mènent une « existence verbale », admettant pour existant ce qui est dit du monde environnant illocutoire et qui se substitue à la réalité matérielle ; les magasins se remplissent de denrées au simple motif que c'est écrit sur des pancartes (Braun et Braun, 1983, p. 199). Le personnage principal est confronté à l'absurdité de cette équivalence et à la vie sinistre sur cette planète démunie. Il y rencontre divers profils socioprofessionnels, dont un vieillard qui a pour métier d'être élève (Braun et Braun, 1983, p. 169). En sus de cette figure de l'apprenant, le roman met en scène plusieurs situations d'apprentissage informel auto-dirigé (Schugurensky, 2007, p. 16).

- 8 *2084 : la fin du monde* est un roman écrit par l'écrivain algérien Boualem Sansal et publié en 2015. Le titre est une référence explicite à *1984* de George Orwell, dont l'auteur reprend certains éléments narratifs : personnages qui s'interrogent sur la légitimité du pouvoir presque malgré eux, figure politique omnisciente et mythique, etc. L'espace-temps de ce roman est une société totalitaire religieuse au décor oriental, tant par ses toponymes (l'Abistan, le quartier de Qodsabad, etc.) que par ses mots-fictions aux consonances maghrébines, dont les « mockbis », forme d'autorité locale politico-religieuse, le livre sacré du *Gkabul*, etc. La langue occupe une place centrale avec l'*abilang*, littéralement « la langue d'Abi », le prophète tout-puissant de l'Abistan. Une longue réflexion métalinguistique est portée par le personnage principal et par son ami, un ancien enseignant de langue qui, constatant avec effroi les effets de la langue sur les jeunes apprenants, s'est reconverti dans un emploi administratif. À l'instar des *Langages de Pao*, *2084* évoque aussi bien la formation de l'enseignant de langue que son métier et ses conséquences cognitives sur l'apprenant, et offre ainsi des points de comparaison concernant les représentations de la DDL.

Récolte des données

- 9 La fiction s'apparente à une « réalité intersubjective » (Flahault, 2005, p. 40) dans laquelle imaginaires et représentations prennent corps, notamment à l'égard de la DDL dans le corpus. Le chercheur indique le lien entre imaginaires mis en scène dans la fiction et imaginaires constatés dans la réalité :
- Il est fréquent qu'un récit de fiction soit presque entièrement fait de représentations habituellement considérées comme conformes à la réalité. Sans doute même est-il impossible qu'un récit de fiction soit entièrement constitué de représentations fictionnelles. (2005, p. 42)
- 10 Dans cette perspective, la récolte des données repose sur une lecture paradigmatique (Dufays, 2010) des évocations de la DDL dans le corpus. L'analyse du contenu porte sur les dimensions lexico-pragmatiques de l'expression des imaginaires, en s'intéressant à l'axiologie des descriptions, aux acteurs, enjeux, méthodes de la DDL. Les résultats sont considérés à la lumière des travaux en DDL, approche destinée à mesurer la cohérence des imaginaires de la science-fiction par rapport à ceux observés par d'autres chercheurs et chercheuses dans la réalité, lorsque c'est possible. L'objectif est également d'esquisser des caractéristiques de ces représentations dans la dystopie et de proposer une modélisation des imaginaires méta-didactiques. Les trois romans n'étant

pas systématiquement concernés par tous les points d'analyse proposés, ils ne seront évoqués que lorsque le motif est abordé dans la narration.

Imaginaires de l'enseignement des langues

- 11 Ces imaginaires portent d'abord sur les langues qui sont enseignées, puis sur la formation et l'exercice des fonctions de l'enseignant, enfin sur l'institutionnalisation du métier.

Quelle(s) langue(s) enseigne-t-on ?

- 12 Les auteurs imaginent un enseignement de langues étrangères comme l'anglais ou le russe (*Das kugeltranszendente Vorhaben*), de langues artificielles nouvellement créées (*Les Langages de Pao*) ou de la langue officielle pour d'autres communautés linguistiques (2084). La diversité des situations linguistiques imprime les enjeux de la didactique dans les récits.
- 13 Dans 2084, la langue officielle du pays, l'*abilang*, est inculquée à de jeunes élèves ayant une autre langue première qui est qualifiée de « vulgaire et clandestine » (Sansal, 2015, p. 97). L'évocation de l'enseignement apprend au lecteur que la langue officielle n'est pas la langue vernaculaire de la société et installe les enjeux didactiques dans une situation diglossique, que l'enseignement-apprentissage des langues (désormais « EA ») est censé gommer.
- 14 Dans *Les Langages de Pao*, la DDL se manifeste dans l'EA de trois langues artificielles : le cogitant, le techniquant et le vaillant. Ces trois langues sont construites sur des bases d'apparence scientifique pensées par le conseiller politique de la planète (Vance, 2008, p. 94-96). Si l'innovation linguistique, qui repose sur des éléments phonético-phonologiques, sémantiques, grammaticaux et lexicaux, est amplement développée, les méthodes et contenus didactiques de l'EA de ces langues sont absents de la narration. La DDL apparaît à l'arrière-plan d'une stratégie didactique globale, où la langue permet d'apprendre des contenus mathématiques ou industriels (Vance, 2008, p. 152). Cette mise en scène renvoie à un imaginaire d'une langue transparente, évidente et dont il n'est pas nécessaire d'explicitier les mécanismes d'apprentissage tant ceux-ci seraient innés.
- 15 Dans *Das kugeltranszendente Vorhaben*, les auteurs ne présentent pas d'EA institué, mais mettent en scène des pratiques relatives à l'anglais et au russe dans la société est-allemande. Ces deux langues témoignent de la tension géopolitique dans laquelle se trouve la RDA dans les années 1980 : d'un côté, le gouvernement fait partie de l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS) où la langue russe domine, et d'un autre, les citoyens rêvent de contacts avec l'Ouest et le reste du monde sous influence anglophone. L'enseignement de la langue renvoie à des contenus divers que le lecteur est contraint d'imaginer parce qu'ils ne sont jamais développés par les auteurs, ce qui peut être interprété comme une exigence science-fictionnelle (laisser au lecteur la liberté d'imaginer le monde du récit et ses composantes) ou comme un impensé des auteurs. En revanche, ils se concentrent sur la formation des enseignants.

Formation de l'enseignant en langues

- 16 De fait, les auteurs se montrent plus intéressés par la contextualisation du métier, sa catégorie socio-professionnelle et le prestige de la formation, éléments renvoyant à l'imaginaire professoral que Rivière et Cadet associent à un « agir imaginé » (2009, p. 39) qui « n'est jamais perçu qu'à travers la médiation des discours » (*ibid.*, p. 49). L'agir imaginé relatif aux professeurs s'exprime à travers les discours de locuteurs ne faisant pas partie de la communauté enseignante, à savoir les auteurs à travers leur fiction. Seuls les époux Braun ne développent pas d'imaginaire lié à la formation des enseignants, ce qui s'explique par la mise en scène d'un apprentissage informel, qui n'est pas guidé par un enseignant. L'apprentissage informel semble obéir à des codes différents desquels sont exclues l'institution, la dimension politique et des méthodes didactiques précises, au profit d'une conception utilitariste (les personnages apprennent une langue dans un but précis) et d'une approche instinctive : ils utilisent les outils qu'ils ont à leur disposition et auxquels ils pensent spontanément, comme le dictionnaire.
- 17 Dans *2084*, le développement sur la formation des enseignants en langue renvoie aux institutions mais non au contenu : « Il avait effectué d'abord des études approfondies d'*abilang* à l'École de la Parole divine, institution prestigieuse ouverte aux méritants » (Sansal, 2015, p. 97). De même, Vance institutionnalise grandement la formation en décrivant précisément son lieu et son contenu. C'est le seul auteur à mettre en scène l'enseignant comme un apprenant, étape de la carrière enseignante à laquelle il consacre plusieurs pages. L'imaginaire professoral de Vance renvoie au « corps enseignant » dans sa dimension collective, homogène au regard de l'origine géographique (tous les apprentis professeurs viennent de la même planète), leur âge (ce sont de jeunes étudiants) et, à l'issue de leur formation, leur niveau d'instruction. L'objectif envisagé par les personnages est explicite : « Nous sommes des étudiants linguistes et nous venons parfaire nos connaissances » (Vance, 2008, p. 131). L'enjeu de la formation en DDL n'est pas pensé pour « consolider le répertoire didactique, défini comme "l'ensemble des ressources qu'un enseignant met au service de son action d'enseignement" (Cicurel, 2016, p. 18) » (Muller, 2021, p. 1), mais pour accumuler des connaissances spécialisées. Cette conception réduit la profession à sa dimension savante, qui ne correspond qu'à une compétence sur les cinq nécessaires à l'enseignant si on se réfère aux catégories de Baumert et Kunter (2006, p. 482) :
- les compétences pédagogiques (« *pädagogisches Wissen* ») ;
 - le savoir spécialiste (« *Fachwissen* ») ;
 - les compétences didactiques propres à la discipline (« *fachdidaktisches Wissen* ») ;
 - les compétences organisationnelles (« *Organisationswissen* ») ;
 - les compétences d'accompagnement (« *Beratungswissen* »).
- 18 Selon la mise en scène de Vance, la formation ne consiste qu'en un savoir spécialisé, linguistique, et pour lequel l'auteur évoque les « études intenses où la nécessité d'engranger un savoir paraissait attiser le désir d'apprendre » (Vance, 2008, p. 139). Au-delà d'une critique de l'auteur envers la formation des enseignants aux États-Unis, le roman manifeste surtout la représentation d'un enseignement éloigné des besoins des apprenants, tant d'un point de vue cognitif que social. Cet imaginaire n'est pas propre à l'aire nord-américaine d'après-guerre, puisque Sansal et les époux Braun le partagent.

Aucun des trois romans ne mentionne jamais aucune des autres compétences estimées nécessaires à la profession.

- 19 La formation des enseignants dans *Les Langages de Pao* prend plusieurs formes et investit différents lieux académiques, puisque sont évoqués des ateliers, des bibliothèques, des salles de classe et des cabines de projection (*ibid.*, p. 136). Ces activités didactiques sont toutefois trop floues pour que l'on sache précisément ce dont il retourne, renvoyant à une conception creuse de la didactique, où l'apprentissage se fait par de mystérieux procédés. Les ressources pédagogiques à la disposition des futurs enseignants s'ancrent dans une pratique multimodale, avec des bibliothèques et la consultation/projection de films². Le roman ayant été publié pour la première fois à la fin des années 1950, une telle mise en scène relève d'une grande modernité didactique. L'écrivain brosse une formation didactique marquée par diverses activités métalinguistiques de production et de réception, et bénéficiant d'un encadrement par une équipe enseignante spécialisée désignée sous l'appellation « les instructeurs » (*ibid.*, p. 142), dont les méthodes favorisent la connaissance au détriment de la réflexion, l'autonomie ou du libre-arbitre. En effet, le seul enseignement concrètement évoqué consiste en un cours de récitation auquel les étudiants sont « assignés », cours d'ailleurs « dirigé » par le professeur (*ibid.*, p. 136-137). La narration emprunte un lexique relevant d'une forme d'autoritarisme, produisant une hiérarchie de type *top-down*, de l'« instructeur » à l'apprenant. Le texte original investit le même lexique avec des « *instructors* » qui « *conduct* » des cours auxquels les apprenants sont « *assigned* ». Cette observation permet deux interprétations, cumulables. L'esthétique autoritaire du récit influence probablement cette mise en scène d'une relation didactique fortement hiérarchisée. Par ailleurs, l'auteur fait peut-être allusion aux méthodes d'enseignement du début du xx^e siècle aux États-Unis, qui vont à l'encontre des tendances progressistes de l'après-guerre (Jablonka, 2001, p. 17).
- 20 Les imaginaires professoraux tels qu'ils affleurent dans le corpus réduisent les compétences préalables à l'enseignement des langues à une compétence savante sans la moindre approche pédagogico-didactique. Cette mise sous silence de la compétence didactique s'explique par le caractère anecdotique de la formation des enseignants dans le récit, qui n'occupe que quelques pages, voire quelques phrases, en toile de fond de l'action principale. Mais il est aussi possible d'y lire chez les auteurs une connaissance peu précise du métier, une conception du professeur qui professe, impose un enseignement à des élèves passifs, mais respectueusement admiratifs, en lien avec les canons pédagogiques du début du xx^e siècle, qui devient chez Sansal une caricature d'un enseignement rétrograde. C'est aussi une forme de capitalisation de la langue, qui devient un bien à acquérir pour bénéficier d'un statut socio-politique plus prestigieux, puisque la compétence langagière constitue une condition *sine qua non* de l'intégration à la communauté et place les locuteurs fictifs sur le marché linguistique. Cette lecture à la fois bourdieusienne et dystopique des rapports de force à l'aune des pratiques langagières épouse le lien entre institution, langue et situation sociale, tout en contextualisant ces pratiques dans une idéologie dogmatique, autoritaire, au sein d'une communauté marquée par la violence. L'imaginaire retracé ici est bien celui de la contrainte de l'éducation, à l'exclusion de sa liberté, et se trouve dans des récits d'horizons aussi divers géographiquement que chronologiquement.

Institution et prestige de la profession

- 21 L'acquisition de la compétence langagière – acquisition au sens (métaphorique) monétaire – s'effectue dans un contexte institutionnel très réglementé, qui correspond à la fois à celui d'un apprentissage socialisé et à un engagement du politique dans l'enseignement. La DDL est mise sous tutelle d'un projet politique plus vaste dont elle n'est qu'un instrument pour les personnages fictifs.
- 22 Dans *Les Langages de Pao*, cette représentation est très explicite puisque c'est le même organe politique qui crée les langues, puis forme et affecte les enseignants à leur poste. Notons que l'innovation langagière ne recourt à aucun linguiste mais semble être le fruit de l'imagination d'un seul personnage, sorte d'intellectuel politologue, ce qui suggère une représentation de la compétence métalangagière comme innée et qui ne nécessiterait pas l'expertise de spécialistes. Cette caractérisation coupe court à toute forme variationniste, renvoyant à l'imaginaire linguistique d'une langue sans variation. La politique linguistique y gomme toute diversité au nom d'une menace à l'unité sociopolitique. La dimension dystopique intervient dans un tel interventionnisme, qui fait des jeunes enseignants de véritables émissaires du pouvoir aux missions aussi variées que floues, souvent à des fins propagandistes :
- Les tâches qui lui incombaient étaient simples et hautement lucratives, compte tenu des normes paonaises. Le directeur de l'école, nommé par Bustamonte, contrôlait la politique et les compétences de l'établissement, mais sa responsabilité n'était que théorique. Béran lui servait d'interprète, traduisant en techniquant les remarques que le directeur jugeait bon d'exprimer. (*Ibid.*, p. 153)
- 23 L'école est ainsi un lieu d'immersion linguistique, où l'enseignant remplit un rôle d'interprète-traducteur en plus de ses fonctions pédagogiques, évoquées à la suite de cette citation. L'emploi semble être associé à un certain prestige, matériellement marqué par le port d'un uniforme et l'attribution d'un logement de fonction (*ibid.*, p. 153). Mais Vance associe ce prestige à une forme d'isolement, tant par l'apparence spécifique que par le mode de vie qui distingue l'enseignant-traducteur-interprète du reste de la communauté, mode de vie rythmé par des mutations subies qui imposent une mobilité contrainte géographico-sociale au personnage.
- 24 Là où le régime autoritaire des *Langages de Pao* conçoit la nomination et la localisation de manière arbitraire et imposée par l'État, Boualem Sansal laisse son personnage enseignant choisir son lieu d'affectation (Sansal, 2015, p. 97). Dans les deux cas, le système administratif qui réglemente la fonction est évoqué explicitement, contrairement à la formation didactique. L'enseignement des langues est ainsi davantage intégré à un enjeu politique que didactique dans l'imaginaire professoral des auteurs. Cette représentation est corrélée au caractère dystopique des œuvres, dans lesquelles l'expression individuelle n'a pas droit de cité alors que la didactique non fictionnelle de nos mondes réels envisage l'apprenant dans sa pluralité individuelle et place « l'apprenant au cœur de la démarche d'enseignement-apprentissage » (Roussel, 2021, p. 17). Cette approche *bottom-up*, de l'apprenant vers l'enseignant, s'oppose aux régimes autoritaires fictionnels dont l'une des caractéristiques est d'imposer arbitrairement, en *top-down*, leurs décisions politiques à la société. Le fait que cette représentation soit aussi bien matérialisée dans des récits américain, allemand, algérien, et à des périodes aussi diverses que l'après-guerre, les dernières années du régime soviétique ou le début du XXI^e siècle établit l'importance d'une telle conception. Si le masque dystopique n'est pas toujours à l'origine des pratiques alternatives du

récit, il permet aux lecteurs de prendre conscience des tendances autoritaires de leur environnement quotidien, par exemple concernant l'école.

- 25 Dans *Das kugeltranszendente Vorhaben*, le prestige social de l'enseignant contacté par le personnage principal n'est pas associé à une institution ou un projet politique, ce qui s'explique notamment par le statut de retraité du personnage, qui n'est donc plus membre actif de la communauté enseignante. Dans la société de la RDA fictive, le personnage bénéficie d'un savoir linguistique matérialisé par le livre : il fait office de bibliothécaire pour le personnage principal et lui prête, à sa demande, des romans utopiques et un dictionnaire (Braun et Braun, 1983, p. 37). La requête du personnage concernant les romans renvoie d'ailleurs à un imaginaire relatif à la science-fiction :

Je me demande, déclara Schrimms à Tomi, si ceux qui ont rencontré des êtres vivant sur d'autres planètes n'ont jamais eu de difficultés avec la langue. Là-bas, il n'y a pourtant aucun interprète. (*Ibid.*, p. 20, notre traduction)

- 26 Le professeur retraité bénéficie d'un capital savant et matériel plus important que les autres membres de la communauté, qui s'adressent à lui lorsqu'ils ont besoin d'aide. L'enseignement est ainsi considéré dans sa valeur sociale, collective et non plus individuelle comme on peut l'entendre dans la relation enseignant/apprenant, ainsi que dans la possession de ressources didactiques : la figure du vieux professeur est gardienne d'un savoir, denrée précieuse dans la société est-allemande hermétique et appauvrie telle que peinte au début du roman. Or, dans *Das kugeltranszendente Vorhaben*, le rôle social de l'enseignant est si important qu'il en perd sa fonction didactique : il ne s'agit plus d'apprendre un contenu mais de montrer au monde extérieur que la communauté est éduquée puisqu'elle a des institutions scolaires. Ainsi, sur la planète Kugel 37a, l'enseignement a été dépouillé de son contenu pour n'être plus que le reflet illusoire d'une population jeune et instruite :

Les professeurs ont besoin de nous. Sans quoi ils ne pourraient pas être professeurs, et le gouvernement a besoin des professeurs, sans quoi il ne pourrait pas affirmer que la population ne travaille pas seulement avec énormément d'enthousiasme, mais qu'elle a aussi une grande soif d'apprendre. (*Ibid.*, p. 180, notre traduction)

- 27 Les auteurs s'accordent pour attribuer à l'enseignement un cadre institutionnel fortement réglementé jouant un rôle social important, duquel l'enseignant tire un certain prestige. La narration dystopique renforce cet interventionnisme exacerbé. La figure de l'enseignant est d'ailleurs toujours masculine, comme si la portée idéologique du savoir linguistique était chose trop sensible pour être confiée aux personnages féminins, relégués dans ces récits aux fonctions sociales d'épouse (2084, *Das kugeltranszendente Vorhaben*), de muse (*Das kugeltranszendente Vorhaben*) ou d'amante (*Les Langages de Pao*). Ces évocations correspondent à un stéréotype du professeur disposant d'un savoir que les apprenants se doivent de faire leur. Le rôle social et institutionnel de l'enseignant répond à ce que Bourdieu décrivait comme un rite d'institution, pensé comme équivalent d'un acte de communication : « Il [l'acte de communication] signifie à quelqu'un son identité, mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous » (Bourdieu, 2018, p. 126). L'école inculque non seulement un savoir mais aussi une identité, ce qui la rend si politique.

Imaginaires de l'apprentissage des langues

- 28 Il n'est pas chose aisée de dissocier l'enseignement de l'apprentissage et la division peut sembler artificielle. Dans une perspective socio-didactique, les imaginaires relatifs aux enseignants et aux apprenants sont majoritairement liés, avec quelques réserves. Les apprentissages transforment les locuteurs dans l'imaginaire des auteurs, qui peignent des attitudes métalinguistiques variables dans les trois récits. La mise en scène de l'apprentissage informel complète les imaginaires méta-didactiques en ce qu'il ouvre une nouvelle perspective sur les imaginaires de la DDL.

L'élève, le prisonnier du professeur ?

- 29 Nous empruntons volontairement un lexique dévoyé en didactique contemporaine, à savoir la posture de l'élève, passif, par opposition à l'apprenant, actif (Daunay et Fluckiger, 2011). C'est ce qui correspond en partie à la conception présentée par les auteurs. Ils envisagent l'enseignement dans une posture critique vis-à-vis de l'idéologie totalitaire, distance qui se manifeste notamment dans la relation enseignant/apprenant.
- 30 À l'exception de *Das kugeltranszendente Vorhaben*, aucun autre récit n'inclut la perspective de l'apprenant, ce qui accentue l'impression de désengagement et de passivité dans le processus d'apprentissage. Dans *2084* et *Les Langages de Pao*, les élèves forment un ensemble homogène duquel ne se détache aucun individu : l'enseignant est face à un groupe anonyme, ce qui accentue l'imaginaire d'une absence totale de libre-arbitre pour ces jeunes enseignés. Dans *2084*, la narration attribue à ce groupe un ensemble de qualificatifs axiologiques destinés à exprimer le mépris du personnage face à son auditoire. Il enseigne dans « une école de banlieue dévastée » qu'il associe à « un laboratoire de campagne » (Sansal, 2015, p. 97). Les langues que parlent les élèves sont dites « vulgaire[s] et clandestine[s] » (*ibid.*). Sans l'instruction linguistique dont ils bénéficient, ils seraient voués à « l'aphasie, à la déchéance et à l'errance dans la désunion » (*ibid.*). Même si leur âge n'est pas précisé, ils sont probablement trop âgés pour être qualifiés judicieusement par le personnage de « couvée, criarde et vindicative » (*ibid.*). Cette description projette l'imaginaire d'élèves qui ne seraient rien sans l'instruction dont ils ont bénéficié, et la relation enseignant/apprenant se comprend dans une acception démiurgique, où les instruits seraient une glaise informe que le professeur-Pygmalion sculpterait selon les injonctions étatiques.
- 31 C'est le même imaginaire qui se trouve dans *Les Langages de Pao*, dans une configuration matérielle différente puisque les jeunes enfants sont arrachés à leur foyer, logés dans des pensionnats afin de favoriser une immersion dans la nouvelle langue à maîtriser. Les descriptions manifestent une moins forte proximité entre les enseignants et leur classe, et un investissement personnel, émotionnel quasi absent du narrateur. Les apprenants sont d'ailleurs peu décrits, la narration évoquant surtout leurs actions. Ce sont « des enfants de tous les âges » (Vance, 2008, p. 151) qui « travaill[ent] avec un sérieux d'adulte » (*ibid.*, p. 152). Ils doivent leur évolution non seulement à l'intervention du professeur de langue mais aussi aux infrastructures immersives dont le succès est donné pour évident. Cet aperçu suggère que les apprentis linguistes du début du roman ne sont pas devenus simplement des enseignants de langue, mais qu'ils enseignent aussi les mathématiques ou la conception industrielle dans la langue qu'ils

ont apprise. De fait, la langue n'est qu'un moyen d'accéder à d'autres savoirs et compétences ; elle ne constitue pas une fin en soi et n'est pas non plus synonyme de rencontre avec une autre société, une autre culture. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons fait le choix de parler de « didactique des langues » et non, comme il est fréquent de le lire, de « didactique des langues-cultures » (Demougin, 2008).

- 32 Le dispositif didactique de la science-fiction dystopique tel qu'envisagé dans les trois romans met donc le savoir linguistique et idéologique au premier rang et ne s'organise pas autour de l'apprenant. Les époux Braun proposent une relation plus originale de la triade savoir-enseignant-apprenant et haussent la conception passive de l'élève au rang de principale fonction : le personnage du grand-père, âgé de plus de 70 ans, est un élève à temps plein embauché à vie (« *Schüler auf Lebenszeit verpflichtet* », Braun et Braun, 1983, p. 169), qui travaille dans une structure pédagogique comme un tiers de la population sur la planète (*ibid.*, p. 168). Cet imaginaire parodique dépasse le champ de la DDL et concerne la didactique en général, bien que le seul contenu de cours évoqué soit caractérisé par une pratique langagière excessive, au détriment de la pratique effective (l'italique est des auteurs) :

Ich wollte Baumeister werden, erstens Maurer, Hausmonteur. Aber dann musste man so endlos quasseln. Die wollten immer vorgequasselt haben, wie Häuser sein sollen. Ich wollte aber welche *bauen*. Um jeden Ziegel und jede Wand wurde lang und breit gequasselt. Und nachher war kein Ziegel keine Wand da. Die waren weggequasselt. (*ibid.*, p. 169)

Je voulais devenir maître d'œuvre, d'abord maçon, puis installateur. Mais on devait alors bavasser de façon interminable. Ils voulaient tout le temps que l'on bavasse sur la façon dont les maisons devaient être faites. Mais moi je voulais en *construire* une. On bavassait de long en large à propos de chaque brique, de chaque mur. Et ensuite, il n'y avait ni brique ni mur de monté. Ils avaient été dissous dans le bavardage. (Notre traduction)

- 33 Cet excès langagier est marqué en allemand par l'évolution de la particule *vor-*, puis *weg-* ainsi que par l'accumulation de groupes adverbiaux temporels : « *endlos* », « *immer* », « *lang und breit* », « *nachher* ». Ces jeux sur les préfixes spécifiques à la langue allemande, qui insistent sur la longueur interminable du discours didactique en amont de la pratique, montrent une créativité formulatoire des auteurs inversement proportionnelle à la créativité dont ils créditent l'acte éducatif. S'il ne s'agit pas à proprement parler d'un imaginaire de la DDL, les auteurs mêlent toutefois imaginaires linguistiques (la parole supplante l'action) et imaginaires didactiques, où trop préparer la pratique nuit à cette dernière.
- 34 Aussi la relation enseignant-apprenant remplit-elle une fonction socio-politique dans laquelle la langue joue un rôle essentiel. Dans cette perspective, l'apprenant est intégré à la communauté à travers la connaissance d'une langue ou de compétences communes. Les auteurs réinvestissent pleinement la fonction de socialisation de l'école, en la détournant à des fins totalitaires. Il s'agit de transformer ces futurs citoyens modèles, et cette transformation passe manifestement par la langue.

Du relativisme linguistique en didactique fictive

- 35 L'hypothèse de Sapir et Whorf, également connue sous le nom de « relativisme linguistique », propose de conditionner la perception du monde qu'ont les locuteurs à la grammaire de la langue qu'ils parlent :

Le système linguistique d'arrière-plan (en d'autres termes la grammaire) de chaque langue n'est pas seulement un instrument de reproduction servant à vocaliser des idées mais il est lui-même formateur d'idées, le programme et le guide de l'activité mentale de l'individu, de son analyse des impressions, de sa synthèse de ses ressources mentales. (Whorf, 1956 [1940], p. 212, cité par Fortis, 2010, p. 2)

- 36 L'imaginaire de Boualem Sansal et de Jack Vance repose sur cette hypothèse relative à la langue et à son influence socio-cognitive sur le locuteur. Parmi les manifestations de cet imaginaire se trouve la DDL, notamment les conséquences de l'apprentissage des langues. Dans les deux récits, le lien entre apprentissage de la langue et transformation cognitive est explicite. Dans *2084*, Sansal étend l'hypothèse de Sapir et Whorf à des conséquences physiques :

[...] ils se muaient en de croyants ardents, rompus à la dialectique et déjà juges unanimes de la société après un petit trimestre d'apprentissage de l'*abilang*. [...] Et de fait, physiquement aussi ils n'étaient plus les mêmes, ils ressemblaient déjà à ce qu'ils seraient après deux ou trois terrifiantes Guerres saintes, trapus, bossus, couturés. (Sansal, 2015, p. 97-98)

- 37 Sansal a recours à des adjectifs et adverbes pour souligner la rapidité inattendue de la métamorphose : « un petit semestre », « déjà juges », « ils ressemblaient déjà à ». Cette description, proposée du point de vue de l'enseignant, montre comment ce dernier se trouve dépassé et s'est laissé surprendre par les effets de son propre enseignement. Cette surprise exprime un décalage entre les perceptions de l'enseignant et de l'apprenant, ainsi que la relation conflictuelle qui peut en émerger. Une fois transformée, la classe estime ne plus avoir besoin de leçons (*ibid.*, p. 98) et le personnage quitte l'établissement après une année scolaire : « Le pauvre Koa rendit son tablier comme s'il craignait pour sa vie parmi ses élèves, réintégra la ville et se mit à la recherche d'un emploi stable et rémunérateur » (*ibid.*). Cette dernière proposition coordonnée suggère que l'enseignement n'est un emploi ni stable, ni rémunérateur, imaginaire sans doute influencé par l'environnement totalitaire du récit. Ces quelques lignes suggèrent un imaginaire de l'apprenant ignorant qui pense, à tort, tout savoir, et un dialogue impossible entre apprenant et enseignant, ce qui nuance la représentation de l'apprenant passif évoqué précédemment : la classe s'est appropriée les savoirs dispensés et veut décider, à l'aune de ces connaissances, l'orientation de l'apprentissage à venir.

- 38 C'est le même imaginaire dans *Les Langages de Pao*, moins menaçant pour la vie de l'enseignant mais tout autant fondé sur l'hypothèse du relativisme linguistique, qui est déployé dans tout le roman, dans une grande proximité lexicale avec les travaux de Whorf, qui paraissent aux États-Unis quelques années avant le roman de Vance : « Le langage sous-tend le schéma de la pensée, l'enchaînement de différents types de réactions qui suivent l'acte » (Vance, 2008, p. 135). L'enjeu politico-linguistique est justifié en ces termes :

« Pourquoi ne pas entreprendre un programme d'éducation et d'entraînement au maniement des armes ? Modifier la langue me paraît un procédé bien trop détourné.

— Vous n'avez pas saisi l'essentiel du problème, dit Palafox. Le paonais est une langue passive, dépourvue de passion. » (*ibid.*, p. 94)

- 39 La DDL n'intervient qu'en raison d'une adhésion à la théorie du relativisme linguistique, dont les résultats sont probants dans les deux récits. De fait, l'EA transforme les jeunes élèves, mais d'une manière plus ou moins anticipée par l'enseignant dans la mesure où le projet politique qui sous-tend le plan didactique n'est

pas entièrement dévoilé à l'employé. L'enseignant de langues est à la fois un émissaire du pouvoir, un symbole d'oppression dans une société totalitaire, fictionnelle ou non, et un citoyen non informé des décisions dont il est l'instrument.

Le traitement de l'apprentissage informel dans la fiction

- 40 Le domaine de l'apprentissage informel n'est pas toujours rattaché à la didactique selon les auteurs académiques. Demaizière et Narcy-Combes estiment par exemple que la didactique se limite aux apprentissages en milieu institutionnel (2007, p. 3), c'est-à-dire à l'apprentissage formel dont les critères se résument sous la forme du tableau suivant³, qui compare les observations de la recherche à celles qui se font jour dans le corpus. Schugurensky conceptualise brièvement « l'éducation formelle » avant de s'intéresser à l'apprentissage informel : c'est de cette définition introductive que sont tirées les données présentées en première colonne. Les éléments relevés par Schugurensky (2007) font ainsi office de modélisation qui s'applique différemment selon l'époque, le lieu ou encore la discipline. Les trois romans n'ont pas été classés dans des catégories distinctes dans la mesure où les mises en scène coïncident systématiquement lorsqu'elles sont présentes.

	Dans la recherche (d'après Schugurensky, 2007, p. 14)	Dans le corpus
Institution	Forte régulation par les États	Contrôle absolu par les États
	Hiérarchie importante	Hiérarchie importante
	Ministère de l'Éducation > corps enseignant > apprenant	Gouvernement > corps enseignant > élève
Contenu et procédés	Une partie de l'enseignement obligatoire	Intégralité de la formation obligatoire
	Programmes précis	Programme non précisé
	Objectifs explicites	Objectifs explicites
	Nature propédeutique	Pas d'étapes précisées
	Formation diplômante/certifiante	Formation aboutissant à l'aliénation des citoyens dans la société
Ressources	Manuels scolaires possibles	Ressources officielles imposées (textes religieux dans 2084, par exemple)
Acteurs	Professeurs diplômés	Professeurs diplômés

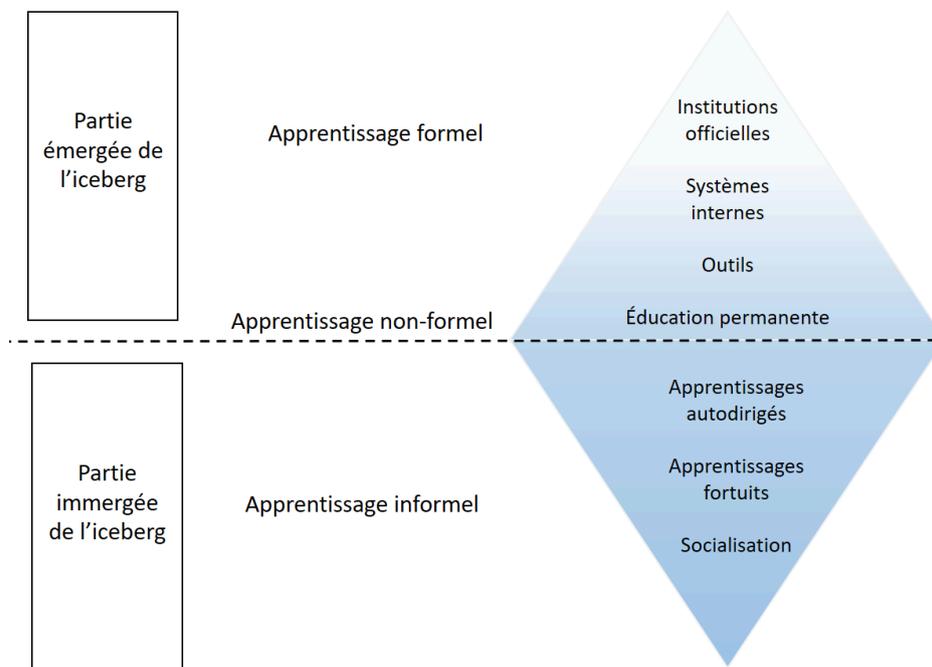
Tableau : L'apprentissage formel dans la recherche et dans le corpus

- 41 Les observations scientifiques coïncident majoritairement avec les imaginaires des auteurs, dont la plupart des différences résulte de la narration dystopique, qui confère

au pouvoir étatique une influence hors norme. D'autres écarts entre science et imaginaires procèdent néanmoins d'une mise sous silence de certaines caractéristiques de l'apprentissage formel, attribuables aux besoins du récit ou à une certaine ignorance/indifférence de la part des auteurs. Nous constatons l'absence d'éléments relatifs à un programme, au contenu des enseignements dispensés et à leur déroulement, ce qui correspond bien au fait que les représentations, en tant qu'activité mentale des auteurs, peuvent présenter des décalages avec les référents réels, supprimant notamment des attributs de l'activité didactique. Le récit demeure néanmoins cohérent, compréhensible, ce qui suggère une hiérarchie entre des éléments fondamentaux de la DDL que l'on ne peut exclure, et d'autres dont il serait possible de se passer, notamment l'organisation propédeutique de l'enseignement.

- 42 L'apprentissage informel intéresse pourtant la DDL, d'autant plus du fait d'un accès facilité et quotidien à des ressources authentiques en d'autres langues (Sockett, 2015, p. 128). L'apprentissage informel peut être compris métaphoriquement comme la partie immergée d'un iceberg (Schugurenky, 2007), ce que Navé schématise :

III. 1



Le formel, le non-formel et l'informel en éducation (à partir de Navé, 2022, p. 3)

- 43 Dans le corpus, les auteurs peignent des apprentissages autodirigés et conscients, intégrés aux imaginaires de la DDL en ce que les auteurs explicitent la visée, les moyens et les résultats de ces formes d'apprentissage. Les époux Braun sont ceux qui favorisent le plus la mise en scène de l'apprentissage informel dans leur fiction, ce qui s'explique notamment par la catégorie socio-professionnelle du personnage principal, un quinquagénaire dont le fils est lui-même adulte, donc sorti de l'écosystème didactique. Il n'est aucunement lié à une institution formatrice et son apprentissage linguistique relève tantôt de hasards, tantôt de loisirs. Ainsi, le personnage apprend quelques mots de russe et de norvégien lorsqu'il est prisonnier de guerre – pendant la Seconde Guerre mondiale, suppose-t-on. Son emploi à la gare lui faisant fréquenter les douanes avec

assiduité, il a aussi développé une sorte de « plurilinguisme ferroviaire » accidentel, au sens de non voulu (les majuscules sont des auteurs) :

Sprachlich war dieses Schreiben keine Fundgrube für den anspruchsvollen Schrimms, der sich seit langem bei der Deutschen Reichsbahn sprachlich und sogar fremdsprachlich gebildet hatte : PERRON, STATION, KONDUKTEUR, BILLET, COUPÉ, BAGAGE, SALON, EXPEDITION, WAGGON, später ein bisschen deutscher : ABTEIL, PLATTFORM, ZUGFÜHRER, BAHNSTEIGKANTE, später dazwischen BAGASCH, WOCSAL, TUALET. (Braun et Braun, 1983, p. 47)

Sur le plan linguistique, cette lettre n'était pas une mine d'informations pour l'exigeant Schrimms, qui s'était instruit depuis longtemps à la bonne maîtrise de la langue et même des langues étrangères auprès de la Compagnie des Chemins de Fer est-allemande : PERRON, STATION, KONDUKTEUR, BILLET, COUPÉ, BAGAGE, SALON, EXPÉDITION, WAGGON, plus tard, quelques mots allemands : COMPARTIMENT, PLATEFORME, CONDUCTEUR DE TRAIN, BORD DU QUAI, puis entre temps BAGAGE, VAUXHALL [nom d'une marque de locomotives allemandes], TOILETTE. (Notre traduction)

- 44 Les imaginaires de l'apprentissage informel convergent autour d'une pratique conscientisée, conscience qui précède l'apprentissage ou est exprimée *a posteriori*. Ainsi, lorsque le personnage apprend quelques mots de russe et de norvégien, il le fait au détour d'une socialisation induite par les événements géopolitiques, et cet apprentissage n'est ni contraint ni intentionnel, comme dans le dernier cas du schéma de Navé. Mais lorsque le personnage apprend des expressions dans le cadre de son emploi, l'approche est volontaire et mue par la curiosité : c'est la deuxième situation du schéma, soit un apprentissage fortuit, conscient, mais non intentionnel, c'est-à-dire que le personnage n'a pas cherché l'information mais l'a rencontrée au gré de ses missions. Les auteurs montrent dans quelle mesure l'apprentissage informel répond à des situations variables et comment un seul locuteur s'inscrit dans plusieurs démarches selon les contextes.
- 45 Ainsi le locuteur fictif apprend-il par hasard, sans le vouloir, ou bien il soumet son apprentissage à un impératif pragmatique. C'est le cas lorsque le personnage veut s'adresser à la communauté linguistique extraterrestre dont il ne comprend pas la langue : il écrit en anglais, imaginaire d'une *lingua franca* que même des extraterrestres pourraient comprendre, et emprunte un dictionnaire pour mener à bien sa tâche. Le recours à un support lexicographique comme ressource d'autodidaxie non guidée constitue un échec partiel : si les mots sont compréhensibles, la syntaxe et les conventions pragmatiques de salutation ne correspondent pas à la norme de l'anglais réel (les majuscules sont des auteurs) :

DEAR GENTLEMEN OR LADIES !

I HEAR ALWAYS AT NIGHT YOUR VERY INTERESTING TRANSMISSION. TRY YOU A NEW WORLD-LANGUAGE ? PLEASE GIVE ME ANSWER ! YOUR TRUE AUDITOR RICHARD SCHRIMMS. (Braun et Braun, 1983, p. 38)

CHERS MESSIEURS OU MESDAMES !

TOUJOURS J'ENTENDS LA NUIT VOTRE TRANSMISSION TRÈS INTÉRESSANTE. VOUS ESSAYEZ UNE NOUVELLE LANGUE INTERNATIONALE ? DONNEZ-MOI RÉPONSE S'IL VOUS PLAÎT ! VOTRE AUDITEUR DÉVOUÉ, RICHARD SCHRIMMS. (Notre traduction)

- 46 Cet extrait témoigne des limites envisagées par les auteurs d'un apprentissage informel non accompagné : le locuteur, seul, ne semble pas être capable de déduire certains savoirs linguistiques à partir des maigres ressources à sa disposition. Certes, sa production remplit sa fonction communicative, mais elle enfreint les règles syntaxiques de l'anglais standard, notamment la place de l'adverbe. C'est un imaginaire au sein

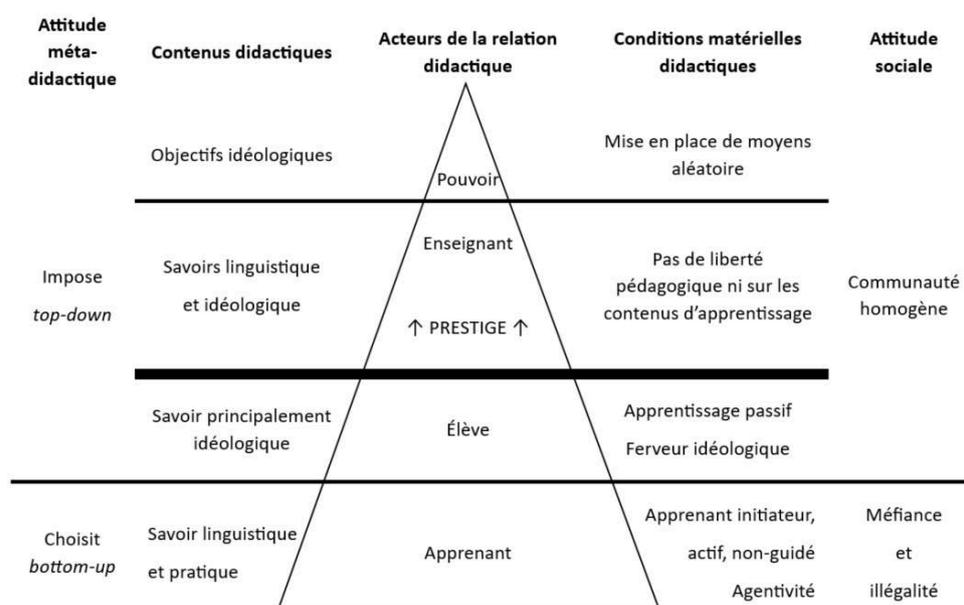
duquel se rencontrent la didactique des langues, l'exposition à des ressources authentiques dans le cadre d'une autonomie « brute » – traduction proposée de la notion de « *wild autonomy* » (Yibokou, 2022) – et la notion d'agentivité, caractérisée par l'intentionnalité, l'anticipation, l'autorégulation et l'autoréflexion sur ses capacités personnelles (Bandura, 2001).

- 47 Dans *Das kugeltranszendente Vorhaben* comme dans *2084*, l'apprentissage informel est synonyme de révolte individuelle et d'ostracisation dans la mesure où le savoir engrangé n'a pas été validé par l'autorité politique et idéologique. C'est un imaginaire qui s'est manifesté dans les récits dys- et utopiques tels que *Nous Autres* de Zamiatine (1920) ou *1984* d'Orwell mais qui peut aussi remonter à Platon et son mythe de la caverne, dans lequel le savoir acquis fortuitement et dans la solitude devient un danger pour l'individu, qui sait ce qu'autrui ignore et ne veut pas savoir. Si Platon proposait une approche métaphysique (les objets se cachent derrière les ombres qu'ils projettent), sa métaphore vaut également pour la langue, objet d'étude particulièrement métaphysique dans sa relation entre signifiant et signifié. Ainsi le personnage de Schrimms éveille la méfiance (Braun et Braun, 1983, p. 37) tandis que les personnages de *2084* entrent dans l'illégalité dès qu'ils s'engagent dans un apprentissage non guidé, ou plutôt non contrôlé par l'État (Sansal, 2015, p. 99). Ce n'est donc pas seulement le contexte dystopique qui oriente l'apprentissage informel vers un danger et un isolement, mais une représentation bien plus ancienne et plus profondément installée dans l'imaginaire collectif, déjà exprimée dans l'Antiquité, selon laquelle le savoir serait toujours dangereux pour le pouvoir.
- 48 L'apprentissage informel est présenté dans nombre de situations qui vont de la socialisation à l'apprentissage autonome non guidé. Le degré de conscientisation de l'apprenant fictif change lui aussi et dépend du contexte d'apprentissage : les apprentissages acquis au hasard d'une socialisation sont plutôt conscientisés *a posteriori*, tandis que les apprentissages répondant à un objectif pragmatique sont explicités en amont de la démarche d'apprentissage, elle-même plus méthodique. Cette méthode ressemble davantage à du bricolage didactique, les apprenants suivant leur instinct et se débrouillant avec les ressources à leur disposition, marquées par une pauvreté tout à fait dystopique : matériel usé, désuet, etc.

En guise de conclusion

- 49 Tout d'abord, les imaginaires se concentrent surtout sur les personnages d'enseignants, qui adoptent une posture critique qui les conduira ultérieurement à la révolte. Les apprenants, à l'inverse, constituent une foule anonyme qui s'accorde avec l'idéologie de la société dystopique. Par ailleurs, les imaginaires de la DDL dépendent des imaginaires linguistiques des auteurs, et de représentations socio-politiques sur ce qu'est un régime autoritaire, par exemple. Cette relation entre divers imaginaires – sociaux, linguistiques et didactiques – témoigne de la complexité de l'objet didactique, qui fait se rencontrer divers acteurs, enjeux et lieux de pouvoir et de savoir.
- 50 Si les imaginaires de la DDL prennent des manifestations différentes selon les typographies narratologiques, il est néanmoins possible de modéliser les récurrences observables dans le corpus sous la forme d'un schéma :

III. 2



Imaginaires de la hiérarchie méta-didactique dans les romans de science-fiction

- 51 Au lieu du traditionnel triangle de Houssaye enseignant-apprenant-savoir (Chifflet, 2008), nous proposons une hiérarchie envisagée par les auteurs allant du pouvoir vers l'apprenant, en passant par l'enseignant et l'élève. Nous avons distingué l'élève, passif et obéissant dans la fiction, de l'apprenant, actif et responsable de son apprentissage. La DDL dans la dystopie répond à une perspective *top-down* par laquelle le gouvernement impose une formation à l'enseignant avec des contenus linguistiques et idéologiques sur lesquels il n'a pas la main. Les besoins communicationnels de l'apprenant, ses difficultés ne sont jamais considérés, ni par le gouvernement, ni par l'enseignant. Ce contrôle du pouvoir sur les contenus et objectifs idéologico-didactiques structure la société en une communauté homogène disposant d'un même socle de compétences. Tout en bas de cette hiérarchie se trouve l'apprenant en situation d'apprentissage informel, qui choisit des enseignements non conçus et non imposés par le pouvoir et sort ainsi de la communauté homogène et soumise de la fiction dystopique. Cette forme d'apprentissage, illicite, remet l'apprenant au cœur de la didactique et refuse le paradigme autoritaire de la relation pouvoir-enseignant-apprenant de la société. De fait, l'apprentissage informel, l'accès à un savoir choisi et non plus subi, promeuvent un apprentissage libéré du joug professoral, devenu inutile par sa rigidité. En dépit de sa moindre efficacité langagière, l'apprentissage informel donne la seule réponse idéologique envisageable par les auteurs face à la manipulation des esprits dans un cadre formateur, comme si agentivité et autonomie de l'apprenant constituaient des garde-fous à l'influence idéologique d'un gouvernement autoritaire dans la didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

Braun Günter et Braun Johanna, *Das kugeltranszendente Vorhaben*, Ulm : Suhrkamp Taschenbuch, 1983.

Sansal Boualem, *2084 : la fin du monde*, Paris : Gallimard, 2015.

Vance Jack, *Les Langages de Pao (Languages of Pao, 1958)*, traduit de l'anglais (États-Unis) par Brigitte Mariot, coll. « Folio SF », Paris : Gallimard, 2008.

Bibliographie critique

Bandura Albert, « Social cognitive theory : An agentic perspective », *Annual Review of Psychology*, 52, 2001, p. 1-26.

Bardière Yves, « De l'ASF à la SF : variations lexicales sur un même thème », dans Bardière Yves, Blanquet Estelle, Picholle Éric (dir.), *Science-fiction et didactique des langues : un outil communicationnel culturel et conceptuel*, Villefranche-sur-mer : éditions du Somnium, 2013, p. 23-38.

Baumert Jürgen et Kunter Mareike, « Stichwort : Professionelle Kompetenz von Lehrkräften », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 2006, p. 469-520.

Bellagamba Ugo, Lehoucq Roland, « Mots et discours de science dans la science-fiction », *Socio [en ligne]*, 13, 2019, p. 23-44, [consulté le 22 juin 2023], URL : <https://journals.openedition.org/socio/7555>.

Bourdieu Pierre, *Ce que parler veut dire. L'Économie des échanges linguistiques* (1982), Paris : Fayard, 2018.

Chiffot Martine, « De la relation pédagogique », *L'Enseignement philosophique*, 5, 2008, p. 63-75.

Daunay Bertrand et Fluckiger Cédric, « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique », *Recherches en didactique*, 11, 2011, p. 7-15.

Demaizière Françoise et Narcy-Combes Jean-Paul, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acadelle [en ligne]*, 4, 2007, p. 1-15, [consulté le 23 juin 2023], URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/4850?lang=en>.

Demougin Françoise « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *Tréma [en ligne]*, 30, 2008, p. 101-111, [consulté le 23 juin 2023], URL : <https://journals.openedition.org/trema/427>.

Dervin Fred, « Quand la didactique des langues et des "cultures" emprunte à l'anthropologie... », *Journal des anthropologues [en ligne]*, 126-127, 2011, p. 255-272, [consulté le 22 juin 2023], URL : <https://journals.openedition.org/jda/5553>.

Dufays Jean-Louis, *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*, Bruxelles : Peter Lang, 2010.

- Flahault François, « Récits de fiction et représentations partagées », *L'Homme*, 175-176, 2005, p. 37-55.
- Fortis Jean-Michel, « De l'hypothèse de Sapir-Whorf au prototype : sources et genèse de la théorie d'Eleanor Rosch », *Corela* [en ligne], 8-2, 2010, p. 1-55, [consulté le 23 juin 2023], URL : <https://doi.org/10.4000/corela.1243>.
- Houdebine Anne-Marie, « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La Linguistique*, Presses universitaires de France, 51, 2015, p. 3-40.
- Jablonka Ivan, « Les historiens américains aux prises avec leur école », *Histoire de l'éducation*, 89, 2001, p. 3-58, [consulté le 25 janvier 2024], URL : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.841>.
- Jodelet Denise (dir.), *Les Représentations sociales*, Paris : Presses universitaires de France, 2003.
- Martinez Pierre, *La Didactique des langues étrangères*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2021.
- Muller Catherine, « “Je commence à devenir plus cool” : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], 18-2, 2021, [consulté le 22 juin 2023], URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9468>.
- Navé Éric, « Penser l'informel à l'aune des contextes d'enseignement-apprentissage dits formels », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle* [en ligne], 20-1, 2022, p. 1-19, [consulté le 23 juin 2023], URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/11344>.
- Rivière Véronique, Cadet Lucile, « “Quand je serai enseignante pour de vrai...” : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE ? », dans Dervin Fred, Auger Nathalie, Suomela-Salmi Eija (éds.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan, 2009, p. 39-58.
- Roussel Stéphanie, « Enjeux et les limites d'un dialogue entre la psychologie cognitive et la didactique des langues », *Éducation & didactique*, vol. 16, 2022, p. 35-51.
- Roussel Stéphanie, *L'Approche cognitive en didactique des langues*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2021.
- Schugurensky Daniel, « “Vingt mille lieues sous les mers” : les quatre défis de l'apprentissage informel » (« “Vingt mille lieues sous les mers” : Addressing four challenges of informal learning », traduit par Marcel Rieu), *Revue française de pédagogie* [en ligne], 160, 2007, p. 13-27, [consulté le 22 juin 2023], URL : <https://journals.openedition.org/rfp/583>.
- Sockett Geoffrey, « La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues », *Mélanges CRAPEL*, 36, 2015, p. 128-136.
- Van Gorp Hendrik, Delabastita Dirk, D'Hulst Lieven, Baetens Jan, Brix Michel, Canvat Karl, *Dictionnaire des termes littéraires*, Paris : Champion, 2001.
- Yibokou Kossi Seto, « Autonomisation, autonomie “totale” et autonomie “brute”, apprentissage informel de langues : quels liens ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle* [en ligne], 19-2, 2022, [consulté le 23 juin 2023], URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10944>.
- Zamiatine Eugène, *Nous autres (Mi, 1920)*, traduit du russe par Benjamin Cauvet-Duhamel, Paris : Gallimard, 1971.

NOTES

1. Si les auteurs, qui étaient jusqu'alors édités régulièrement en RDA, n'ont pas vu ce roman précis édité dans leur pays d'origine, c'est que la peinture froide, mais surcaractérisée, de cet abîme entre l'existence miséreuse et la propagande dithyrambique de cet État fictif a dû être suspectée de renvoyer satiriquement à la RDA réelle, dont les conditions économiques étaient particulièrement dégradées au début des années 1980.
 2. On peut d'ailleurs se demander quels films pourraient être projetés dans la mesure où les langues étudiées sont à la fois créées de toutes pièces et particulièrement récentes. S'agirait-il de documents audiovisuels d'ordre didactique ?
 3. Nous rappelons qu'une schématisation laisse moins de place à la nuance au profit d'une transmission plus immédiate des informations.
-

RÉSUMÉS

À partir d'un corpus dystopique trilingue (anglais, français, allemand), cet article explore les imaginaires de la didactique des langues. Dans la traduction du roman américain *Les Langues de Pao* (Vance, 1958), le roman de l'Algérien francophone *2084 : la fin du monde* (Sansal, 2015) et le roman est-allemand non traduit à ce jour *Das kugeltranszendente Vorhaben* (Braun et Braun, 1983), des personnages d'enseignants et d'apprenants des langues présentent des récurrences des représentations métadidactiques qu'il s'agit de définir et de catégoriser. L'analyse du contenu fondée sur des éléments paradigmatiques et syntagmatiques (Dufays, 2010) s'intéresse aux dimensions lexico-pragmatiques de l'expression des imaginaires relatifs à l'enseignement des langues (quelles langues apprend-on, comment sont formés les enseignants, en quoi la profession est-elle institutionnalisée et prestigieuse ?) et à l'apprentissage des langues (l'élève est-il un prisonnier du professeur, quel rôle joue le relativisme linguistique dans l'apprentissage et comment est mis en scène l'apprentissage informel ?). Cette lecture aboutit à une proposition de modélisation des imaginaires hiérarchisés métadidactiques dans les romans de science-fiction dystopique à partir des attitudes métadidactiques, des contenus d'enseignement/apprentissage, des acteurs de la relation didactique, des conditions matérielles et de l'attitude sociale qui en émerge.

Based on a trilingual dystopian corpus (English, French, German), this article explores the imaginaries of language didactics. In the translation of the American novel *The Languages of Pao* (Vance, 1958), the novel by the French-speaking Algerian *2084 : The End of The World* (Sansal, 2015) and the hitherto untranslated East German novel *Das kugeltranszendente Vorhaben* (Braun and Braun, 1983), language teacher and learner characters present recurring metadidactic representations that need to be defined and categorised. A content analysis based on paradigmatic and syntagmatic elements (Dufays 2010) focuses on the lexico-pragmatic dimensions of the expression of imaginary themes relating to language teaching (what languages are learnt, how are teachers trained, to what extent is the profession institutionalised and prestigious ?) and language learning (are students teachers' prisoners, what role does linguistic relativism play in learning and how is informal learning conceived ?). This reading leads to a proposal for modelling hierarchical metadidactic imaginaries in dystopian science fiction novels

on the basis of metadidactic attitudes, teaching and learning content, actors in the didactic relationship, material conditions and the social attitude that emerges.

INDEX

Mots-clés : imaginaire linguistique, didactique des langues, dystopie, relation apprenant-enseignant

Keywords : linguistic imaginary, language teaching and learning, dystopia, learner-teacher relationship

AUTEUR

ALEXIA JINGAND

Docteure en sciences du langage, Alexia Jingand a écrit une thèse intitulée *Représentations linguistiques dans des œuvres dystopiques modernes : une analyse sociolinguistique* (2022), dans laquelle dialoguent les notions d'insécurité linguistique, de militantisme et d'imaginaires des sciences du langage. Ses travaux portent sur les imaginaires linguistiques en lien avec l'idéologie, les politiques linguistiques ou encore la variation. Dans une perspective plurilingue, elle propose une analyse des fonctions attribuées à la langue, du métadiscours des locuteurs non universitaires et des attitudes métalangagières attribuées aux locuteurs fictionnels. Elle s'intéresse à la mise en scène des sciences du langage dans toutes ses dimensions, de la morphologie à la phonétique en passant par la traductologie et la didactique des langues.

Alexia Jingand holds a Ph.D degree in linguistics and has written a thesis entitled *Linguistic representations in modern dystopian works : a sociolinguistic analysis* (2022), in which the notions of linguistic insecurity, militantism and linguistic imaginaries are explored. Her work focuses on linguistic imaginaries in relation to ideology, linguistic politics, and variation. From a plurilingual perspective, she analyses the functions attributed to language, the metadiscourse of non-academic speakers and the metalanguage attitudes attributed to fictional speakers. She is interested in the folk conception of language sciences in all their dimensions, from morphology and phonetics to translation studies and language teaching and learning.