



HELLENIC REPUBLIC
**National and Kapodistrian
University of Athens**
— EST. 1837 —



ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DE FRANÇAIS E.U.-GRÈCE

*Enseigner la langue et la culture françaises :
construire des ponts socio-humanistes*

ACTES

du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français
Athènes, 20-23 octobre 2016

Volume I

sous la coordination de
Christos NIKOU

Avec le soutien de l'Organisation internationale de la Francophonie



***Enseigner la langue et la culture françaises :
construire des ponts socio-humanistes***

ACTES

du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français

Athènes, 20-23 octobre 2016

Volume I



HELLENIC REPUBLIC
**National and Kapodistrian
University of Athens**
— EST. 1837 —



**ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DE FRANÇAIS F.U.-GRÈCE**

***Enseigner la langue et la culture françaises :
construire des ponts socio-humanistes***

ACTES

du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français
Athènes, 20-23 octobre 2016

sous la coordination de
Christos NIKOU

Avec le soutien de l'Organisation internationale de la Francophonie



Ce Congrès a été organisé par :

- L'Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce
- Le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes
- L'Ambassade de France en Grèce – L'Institut Français de Grèce
- La Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)
- L'Association des Professeurs de Langue et de Littérature françaises D.U.

Sous l'égide du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes

Le présent ouvrage a été publié grâce à l'aimable et généreuse contribution
du Département de Langue et Littérature françaises
de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Textes relus et édités par :

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| – Ali ABASSI | – Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU |
| – Marie-Christine ANASTASSIADI | – Philippe MOGENTALE |
| – Jean-Claude BEACCO | – Argyro MOUSTAKI |
| – Monique BURSTON-MONVILLE | – Christos NIKOU |
| – Pénélope CALLIABETSOU | – Maro PATÉLI |
| – Nathalie CHAPLEAU | – Andromachi-Virginia PANTAZARA |
| – Florentina FREDET | – Marina VIHOU |

SET : 978-960-466-199-2

ISBN : 978-960-466-200-5

SET : 978-960-89216-2-7

ISBN : 978-960-89216-3-4

© Université nationale et capodistrienne d'Athènes (Département de Langue et Littérature françaises) & Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Athènes, décembre 2018

Mise en forme : Christos NIKOU

Mise en page : Artémis PETROPOULOU, TÉL. : 2108656505



SOMMAIRE

PROBLÉMATIQUE et AXES DU CONGRÈS.....	7
COMITÉ D'ORGANISATION.....	11
COMITÉ SCIENTIFIQUE.....	12
AVIS AUX LECTEURS.....	15
AVANT-PROPOS.....	17
ALLOCUTIONS.....	21
CONFÉRENCE INAUGURALE.....	31
CONFÉRENCES SÉMI-PLÉNIÈRES.....	45
COMMUNICATIONS.....	115
ATELIERS, PRÉSENTATIONS VIDÉO, TABLES RONDES, SYMPOSIUMS.....	953
TABLE DES MATIÈRES.....	1133

9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français

Athènes, 20-23 octobre 2016

***Enseigner la langue et la culture françaises :
construire des ponts socio-humanistes***

Pourquoi cette problématique ?

L'objectif général est de s'interroger sur la place et les fonctions du couple langue-culture française, face à la mobilité croissante des jeunes à l'heure actuelle et à leurs besoins diversifiés.

Afin de répondre à ce nouveau défi, les enseignants et les didacticiens sont appelés à construire des ponts socio-humanistes susceptibles d'aider à la gestion de la réalité quotidienne de la classe de langue-culture, déstabilisée par des facteurs et des variables socio-psychologiques. Citons ici l'hétérogénéité linguistique et culturelle, ainsi que les nouvelles « cultures adolescentes ».

Dans cet état des choses, l'enseignement/apprentissage de la langue-culture françaises devrait se focaliser sur le développement d'un véritable « agir social » de solidarité et de « co-action », voire sur la socialisation et l'humanisation du contexte scolaire.



► Axes du congrès

Axe I : « L’interculturel d’hier à aujourd’hui : de l’intercompréhension à la co-action »

Cet axe reflète nos questionnements sur l’évolution et le statut actuel du culturel et de l’interculturel en milieu institutionnel dans la société actuelle. Il illustre également notre volonté de participer au développement intellectuel, formatif, éthique et interculturel de nos apprenants. Quelques pistes de réflexion :

- S’interroger sur l’apport socio-pédagogique de la dimension co-actionnelle/co-culturelle
- Créer des modes d’actions partagées
- Gérer les attitudes égocentriques et ethnocentriques des apprenants
- Souligner l’intérêt du couple co-culture relationnelle/co-existentielle visant l’acquisition d’une compétence relationnelle et d’un « savoir coexister »
- Repenser le rôle de la médiation linguistique
- Redéterminer le rôle de la langue-culture source
- Favoriser l’usage du français comme langue passerelle pour aborder d’autres langues-cultures européennes
- Reconsidérer les fonctions du culturel et du cultivé dans le cadre institutionnel
- Déterminer les contenus d’enseignement interculturel

Axe II : « Facteurs de facilitation de la communication/collaboration des apprenants en français »

Cet axe se propose de présenter, à titre d’illustration, quelques facteurs susceptibles de dynamiser l’aspect socio-émotif de l’apprentissage et, dès lors, la co-action sociale entre des acteurs sociaux. Quelques pistes de réflexion :

- Choisir les approches favorisant l’épanouissement intellectuel et psycho-social des apprenants (conception/élaboration de projets, contrat pédagogique/social...) afin de stimuler leur goût collaboratif
- Favoriser des procédés de médiation, des supports pédagogiques et des expériences en fonction du type d’éducation (primaire, secondaire...)
- Reconsidérer la place de la grammaire, du lexique et de la phonétique
- Gérer la réalité quotidienne « menacée » par l’hétérogénéité linguistique et culturelle et les nouvelles « cultures adolescentes » importées au système scolaire

- Revaloriser la pertinence des notions-clés : centration sur l'apprenant, autonomie, besoins langagiers, authenticité...
- Revaloriser le rôle de la multi-, pluri-, trans- et inter-disciplinarité
- Profiter de l'apport des Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'enseignement des langues-cultures (ressources multimédia, logiciels...)
- Diversifier les ressources : cultures et littératures française et francophones, dialogues (inter-) artistiques
- Harmoniser dans le quotidien la «relation d'autorité» et la « relation d'affectivité »
- Lutter contre l'inauthentique, les discours aseptisés, les pseudoactivités communicatives et les propos moralisants : choisir plutôt des actions, des projets et l'exemple personnel

Axe III : « De la formation linguistique et littéraire des enseignants à la formation psychopédagogique et interculturelle face aux nouveaux besoins »

Cet axe invite à une réflexion poussée sur la dimension professionnelle de la formation des enseignants de la langue-culture françaises. Or, cette formation étant centrée sur le cultivé, le linguistique et le littéraire (Départements de Langue et Littérature françaises), elle ne peut pas munir les étudiants futurs enseignants de langue-culture des compétences psychopédagogiques et interculturelles exigées, à l'heure actuelle, vu les nouveaux besoins et les nouvelles fonctions des enseignants. Les intervenants de cet axe sont appelés à mobiliser la responsabilité des instances politiques pour revendiquer une véritable formation professionnelle.

Quelques pistes de réflexion :

- Étudier la place de la relation pédagogique
- S'interroger sur les nouvelles fonctions des enseignants de langues-cultures
- Reconsidérer les fonctions de la formation professionnelle face aux défis sociaux actuels
- Se questionner sur le rôle de l'éducation émotionnelle
- Didactiser l'espace social dans lequel les apprenants évoluent et construisent leur identité
- Réfléchir sur l'articulation entre la didactique des langues-cultures et la psychopédagogie
- Valoriser les attitudes/comportements de l'enseignant et des apprenants dans le quotidien
- Repenser la didactique du F.O.S./F.O.U.

Axe IV : « L'enseignement du français aux apprenants en difficultés d'apprentissage et les fonctions de l'éducation spécialisée »

Cet axe exprime notre intérêt et nos préoccupations pédagogiques face au nombre croissant, ces dernières années, d'apprenants en difficultés d'apprentissage à l'école primaire et secondaire. Faute de formation psychopédagogique adéquate, les enseignants de langue-culture piétinent entre « l'utile », « le valide », « le pertinent », « le faisable ici et partout », et « l'adaptable ». Dès lors, la complexité de la praxis pédagogique, la polymorphie du quotidien scolaire et les spécificités des apprenants en difficultés d'apprentissage (souvent difficilement gérables) nécessitent d'urgence des réponses et des actions sérieuses en matière de formation des enseignants. Le Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes, et plus précisément les instances de l'éducation spécialisée, devraient mobiliser toute leur énergie à l'égard de ce problème. Quelques pistes de réflexion :

- Choisir les approches psychopédagogiques et didactiques facilitant le quotidien scolaire
- Gérer le quotidien scolaire : problèmes d'intégration des apprenants en difficultés d'apprentissage au sein du groupe-classe, attitudes et comportements du groupe-classe à l'égard de la spécificité de ces apprenants...
- Dépister, interpréter les difficultés (conflits, agressions, malentendus, comportements de harcèlement...), et chercher des solutions possibles
- Chercher des pratiques de remédiation/d'intervention
- Favoriser les recherches-actions
- Reconsidérer le potentiel cognitif et socio-émotif des apprenants en difficultés d'apprentissage
- Solliciter la collaboration entre les différents partenaires impliqués (personnel de l'école, parents, responsables de l'éducation spécialisée du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes...)

Axe V : « Politiques éducatives et linguistiques »

Les hypothèses-propositions exprimées jusqu'ici et celles de l'axe « Politiques éducatives et linguistiques » convergent sur le besoin de revendiquer auprès des responsables politiques des réponses-actions susceptibles de résoudre les problèmes chroniques de l'enseignement des langues-cultures en milieu institutionnel. Quelques pistes de réflexion :

- Redéfinir le statut des langues-cultures et des enseignants dans le contexte institutionnel
 - Promouvoir la communication et la collaboration entre les établissements scolaires
 - Favoriser la participation aux projets internationaux d'échange (Erasmus+...)
 - S'interroger sur les systèmes d'évaluation et de certification
 - Reconsidérer/réévaluer les politiques éducatives en matière d'éducation spécialisée
-

► **Comités**

Comité d'organisation

- PAPANIKOLAOU Maria, Présidente
- KARATHANOU Athéna, Vice-présidente
- VOULGARIDIS Constantin, Secrétaire général
- TSAKAGIANNIS Sophoklis, Conseiller du C.O.
- MARKANTONAKIS Stélios, Coordinateur

Membres (par ordre alphabétique) :

- ATHANASSOPOULOU Georgia
- CHRA Catherine
- CLANCIER Éliane
- ELEFThERIOU Eirini
- FYKARI Ioanna
- KONSTANTOPOULOU Maria-Eleni
- KONTAXAKI Evangelia
- LAZARIDIS Ghèorghios
- LEONARDOU Stella
- MAVROMATAKI Despina
- MICHOU Evita
- NIKOU Christos
- PAPPi Maria
- PSYCHOGIOU Evangelia
- REISSI Fotini
- SKARTSIOUNI Stavroula
- STEFANOPOULOU Elena
- SYNIOU Efrossyni
- VICHOU Marina

Comité scientifique

- ▶ CALLIABETSOU Pénélope, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Présidente
- ▶ NIKOU Christos, Vice-président
- ▶ TSAKAGIANNIS Sophoklis, Secrétaire général

Membres (par ordre alphabétique) :

- ▶ ABASSI Ali,
Université de La Manouba
 - ▶ ANASTASSIADI Marie-Christine,
Université nationale et capodistrienne d'Athènes
 - ▶ ANDROULAKIS Giorgos,
Université de Thessalie
 - ▶ APOSTOULOU Irimi,
Université nationale et capodistrienne d'Athènes
 - ▶ BEACCO Jean-Claude,
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
 - ▶ BURSTON-MONVILLE Monique,
Université Technologique de Chypre
 - ▶ CHAPLEAU Nathalie,
Université du Québec à Montréal
 - ▶ CHARAMIS Pavlos,
Institut de Politique Éducative de Grèce
 - ▶ DAFNI Dimitra,
Direction régionale de l'enseignement primaire et secondaire du Péloponnèse
 - ▶ DUCHÉ Véronique,
Université de Melbourne
 - ▶ DELVEROUDI Réa,
Université nationale et capodistrienne d'Athènes
 - ▶ FOTIADOU Thérèse,
Conseillère pédagogique pour le français
 - ▶ FREDET Florentina,
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
 - ▶ FU Rong,
Université des Langues étrangères de Beijing
 - ▶ KALAMARA Efi,
Présidente d'honneur de l'APF F.U.
 - ▶ KIYITSIOGLOU-VLACHOU Catherine,
Université Aristote de Thessalonique
 - ▶ MANGENOT François,
Université Grenoble Alpes
 - ▶ MOGENTALE Philippe,
Attaché de coopération éducative (Institut Français de Grèce)
 - ▶ MOUSTAKI Argyro,
Université nationale et capodistrienne d'Athènes
 - ▶ NATSI Chaïdo,
Conseillère pédagogique pour le français
 - ▶ PANTAZARA Mavina,
Université nationale et capodistrienne d'Athènes
 - ▶ PAPASPYRIDOU Ioanna,
Université nationale et capodistrienne d'Athènes
 - ▶ PATÉLI Maro,
Université nationale et capodistrienne d'Athènes
 - ▶ POLITIS Michel,
Université Ionienne
 - ▶ PUREN Christian,
Université Jean Monnet, Saint-Étienne
 - ▶ TSIGKRI Chryssoula,
Conseillère pédagogique pour le français
-

L'initiative de ce congrès appartient à

L'Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce

Conseil d'administration :

Athéna KARATHANOU, Présidente

Christos NIKOU, Vice-président et rédacteur en chef de la revue *Contact+*

Maria PAPPI, Secrétaire générale

Ioanna FYKARI, Secrétaire d'organisation

Evangelia PSYCHOGIOU, Trésorière

Elena STEFANOPOULOU, Secrétaire adjointe

Ghèorghios LAZARIDIS, Administrateur bibliothèque

Evangelia KODAXAKI, Assesseur 1

Maria-Eleni KONSTANTOPOULOU, Assesseur 2

AVIS AUX LECTEURS

Les deux volumes que vous tenez entre les mains reproduisent les conférences, les communications, les ateliers, les symposiums et les tables rondes du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français (Athènes, 20-23 octobre 2016). Nous livrons aux publics intéressés les textes que nous ont fait parvenir les participants au 9^e Congrès et qui ont été retenus par le comité scientifique/éditorial.

À noter que le comité scientifique/éditorial n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les articles, celles-ci devant être considérées comme propres à leurs auteurs. Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, les articles ont été soumis à des processus de relecture et de correction, la mise en page a été harmonisée et les éventuelles erreurs de saisie ou d'inattention ont été corrigées. De plus, le comité n'examine ni ne contrôle les documents provenant de sites tiers et décline toute responsabilité concernant le contenu, l'exactitude ou la légitimité des documents sur ces sites.

Nous devons enfin signaler qu'en pleine période de crise économique, ces Actes n'auraient pu voir le jour sans la contribution financière de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes et de l'Association des Professeurs de français f.u.-Grèce. Qu'elles soient donc remerciées ici au même titre que les auteurs.

Le comité scientifique/éditorial

AVANT-PROPOS

Pénélope CALLIABETSOU

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Présidente du comité scientifique

Philippe MOGENTALE

Attaché de coopération éducative, Institut Français de Grèce

Membre du comité scientifique

Hypothèses de fond sous-jacentes aux réflexions qui vont suivre...

Parler d'amitié entre la France et la Grèce, c'est se référer aux rapports privilégiés qui unissent les deux peuples. Cette amitié, fondée sur des relations socio-humanistes solides, des valeurs communes de réciprocité, de solidarité, de soutien, d'affection, a su résister dans l'histoire.

Grâce à une volonté ferme des deux peuples, et en dépit de diverses mutations internationales souvent traumatisantes (guerres, conflits, crises politiques et économiques) et d'une mondialisation qui nivèle les différences, mais accroît dans le même temps une forme d'indifférence à l'Autre, aux autres, une confusion préjudiciable à toute forme de pensée, le dialogue et le partage nous ont été préservés.

Ces Actes témoignent le désir de préserver ensemble ce qui nous apparaît comme essentiel dans un mode de rupture, de dissociation, une forme de partage, d'unité, de solidarité.

Cette solidarité maintenue est notre fierté et notre avenir. Une manière d'être ensemble et d'œuvrer pour un avenir plus ouvert, plus certain, plus tolérant.

Nous, linguistes appliqués et didacticiens, acteurs de la coopération éducative et enseignants de langue et de culture françaises en Grèce, sensibles à ces réflexions, nous avons choisi de construire nos propres ponts socio-humanistes à l'exemple de nos deux peuples et d'y investir pour un meilleur avenir de l'enseignement de la langue et de la culture françaises.

Il est clair donc que le titre du 9^e Congrès, « Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes », est pour nous révélateur de notre volonté de réattribuer à la langue et à la culture leur dynamique bipolaire : une langue moyen de communication et d'expression culturelle privilégiée, utilisée par des populations diverses et souvent parfaitement autonomes, mais trouvant dans la langue française une forme de substrat identitaire, non exclusif, mais ferment d'idées et d'une créativité qui est celle d'un métissage positif ; une langue vecteur de valeurs, de culture, d'ouverture à l'Autre, de solidarité, de réciprocité.

L'éducation est le lieu privilégié pour la circulation et la promotion de ces valeurs.

Ainsi les questionnements engagés par les cinq axes de réflexion nous ont permis, entre autres, de :

- Réfléchir sur le « ce qui s’est passé » et le « quoi faire » dans les années à venir ;
- Échanger des expériences sur nos actions, trouver sans doute des partenariats possibles, des synergies et des stratégies neuves et coordonnées, changer de point de vue, bousculer les habitudes ;
- S’interroger sur les facteurs de source endogène et exogène qui interviennent et déterminent la praxis didactique et socio-psychologique du groupe-classe ;
- Comprendre l’intérêt de la mise en place de processus variés d’apprentissage démocratique, collaboratif et interculturel ;
- Mettre en valeur les fonctions socio-pédagogiques de l’enseignement de la langue et de la culture françaises susceptibles de faire de l’école un lieu de socialisation et d’humanisation ;
- Aider les enseignants à réfléchir sur leurs nouvelles fonctions par rapport à leur formation universitaire pour mieux revendiquer la dimension interculturelle et psychopédagogique qui, d’une façon paradoxale, demeure absente jusqu’à l’heure actuelle ;
- Apprendre aux enseignants à se déplacer de l’espace « utopique » du simplifié et de l’uniforme à l’espace complexe du divergent et de l’authentique ;
- Opter pour des activités socialisées et socialisantes, voire chargées d’un agir socio-affectif ;
- S’interroger sur l’apport de la gestion du relationnel et sur le caractère polyphonique du discours scolaire ;
- Lutter contre des phénomènes constituant un véritable danger pour nos enfants : ethnocentrisme, xénophobie, racisme, violence, ghettoïsation, anomie, voire tous genres de comportement antisocial.

La Grèce d’aujourd’hui, pays en proie à une crise économique qui est aussi une crise de valeurs mettant à l’épreuve les institutions et la solidarité intergénérationnelle est sans doute un lieu propice à l’examen de telles questions. Cette mise en abyme interroge le corps enseignant et l’école confrontés, par ailleurs, de plus en plus violemment à la crise migratoire et à la question de l’intégration de nouveaux publics hétérogènes dans le système éducatif hellénique.

Ces bouleversements qui ne sont pas propres à la Grèce génèrent des questions liées à l’apprentissage des *langues-cultures* auxquelles, tôt ou tard, avec un plus ou moins grand degré de préparation, l’Europe toute entière devra faire face.

Ainsi, afin de répondre à ces nouveaux défis, les enseignants et les didacticiens sont appelés à construire des ponts socio-humanistes susceptibles d’aider à la gestion de la réalité quotidienne de la classe, celle de l’enseignement de la langue-culture, déstabilisée ces dernières années par des facteurs et des variables socio-psychologiques. Citons ici, entre autres : l’hété-

rogénéité linguistique et culturelle, ainsi que les nouvelles « cultures adolescentes » imposés par la mondialisation. Dans cet état des choses, l'enseignant de la langue et de la culture françaises devrait focaliser ses actions sur la mise en place d'un véritable « agir psycho-social », susceptible de contribuer au développement intellectuel, social, émotif, formatif, éthique et interculturel des apprenants.

Le nombre important des congressistes, environ 500, témoigne clairement de l'engagement professionnel et personnel des enseignants et des spécialistes dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Par ailleurs, le nombre aussi important d'interventions¹ expriment notre envie de partager nos préoccupations, de mettre en commun nos expériences, de signaler nos faiblesses et de chercher des réponses aux défis et aux enjeux de notre action.

Il est souhaitable que la Francophonie, dont la Grèce est membre depuis 2004, définisse de nouvelles stratégies coordonnées pour la promotion de la langue et de la culture françaises dans l'espace des nouveaux rapports qui s'instaurent entre les langues d'usage international qui revendiquent une place dans un monde qui se veut multilingue et polyculturel.

Cette préoccupation répond à l'exigence de construire une forme de « vivre ensemble », dont nous participons et qui est notre avenir.

¹ 196 interventions (plus de 210 propositions d'interventions) : une conférence d'ouverture, 12 conférences semi-plénières, 127 communications, 42 ateliers, 2 présentations vidéo, 3 posters, 5 tables rondes et 4 symposiums – impliquant 233 intervenants de 29 pays.

► *Allocutions*

Allocution de Madame **Maria PAPADIMA**

Présidente du Département de Langue et Littérature françaises
de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes
et Présidente du Comité d'organisation du 9^e Congrès

Monsieur l'Ambassadeur de France en Grèce,
Monsieur l'Ambassadeur du Canada auprès de la République hellénique,
Monsieur le représentant du ministre de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes,
Monsieur le Directeur de l'Institut Français en Grèce,
Madame l'Attachée de coopération de l'Ambassade de Roumanie en Grèce,
Messieurs et Mesdames les représentant-e-s de différentes institutions et associations,
Chers collègues des services de coopération éducative de l'Ambassade de France,
Chers et chères collègues,
Chers et chères congressistes,

C'est un grand honneur pour moi d'ouvrir la neuvième édition du Congrès Panhellénique et Internationale des professeurs de français, une rencontre déjà consacrée et répétée tous les trois ans, tantôt à Athènes tantôt à Thessalonique, et qui a fait ses preuves dans la durée par la pertinence toujours renouvelée de sa thématique. Cette fois le sujet choisi s'inscrit dans une problématique absolument actuelle et porte un titre prometteur et optimiste : « Enseigner la langue et la culture française : construire des ponts socio-humanistes ».

J'ouvre ce colloque en tant que Présidente du comité d'organisation, mais surtout en tant que Présidente du Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. Je voudrais témoigner encore une fois des fortes relations entre le Département et les Associations des Professeurs de Français représentant le corps des enseignants de français qui, pour la plupart, sont nos anciens étudiants et que nous sommes heureux de retrouver, d'accompagner, d'encadrer et de soutenir dans leur vie professionnelle. Cette relation dynamique est évidemment réciproque, car c'est la pratique de ces femmes et de ces hommes de terrain qui nourrit nos recherches théoriques et donne le ton à ce Congrès.

Pendant les quatre jours du Congrès, nous aurons l'occasion d'approfondir et de consolider nos connaissances, d'échanger nos pratiques, de discuter nos différentes approches, de nous connaître. Le Congrès Panhellénique et International des professeurs de français a le

caractère unique de réunir en son sein toutes les catégories d'acteurs, des grands spécialistes, des universitaires, des professeurs de terrain et des décideurs, et permet d'établir un mouvement essentiel et ininterrompu : celui de la théorie vers la pratique et de la pratique vers la théorie. Ainsi la théorie découvre de nouveaux défis auxquels elle doit répondre et la pratique de nouvelles pistes à expérimenter.

Au cœur du débat, les notions de la culture, du culturel, de l'interculturel et du co-culturel ; elles seront revisitées plusieurs fois et explicitées sous leurs divers angles, mais aussi la formation des enseignants et la conception des méthodes, du matériel pédagogique, l'apport de la technologie, les difficultés en classe, et la réalité des enseignants telle que nous la vivons ici en Grèce et partout dans le monde.

Je crois que l'élément le plus précieux de ce Congrès est la confrontation de nos vécus et de nos réalités en tant qu'enseignants de français, la prise de conscience que nous appartenons à une grande famille, établie dans le monde. Il est temps de resserrer nos liens de parenté, de développer des synergies, de penser des collaborations et des actions en contexte institutionnel et extra-institutionnel. De cette façon, notre Congrès sortira de la limite temporelle des quatre jours, développera toute sa dynamique et gagnera toute son ampleur.

En parlant de synergies, je dois aussi citer en premier lieu l'Institut Français de Grèce et les services de coopération éducative de l'Ambassade de France en Grèce, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), la Fédération Internationale des Professeurs de Français, l'Institut de Politique Éducative et les conseillers pédagogiques auprès du Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes. Il ne faut pas oublier que ce Congrès se déroule sous l'égide du Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes qui nous offre aussi le gîte pour cette cérémonie d'ouverture et pour la journée de demain. Nos remerciements vont également à l'École Moraïtis qui sera notre hôte à partir de samedi et qui nous offre ses locaux avec gentillesse et générosité.

Notre Congrès est un lieu d'échange privilégié, une opération scientifique et en même temps une session de formation continue ayant pour but principal d'optimiser et de mettre à jour les compétences des enseignants de français. Néanmoins, elle revêt également un caractère promotionnel du français et de la prise de conscience francophone tant auprès des enseignants que des acteurs de français, des décideurs, des personnalités institutionnelles et politiques. Je dois peut-être rappeler des dates et des faits officiels, rappeler par exemple que la Grèce fait partie de l'OIF depuis 2004, mais je suis convaincue que, nous tous ici présents mais aussi le peuple grec en général, nous n'avons besoin d'aucun rappel pour nous rendre compte combien les relations entre la Grèce et la France sont étroites, durables et privilégiées, et que notre action en est le beau fruit.

Notre congrès se déroulera autour de cinq axes :

1. L'interculturel d'hier à aujourd'hui : de l'inter-compréhension à la co-action.
 2. Facteurs de facilitation de la communication/collaboration des apprenants en français.
-

3. De la formation linguistique et littéraire des enseignants à la formation psychopédagogique et interculturelle face aux nouveaux besoins.
4. L'enseignement du français aux apprenants en difficultés d'apprentissage et les fonctions de l'éducation spécialisée.
5. Politiques éducatives et linguistiques.

Il est à signaler que la problématique posée par chacun de ces axes correspond à la politique linguistique et éducative de l'OIF et à ses valeurs humaines qui sont à l'heure d'aujourd'hui d'une actualité plus qu'évidente pour la Grèce.

Notre Congrès réunira des intervenants de 29 pays, affiliés à 101 institutions (Universités, Instituts, divers réseaux). Nous décomptons 196 communications/ateliers/présentations vidéos/posters, dont une conférence inaugurale, 12 conférences semi-plénières, 5 tables rondes et 4 symposiums.

Le nombre d'interventions mais aussi des participants inscrits à suivre notre congrès révèle son grand intérêt scientifique et pédagogique. Il est aussi un message clair adressé aux autorités qui dessinent les politiques éducatives en matière de langues étrangères, un message qui porte les valeurs du multilinguisme tel qu'il est défini dans la politique de l'Union Européenne, et montre l'importance de l'enseignement du français aujourd'hui et les défis que nous devons relever. Il est vrai que son importance ne va pas toujours de pair avec le nombre d'heures accordées dans les curricula et que nous devons nous mettre à l'écoute de notre temps. Nous sommes convaincus que notre Congrès est en accord avec et en avance sur son temps, comme il doit l'être un Congrès scientifique et pédagogique.

Je voudrais encore une fois remercier les institutions et les instances qui ont permis la réalisation de ce Congrès et qui nous ont honorés de leur présence, ainsi que tous nos sponsors et, tout d'abord, les Écoles franco-helléniques de Grèce et les éditeurs grecs et étrangers de français langue étrangère.

Un grand merci aux membres du Comité d'organisation et du Comité scientifique, qui par leur travail assidu et consciencieux ont permis que ce congrès se réalise dans les meilleures conditions scientifiques et matérielles. Un grand merci aux étudiants du Département qui par leur présence et leur aide précieuse dans les travaux du secrétariat du Congrès nous ont montré le visage de l'avenir.

Et surtout un grand merci à vous tous, professeurs de français, chers et chères collègues.

Je vous souhaite un bon Congrès et des travaux fructueux, à la dimension de notre Francophonie, à l'échelle de la planète.

Allocution de Madame **Athéna KARATHANOU**

Présidente de l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire-Grèce
et Vice-présidente du Comité d'organisation du 9^e Congrès

Monsieur l'Ambassadeur de France en Grèce,
Monsieur l'Ambassadeur du Canada auprès de la République hellénique,
Monsieur le représentant du ministre de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes,
Monsieur le Directeur de l'Institut Français en Grèce,
Madame l'Attachée de coopération de l'Ambassade de Roumanie en Grèce,
Monsieur le représentant de l'OIF,
Monsieur le Président de la FIPF,
Monsieur le Président de la CEO,
Mesdames et Messieurs,
Chères et chers collègues,
Cher-e-s ami-e-s,

C'est avec un immense plaisir que je vous souhaite aujourd'hui la bienvenue, à toutes et à tous, au 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de français qui est placé sous l'égide du Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes.

À l'occasion du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, qui se déroulera à Athènes du 20 au 23 octobre 2016, je suis ravi de vous accueillir, au nom de l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire de Grèce dont le siège est à Athènes, à cette rencontre francophone internationale qui reliera à travers les ponts socio-humanistes construits à cette fin des pratiques et des collègues venant des quatre coins du monde. C'est une opportunité de repenser les fondements de notre discipline, de dépeussier nos pratiques et de les partager.

Les enseignant-e-s sont déjà très nombreuses et nombreux à avoir déposé une ou plusieurs propositions pour notre Congrès. Ils représentent déjà 29 pays, ce qui montre l'intérêt qu'ils portent à cet événement. Nous vous en remercions vivement !

Les forces des deux Comités, scientifique et d'organisation, du Congrès se réunissent pour converger vers un but commun : assurer la parfaite réussite de cet événement. Cette manifestation scientifique, culturelle et conviviale a, par ailleurs, pour ambition de contribuer au rayonnement de la Francophonie et à la promotion du français dans l'enseignement public comme privé, à l'école comme à l'Université. Nous souhaitons donc que le Congrès soit un point de départ qui nous permettrait d'établir des passerelles entre la langue et la culture fran-

çaises, et de faire une mise au point d'outils didactiques.

Cher-e-s ami-e-s de la langue française,

Il est clair que le 9^e Congrès Panhellénique et International des professeurs de français n'est pas une simple fête franco-hellénique. Nous sommes très heureux, je suis très heureuse, de voir parmi nous des collègues enseignants, des chercheurs et des spécialistes de renom, de plusieurs nations qui ont tous en commun la langue française. Vingt-neuf pays différents de tous les continents, le continent océanien excepté, seront présents aux travaux du Congrès.

Le Congrès, une fois tous les six ans, permet d'élaborer de nouvelles pistes de réflexion tant dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français que dans celui de l'étude de différentes politiques éducatives à adopter. En Grèce et dans beaucoup d'autres pays, nous espérons enfin trouver un espace institutionnel légitime de réflexion, de discussion et de négociation qui nous permettra de faire le point sur notre métier et notre évolution professionnelle et de mettre en cohérence des moyens indispensables au lancement d'actions nouvelles et les exigences aussi bien éducatives que sociales d'une formation citoyenne au sein de l'école du vingt-unième siècle.

Si la langue française et son enseignement connaissent, actuellement, un certain, disons, « malaise », surtout en Europe, notre Association et nos partenaires, à savoir l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, l'Ambassade de France en Grèce et l'Institut Français de Grèce, l'Association-sœur des professeurs de français de la Grèce du Nord, et les conseillers pédagogiques pour le français avons voulu faire apparaître le dynamisme, le professionnalisme et l'optimisme de tous ces professeurs de français qui travaillent courageusement dans leurs écoles pour que le français devienne une véritable valeur de la vie scolaire et sociale des apprenants.

Le programme du congrès est très dense comme vous allez le voir à partir de demain, et vous devrez faire des choix car il y a, à votre disposition, à peu près 200 conférences, communications, ateliers, symposiums et tables rondes.

Mais à part la formation purement scientifique, nous avons aussi prévu un certain nombre de manifestations parallèles : des soirées musicales conviviales, une représentation théâtrale, des visites au nouveau musée de l'Acropole.

Toute cette structure qui s'étale sur quatre jours ne serait pas réalité aujourd'hui si des mécènes n'étaient pas à nos côtés. Je voudrais remercier vivement pour leur soutien financier et moral l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, l'Organisation Internationale de la Francophonie, la Fédération Internationale des Professeurs de Français, l'Ambassade de France en Grèce et l'Institut Français de Grèce, ainsi que TV5MONDE, RFI, les écoles confessionnelles d'Attique, la radio de la ville d'Athènes, les éditeurs grecs et français, et j'en oublie sûrement.

Pour terminer, je dois parler d'une évidence qui concerne des projets comme notre Congrès et laquelle on oublie toujours. On oublie souvent ceux qui ont travaillé pour cette cause. Je

voudrais donc saisir cette occasion pour dire que ce Congrès international est rendu possible uniquement et grâce à une équipe de bénévoles qui, pendant une année entière ne se sont occupés que de cela. Je tiens donc à les féliciter et les remercier vivement pour leur dynamisme, leur dévouement, leur savoir-faire également, mais surtout pour l'aide précieuse qu'ils m'ont apportée. Un grand merci personnel aux membres des Comités Scientifique et d'Organisation.

Je vous souhaite un bon Congrès !

Allocution de Monsieur Kalim AWAD

Représentant de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)

Les points principaux évoqués par l'Organisation internationale de la Francophonie à la cérémonie d'ouverture du 9^e Congrès Panhellénique et International des professeurs de français (Athènes 20-23 octobre 2016)

Monsieur l'Ambassadeur de France en Grèce,
Monsieur l'Ambassadeur du Canada auprès de la République hellénique,
Monsieur le représentant du ministre de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes,
Monsieur le Directeur de l'Institut Français en Grèce,
Monsieur le Président de la FIPF,
Monsieur le Président de la CEO,
Mesdames et Messieurs,
Chères et chers collègues,
Cher-e-s ami-e-s,

L'Organisation internationale de la Francophonie qui regroupe 80 États et gouvernements francophones (ce nombre a augmenté depuis 2016) et dont la Grèce, bien entendu, est membre actif, est très heureuse d'être parmi vous aujourd'hui pour ce 9^e Congrès Panhellénique et International des professeurs de français. Nous sommes certains que le cadre exceptionnel de la ville d'Athènes, l'accueil chaleureux qui nous est réservé et l'excellente organisation de ce Congrès favoriseront le succès de votre travail.

Le thème de ce 9^e Congrès, *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*, s'inscrit parfaitement dans la politique de l'Organisation internationale de la Francophonie qui se veut un espace d'échange et de dialogue autour d'une langue qui nous unit et des valeurs qu'elle véhicule. C'est grâce à vous, cher-e-s enseignantes et enseignants, que le rayonnement de la langue française est assuré sur les cinq continents, même s'il faut introduire une précision d'importance pour dire que vous ne contribuez pas seulement à mieux faire connaître la culture française, mais plus largement la culture d'expression française.

En Francophonie nous parlons d'identités francophones au pluriel car la langue française vit et s'enrichit sans cesse du talent, de la culture, des accents, des créations sémantiques de toutes celles et de tous ceux qui l'accueillent dans leur environnement géographique, social ou culturel, dans des contextes où le statut même de la langue varie, qu'elle soit langue mater-

nelle, langue seconde ou langue étrangère.

Faire vivre les identités francophones, c'est faire vivre la diversité de la francophonie répandue sur les cinq continents et, par transitivité donc, la diversité du monde dans lequel nous vivons. C'est à partir de la prise de conscience de cette diversité que nous pourrions construire ces « *ponts socio-humanistes* » dont nous avons tellement besoin.

Il semble qu'actuellement, le monde francophone prend de plus en plus conscience de ces valeurs que véhicule la langue française qui nous unit et qui arrive à s'épanouir au sein de nos autres langues nationales dans un esprit, non de compétition, mais d'enrichissement mutuel délivrant non seulement un message de paix et d'espoir mais aussi un message de créativité et de synergie compréhensive et surtout humaniste. D'ailleurs les pays francophones n'ont-ils pas été à la base de la Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles ?

Le thème du 9^e Congrès Panhellénique et International des professeurs de français, *Enseigner la langue et la culture française : construire des ponts socio-humanistes*, laisse entrevoir que les débats et les échanges qui vont avoir lieu les prochains jours contribueront sans doute à renforcer l'enseignement du français mais en connexion directe avec les réalités de la société contemporaine, un français qui reste fier de la richesse de son passé tout en étant moderne, utile, favorisant l'intégration sociale, le développement économique, s'appropriant les Technologies de l'Information et de la Communication, un français qui séduit surtout nos jeunes et leur ouvre des perspectives d'avenir. Un français qui s'épanouit dans le multilinguisme, l'encourage et y joue un rôle moteur.

Une langue française véhiculée par des professeurs, des enseignants qui, tout en étant pragmatiques, peuvent faire preuve d'imagination, tout en étant rigoureux peuvent tolérer le doute et la remise en question et tout en étant respectueux d'un système structuré, changeant au gré des tendances politiques et surtout économiques, osent le rendre plus humaniste quand il se doit.

L'Organisation internationale de la Francophonie est tout à fait consciente que seuls la facilitation et l'enseignement du français ainsi que le soutien aux enseignants dans les écoles et les universités peuvent garantir la pérennité de cette langue qui nous est chère et surtout les valeurs qu'elle représente. Notre programmation cible de manière constante une éducation de qualité, un solide soutien à l'enseignement du français, à la formation professionnelle et technique et à la formation des maîtres et des enseignants. Elle prend en considération les zones rurales, les enseignants et les éducateurs isolés et, en particulier, la parité dans l'éducation car les objectifs du millénaire en éducation concernent toute la population aussi bien les femmes que les hommes.

Pour atteindre ces objectifs, nous collaborons étroitement avec la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), avec les opérateurs de la Francophonie notamment l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et TV5MONDE. Nous nous investissons aussi pleinement dans nos centres régionaux francophones, je citerai en particulier le CREFE-

CO à Sofia, en Bulgarie, et le CREFAP à Hanoï pour l'Asie pacifique.

Il me reste, enfin, au nom de l'Organisation internationale de la Francophonie, de sa Secrétaire générale, Son Excellence Madame Michaëlle Jean, de son Administrateur Monsieur Adama Ouane, de souhaiter franc succès à ce Congrès.

Je vous remercie.

❧ *Conférence inaugurale* ❧

Y a-t-il une *compétence de communication interculturelle* ?

Jean-Claude BEACCO

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

La présente communication d'ouverture s'inscrit dans l'axe majeur du Congrès (*construire des ponts socio-humanistes*) et elle a pour objet, de manière un peu paradoxale, d'interroger la notion même de *compétence de communication interculturelle*. Cette interrogation n'a certes pas pour but de remettre en cause la pertinence de préoccupations éducatives pour l'enseignement des langues et, en général, pour l'École. Elle n'a pas non plus l'ambition de proposer une nouvelle définition de ce concept déjà très fortement élaboré et discuté, depuis plus de 25-30 ans au moins, en didactique du français enseigné comme langue étrangère/seconde. Mais cette notion, qui circule depuis de nombreuses années dans les discours didactiques, peine à trouver le chemin de la classe de français et à se traduire en activités spécifiques et régulières. De telles difficultés à s'inscrire dans le cadre institutionnel de l'enseignement des langues étrangères sont à reconduire, à mon sens, à l'interprétation de ce que l'on entend par *compétence de communication interculturelle* (et d'autres formulations apparentées comme *trans-culturelles, co-culturelles...*) : ce terme présente trop d'ambiguïtés et il a été élaboré de manière si spéculative qu'il finit par perdre sa dimension humaine, au profit d'une technicité didactique qui n'est plus accessible aux enseignants.

On en veut pour preuve que les tâches et les activités qui sont supposées correspondre à la mise en place d'une compétence de communication interculturelle conduisent à des réductions visibles de la portée de cette finalité éducative :

- elles sont centrés sur des comparaisons frontales comme, par exemple, « les jeunes en Grèce et en France » ; celles-ci risquent de ne se situer qu'au niveau des faits et de l'information ;
- elles sont réduites à du linguistique : les différences entre formes de la communication verbale d'une langue à l'autre sont souvent catégorisées, de manière significative, comme relevant globalement de la *communication interculturelle* comme, par exemple, dans l'étude intitulée : « Quelques difficultés communes aux Coréens et aux Japonais dans la communication interculturelle : analyse des textes du point de vue de la rhétorique contrastive » (Takagaki, 2014). Cela revient à passer sous silence la communication comme compréhension de l'autre ;
- elles prennent la forme d'activités réflexives guidée comme dans *Autobiographie des*

rencontres interculturelles du Conseil de l'Europe : cela exclut l'interaction et la discussion et, de plus, présuppose que le rapport de soi à soi est transparent, comme si l'aliénation (au sens marxiste), l'acculturation sous toutes ses formes et l'inconscient n'existaient pas.

1. Les ambiguïtés d'une notion circulante

La notion de *compétence de communication interculturelle* a été banalisée par un usage inflationniste, qui l'a d'ailleurs réduite à l'*interculturel* sans plus de précision, ce qui a fini par lui faire perdre beaucoup de sa substance. D'un autre côté, la *compétence de communication interculturelle* a été décrite dans de très nombreux modèles de référence, dont finalement peu sont utilisés (par exemple, celui de Byram, 1997) et qui divergent non parce qu'ils sont radicalement différents mais parce ce qu'ils se recourent de diverses manières. Mais plus encore que cela, cette notion et ses définitions s'inscrivent globalement dans un parallélisme, d'une part, avec la *compétence de communication*, concept créé par Hymes (1972), et de l'autre, avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) : elle leur emprunte la notion de compétence et son approche par descripteurs, éventuellement étagés par « niveaux » (Bennett, 1993), alors que le CECR aborde peu les dimensions interculturelles et n'en propose pas de descripteurs. Ce parallélisme originel a conduit à certaines confusions dommageables à la définition d'activités de cette nature pour la classe de français.

1. 1. Compétence ?

La première difficulté est qu'il est très impropre, du point de vue conceptuel, de considérer que le savoir-vivre ensemble) est une *compétence*, c'est-à-dire une disposition interne, acquise par expérience ou à la suite d'une formation, qui se manifeste de manière régulière à des « produits » ou à des résultats concrets visibles qu'il est possible de caractériser ou même d'évaluer, de mesurer d'une certaine manière. Il est tout à fait possible de décrire de manière systématique des comportements civils de cette nature, comme cela est proposé par les *Compétences pour une culture de la démocratie* (Conseil de l'Europe, 2016) ou, dans un tout autre domaine, par *Le métier de citoyen dans la Rome républicaine* de Claude Nicolet (1976). Mais ces manières d'agir ce ne sont pas de simples compétences que l'on peut acquérir de manière mécanique ou mimétique, sans y adhérer : ces comportements qui font vraiment sens que parce qu'ils sont commandés par des convictions personnelles profondes et par les valeurs que chacun peut s'approprier et par des choix de vie fondateurs. Une éducation à l'altérité réduite à faire acquérir des comportements « corrects » au regard de standards définissant le « bon citoyen » ou la personne « ouverte à l'altérité » risque d'être superficielle, si l'on n'a pas, en même temps, suscité une adhésion véritable aux valeurs qui en sont le fondement et la raison d'être. Les composantes de la compétence de communication interculturelle ne sauraient inclure des valeurs comme un de ses sous-éléments constitutifs, parmi d'autres (comme s'informer, réfléchir, comparer...) : l'adhésion à des valeurs ne relève pas de l'acquisition

d'un savoir-faire mais dépend de la conscience de soi et du monde que peuvent créer pour chacun et sa trajectoire personnelle et tous les épisodes ou événements, les choses de la vie, que chacun se trouve impliqué ou est amené à croiser ou à affronter.

Dans les modélisations de la compétence de communication interculturelles, la composante « valeur » ne peut pas être considérée comme un élément parmi d'autres, fût-ce le premier de la liste de ses éléments constitutifs, parce qu'elle se situe « hiérarchiquement » à la clé de voute du dispositif dans la mesure où elle le commande et le structure. C'est la disponibilité à rencontrer l'Autre qui conduit vers les comportements verbaux et non verbaux qui la manifestent : sans celle-ci ; on en demeure à des relations, au mieux, formelles. Et si l'on n'a pas acquis des « habiletés » permettant de se comporter de manière bienveillante dans un contexte d'altérité inhabituel, nul doute que qui est guidé par l'intérêt pour autrui trouvera un chemin pour manifester sa disponibilité à la rencontre.

Une telle disponibilité à l'altérité ne s'acquiert selon les mêmes démarches formatives que s'il s'agissait d'un savoir-faire comme apprendre à écouter un document, à utiliser un traitement de texte ou à se conformer aux règles courantes de la politesse verbale, ce que masque le terme *savoir-être*. Cela se manifeste au fait que cette éducation à l'altérité n'est pas recherchée spontanément par les apprenants. Elle ne présente pas de bénéfices fonctionnels visibles et elle peut être dérangement, puisqu'elle conduira très probablement certainement remettre en cause des croyances bien ancrées. Certains apprenants peuvent y résister, en faisant valoir qu'ils sont en classe pour « apprendre une langue » et alors qu'ils ne feront pas de difficulté à acquérir des compétences grammaticales ou lexicales, même si ces activités leur semblent peu motivantes. La littérature didactique sur l'interculturel tend à sous-estimer ces réactions ainsi que la difficulté qu'il y a à vouloir agir, dans le cadre de la classe, sur les croyances et les convictions des apprenants, qu'ils soient jeunes ou adultes.

1. 2. Communication ?

Le terme de communication présente plusieurs significations qu'il importe de ne pas amalgamer. La communication verbale entre des personnes renvoie d'abord aux échanges et à leur réussite, à savoir la compréhension littérale des énoncés et celle des intentions de communication des locuteurs. Cette définition est certes sommaire eu égard aux nombreux modèles de la communication verbale existants mais elle suffit à rendre compte globalement de ce que sont les échanges oraux et écrits inégaux, quand on communique avec un interlocuteur dont on apprend la langue qui lui s'exprime dans une langue qu'il maîtrise. Cette compréhension n'en est pas pour autant à considérer comme superficielle, car si elle permet de faire-ensemble ou de communiquer des savoirs ou des informations, elle sert aussi à exprimer des émotions et de sentiments.

La communication verbale entre des interlocuteurs ne se confond aucunement la communication humaine qui est une disposition personnelle à accepter l'altérité, voire à rechercher le contact avec les autres et non un savoir-faire langagier. La communication verbale ne va pas

de pair avec la communication interpersonnelle. Comme nous l'enseignent nos relations avec les autres dans notre propre sphère linguistique, utiliser la même langue ne suffit pas à « se comprendre ». La réussite de la communication verbale est sans doute une condition nécessaire de la compréhension entre des personnes, mais cette dernière peut aussi se produire avec des ressources langagières limitées ou au-delà des mots. Et, en tout état de cause elle n'en est pas la condition suffisante de la rencontre entre des personnes. Réussir à acheter une baguette à Paris ne veut pas dire que l'on apprécie le boulanger qui vous la sert et qu'il finira par entrer dans le cercle de ses proches.

En fait il en va de la communication comme il en va de la compréhension. Edgar Morin (2000 : 103 *sqq.*) souligne la compréhension, qui est l'un des sept savoirs à enseigner, n'est pas à confondre avec la compréhension intellectuelle ou objective : « la communication n'apporte pas la compréhension » (*ibid.* : 104) ; elle n'est pas de l'ordre de l'explication, mais consiste en une connaissance entre sujets : « Autrui n'est pas seulement perçu objectivement, il est perçu comme un autre sujet, auquel on peut s'identifier et qu'on identifie à soi, un *ego alter* devenant *alter ego* » (*ibid.* : 104). La compréhension est entravée par le malentendu, le non-dit, la polysémie, l'ignorance des rites mais plus fondamentalement encore l'égoïsme qui prend sa source dans l'incompréhension de soi puisqu'il conduit à se masquer ses faiblesses pour mieux se retourner contre les carences d'autrui.

Assurer la compréhension verbale ne garantit pas l'intercompréhension humaine mais ce niveau verbal est lui-même un lieu d'incompréhension possible : celle-ci concerne rarement le sens des mots qui peut être clarifié en contexte ou rectifié au cours de l'échange. Elle réside dans les différences des « règles » et des conventions de la communication verbale qui varient d'une communauté de communication à l'autre. Ce sont ces comportements verbaux qui sont susceptibles de créer des malentendus et des erreurs d'appréciation sur les personnes. S'entendre dire « Pas du tout, Monsieur, vous vous trompez ! » peut être de nature à troubler fortement un locuteur japonais. Dans ce cas, on attribue à des intentions (individuelles) ce qui relève de conventions (ici, les formes appropriées de manifester le désaccord). Et c'est ce différentiel qui, dans les échanges exolingues inégaux, produit mécaniquement de l'incompréhension humaine.

1. 3. Interculturel ?

Compétence interculturelle met en jeu un autre terme polysémique et dont l'histoire est complexe. Il est évidemment hors de propos de risquer une synthèse des acceptions successives de *culture*, d'autant que ce qui importe ici est d'en utiliser une spécification qui permette de construire un objet didactique spécifique, à savoir une démarche éducative tournée vers l'éducation à l'altérité. Dans la littérature relative à l'interculturel, on semble privilégier une définition qui se rapporte surtout aux valeurs dont les sociétés sont porteuses, qu'elles ont illustré de manière particulière ou qu'elles ont créé. Par exemple, la culture de la démocratie est attribuée à la Grèce, même si elle est en fait propre à la cité d'Athènes. Mais on peut tout

autant parler transversalement de *pays de culture démocratique*, cadre qui ne coïncide pas nécessairement avec des frontières politiques. Le terme *culture* est alors englobant et se rapporte à des « abstractions » partagées, l'humanisme, la charité, la philosophie... comme dans culture occidentale, culture chrétienne, culture gréco-latine... Ces finalités structurent plus ou moins directement la vie collective, l'éducation et la formation de la personne, la conception de l'« au-delà », la spiritualité... : celles-ci se manifestent dans des produits comme des textes littéraires, des œuvres d'art, des édifices... *Interculturel* peut alors signifier « comparer » ces entités, par exemple, l'interprétation de la notion de liberté mais pour cela, il faut bien se situer dans le contexte des apprenants ; et le cadre national resurgit.

Les dimensions nationales de l'altérité sont bien présentes dans la réflexion didactique où elles sont désignées par le terme classique de *civilisation* : celui-ci renvoie aux formes de la vie matérielle, de l'organisation sociale ou aux structures de la vie quotidienne, différentes d'un pays à l'autre. Cette distinction culture/civilisation est assez courante dans le champ des études historiques. La civilisation grecque antique, c'est l'épistate des prytanes, les liturgies et l'assemblée du *dème* d'Athènes ou le tétradrachme d'Égine où est frappée à l'avers une tortue marine ; la culture grecque c'est Anaxagore, Pindare, Ménandre ou Polybe, le temple de Bassæ ou les statuettes des Cyclades.

Dans le cadre de la classe de langue, la relation à l'altérité se présente d'abord aux apprenants dans le cadre national et sous des formes concrètes. La perception des valeurs vient ensuite, d'autant qu'elle est permise uniquement à travers l'accès à des textes qui sont généralement complexes. Il importe donc de prendre en charge ces formes immédiates de la relation à l'altérité sociétale, car ce sont elles qui structurent les premières réactions des apprenants ou même qui les déclenchent. Elles sont modelées en amont par la profondeur historique des relations bilatérales, qui sont le socle des représentations de l'autre : par exemple, on ne peut chercher à gérer les réactions d'apprenants espagnols qui apprennent le français en faisant abstraction des guerres napoléoniennes. C'est dans ce cadre culturel national, où se rencontrent organisation matérielle, valeurs et croyances, qu'intervient souvent, dans les débats, comme explication polyvalente de comportements autres, la notion ordinaire de mentalité nationale : celle-ci ignore la diversité interne à une société et elle reconduit les comportements individuels à une « psychologie collective », pensée en termes de qualités ou de défauts (travailleur, ponctuel, honnête...). C'est bien à elle que toute éducation à l'altérité doit tout particulièrement s'affronter.

Il apparaît que les éléments constitutifs de la notion de compétence de communication interculturelle sont, individuellement, susceptibles d'interprétations diverses et qu'ainsi la notion globale qui les articule est elle-même moins assurée que son usage répandu et banalisé ne le laisse accroire.

2. La classe de langue : contacts interpersonnels, contacts intersociétaux

La classe de langue est à considérer comme un espace particulier où peuvent se produire

des expériences de l'altérité. Les apprenants n'y sont pas, dans la plupart des contextes éducatifs, en contact direct, et avec les enjeux affectifs et identitaires correspondants, avec d'autres personnes. Les relations entre des personnes (les apprenants et des locuteurs natifs étrangers) ne sont pas une forme de contact effective dans les classes de langue étrangère au sein d'un système éducatif, même si des contacts directs sont possibles dans le cadre d'échanges scolaires, de séjour d'études ou de stages, de projets d'établissements internationaux, plurilingues et pluriculturels... En classe de langue, les contacts s'établissent entre des personnes (les apprenants) et des informations, des données, des descriptions... de toute nature, issues d'une société autre ou qui analysent celle-ci de l'extérieur : ce sont des discours et des images qui leur donnent à voir une société (nationale) autre.

Cela invite à distinguer entre préparation aux rencontres interpersonnelles et préparation aux contacts avec des sociétés autres ; on est alors conduit à estimer que le rôle des enseignements de langue est de doter les apprenants des moyens d'assurer la communication verbale dans de bonnes conditions. Cela implique de leur donner les compétences linguistiques et les connaissances sociétales nécessaires au bon déroulement de celle-ci, en termes de connaissances factuelles, de comportements langagiers et de formes discursives, de manière à rendre possible la communication entre personnes. Pour leur part, les contacts avec les sociétés autres peuvent porter sur des aspects qui n'ont pas de relations immédiates avec la communication verbale et qui n'en sont pas moins potentiellement des rencontres avec l'altérité. Ces informations sont des occasions de découverte pour les apprenants et elles peuvent déclencher des réactions relativement à des comportements communicatifs ou à des manières de dire (présentes dans les documents utilisés) mais aussi à des formes d'organisation de l'autre société. Ce sont ces réactions qu'il est de la responsabilité éducative de ces enseignements de faire émerger.

2. 1. Les rencontres entre les personnes et la communication verbale

Si les contacts avec des personnes ne sont pas possibles, cela n'empêche cependant pas de sensibiliser les apprenants à la « bonne » gestion des échanges verbaux, si l'on reconnaît le fait que ces derniers sont de nature profondément culturelle : la compétence de communication, au sens que lui a donné Hymes et que la didactique des langues lui a empruntée, se déploie dans une communauté de communication donnée. Dans ce cas, s'approprier une langue, c'est entrer dans un nouvel univers communicationnel et non seulement sonore-verbal. Se comporter de manière appropriée dans ses relations verbales avec les membres de cette communauté linguistique-culturelle autre revient à en connaître les fonctionnements verbaux correspondants et les comportements communicatifs attendus. Dans ce cas, l'éducation à l'altérité dans les échanges interpersonnels se confond presque avec la capacité à s'approprier une nouvelle compétence communicative. Ce domaine communicatif-interpersonnel se prête de facto une expérience de l'altérité, puisque le terme de *compétence communicative interculturelle* est pléonastique, toute communication verbale étant culturellement située dans une communauté de communication donnée. C'est là une dimension essentielle des apprentissages langa-

giers, qui ne nécessite pas une démarche méthodologique nouvelle ou spécifique mais qui se confond avec l'approche par compétences de l'enseignement des langues où l'on prend en compte le fait que les pratiques de la communication verbale sont culturelles en ce sens qu'elles définissent des communautés de communication distinctes.

Si le locuteur non natif n'adopte pas le comportement verbal attendu du natif, la communication humaine risque de ne pas pouvoir s'établir : ce dernier tendra à interpréter comme une intention (personnelle) ce qui relève de conventions (collectives et plus ou moins partagées). La différence des « règles » et des conventions de la communication verbale d'une communauté à l'autre est susceptible de créer des malentendus et des erreurs d'appréciation sur les personnes. S'entendre dire « Pas du tout, Monsieur, vous vous trompez complètement ! » peut être de nature à choquer un locuteur japonais. Et interrompre un anglophone peut être facilement considéré comme une impolitesse ou un comportement agressif dans une communauté où l'on respecte d'ordinaire les tours de parole, à la différence des communautés francophones. Une certaine forme de maîtrise des rituels communicatifs qui organisent les emplois de langue cible doit être intégrée dans toute démarche d'enseignement de langue, car celle-ci rend possible ou facilite la rencontre entre les personnes.

2. 2. Les rencontres avec des sociétés autres

On l'a vu les dimensions culturelles des apprentissages de langue sont à concevoir en termes de rencontres indirectes avec de l'altérité, à travers des documents, qui suscitent des réactions de la part des apprenants. Et nous insisterons sur ce second aspect car c'est le moins élaboré dans le discours didactique.

Le rôle de l'enseignement est de construire des rencontres, virtuelles mais réalistes et de mettre les réactions, bien réelles, provoquées par ces expériences de l'altérité, au service d'un projet éducatif. Les activités mettant en œuvre une démarche méthodologique spécifique et reproductible en classe ont alors pour fonction de :

- construire des rencontres avec l'altérité à partir de documents (issus des sociétés où la langue enseignée est pratiquée) ; ceux-ci constituent des occasions de découverte et d'apports de connaissances et d'informations ;
- susciter des réactions à ces découvertes, qui doivent se manifester verbalement ou sous forme non verbale : dessins ou d'autres moyens sémiotiques/expressifs : gestuelle expressions faciales, attitudes corporelles... ;
- gérer les réactions des apprenants à ces découvertes, à partir de ces réactions verbalisées. Par *gestion*, on entend : faire passer les apprenants de réactions spontanées, sans doute fondées sur des représentations stéréotypées (en particulier s'agissant de jeunes élèves) et de nature essentiellement affective (*j'aime bien, je n'aime pas beaucoup*), à des réactions plus contrôlées et plus réfléchies, ceci dans le but de complexifier les représentations et d'agir sur des attitudes.

Une telle démarche n'a pas d'objectifs directs d'apprentissage linguistique (même si elle

peut favoriser des acquisitions indirectes) ; la langue utilisée pour les verbalisations sera langue première des apprenants, de manière à ce qu'ils aient les moyens d'exprimer vraiment ce qu'ils ressentent ou le français, s'il est maîtrisé à un niveau B2.

Si l'on tient absolument à disposer des descripteurs, ceux-ci ci, en petit nombre devraient être centrés sur des termes ordinaires comme : *curiosité, bienveillance, ouverture, attitude critique*, etc.

Une condition essentielle pour que cette rencontre se produise est qu'elle constitue une expérience et ne se réduise pas à la transmission d'informations ou de connaissances sur les sociétés autres. Les rencontres avec des réalités distantes sont rendues possibles par des textes et des images, à la manière des informations télévisées, des enquêtes, des films documentaires... que l'on « consomme » hors de l'École... Ces rencontres doivent être conçues pour interpeller les apprenants, pour susciter, au minimum, leur curiosité et, de préférence, faire se manifester leurs croyances. Cette implication recherchée doit rester éducative, c'est-à-dire se garder à la fois de la provocation et du folklore. Pour créer ces contacts, on peut tirer parti d'événements qui se produisent soit dans le contexte des apprenants et qui interrogent les autres sociétés, soit inversement d'événements étrangers qui interrogent la société de l'apprenant. Ceux-ci peuvent le faire directement (analyses extérieures de la société française : par exemple, critique politique/journalistique du système d'aide aux personnes sans emploi), soit indirectement (par exemple, réactions à des décisions politico-sociales prises dans son propre contexte, comme l'interdiction du port du burkini ; juillet 2016). Les contacts de type sociétal peuvent aussi se fonder sur des différences perçues comme telles entre les sociétés. On tend à valoriser des caractéristiques propres aux sociétés considérées, parce qu'elles sont visiblement autres, uniques et ainsi susceptibles de susciter la curiosité (la consommation du fromage en France ; le recours à la grève comme forme de négociation sociale, la laïcité, etc.). Cet accent mis sur les particularismes risque cependant de produire des effets de folklorisation et il faut y veiller.

Les activités autour des documents matérialisant la rencontre ont à permettre l'accès à des connaissances sociétales nouvelles et à faciliter le développement de « compétences de sociales » qui peuvent conduire à la complexification des attitudes. De la même manière que l'on a conçu des activités d'éveil scientifique, on peut probablement concevoir des « activités d'éveil à la société¹ » dans une perspective d'orientation sociologique et anthropologique, ayant pour finalité de développer des compétences interprétatives non naïves et de susciter des discours d'élèves en réaction à ces expériences, qui seront la matière du travail éducatif sur les attitudes que ces verbalisations traduisent. L'apport de connaissances a pour rôle de créer du questionnement là où les choses semblent aller de soi : (pour la France) pourquoi octobre, alors que c'est le mois numéro 10 ? Pourquoi des gens s'appellent-ils Lepetit ou Lebreton ? Pourquoi des rues sont identifiées par le nom de quelqu'un (et non pas par un numéro), et qui sont ces gens ? Les compétences partiront de la plus spontanée, qui est bien la mise en relation, mais la comparaison doit faire appel à un cadre descriptif : par exemple, pour essayer de faire comprendre que tout le monde ne mange pas la même chose ni de la même manière, il

faut des catégories comme cru/cuit doux/salé, individuel/collectif, simultané/successif, tabou alimentaire... que l'on construira dans l'interaction avec les élèves en réaction à des données (des images en particulier) ou par des dispositifs d'observation organisée et systématique.

Ces activités interprétatives prennent place, idéalement dans la séquence méthodologique suivante :

- Phase de contact « expérientiel », qui prend appui sur des documents à « potentiel d'étrangeté ». Ces documents sont récents (le plus souvent), plutôt brefs et disponibles sur support audiovisuel, de préférence. On ne s'attache pas aux détails linguistiques de leurs contenus, mais à la nature de la problématique sociétale et humaine en question ;
- Ces documents suscitent de premières réactions spontanées des apprenants, sur lesquelles on n'intervient pas à ce stade initial ;
- On passe alors à démarche interprétative à proprement parler.

Par exemple, le classement de la cuisine française (en fait, du repas gastronomique des Français) comme faisant partie du patrimoine immatériel de l'UNESCO a suscité une belle couverture médiatique en 2010. Qu'en ont pensé alors des étudiants japonais, boliviens ou libanais ? Quelles ont été leurs réactions (surprise, incompréhension, sentiment d'injustice, admiration, dérision...) et celles-ci ont-elles permis de conclure que la question à aborder était finalement non celle de l'excellence (supposée) de la cuisine française, mais celle de la nature des pratiques alimentaires et surtout celles d'une description de celles-ci indépendante des contextes qui assure leur comparabilité² ? Faut-il classer à ce même patrimoine les toits en zinc de Paris ? Et pourquoi pas ceux des temples japonais ? La notion de village ou de bourg a-t-elle un sens pour des étudiants japonais ? Que pensent-ils de l'organisation de l'espace urbain français autour de places plantées d'arbres, avec des bancs et une fontaine, bordées par une église, une mairie ou un bâtiment officiel ? Enfin, la démarche proposée implique aussi des formes simples d'analyse des textes, à la manière de l'analyse du discours à particulier, fondées, par exemple sur les différentes dénominations d'un même objet de discours (par exemple : dans un article de presse sur une grève des taxis, désignés comme *grévist*es, *taxis en colère*, *manifestants*...).

Ce sont les réactions verbales à l'altérité de sociétés autres qui constituent le matériau permettant d'infléchir les attitudes des apprenants par rapport à l'altérité. Le moment essentiel de la démarche proposée est celui des échanges verbaux entre les apprenants et avec l'enseignant sur le fait de société découvert et analysé précédemment. Celui-ci prendra sans doute la forme d'interactions, qui seront plus ou moins consistantes, en fonction de la pertinence du sujet retenu pour les apprenants et de sa capacité à interroger leurs représentations. Il pourra aussi être organisé par la recherche d'argumentations adéquates aux différents points de vue sur le sujet abordé. Il vise la recherche d'un consensus acceptable, qui ne saurait s'effectuer sur la base d'une ignorance des principes de la démocratie ou, à tout le moins, une prise de conscience par chacun de ses propres postures. Mais, de ce point de vue, toutes les opinions

ne sont pas acceptables et c'est là que commence le travail sur les représentations sociales exclusivistes et les attitudes de rejet non discriminé de l'altérité.

Dans sa thèse sur la formation des migrants en Europe, Gout (2015 : 311) relève l'intérêt de ces échanges pour la formation linguistique des personnes migrants, tels que pratiqués au Royaume-Uni :

La méthode consiste à débattre en classe de problèmes qui rejoignent le vécu profond des migrants dans leur nouveau pays. Ces derniers choisissent eux-mêmes les thèmes des débats de classe, et les discussions portent sur les mœurs, les coutumes, les traditions des autochtones. L'exercice consiste à exprimer ses sentiments sur le sujet et à essayer de comprendre les comportements. Des débats ont lieu dans la classe et le but est de mettre à distance ses représentations, ses préjugés, et de s'ouvrir à la nouveauté, à la diversité.

Ce souci de faire affleurer le vécu profond des apprenants est, dans cette perspective, considéré comme créant, dans une atmosphère moins « scolaire », des conditions pour que l'apprentissage de la langue du nouvel environnement se transforme en désir d'appropriation. Mais, là encore, on voit bien que la manifestation de cette parole libérée n'a pas que des dimensions langagières. Elle est aussi mesure de produire de effets de décentration et elle permet aux stagiaires en formation d'appréhender autrement l'altérité de la société d'accueil et donc d'agir sur leurs représentations de celle-ci. C'est le cas d'un exemple de débat sur le thème de la famille donné par Cook (rapporté par Gout, 2015, Annexe 4. 1, lignes 295-299) :

Prenons par exemple la situation suivante : Les migrants sont parfois choqués par le fait que les familles britanniques ne s'occupent pas de leurs parents âgés. Seraient-ils égoïstes ? L'exercice consiste à trouver des raisons pratiques à cet état de fait. Par exemple, un élève peut dire : « c'est parce que les jeunes couples travaillent », ou, « c'est un problème de logement », ou encore « c'est la volonté des parents âgés de vivre tranquilles à l'extérieur », ou alors « c'est comme ça parce que c'est la culture britannique ».

Les opinions des apprenants qui seront énoncées dans ces discussions se fondent sur des arguments d'origines diverses, qui relèvent de l'opinion ou de l'expérience personnelle. Les échanges possibles peuvent porter sur des faits de société, pour lesquels des données sont disponibles, même si elles donnent lieu à des interprétations différentes de la part des spécialistes. Mais les échanges sur une société donnée relèvent davantage des points de vue où les positions établies valent souvent davantage que les faits avérés. Il importe d'essayer d'établir la consistance des faits au moyen de données objectivées, quand elles sont disponibles. Savoir si « les Anglais » ou « les Japonais » sont plus nationalistes que « les Français » suppose de disposer d'un inventaire des manifestations de cette idéologie nationale et d'en estimer le « poids relatif ». L'affaire n'est pas simple et doit sans doute conduire le groupe à reformuler la question autrement : qui accuse qui d'être nationaliste et dans quelles circonstances ? L'essentiel est de tirer au clair la nature des sources invoquées : entendu dire, médias, témoignages

personnels, informations issues des sciences sociales, expérience personnelle... de manière à bien évaluer les apports de chacune.

Ces échanges entre apprenants à propos de faits de sociétés inconnus ne sont pas des pratiques de classes inédites. Des discussions de cette nature peuvent surgir, comme accidentellement, à propos d'un document ou d'une information. Même quand ces échanges sont anticipés ou préparés, il n'est pas facile de les mettre au service d'une perspective éducative, en particulier parce que les dynamiques argumentatives de telles discussions sont mal connues. Et il n'est pas interdit d'estimer que, même si les enseignants n'ont pas identifiés cet « événement de classe » particulier (qui n'est pas accidentel), ils ont développé une expertise professionnelle qui leur permet d'y faire face. Mais nous ne disposons pas d'assez de données et d'analyses dans ce domaine.

Dans des discussions qui engagent, d'une manière plus ou moins profonde, les convictions des apprenants, on verra sans doute se manifester des stéréotypes « ethniques » qui peuvent alors déclencher la production de contre-stéréotypes (positifs par rapport au caractère dévalorisant du stéréotype) et c'est de cette rencontre que naît la dynamique interactionnelle de l'argumentation.

Conclusion

Nous avons cherché à présenter une démarche systématique composée d'activités visant à sensibiliser les apprenants à la nature des rencontres, même virtuelles, avec des sociétés inconnues et aux réactions qu'elles déclenchent. Rien de tout ceci n'est vraiment étranger aux pratiques et aux expériences des enseignants qui nous sont malheureusement peu connues, car les recherches sur « l'interculturel » se situent davantage au niveau des concepts qu'à celui des pratiques et de leur observation. Il importe avant tout que les enseignants soient conscients de la nature de ces réactions à l'altérité, toujours possibles même si elles ne sont pas déclenchées délibérément, qu'ils y soient préparés et qu'ils y voient une occasion de former les apprenants à une perception plus apaisée des autres.

Références bibliographiques

- BENNETT M. J., 1993, «Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity», in R. M. PAIGE (dir.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, p. 21-71.
- BYRAM M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2013, *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Série Pestalozzi n° 3, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<http://www.coe.int/t/dg4/education/pesta-lozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>>.
-

- CONSEIL DE L'EUROPE, 2016, *Compétences pour une culture de la démocratie*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/competences-for-democratic-culture_fr.pdf>.
- GOUT M., 2015, *Le rapport entre langue et intégration dans les dispositifs linguistiques pour migrants nouveaux arrivants en Allemagne, Belgique, France et Royaume Uni*, thèse de doctorat en Sciences du langage sous la direction de Stéphanie Clerc, Université d'Aix-Marseille.
- HYMES D., 1980 [1972], « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale », trad. en français par G. QUILLARD et A. ABBOU, *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 37, p. 127-153.
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil.
- NICOLET C., 1976, *Le métier de citoyen dans la Rome républicaine*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Histoires ».
- TAKAGAKI Y., 2014, « Quelques difficultés communes aux Coréens et aux Japonais dans la communication interculturelle : analyse des textes du point de vue de la rhétorique contrastive », *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Actes du premier colloque international conjoint de la Société coréenne d'enseignement de langue et littérature française (SCCELLF) et de la Société japonaise de didactique du français (SJDF), Séoul, Daehaksa, p. 75-86.

Notes

¹ Elles présenteront certainement des affinités avec les activités d'éveil à l'histoire qui partent du territoire ou avec les classes de patrimoine.

² Patrimoine culturel immatériel, « Le repas gastronomique des Français », disponible sur : <<http://www.unesco.org/culture/ich/fr/RL/le-repas-gastronomique-des-francais-00437>>.

⋆ *Conférences semi-plénières* ⋆

Filiation ou « l'effet Flaubert » : l'enseignement de la littérature française au cycle supérieur

Ali ABASSI

Université de la Manouba (Tunisie)

La notion de « filiation » servira à décliner l'un des sens essentiels du thème fédérateur du congrès, à savoir « construire des ponts entre les cultures ». Elle est au cœur des méthodologies didactiques des langues et des littératures en général, et de la langue et de la littérature françaises en particulier.

Ce n'est pas un paradigme exclusivement littéraire, mais une loi qui préside à l'existence et à l'essence des choses et des êtres, aussi a-t-elle préoccupé autant la philosophie, (Kierkegaard¹, 2003), l'anthropologie (Éliade, 2001), la psychanalyse (Freud, 2005 ; Jung, 1964), la narratologie (Propp, 1970), la poétique (Todorov ; Genette, 1983), la critique littéraire (Mauron, 1963). Qu'elle se décline, selon les domaines de référence, en *répétition*, *cyclicité*, *récurrence*, *archétype*, *reprise*, *retour*, *variation*, *obsession*... la filiation ne peut être une question périphérique dans le domaine de la création, notamment quand il s'agit de créateurs pensifs à l'instar de Flaubert (1964) et ses héritiers, comme Beckett (1952), connus et reconnus dans une lignée d'écrivains aussi penseurs qu'esthètes. Le rapprochement des deux auteurs, à travers la lecture de *Bouvard et Pécuchet*² et de *En attendant Godot*³, dans un cadre didactique au cycle supérieur par exemple, justifierait au moins trois questions : *quoi*, *comment* et *pourquoi* (pour énoncer très simplement une méditation *conceptuelle*, *poétique* et *herméneutique*). Une valse à trois temps serait un horizon argumentatif idéal dans le cadre de l'enseignement littéraire indiqué, portant sur l'œuvre de Gustave Flaubert. Mais pour nous en tenir à la cohérence méthodologique générale d'obédience poétique (immanente), l'analyse des deux œuvres en question portera seulement sur les deux premiers volets : le *concept* de filiation et sa *poétique*.

1. La filiation : essai de conceptualisation

« Par où commencer ? ». Le texte connu de Barthes (1972) ainsi intitulé, et qui se fait simplement et très méthodiquement l'écho d'une interrogation liminaire devant le texte littéraire, peut guider ici l'enseignant et l'enseigné. Le plus commode et le plus logique face à notre énoncé (la filiation littéraire, l'« effet-Flaubert » et la modernité), est d'identifier « l'ensemble A (initial), » avant de pousser la lecture dans la quête des processus permettant d'arriver à « l'ensemble B (final) » (*ibid.*). On rappellera avant tout les champs sémantiques associés à l'*écrit* et à la notion de *filiation*. Le texte littéraire est, étymologiquement, un amas de fils

(textus = tissu), le sens est souvent au bout d'un *fil d'Ariane*, l'expression est inévitablement *filée* dans des réseaux (métaphores filées, champs lexicaux, isotopies, paradigmes, syntagmes, etc.). On alignera ensuite les éléments de base de l'arborescence subsumée par la métaphore de *filiation* :

– *Fils / fille de*

Tout écrivain est lié au moins à certains de ses prédécesseurs par un rapport *filial*. Il reconnaît un ou des père(s), une ou des mère(s) et, dès qu'il se pique d'écriture, il appartient à une famille monoparentale ou, le plus souvent, pluri-parentale, qui lui sert de médiatrice dans sa quête nécessairement mimétique pour une part fondamentale de ses moyens (langage, genre, style, credo...). L'écriture (et du coup, son complément, la lecture, dans tous les sens, didactiques ou non) est une suite de filiations dont l'histoire littéraire décrit les constantes et les variables.

– *Affiliation, filage*

Certains écrivain(e)s, promu(e)s donc en *fils/filles de...*, par la loi de l'héritage et de la continuité esthétique, deviennent des légataires légitimes, de *bons enfants* qui conservent, capitalisent et développent les divers *filons* du legs littéraire. Leur *affiliation* à la famille adoptive est consacrée dans une activité de *filage* docile et mimétique, et ils peuvent à leur tour assurer, dans une postérité quelconque, une descendance littéraire fidèle et reconnaissante.

– *Effilement, effilage, « défilement »*

La plupart des écrivains, par une autre loi d'autonomie et d'autoconservation, finissent par fuguer, se rebeller, « *se défiler* » du cocon familial et semblent ainsi voués au parricide. L'écrivain tue son père (le maître, le mentor, le modèle, l'initiateur), épouse sa mère (la littérature) et lui fait d'autres enfants qui tiennent de son propre père comme de lui-même. Aux processus filiaux de la création se substituent des processus d'*effilement* et d'*effilage*. La famille matricielle n'est plus qu'un *filet* dont on coupe et découpe les mailles pour en créer d'autres, et ainsi de suite, dans cet univers où la littérature est, par excellence, un domaine de tissage et de *filature*, où les écrivains sont des tisserands-*fileurs*, un monde assigné, comme tout, aux lois de l'espace-temps, de l'histoire et de la finitude humaine.

– *Filiation historique*

Par ailleurs, la notion de filiation a le statut d'une loi indissociable de notre représentation du monde et de cette réalité cosmique, complexe, qui nous renverrait aux *théories philosophiques du tout* (d'Aristote à Edgar Morin). Il convient donc de problématiser le concept étudié dans l'ordre historique. Indexé sous la rubrique des évidences (rien ne déroge aux filiations), ce paradigme, que je propose d'étudier ici à travers la figure⁴ de la *répétition*, autorise d'abord un *principe de prudence* pour démêler quelques-unes des catégories qui en dessinent

les réseaux dont le plus évident est temporel.

Pour une réflexion pertinente relative à ce qu'on voudrait désigner comme l'« effet Flaubert » sur la postérité, précisément Beckett qui, parmi les écrivains modernes paraît le plus proche de ses choix esthétiques, pédagogiques et philosophiques⁵, comment décider entre la part flaubertienne (donc l'influence située historiquement dans un rapport de consécution et d'antériorité) et la part sartrienne, entre autres rémanences existentielles (donc l'influence située dans la concomitance historique) ? Par quelle jauge magique supputer l'ampleur déterminante de l'une ou de l'autre ?

Ainsi, envisagé selon le prisme de la temporalité, sème évidemment prioritaire du mot, la filiation historique, qu'elle soit *itérative* ou *rétive*, mimétique ou antagonique, oblige le commentateur à prendre des postures disjonctives (influence déterminante de Flaubert sur Beckett), ou conjonctives (filiation entre Beckett d'un côté et, de l'autre, *des* écrivains antérieurs et/ ou contemporains). Dans un cas comme dans l'autre, le travail littéraire s'arroge nécessairement une part raisonnable d'approximation, voire d'arbitraire.

– *Filiation quantitative*

Si nous envisageons la filiation dans le sens quantitatif, associée à ou dissociée de la temporalité, nous nous heurtons à une indécidabilité aussi incommode. Admettons, spéculativement et exclusivement, l'existence de liens avérés entre, d'une part, Beckett et, d'autre part, Faubert, Proust et Sartre. Nous ne pouvons affirmer, sans *a priori* procédural, que l'écrivain irlandais doit davantage à l'un ou à l'autre de ses trois prédécesseurs. Son univers est-il *plus* déterminé par l'obsession flaubertienne de la vacuité foncière du monde et des êtres, ou *plus* par la phénoménologie proustienne du temps, ou *plus* encore par la philosophie sartrienne de l'absurde, puisque l'écriture beckettienne est forte d'une cohérence paradigmatique, structurale et rhétorique construite autour du *vide*, de *l'angoisse* essentielle face au *temps* et au *non-sens* ? Nous sommes astreints à adopter l'hypothèse de la dette multiple, modelée en fonction d'autres facteurs d'influence, tels que l'idiosyncrasie individuelle de Beckett ou le réel extra-littéraire. Il y aurait donc un « effet-Flaubert » ajouté à un « effet-Proust » et à un « effet-Sartre ». On ne départagera pas cette triple filiation sans tordre le cou à la nature indéterminable de la catégorie littéraire d'*influence* ou de la catégorie philosophique de *déterminisme*, tout aussi incernable. L'influence de Flaubert sur un auteur aussi important dans la littérature française moderne, tel que Beckett, est donc à envisager selon l'angle de la relativité.

Le travail littéraire est un travail différemment contraint et impose des compromis compatibles avec la plausibilité. On dira, en conséquence, que les trois auteurs retenus ici, Flaubert, Proust et Sartre ont pu jouer – pour l'auteur d'*En attendant Godot* – le rôle complexe de modèle et de contre-modèle, chacun à son tour (selon la trajectoire heuristique des lectures faites par Beckett), ou concomitamment (selon son travail méthodique). Ce dernier retient de Flaubert son nihilisme, mais rejette son sacerdoce de l'écriture, car il répugne à l'idée que le langage puisse servir de refuge ou d'exutoire. Casser la rhétorique, dépouiller la syntaxe,

styliser la fable, privilégier le silence et mépriser la parole pour dire la vacuité sont ainsi les prodromes d'une filiation frappée du double sceau de la continuité et de la rupture, de l'adhésion et de la dissidence.

À Proust, auquel il a consacré un livre⁶, Beckett doit sans doute une attention primordiale au temps. *En attendant Godot*, *Mercier et Récamier*, *Oh les beaux jours*, *Malone meurt*, par exemple, disent, à la faveur de leur récurrence titrologique, la structure du ressassement et la thématique obsessionnelle, cette prégnance de l'angoisse ontologique, de la souffrance, de la déception et de la finitude.

Le temps se répète chez Proust comme chez Beckett, mais pour ce dernier il ne peut y avoir d'instant compensateur dans la durée, ni de découverte euphorisante ou de monde retrouvé dans l'expérience personnelle de la répétition. Les réminiscences provoquées par une madeleine trempée dans du thé (Proust, *Du côté de chez Swann*, chapitre 1), le doux ébahissement savouré devant des pommiers en fleur (Proust, *Sodome et Gomorrhe*, II, premier chapitre), le bonheur rendu possible par la simple grâce d'une sonate (Proust, *Du côté de chez Swann*, dernier chapitre), d'une toile ou d'un visage sont étranges et étrangers à Beckett. Dans son univers, le vide et le dérisoire « être-là » précèdent et suivent toute expérience et toute soi-disant connaissance du monde. Contrairement à l'univers de Proust, ses sentiments y sont aprioriques et *aposteroriques*.

On peut aboutir pratiquement à la même déduction concernant la filiation Beckett-Sartre. L'absurde est une catégorie valable pour Beckett et, sous l'effet-Flaubert, elle ne lui est pas étrangère. Mais elle n'aboutit à rien. Ni à l'humanisme, ni à la liberté et encore moins à l'engagement chers à l'auteur de *La Nausée*. Elle n'est que le gage d'un tragique sans rémission et d'une déréliction irrémédiable. En somme, conceptualiser la filiation entre Flaubert et des auteurs modernes, à l'instar de Beckett, en termes de qualification (temporelle) ou de quantification des influences demeure suffisamment sujet à caution pour considérer « l'effet-Flaubert » sur la modernité, sous l'angle de la relativité. La conceptualiser en termes de posture et d'intentionnalité *auctoriales* n'est pas de tout repos non plus.

– Filiation déclarée

Car on ne peut se fier uniquement aux professions de foi implicites et/ou explicites assumées par un auteur, concernant sa dette vis-à-vis de tel ou tel modèle. Molière s'aligne sur ses aînés, Corneille en particulier, pour sacrifier à l'imitation des anciens et veut même embrasser une certaine carrière de tragédien (*Nicomède et Cinna*, entre autres), obéissant ainsi à l'ordre établi esthétique, selon lequel la tragédie est l'unique voie pour atteindre le magistère de la scène. Puis, après ses premiers déboires d'acteur tragique, il fait cavalier seul et mène sa troupe à un succès inégalé, dans le genre comique, lequel était snobé autant par les anciens que par les maîtres classiques. Encore adolescent, Hugo, écolier, idolâtre le chef des préromantiques (« Je veux être Chateaubriand ou rien ! ») mais, passé les années d'apprentissage, il massacre l'auguste style du *Génie du christianisme* et des *Mémoires d'outre-tombe*, en se

faisant le chantre incontesté de l'école romantique et du mélange des genres et des registres. Proust, de son côté, se fait pasticheur, dans ses débuts, et on croit le voir exceller dans un psittacisme littéraire prometteur, en écrivant des textes flaubertiens, balzaciens et autres. Il finit par se forger, dans *À la recherche du temps perdu*, l'impressionnant buste esthétique que l'on sait, nettement distinct de tous ses prédécesseurs, Flaubert comme les autres. Beckett semble vouer une première passion à Proust, puisque c'est le seul « maître » littéraire français auquel il consacre une étude, en 1931. Toute son œuvre démentira cet horizon d'attente (Jauss), autant dans la forme que dans le fond de ses drames et de ses romans. Il faudra donc, là aussi, s'interdire toute exclusive et se rabattre sur des catégories conceptuelles de filiation assez synthétiques, relatives et souples, afin de traduire les postures complexes des écrivains par rapport à des parangons explicitement revendiqués ou contestés, et pour juger l'« effet-Flaubert » sur la modernité à sa juste valeur.

– *Trois dominantes*

Une triade conceptuelle peut nous servir de recours ici : une filiation est à dominante *fiduciaire*, *œdipienne* ou *mixte*. Et parce que ce type de concepts renvoie inéluctablement aux structures anthropologiques de l'imaginaire et aux homologues esthétiques afférentes, leur étude trouvera des outils pertinents et performants dans les théories de la *médiation* (René Girard, particulièrement dans *Mensonge romantique et vérité romanesque*), de la psychanalyse (Freud) et de la poétique (Genette, 1983).

Entre Racine et les tragiques grecs, Stendhal et Shakespeare, Maupassant et Flaubert, Giono et Stendhal, Sollers et Sade, les romantiques français et leurs aînés du romantisme européen, on parlerait de *filiation à dominante fiduciaire*. Entre les Modernes et les Anciens, au XVII^e siècle, les naturalistes et les romantiques au XIX^e siècle, les surréalistes du XX^e siècle et les prédécesseurs classiques, Proust et Sainte-Beuve, Barthes et Picard..., on privilégierait une *filiation à dominante œdipienne*. Entre Molière et Corneille, Voltaire et Racine, Flaubert et Balzac, Breton et Tzara, Beckett et Sartre ou Beckett et Flaubert, on décèlerait plutôt une *filiation à dominante mixte*.

2. Flaubert et Beckett

Considérer Flaubert et Beckett comme un tandem littéraire surprendrait, de prime abord. La filiation est pourtant claire – et imposante – en l'occurrence. Nous abordons ici des quasi-truismes : trop de convergences frappantes permettent d'affirmer qu'en se répétant dans son œuvre, Beckett répète Flaubert se répétant dans la sienne. Le désenchantement de notre modernité, lisible par exemple dans *En attendant Godot*, aurait pris naissance, voilà près d'un siècle dans *Bouvard et Pécuchet*, entre autres œuvres du XIX^e siècle ! On se souviendra préalablement de deux *théorèmes* de l'histoire littéraire occidentale en général et française en particulier. D'abord, la ligne diachronique allant d'Homère à Le Clézio est riche de son régime itératif, autant, sinon plus que de ses présomptions créatrices et de ce que Bachelard

désigna, en philosophie, par la *coupure épistémologique* (Védrières, 1975 : 169). Cocteau (1953 : 22), qui disait : « l'art consacre le meurtre d'une habitude » n'ignorait pas la fatale promotion récurrente de l'écriture en ritournelle, qu'il faut de nouveau casser artistiquement, afin de briser le confort illusoire que nous offre l'habitude. Faut-il aussi invoquer La Bruyère et rabâcher son fameux « tout est dit... » ou, plus près de nous, ce poéticien majeur s'il en fût, Genette. Dans *Palimpsestes*, Genette (1983 : 29) nous assure que, par la loi inexorable de « l'architextualité, tous les livres sont un seul livre et un seul livre c'est tous les livres ».

Ensuite, un grand écrivain comme Flaubert ou Beckett est contraint par l'excellence de son art pensif à être « l'auteur d'un seul livre », donc irrémédiablement à se répéter, sans se lasser de sa finitude lancinante. Son apport consiste moins à nous faire accroire en la différence de ses œuvres qu'en leur force unique de *différance* (Derrida) et de *variation sur un thème* essentiel, inexhaustible. Les explicites flaubertiens n'en finissent pas de reprendre les incipit, toutes les héroïnes meurent à la fin du récit⁷, toute entreprise *actoriale* est vouée au naufrage. On baigne dans une « vision du non » et, dans l'univers beckettien, les aboutissements sont identiques, mais ils sont réalisés au moyen de procédés autres et/ou comparables : silences, ellipses, stylisations, habituations...

La critique flaubertienne⁸, riche jusqu'à la saturation, s'est bien saisi et depuis longtemps du caractère itératif de l'œuvre, non pas pour s'en formaliser, mais, au contraire, pour le célébrer comme preuve d'une authenticité sans concession et sans complexe. Beckett, de son côté a pu séduire – et convaincre – par l'aspect récuratif de ses livres habités par le *vide* et son cousin *le mal*, justifiant jusqu'à sa nobélisation en 1969. Si Aragon⁹ est, entre autres lecteurs et critiques, convaincu et séduit par *En attendant Godot* et ses avatars répétitifs ultérieurs, le commun des mortels regimbe parfois devant le *ressassement* tête de Beckett et peut y voir la preuve d'une indigence esthétique et éthique, car l'auteur « s'est contenté de mettre le rien en mots, de bâtir une œuvre qui se répète sans fin » (Durozoi, 1972 : 9).

2. 1. Le niveau dramatique

Au premier abord de *Bouvard et Pécuchet* et de *En attendant Godot*, on croirait à l'opposition de deux structures dramatiques/narratives, l'une calquant le schéma linéaire et prospectif de l'intrigue classique, étant bâtie sur les « deux principes du récit classique » (la causalité et la conséquence), selon Todorov (1987), l'autre annulant la trame et la dramatisation dans la renonciation, le silence et la passivité des protagonistes. On risque même de croire à l'impossibilité du rapprochement compositionnel entre les deux œuvres, puisque Flaubert semble entériner ce ressort romanesque fondateur du récit classique, à savoir la quête, renaissant incessamment de son avortement, pendant que Beckett cantonne ses personnages dans la case de l'anti-drame, de l'anti héros et, en somme, de l'anti-littérature.

En réalité, G. Flaubert et S. Beckett s'attèlent à la même entreprise : la contestation de l'esthétique dramatique et romanesque classique, et réussissent à la tourner en dérision, mais en prenant des chemins à la fois différents et comparables. À l'auteur de *Bouvard et Pécuchet*,

la parodie où la *figure* de la répétition tient lieu de procédé récurrent, à l'auteur d'*En attendant Godot*, le sapement de toute dramatisation, au sens traditionnel, grâce à l'itération des mêmes doléances, des mêmes situations et jusqu'aux mêmes répliques. Le monologue robotisé de Lucky (Beckett, 1952 : 59-62), obtempérant à son maître Pozzo, qui lui ordonne de penser, en est la meilleure illustration. On ajoutera à l'actif de cette démonstration, l'annulation, chez l'un comme chez l'autre des deux écrivains, de nombreux éléments nécessaires à la narration et à la dramatisation classiques :

- *L'itération de l'échec* : ni l'agriculture, ni les sciences, ni la culture et l'éducation ni rien ne réussit dans les projets accumulés de Bouvard et Pécuchet. La frénétique *spirale* des projets n'aboutit en fin de compte qu'à un *monument*¹⁰ de nombreux revers amoncelés en une trentaine d'occurrences cardinales¹¹, sans parler des autres occurrences secondaires qui accumulent infiniment et négativement les résultats principaux. Les protagonistes d'*En attendant Godot*, quant à eux, ruminent sept fois les deux répliques emblématiques dans la pièce : « — Allons-nous-en ! — On ne peut pas ! — Pourquoi ? — On attend Godot ! » Les deux actes finissent exactement par la même contradiction énoncée, dès les premiers échanges sur scène, entre le désir de partir et l'immobilisme des deux hommes. *Vouloir* et ne pas *pouvoir* structurent l'*intrigue* d'un bout à l'autre de la pièce et constituent l'essentiel du portrait du duo dont l'attente sera deux fois déboutée par le dénouement des deux actes. Et on imagine la récurrence interminable de cette expectative et de son issue toujours identique, puisque les deux actes suggèrent la continuité *ad vitam aeternam* de la même situation.
- *L'itération du tiers déceptif* : chez Flaubert, la rencontre d'une femme désirée (Bordin) est illusoire, la rencontre (livresque) avec des savants et des savoirs est vaine et trahit surtout les contradictions, les impasses et les ersatz trop lacunaires pour être crus et adoptés. Chez Beckett, l'annonce faite deux fois de suite à Vladimir et Estragon par l'enfant-messager est accablante de déception. La rencontre répétée aussi avec le duo Pozzo et Lucky est déprimante par le spectacle de la souffrance et de la décadence humaine, paroxysmiques.
- *L'itération de la situation initiale* : dans les deux œuvres, le schème de la circularité est trop évident, trop explicite pour être ignoré. Au dénouement d'*En attendant Godot*, Vladimir et Estragon en sont toujours à leur attente vaine. Non seulement leur figement dans l'espace-temps et dans leur propre corps loqueteux se radicalise, mais encore ils redisent exactement les mêmes bribes de répliques proférées au début de la pièce :

Début de l'acte I : Estragon : *Je m'en vais. (Il ne bouge pas).*

Fin de l'acte I : Estragon : *Alors, on y va ?*

Vladimir : *Allons-y ! Ils ne bougent pas.*

Fin de l'acte II : Vladimir : *Alors, on y va ?*

Estragon : *Allons-y ! Ils ne bougent pas.*

À la fin de *Bouvard et Pécuchet*, les deux protagonistes de Flaubert sont acculés, par l'accumulation ascendante des déboires répétitifs, au statut de copistes qu'ils avaient abandonné au début, dans l'espoir d'un horizon plus heureux. « Tout leur a craqué dans la main (... ils se remettent) à copier comme autrefois » (Fin du roman).

Les dénouements des deux œuvres, forts d'une rhétorique volontairement explicite, reprennent similairement les incipit ou des occurrences narratives et discursives qui ponctuent les moments précédents. Les protagonistes se copient verbalement, gestuellement et mentalement et finissent leur saga mimétique par revenir à la *copie zéro* de leur vie. Le métier de copiste retrouvé par les protagonistes de Flaubert est sans doute le paradigme sémantique et philosophique du régime si itératif qui rapproche étonnamment les deux œuvres et les deux auteurs, par delà près d'un siècle.

Le niveau actantiel, on va le vérifier, est conçu également comme en abyme (Gide) par rapport à cette figure structurante de l'itération.

2. 2. Le niveau actantiel

La préférence donnée au duo plutôt qu'au couple, dans les deux livres étudiés, comme dans tant de chefs-d'œuvre antérieurs¹², est un choix d'ordre discursif. Le duo est plus adéquat à l'écriture épidiétique¹³ (précisément caricaturale), tandis que le couple convient beaucoup plus à l'écriture romanesque (qu'elle soit narrative ou théâtrale). Le premier cristallise facilement le *discours du récit* (Genette), le second sert davantage l'imagination, le lyrisme, le drame. Dans la *fonction* de *sujet* (Propp et Greimas), cette option actantielle de la dualité est donc motivée par sa pertinence sémantique et pragmatique. En donnant la réplique, en réalité chacun des personnages du duo *répète* son compagnon. L'identité de sexe, d'âge, de statut social et même de tempérament et de finalité existentielle, en dépit de différences dérisoires, permet à chacun de jouer le double de l'autre, par un jeu spéculaire décliné en faux dialogue, mimétisme gestuel, évacuation de tout conflit dramatique réel.

Le duo est ainsi le cadre narratif et dramatique idéal d'un psittacisme recherché et chargé de tous les sens du *discours* implicite : la *quête* (Flaubert) – comme l'*attente* (Beckett) – est vaine et dramatique. N'eût été la difficulté de faire durer le récit ou la pièce, les deux auteurs, dont la plume est obnubilée par cette démonstration implicite, auraient pu opter pour un seul *actant*, dans la *fonction* de *sujet*. L'option du duo a l'avantage de rendre possibles beaucoup plus de modulations énonciatives et stylistiques que ne l'aurait permis peut-être le monologue d'un *sujet* individué.

Pareillement, les rares personnages rencontrés par les duos incarnent d'abord des sortes de doubles de ces derniers. Et comme il s'agit d'une écriture épidiétique, plutôt que d'une écriture romanesque ou dramatique au sens classique des termes, il faut que ces « seconds rôles » soient des caricatures des « premiers rôles ». La veuve Bordin, que Bouvard croit désirer et aimer, lui renvoie une image de sa propre fragilité, de son impatience et de son incapacité à vivre un amour tel que le décrit l'idéal humaniste. La servante syphilitique, Mélie, ne

tarde pas à contaminer Pécuchet. Les enfants, dont les deux protagonistes tentent de faire des disciples s'avèrent être d'impossibles élèves, reflets déformants des professeurs impossibles eux-aussi. Le partenariat pédagogique est une présomption hasardeuse, car l'incompétence de chacun des partenaires, l'enseignant et l'enseigné, n'est qu'un aspect de l'impéritie humaine généralisée devant la réalité impénétrable du monde.

Dans la pièce de Beckett, le duo Pozzo et Lucky entre sur scène deux fois, presque de la même manière, sauf que la deuxième entrée apporte plus de signes de déchéance physique et morale. Le plus important à retenir de cette incursion fortuite et réitérée, c'est que, sans perturber significativement l'ordre dramatique, comme l'aurait fait l'entrée de nouveaux personnages sur la scène classique, elle peut refléter une autre image possible du duo Vladimir / Estragon, comme si les hommes n'avaient de choix relationnel qu'entre la passivité et l'agressivité, tragiques l'une et l'autre. À son tour, l'enfant-messager paraît deux fois et, outre le message décevant qu'il répète (Godot ne viendra pas de sitôt), il multiplie le spectacle de la souffrance et de la déréliction des actants principaux, car il partage avec eux le statut victimaire, l'innocence, la terreur et l'impuissance.

La configuration du dispositif actantiel des deux œuvres réserve ainsi à l'*autre* une place discursive bien plus qu'un vrai rôle dramatique ou romanesque. Sa rencontre, au lieu de mettre en route le processus fictionnel ou théâtral d'une *fonction*, corse surtout, en la répétant, cette tragique *mêmeté* qui est au cœur de la vision et de l'esthétique nihilistes, communes à Flaubert et à Beckett. La conception du personnage est donc, dans les deux livres, tout à fait rétive à l'individuation et à la référentialité habituelle dans l'écriture *lisible* (Barthes), et trouve son ancrage esthétique et philosophique dans la condition humaine, en ce qu'elle a de plus générique. Annihilant une illusoire multiplicité, la répétition *actantielle* est, de ce fait, la figure dominante de la filiation au plan interne (les personnages se répètent mutuellement), et au plan externe, Beckett répète Flaubert, qui est ainsi son prédécesseur et l'un de ses modèles principaux.

Conclusion

L'étude de la filiation, à l'exemple de celle qui relierait Flaubert à Beckett, gagnerait dans un cadre didactique à être entourée de toutes les précautions conceptuelles et méthodologiques nécessaires pour être abordée avec plus d'efficacité dans la lecture littéraire. Ainsi, dans le cas précis des relations thématiques et esthétiques constatées dans le rapprochement de *Bouvard et Pécuchet* et d'*En attendant Godot*, il appert que le travail compositionnel (intrigue, drame et personnages), qu'il puise dans l'insignifiante pléthore de mots, d'êtres et de choses représentés (Flaubert), ou dans la stylisation des procédés et le dépouillement du monde invoqué (Beckett), vise essentiellement un projet unique, à savoir la dérision esthétique et cognitive. Elle aboutit à une seule conclusion, en dépit des nuances de styles personnels et de différences de contextes : la répétition d'une *mêmeté* fatale, affligeante et sans aucun expédient ontologique possible. On pourrait prolonger et étayer ce rapprochement en appelant à une rescousse

analytique (mais cela n'est pas plus concluant que les niveaux déjà analysés) une enquête minutieuse et spécifique de la répétition dans ses dominantes stylistiques et syntaxiques. La proposition subordonnée d'opposition, l'accumulation lexicale ironique... (Flaubert), ou l'ellipse, la structure asyndétique, le mélange des registres... (Beckett) seront des constantes itératives à privilégier dans ce genre de commentaire. De même, le questionnement informé par la poétique, qui a guidé ces investigations dans *Bouvard et Pécuchet* et *En attendant Godot*, gagnerait à être définitivement confirmé dans un travail sur l'*autotexte* (L. Dallenbach), en examinant les autres œuvres de chacun des deux auteurs (en particulier *L'Éducation sentimentale* et *Mercier et Récamier*) et l'*intertexte* (Kristeva). Pour ce qui est de l'étude de cette figure prégnante de la répétition, *Don Quichotte*, *Le Neveu de Rameau* ou *Candide* seraient ici tout à fait éclairants. Car, elle fonde l'essentiel de l'« effet Flaubert » sur la modernité, et les *hypertextes* flaubertien et beckettien en empruntant le principe et plusieurs déclinaisons à un *hypotexte* large, qui dessine une filiation certaine entre les diverses périodes de l'histoire littéraire, plus précisément entre les XIX^e et XX^e siècles.

Références bibliographiques

- BARTHES R., 1972, *Nouveaux essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil.
- BECKETT S., 1952, *En attendant Godot*, Paris, Éditions de Minuit.
- BECKETT S., 1990, *Proust*, trad. en français par É. Fournier, Paris, Éditions de Minuit.
- COCTEAU J., 1953, *Journal d'un inconnu*, Paris, Grasset.
- DUROZOI G., 1972, *Beckett*, Paris/Montréal, Bordas, coll. « Présence littéraire ».
- ÉLIADE M., 2001, *Le mythe de l'éternel retour* [1949], Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».
- FLAUBERT G., 1964, *Œuvres complètes*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'intégrale », tome 2.
- FREUD S., 2005, *L'interprétation du rêve* [1900], Paris, PUF.
- GENETTE G., 1982, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique ».
- JUNG C. G., 1964, *L'homme et ses symboles*, Paris, Laffont.
- LECLERC Y., 1988, *La Spirale et le monument. Essai sur « Bouvard et Pécuchet »*, Paris, S.E.D.E.S.
- LE JUEZ B., 1970, *Beckett avant la lettre*, Paris, Grasset.
- MAURON C., 1963, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel : introduction à la psychocritique*, Paris, José Corti.
- PROPP V., 1970, *Morphologie du conte*, trad. en français par M. Derrida, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points ».
- TODOROV T., 1987, « Les deux principes du récit », dans T. TODOROV, *La notion de littérature et autres essais*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points ».
- VÉNDRINES H., 1975, *Les philosophies de l'histoire*, Paris, Payot.

Notes

¹ Kierkegaard, 2003, *La Répétition*, Paris, Rivages, coll. « Rivages poche / Petite Bibliothèque ». « Si Dieu lui-même n'avait pas voulu la répétition, écrivait Kierkegaard, le monde n'aurait jamais existé. » Mais vouloir la répétition, n'est-ce pas aussi vouloir la mort ? La répétition est d'abord un vécu qu'il appartient à l'analyse phénoménologique de ressaisir dans les champs qui lui sont propres et, en particulier, sur les registres cosmique, sexuel et moral. Se découvre alors la catégorie d'expérience dont il importe d'ordonner les strates depuis le champ le plus abstrait de la psychanalyse jusqu'à une éventuelle science des rapports sociaux, en articulant, par degré de complexité croissante, les données de la psychologie expérimentale à celles de la socio-psychologie, puis de l'anthropologie sociologique. » (https://www.universalis.fr/encyclopedie/repetition-philosophie-et-psychanalyse/#i_0)

² C'est une œuvre de maturité où Flaubert semble avoir mis l'essentiel de son credo à la fois esthétique et théique. Il le considérait, par exemple, comme hors-modèle littéraire (ni récit, ni drame, ni essai...) et c'est une qualité qui le place bien en avance sur le XIX^e siècle et lui assure un effet certain sur la modernité.

³ Œuvre matricielle, ce « texte » contient déjà les choix principaux de Beckett, écrivain et idéologue. Tous les autres ouvrages qui lui succéderont en déclinent en fait une ou plusieurs caractéristiques.

⁴ Au sens que consacrent les poéticiens.

⁵ Brigitte Le Juez montre dans son livre, *Beckett avant la lettre* (Paris, Grasset, 1970), que dans ses conférences sur la littérature française, à l'université de Dublin, (1930-1931) Beckett souligne une nette préférence pour les écrivains français pré- et post-naturalistes. Dans la série qui comprend aussi Gide et Proust, Flaubert fait l'objet d'une plus grande attention.

⁶ Proust, essai composé en anglais en 1930, traduit en français par É. Fournier, Paris, Éditions de Minuit, 1990.

⁷ Même l'incomparable Marie Arnoux meurt *métaphoriquement* à la fin de *L'Éducation sentimentale*, à cause de sa décrépitude physique et du dégoût de « l'inceste » qu'elle inspirera à son amoureux Frédéric Moreau.

⁸ De G. de Maupassant à Y. Leclerc.

⁹ Aragon : ce qui donne aux romans de S. Beckett ce caractère incomparable c'est qu'ils commencent sans fin [...] même le dernier mot de chacun d'entre eux est le premier [...] Le chemin parcouru naît d'où il finit.

¹⁰ Allusion à l'excellente étude d'Yvan Leclerc, *La Spirale et le monument. Essai sur « Bouvard et Pécuchet »*, Paris, S.E.D.E.S., 1988.

¹¹ L'échec est constaté explicitement ou implicitement après chacun de projets : Agronomie, arboriculture, jardinage, conserverie, distillerie, chimie, anatomie, physiologie, médecine, nutrition, astronomie, zoologie... géologie, musique, urbanisme... (trente expériences en tout).

¹² Cervantès, *Don Quichotte* (Don Quichotte et Sancho Pansa) ; Voltaire, *Candide* (Candide et Pangloss) ; Diderot, *Le Neveu de Rameau* (Moi et Lui)...

¹³ Selon la rhétorique ancienne, d'origine gréco-latine, le discours épideictique (ou démonstratif) fait un éloge ou une charge et recourt à l'amplification, à l'idéalisation ou à la caricature, en vue de séduire et de persuader l'auditeur.

Structurer les interventions en littératie pour différencier l'enseignement auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage

Nathalie CHAPLEAU

Université du Québec à Montréal

Apprendre à lire et à écrire est déterminant pour la réussite du cheminement scolaire et pour l'intégration sociale de chaque apprenant (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault *et al.*, 2013 ; Soares-Boucaud, Cheynel-Alberola et Georgieff, 2007). En raison de différents facteurs, qu'ils soient intrinsèques (ex. : motivation, langue maternelle...) ou extrinsèques (ex. : sous-stimulation, absentéisme scolaire...), pour quelques élèves, ces apprentissages sont longs et difficiles (Ecalte et Magnan, 2015). Pour le personnel scolaire, accompagner ces apprenants afin de leur permettre de progresser selon les attentes du programme constitue une préoccupation constante.

Dans le but de soutenir la communauté éducative, différentes études portant sur l'organisation des services, la prévention, l'évaluation et l'enseignement ont été réalisées. Selon les résultats de ces études (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010 ; Fuchs et Vaughn, 2012), pour faciliter l'accès à des parcours différenciés, la structuration des interventions comportant certaines pratiques pédagogiques s'avère efficace pour prévenir les difficultés concernant le développement des compétences en lecture et en écriture. Pour plusieurs auteurs (Compton, Gilbert, Jenkins, Fuchs *et al.*, 2012 ; Fuchs et Vaughn, 2012 ; Vaughn et Klinger, 2007), l'implantation du modèle à trois paliers d'intervention est une perspective intéressante pour aider tous les élèves à réussir.

1. Les fondements du modèle à trois paliers d'intervention

Afin d'offrir des interventions conformes aux besoins des élèves, des chercheurs (Vaughn, Wanzek, Woodruff, et Linan-Thompson, 2007) proposent d'organiser les actions éducatives à l'aide du modèle à trois paliers d'intervention. Ce modèle constitue un cadre de décisions et de planification de l'enseignement dans lequel une approche systémique guide la communauté éducative vers la mise en place d'interventions différenciées. Vaughn et Klinger (2007) précisent que cette organisation des services à l'élève favorise le développement d'une communauté éducative puisque la communication et la collaboration entre les intervenants sont nécessaires.

L'orientation visée par les différents acteurs, mobilisés par l'implantation du modèle à trois paliers d'intervention, s'appuie sur deux objectifs généraux : 1) aider tous les élèves à

effectuer des apprentissages leur permettant de réaliser leur plein potentiel ; 2) prévenir les difficultés d'apprentissage (Vaughn et Klingner, 2007 ; Whitten, Esteves et Woodrow, 2009). Pour y parvenir, différents paliers d'intervention, qui se caractérisent principalement par une augmentation de l'intensité des actions pédagogiques, sont proposés.

En plus des objectifs généraux, les actions des intervenants sont déterminées selon des principes fondamentaux associés à ce modèle. D'abord, l'implantation de ce modèle sous-entend l'utilisation d'un enseignement efficace qui s'appuie sur les données issues de la littérature scientifique (Haager, Klingner et Vaughn, 2007). Pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, les intervenants doivent avoir recours à des programmes visant le développement des dimensions suivantes : 1) le principe alphabétique et la conscience phonémique ; 2) les processus d'identification des mots écrits ; 3) la fluidité ; 4) le vocabulaire ; 5) les stratégies de compréhension ; 6) la grammaire. Ces interventions doivent être explicites et systématiques. En effet, comme l'ont révélé Bissonnette et ses collègues (2010), un enseignement dont la préoccupation est de rendre visible la démarche tout en présentant les notions en petites unités orientées du simple au complexe, facilite les apprentissages de l'élève. Ce type d'enseignement vise à rendre l'élève autonome dans la pratique de l'habileté. Afin d'y parvenir, l'enseignant utilise, de manière intentionnelle, différents moyens permettant à l'apprenant d'atteindre les objectifs de l'apprentissage visé. Comme l'indique Gauthier, Bissonnette et Richard (2007), la première étape de cette démarche d'enseignement consiste à effectuer le modelage de la stratégie visée. Pour l'enseignant, cette intervention correspond aux actions de dire, de montrer et de guider tout en exécutant une tâche devant les élèves. Donc, à cette étape, ce qui est important pour l'enseignant c'est de verbaliser afin de décrire ce qu'il fait. Après l'étape du modelage, la démarche d'enseignement explicite se poursuit par la pratique guidée. Cette deuxième étape consiste à permettre à l'élève d'atteindre l'objectif d'apprentissage visé en réalisant une tâche avec un soutien approprié de la part de l'enseignant. Cette étape mène l'élève vers la pratique autonome, moment durant lequel l'élève démontre un niveau de maîtrise adéquat de l'apprentissage. Les auteurs (Gauthier *et al.*, 2007) précisent que le questionnement ainsi que la rétroaction doivent être constants tout au long de cette démarche d'enseignement.

Un deuxième principe fondamental du modèle d'intervention à trois paliers est d'effectuer le dépistage des élèves à risque et le suivi des progrès de façon continue (Whitten *et al.*, 2009). Ainsi, selon les niveaux d'interventions, une évaluation est proposée à des temps spécifiques. Ce type d'évaluation permet d'identifier les élèves qui ne font pas les progrès attendus et d'effectuer les ajustements au regard des interventions (Desrochers, DesGagné et Biron, 2012). Le contenu de ce pistage doit être conforme aux objectifs visés lors des interventions éducatives.

Faire de la différenciation pédagogique par l'intensification des interventions constitue le troisième principe fondamental du modèle. Ainsi, selon les besoins des élèves, il est possible d'augmenter la durée et la fréquence de l'intervention ainsi que le soutien apporté par les intervenants. Cette différenciation pédagogique permettra à l'enseignant d'adapter le contenu,

les tâches, les moyens et le contexte d'apprentissage (Tomlinson, 2000).

Le dernier principe concerne le développement d'un travail collaboratif entre les différents intervenants de la communauté éducative. Cet aspect amène une complémentarité des expertises des intervenants faisant partie de l'environnement de l'élève. Ainsi, comme le souligne Tremblay (2012), cette collaboration peut prendre différentes formes. Par exemple, le partage de matériel didactique, l'enseignement partagé, l'enseignement sous forme d'atelier, l'intervention d'un spécialiste auprès de l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe sont des aspects issus de la collaboration permettant de rehausser la qualité des interventions éducatives.

2. Les caractéristiques des paliers d'intervention

Chacun des paliers du modèle d'intervention se structure en respectant des critères précis (voir figure 1). Au premier palier du modèle, des enseignants de la classe ordinaire proposent un enseignement explicite d'une durée de 30 minutes par jour concernant les six dimensions essentielles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De plus, des modalités pédagogiques comme une flexibilité concernant le regroupement des élèves d'un même niveau scolaire ainsi qu'un pistage des progrès effectué à trois reprises durant l'année scolaire permettent de répondre aux besoins d'environ 80 % des élèves de la classe ordinaire (Vaughn *et al.*, 2007). Par ailleurs, pour les apprenants dont la progression des apprentissages est insuffisante, les évaluations entraînent un dépistage et une orientation vers une intervention plus soutenue rapidement. Ainsi, au deuxième palier, des enseignants ou des orthopédagogues¹ fournissent une intervention d'appoint, auprès des 20 % des élèves pour qui l'intervention proposée au premier palier est insuffisante. L'intervention est souvent réalisée hors classe en réunissant un sous-groupe de quatre à cinq élèves ayant des besoins similaires. À ce palier, l'intervenant doit graduer davantage les apprentissages et les rendre encore plus explicites. La durée de l'intervention est de trente minutes par jour comme au premier palier, mais le pistage des progrès est effectué deux fois par mois. Malgré l'intensification des interventions et le soutien offert, environ 5 % des élèves persistent à avoir des difficultés. Conséquemment, des interventions correspondant aux caractéristiques du troisième palier leur sont proposées. Des orthopédagogues interviennent, individuellement ou en sous-groupe de 2 ou 3 élèves, en ciblant des éléments qui ne sont pas maîtrisés par les apprenants. En plus d'intensifier les interventions, les orthopédagogues effectuent le pistage des progrès toutes les semaines (Wanzek et Vaughn, 2010). Cette évaluation systématique des apprentissages permet d'ajuster rapidement les interventions. Cette distinction entre les paliers amène la communauté éducative à proposer des interventions conformes aux besoins des élèves (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante *et al.*, 2008).

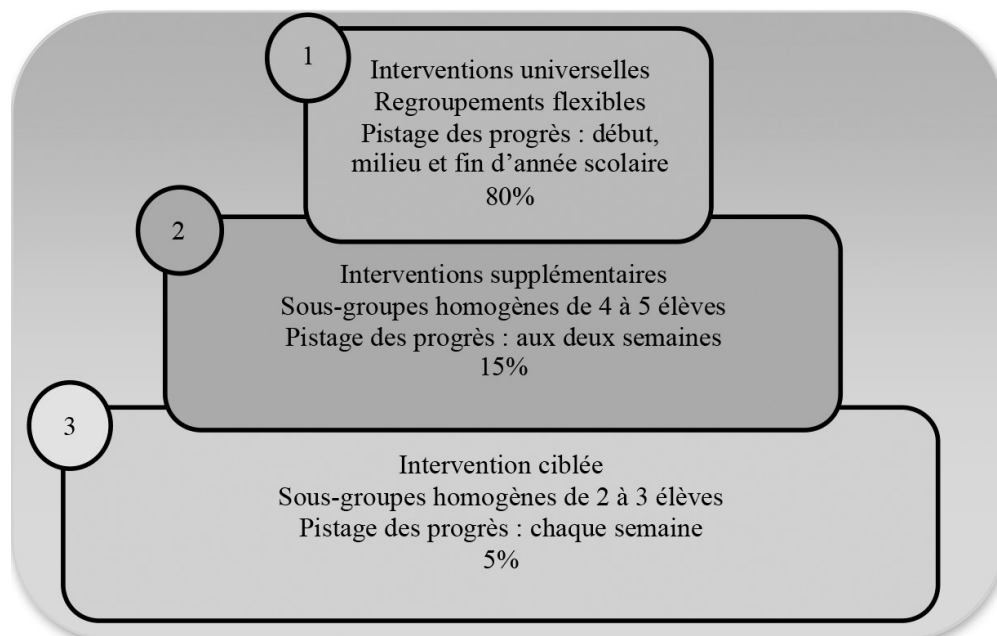


Figure 1 : caractéristiques du modèle à trois paliers d'interventions (d'après Vaughn *et al.*, 2007)

Dans une étude récente, Compton et ses collègues (2012) précisent que si les résultats aux épreuves de pistage indiquent que les difficultés de l'élève sont trop importantes pour que des interventions moins intensives de niveau 2 puissent lui être bénéfiques, l'élève pourrait passer directement du niveau 1 au niveau 3. Selon les auteurs, en plus du critère de résistance, le degré de sévérité de la difficulté est un critère à considérer pour le passage d'interventions correspondant au troisième palier. Ainsi, pour l'obtention d'interventions spécialisées plus intensives, la communauté éducative doit s'appuyer sur les besoins de l'élève identifiés lors des pistages.

3. Des données d'études

Le modèle à trois paliers met l'accent sur la prévention des difficultés en lecture et en écriture. Les résultats de différentes études menées en langue anglaise (Vaughn *et al.*, 2007 ; Vellutino *et al.*, 2008 ; Wanzek et Vaughn, 2010) révèlent que la mise en place d'interventions correspondant aux critères du modèle à trois paliers contribue à la réussite des apprentissages en littératie auprès des élèves de niveau préscolaire, de première et de deuxième années. Les capacités des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, impliqués dans ces études, s'améliorent grandement au regard de la dénomination de lettres, du décodage de pseudo-mots simples ou complexes et de la reconnaissance instantanée de mots.

Au Québec, une étude a été menée auprès d'élèves provenant d'écoles situées en milieu

défavorisé dans la grande région de Montréal (Laplante, Brodeur, Chapleau, Desrochers *et al.*, 2016). Cette étude visait à évaluer l'effet du modèle à trois paliers sur la prévention des difficultés en lecture et en écriture auprès d'élèves de niveau préscolaire et de première année du primaire, scolarisés en français, issus de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique. Au terme de deux années d'expérimentation, les auteurs concluent que pour les élèves du préscolaire, en comparaison des pratiques pédagogiques habituelles prodiguées aux élèves du groupe contrôle, il y a un effet bénéfique des interventions offertes au premier palier sur le développement de la conscience phonémique, des connaissances alphabétiques ainsi que pour l'identification de mots écrits. Pour les élèves de première année, l'effet des interventions est significatif par rapport au développement des habiletés concernant la conscience phonémique, l'identification de mots écrits et l'écriture de pseudo-mots. Ces données démontrent l'apport d'un enseignement explicite concernant les premiers apprentissages en lecture et en écriture.

Lors de cette étude, certains élèves ont bénéficié d'interventions correspondant aux critères du deuxième palier. À la suite de la participation à seize semaines d'interventions supplémentaires réalisées en sous-groupe, pour les élèves du préscolaire, une amélioration est notée au niveau de la conscience phonémique, des connaissances alphabétiques, de l'identification et de la production de mots écrits. Pour les élèves de première année, l'ajout d'interventions a favorisé le développement de la conscience phonémique et les connaissances alphabétiques associées à l'écriture.

La deuxième année d'expérimentation a amené l'équipe de recherche à proposer des interventions correspondant aux critères du troisième palier aux élèves de première année. Ces élèves résistant à l'effet des interventions des paliers précédents, ont montré, au terme de huit semaines d'interventions intensives, des progrès supérieurs au regard de la lecture et, pour quelques-uns d'entre eux, au niveau de l'écriture de mots.

Pour Laplante et ses collègues (2016), il importe de rappeler que la formation et le soutien des intervenants constituent des éléments déterminants pour la réussite de la mise en place du modèle à trois paliers. De plus, le matériel didactique privilégié doit permettre d'intégrer l'enseignement explicite de certaines habiletés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à des situations réelles d'apprentissage. En somme, les résultats de cette étude montrent que l'application de ce modèle offre des perspectives intéressantes concernant le développement des compétences en littératie auprès de l'apprenant francophone issu d'un milieu socio-économique défavorisé ainsi qu'auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

4. Des perspectives d'interventions

Par l'implantation du modèle d'intervention à trois paliers, les chercheurs (Laplante *et al.*, 2016 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Wanzek et Vaughn, 2010) proposent d'enrichir les pratiques pédagogiques des intervenants en milieu scolaire en utilisant un enseignement explicite et systématique. Comme le rappellent Bissonnette et ses collègues (2010), il n'existe pas d'interventions « magiques » pour accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage. Toutefois,

un enseignement de qualité et différencié peut permettre à l'élève de poursuivre son cheminement scolaire malgré les difficultés qu'il rencontre.

L'implantation du modèle à trois paliers d'intervention implique des changements pour la communauté éducative. Pour l'intervenant, souhaitant amorcer des ajustements à ses pratiques enseignantes, il est possible de se centrer sur l'intégration d'un ou de quelques critères distinguant les interventions selon les paliers. En bonifiant ses interventions, l'enseignant visera à atteindre la finalité du modèle à trois paliers d'intervention : prévenir les difficultés d'apprentissage.

Références bibliographiques

- BISSONNETTE S., RICHARD M., GAUTHIER C. et BOUCHARD C., 2010, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3 (1), p. 1-35. Disponible sur : <<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/traa/strategies/strategies.pdf>>.
- BRODEUR M., DION E., MERCIER J., LAPLANTE L. et BOURNOT-TRITES M., 2008, *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, London / Ontario, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Disponible sur : <http://nswelwiki.cllrnet.ca/index.php/NSEL_Policy_Research_Papers>.
- COMPTON D. L., GILBERT J. K., JENKINS J. R., FUCHS D., FUCHS L. S., CHO E., BARQUERO L. A. et BOUTON B., 2012, «Accelerating Chronically Unresponsive Children to Tier 3 Instruction: What Level of Data Is Necessary to Ensure Selection Accuracy?», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45(3), p. 204-216.
- DESROCHERS A., DES GAGNÉ L. et BIRON G., 2012, « La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français », *Vie pédagogique*, n° 160, p. 41-47.
- ÉCALLE J. et MAGNAN A., 2015, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, 2^e éd., Paris, Dunod, coll. « Psycho Sup ».
- FUCHS L. S. et VAUGHN S., 2012, «Responsiveness-to-intervention a decade later», *Journal of learning disabilities*, vol. 45(3), p. 195-203.
- GAUTHIER C., BISSONNETTE S. et RICHARD M., 2007, « L'enseignement explicite », in V. DUPRIEZ et G. CHAPPELLE (dir.), *Enseigner*, Paris, PUF, p. 107-116.
- HAAGER D., KLINGNER J. et VAUGHN, S., 2007, *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore / Maryland, Brookes.
- JANOSZ M., PASCAL S., BELLEAU L., ARCHAMBAULT I., PARENT S., et PAGANI L., 2013, *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec. Disponible sur : <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/>>
-

education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>.

- LAPLANTE L., BRODEUR M., CHAPLEAU N., DESROCHERS A., FEZJO A., GODARD L. et MERCIER J., 2016, « Rapport de recherche : Écrire, une compétence qui se construit: impact du modèle d'intervention à trois niveaux sur la prévention des difficultés en écriture auprès d'élèves de la maternelle et du 1er cycle du primaire issus de milieux défavorisés ». Disponible sur : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_LaplanteL_rapport_difficultes-ecriture.pdf/f5abc2e1-3653-4fd-8956-e1dddadff0ce5>.
- SOARES-BOUCAUD I., CHEYNEL-ALBEROLA M.-L. et GEORGIEFF N., 2007, « La dyslexie développementale en pédopsychiatrie : diagnostic et prise en charge », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 55, p. 220-225.
- TOMLINSON C. A., 2000, «Differentiation of Instruction in the Elementary Grades», *ERIC Digest*, Champaign, University of Illinois, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Disponible sur : <<https://education.ky.gov/educational/diff/Documents/tomlin00.pdf>>.
- TREMBLAY P., 2012, *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... ».
- VAUGHN S. et KLINGNER J., 2007, «Background and overview of the three-tier model», in D. HAAGER, J. KLINGNER et S. VAUGHN (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co, p. 3-10.
- VAUGHN S., WANZEK J., WOODRUFF A. L. et LINAN-THOMPSON S., 2007, «A three-tier model for preventing reading difficulties and early identification of students with reading disabilities», in D. HAAGER, J. KLINGNER et S. VAUGHN (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention*, Baltimore, Brookes, p. 11-28.
- VELLUTINO F. R., SCANLON D. M., ZHANG H. et SCHATSCHEIDER C., 2008, «Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties», *Reading & Writing*, vol. 21, p. 437-480.
- WANZEK J. et VAUGHN S., 2010, «Tier 3 interventions for students with significant reading problems», *Theory Into Practice*, vol. 49(4), p. 305-314.
- WHITTEN E., ESTEVES K. J. et WOODROW A., 2009, *RTI success: Proven tools and strategies for schools and classrooms*, Minneapolis, Free Spirit Publishing.

Notes

¹ L'orthopédagogue est un spécialiste de l'évaluation et de l'intervention auprès des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Pour une définition plus complète : <<http://www.ladoq.ca/>>.

Voyage en Phonétique¹

Florentina FREDET

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Introduction²

La phonétique, comme discipline scientifique, est née vers le milieu du XIX^e siècle, suite au développement de la linguistique historique et comparative ainsi qu'à la création d'instruments pour l'étude articulatoire et l'étude physique des sons de parole.

On s'accorde aujourd'hui pour dire que cette branche particulière de la linguistique – branche qui a acquis au fil du temps une grande autonomie épistémologique – occupe une place de choix parmi les disciplines dont doit tenir compte l'enseignement des langues étrangères. Aux côtés du vocabulaire et de la grammaire, la phonétique est l'un des trois piliers de la composante linguistique, elle-même fondamentale pour l'acquisition d'une langue étrangère.

Si l'importance de la prononciation est reconnue depuis fort longtemps, la place de la phonétique dans l'enseignement de la prononciation a souvent été plutôt marginale. Ceci est dû, du moins en partie, à son caractère technique³ et aux contraintes du programme d'enseignement.

1. Mise au point de quelques notions fondamentales

On considère comme un fait établi que les habitudes articulatoires acquises dans la langue maternelle (désormais LM) se manifestent tant dans la production orale en langue étrangère que dans la façon d'écouter dans cette nouvelle langue⁴. Par conséquent, lorsqu'on apprend une nouvelle langue, tout le corps devra prendre un nouveau costume pour entrer dans la peau d'un *Autre* et pouvoir *parler* comme lui.

Mais, souvent, il faut pratiquer une véritable gymnastique articulatoire pour y parvenir ! Cependant, l'on ne *parle* une langue que si l'on connaît sa *prononciation*, sa « phonétique ». En effet, lorsqu'on se place dans la perspective de parler une langue étrangère (désormais LE), une des choses essentielles est d'essayer de *produire une suite de sons*⁵ qui aient une *signification*. Mais pour cela il est nécessaire que ces sons :

- soient conformes à ce que l'on entend dans la langue, c'est-à-dire qu'ils *soient reconnus auditivement* par les locuteurs *natifs*, et ensuite
- assemblés les uns aux autres, *produisent* « un message ».

Cette opération ne va pas de soi en LE, c'est pourquoi il faut définir le plus précisément possible ce qui est nécessaire de mettre en œuvre auprès des acteurs de l'activité d'enseignement/apprentissage, *enseignants* et *apprenants*, pour qu'ils obtiennent les meilleurs résultats.

Comme nous le savons, la *langue* est un système de *signes* qui reflète un système d'*idées*. Les éléments qui la composent sont :

- La phonétique (*i.e.* les sons de parole) \Rightarrow la prononciation.
- Le vocabulaire \Rightarrow le lexique.
- La grammaire \Rightarrow la morphologie et la syntaxe.

L'enseignement d'une LE implique, dans un premier temps, *l'acquisition d'une prononciation correcte*. Si l'apprenant a une bonne prononciation dès le début, il sera puissamment motivé pour continuer l'étude de la langue, en la découvrant progressivement. En revanche, s'il ne réussit pas à prononcer correctement, il sera complexé, inhibé, et pourra aller jusqu'au refus de s'exprimer.

La *bonne prononciation*⁶ est sans doute un *objectif* amplement partagé par les enseignants et les apprenants d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. Cependant, beaucoup d'enseignants de français, insatisfaits par la pauvreté des activités phonétiques proposées par la plupart des manuels et/ou par leur formation initiale, qui n'avait pas pris en compte la phonétique, souhaiteraient enrichir leur approche pour ainsi maîtriser un peu mieux ce complexe objet d'étude.

1. 1. (Rappel de) quelques définitions

Phonétique

Science des sons de la parole, la phonétique n'est cependant pas seulement l'étude des sons isolés, mais aussi des sons en contexte, des modifications qu'ils subissent dans la chaîne parlée, puisque les sons de la parole se combinent pour former des unités supérieures, pourvues de sens. Science des sons de la parole dans leur réalité acoustique et physiologique, la phonétique, par conséquent, doit tenir compte de leurs possibilités d'association (\Rightarrow phonologie). La phonétique « est la discipline qui étudie essentiellement la *substance* de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole » (Léon, 1992 : 6).

Phonologie

« La phonologie ou phonétique fonctionnelle (nommée aussi phonémique) est la discipline qui étudie la forme de l'expression, c'est-à-dire l'arrangement selon lequel s'établit la fonction distinctive des phonèmes [sons avec une valeur distinctive], dans la structure de la langue » (Léon, 1992 : 6). C'est ce domaine qui servira pour mettre en relation le système phonologique de la LM de l'apprenant et celui de la langue cible : il permettra de déterminer

les phonèmes présents et/ou absents, ceux qui demanderont une attention particulière lors de l'enseignement/ apprentissage.

1. 2. Les deux principaux aspects de la phonétique : segmental vs suprasegmental

L'aspect *segmental* concerne la production (l'articulation) des sons de la langue :

Les éléments étudiés par la *phonétique segmentale* sont les *sons* de parole (leur production, leur articulation).

L'aspect *suprasegmental* (ou prosodie : accent, rythme, intonation) concerne leur organisation en unités supérieures, pourvues de sens :

Les éléments étudiés par la *phonétique suprasegmentale* sont l'*accentuation*, le *rythme* et l'*intonation*. Également appelés éléments suprasegmentaux, car ils se superposent aux éléments segmentaux pour « matérialiser » la substance de l'expression sonore. Cette organisation porte aussi le nom de prosodie.

Ces deux aspects de la langue se mêlent étroitement pour constituer ce que l'on appelle *la substance sonore du langage* ; c'est elle qui doit être d'abord enseignée, puis apprise.

La prosodie n'est pas simple à définir ; parallèlement aux sons, elle organise la *substance sonore* en ajoutant des éléments qui vont les affecter d'éléments qui leur donnent « une vie, une épaisseur », tels la *durée*, l'*intensité*, la *hauteur* qui en sont les *paramètres acoustiques*.

La *prosodie* peut être considérée, en quelque sorte, comme la *ponctuation de l'oral* (son « ossature »). C'est ce qui permettra aux locuteurs et aux auditeurs d'organiser, de structurer, la chaîne sonore en unités de sens.

2. La phonétique en classe de français langue étrangère (FLE)

L'enseignement de la phonétique en classe de FLE occupe une place le plus souvent peu valorisée :

- Matière *difficile à enseigner*, impliquant pour l'enseignant des connaissances spécifiques ;
- *Légitimité discutable* : les accents régionaux des pays francophones (richesse et diversité de la langue...), appréciation d'un accent étranger comme « charmant⁷ »...
- Matière *requérant des compétences particulières*, relevant presque de performances physiques : véritable gymnastique articulatoire⁸ ! De ce fait, la prononciation d'une LE touche directement à la personne :
 - du point de vue de la *perception*, la phonétique (⇒ la prononciation) est souvent mise en rapport avec « l'oreille musicale » : de nombreux apprenants étrangers reconnaissent

- ne pas entendre la différence entre certains sons ;
- du point de vue de la *production* (articulation), c'est la bouche, organe plutôt « intime », qui est sollicitée : « c'est un mot impossible à prononcer pour moi ». Il n'est pas rare de rencontrer des apprenants qui, par pudeur ou par peur du ridicule (phénomène souvent culturel), ne se prêtent pas « au jeu » de prononciation de certains sons du français (pour prononcer la voyelle [y], l'avancement des lèvres arrondies crée des rides ou c'est trop féminin ; pour prononcer [u], cf. « faire la moue » chez Molière ; [ɛ] : trop grande ouverture de la bouche ; le [R], pour lequel il faut « cracher », se gargariser... S'il est plus ou moins facile de corriger une erreur grammaticale ou lexicale, en revanche, il est délicat et difficile pour l'enseignant de « corriger » une erreur de prononciation, une mauvaise position articuloire.
 - Enfin, le travail de la prononciation *touche l'identité* même de l'apprenant qui ne souhaite pas « perdre son accent », jugé comme reflet de *son ego*.

3. Que doit-on enseigner et apprendre en phonétique ?

C'est un fait acquis, une langue sert à communiquer ; dans ce sens, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) distingue *trois composantes de la compétence de communication* : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La composante linguistique

Élément constitutif de la compétence linguistique, *la compétence phonologique* représente, d'une part, « une connaissance de la perception et de la production », et de l'autre, « une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase » (Conseil de l'Europe, 2001 : 91).

Également appelée *compétence de communication orale* par les didacticiens, cette compétence comporte à son tour deux composantes : la *compréhension* (réception) et la *production* (expression). L'acquisition de ces deux versants de la communication orale (objectif prioritaire de l'enseignement des LE) est le *garant de l'intercompréhension*.

Dans cette perspective, l'enseignant est obligé d'aborder, parallèlement aux autres faits de langue (lexicologiques, sémantiques, morphosyntaxiques...), les faits liés à son oralité :

- La réalisation correcte des *sons* et de l'*intonation* pour permettre à la prononciation de remplir ses fonctions. En effet, les sons et la prosodie s'exercent à la fois sur le lexique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la stylistique, bref, sur tous les aspects de la langue orale.
- Étant donné que la prononciation véhicule la totalité du message oral (en est le support

matériel), les « distorsions » importantes peuvent entraîner l'échec de la communication.

Ces remarques soulignent que la composante phonique du langage contribue de manière importante à l'acquisition d'une compétence linguistique. Par conséquent, quel que soit le niveau à atteindre, il faut conjuguer les efforts tant au niveau de la compréhension (écoute des messages oraux et entraînement à la compréhension) qu'à celui de la production (expression) pour que l'apprenant produise des messages sonores de qualité.

Il faut donc changer l'ordre des acquisitions et dire de manière très nette que, si l'on veut que l'apprenant étranger véhicule « du sens » dans ses communications, il faut avant tout qu'il soit capable de produire des suites phonétiques correctes. Pour ce faire, il doit avant tout, maîtriser la structuration syntactico-intonative de l'énoncé et les traits spécifiques du phonétisme français.

Il est donc nécessaire que l'apprenant s'habitue à « placer » sa phrase dans un mouvement phonatoire d'ensemble comportant simultanément :

- La prononciation juste des sons
- La distribution des syllabes accentuées (pour le rythme)
- Les phénomènes d'enchaînement et de liaison
- Le maintien du timbre vocalique (phénomène de stabilité)
- L'intonation (la mélodie) juste de l'énoncé

pour ainsi favoriser la compréhension dans la communication parlée, rapprocher sa production autant que possible de celle d'un natif.

Comme nous le voyons, il est important d'accorder, en particulier au début de l'apprentissage, une importance certaine à la maîtrise des traits *segmentaux* et *prosodiques* de la langue étrangère, pour permettre aux apprenants de :

- établir une autre forme de contact avec la langue étrangère, et
- développer en même temps des attitudes et aptitudes importantes dans leur apprentissage.

Bien évidemment, ce travail ne va pas de soi ! Il faut établir des *priorités*, compte tenu des variations que le système phoniques régionaux font apparaître. Dans ce cas, pourrions-nous être gênés d'entendre un étranger prononcer « chaude » avec « “o” ouvert [ɔ] » et « paix » avec « “e” fermé [e] », conformément à la prononciation de millions de Français ?

En revanche, les contraintes de prononciation relevant du système commun, celles qui définissent le caractère francophone du phonétisme, feront l'objet d'un enseignement systématique⁹. Cette entreprise requiert de la part de l'enseignant la maîtrise des faits phonétiques, même si nous sommes conscients qu'il ne saurait être un phonéticien confirmé¹⁰. Quoique...

4. Quelles connaissances l'enseignant doit-il avoir pour enseigner et/ou pouvoir corriger la prononciation de ses apprenants ?

A)

- L'aspect purement *physiologique* de la parole doit être connu (à défaut d'être maîtrisé) :
 - les organes et l'appareil phonatoire ;
 - mécanismes de la phonation : expiration, tension musculaire des cordes vocales, cavités de résonance buccale... ;
 - la notion de timbre de la voix (il dépend de notre conformation anatomique) ;
 - la notion de timbre des sons qui est lié à la hauteur de la fréquence fondamentale ... ;
 - l'articulation : produire un son à partir du mouvement de l'air laryngien dans les cavités de résonance buccale et/ou nasale ;
- La notion de *mode/type articulatoire* :
 - en fonction du *passage de l'air* (à travers l'appareil phonatoire) : *vocalique* (passage libre, ouvert), *constrictif* (passage réduit, entravé, rétréci mais l'air s'écoule pendant l'émission des phonèmes), *occlusif* (arrêt total, blocage du passage de l'air, puis explosion, ouverture brusque) ;
- la notion de *voisement* : vibration des cordes vocales... (trait distinctif pour les consonnes) ;
- la notion de *nasalité* : abaissement du voile du palais, cavité de résonance supplémentaire.

B) Les phénomènes *physiques* : *hauteur* (i.e. acuité : +/- aigu, +/- grave), *durée*, *intensité*, *timbre* (qualité de l'onde sonore en termes de régularité et complexité).

C) Pouvoir distinguer

- l'*audition* : capacité physique de l'oreille à entendre,
- de la *perception* (écouter) qui est une interprétation de la réalité physique par intervention de l'activité mentale dans le processus auditif : ainsi, une erreur de perception peut entraîner à la fois une erreur de production et une erreur de compréhension (Exemples : les apprenants chinois prononcent indifféremment [kato] pour « cadeau, gâteau » ; les hispanophones confondent [b, p, v] dans des mots tels « bain/vin/pain », [s, z] dans « dessert/désert, coussin/cousin » ou encore les voyelles « “e”, “eu” ouvertes [ɛ, œ] : « père/peur » ; les apprenants japonais ont d'énormes difficultés à distinguer [l / R] : « lit/riz », [b, v] : « bain/vin » ; les apprenants allemands (et chinois) ne font pas la distinction entre les occlusives sourde et sonore : « port/bord/tort/dort »... Il est aisé de comprendre à quel point la perception est importante lorsque nous apprenons une LE ; au début de l'apprentissage (et souvent même plus tard) l'oreille opère des sélections qui se rapprochent du système phonétique/phonologique de la langue première.

En pratique, l'enseignant doit choisir (par priorités et en fonction de la LM de ses apprenants) un nombre limité de *traits* (caractéristiques) qui caractérisent l'organisation du phonétisme français sur les plans :

- articuloire : les traits de *labialité* et de *nasalité* (qui peuvent toutefois être présents/non présents, forts/faibles dans la LM de l'apprenant) ;
- acoustique : l'opposition des traits *grave/aigu* (le degré d'acuité) ;
- physiologique : l'opposition des traits de *tension/relâchement*.

Ce jeu de traits doit permettre de résoudre, en termes binaires, certaines difficultés d'acquisition : il ne s'agit jamais (ou presque !) pour un étudiant d'apprendre un trait entièrement nouveau mais de modifier en + ou en – les traits qu'il a l'habitude d'utiliser dans sa propre langue. Exemple : la *labialité* (arrondissement des lèvres) est un trait commun à tous les phonétismes (toutes les langues), mais la *labialité maximum* qui permet d'obtenir [y] à partir de [i], et [ø] (« eu » fermé) à partir de [e], est l'une des caractéristiques du français. L'apparition d'interférences découle, la plupart du temps, d'une mauvaise appréciation des degrés de labialité, d'acuité, de tension et de nasalité.

Pour faciliter le travail de ses apprenants, et pour repérer les erreurs de prononciation, l'enseignant a tout intérêt à élaborer des tableaux avec les caractéristiques du phonétisme français :

- Tableau des relations vocaliques (trapèze vocalique) et tableau des relations consonantiques pour souligner la parenté des sons et la notion de traits distinctifs que la pédagogie devra prendre en compte ;
- Tableaux distributionnels des sons du français, où sont indiqués les réflexes à acquérir pour la juste prononciation des sons dans la chaîne parlée ;
- Tableau contenant les règles de prononciation des *voyelles à double timbre*, en fonction de la syllabe, de l'orthographe, de la place de l'accent, de la consonne qui suit, etc. ;
- Tableau avec les règles de prononciation des *voyelles nasales* ;
- Tableau avec les règles *d'enchaînement et de liaison* ;
- Tableau avec les règles pour *le maintien/la chute du « e » muet...*

5. Que doit savoir l'apprenant ?

Celui qui veut apprendre à bien prononcer une langue étrangère, devra acquérir d'abord la maîtrise d'un grand nombre d'habitudes articuloires nouvelles (une base articuloire). Il ne faut pas croire qu'il s'agisse seulement d'apprendre quelques sons nouveaux et, pour le reste, utiliser les sons déjà connus. C'est un système d'habitudes articuloires, y compris l'intonation et l'emploi des accents expiratoires, qui sera remplacé par quelque chose de nouveau (Malmberg, 2002 : 120).

Si pour les autres aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère l'objectif principal

est d'approcher autant que possible la compétence d'un natif, en ce qui concerne *la prononciation*, selon les époques, on se contentait d'un niveau minimal « d'intelligibilité » pour permettre à l'apprenant d'être compris sans difficulté.

Actuellement, les chercheurs (du domaine) sont de commun accord que l'intelligibilité n'est pas sans lien avec la représentation phonétique. En effet, la structure sonore de la langue revêt deux aspects fondamentaux :

- l'un purement physique,
- l'autre abstrait ou de connaissance¹¹ qui, ensemble, font partie de la tâche d'apprentissage.

Par conséquent, l'apprenant devra d'une part,

- acquérir les représentations phonétiques pour les sons et les patrons sonores de la langue cible, et
- identifier les traits articulatoires et perceptifs nécessaires pour la prononciation, d'autre part.

La maîtrise des aspects phonétiques et, en premier lieu, de la prosodie de la langue, s'impose surtout à l'apprenant-futur enseignant de langue.

C'est du développement de ces capacités langagières que dépendra la compétence communicationnelle et phonétique de l'apprenant et non seulement d'une maîtrise convenable de la grammaire et du vocabulaire, comme on l'a trop souvent cru.

En effet, comme nous l'avons dit plus haut, les sons de la langue s'organisent en unités supérieures porteuses de sens. La sémantique est donc en étroite corrélation avec la phonétique puisque tous les sons que nous produisons afin d'établir une communication transmettent du sens, d'où l'importance de produire ces sons correctement.

En fait, sans une bonne « phonétique » (*i.e.* prononciation) l'apprenant n'a que peu de chances de transmettre un message qui sera bien compris, et ce, en dépit d'un choix de vocabulaire et d'une syntaxe corrects.

Par ailleurs, n'oublions pas que l'apprentissage d'une langue étrangère implique la confrontation de deux systèmes phonétiques et phonologiques : celui de la LM et celui de la langue cible.

- Les *interférences phonétiques* sont une difficulté que certains didacticiens et enseignants ne prennent pas assez en compte faute d'une formation suffisante, voire absente, en phonétique. Et c'est pour cette raison qu'on laisse passer des erreurs de prononciation, pensant que les sons des deux langues sont « identiques » alors qu'en réalité ils diffèrent (exemple du japonais qui ne distingue pas le [R] et le [l], et dont le [u] ne partage pas tous les traits articulatoires – pratiquement pas arrondi, sans lèvres projetées vers l'avant, presque « étiré » – du [u] français).

- N’oublions pas non plus que dès que les sons apparaissent dans le discours, dans « la chaîne parlée », ils s’influencent les uns les autres, subissent des modifications indétectables à l’écrit : c’est la *coarticulation*, ou *phonétique combinatoire* : enchaînements, liaisons, neutralisations, harmonie vocalique, chute du « e »... Exemples :
 - les *enchaînements* : quatre ◌ heures [katʁœR] ; quatre ◌ ans [katʁɑ̃] ou les *liaisons*, qui marquent souvent le pluriel (noms, adjectifs, verbes), qu’un francophone natif perçoit sans difficulté : un ◌ an les ◌ enfants, beaux ◌ enfants, ils ◌ ont, etc.
 - la *chute de « e »* : j◌ te l◌ d(e)mande ; je n◌ sais pas, j’◌ sais pas [ʃe/ɛpa], etc.

Comment acquérir tous ces phénomènes phonétiques sans parler/écouter, sans pratiquer l’oral ? (De nombreux apprenants qui – ayant appris surtout une langue écrite¹² – arrivés en France ne comprennent pas les Français lorsqu’ils parlent – vite –).

Un apprenant étranger aura davantage envie de « parler » s’il comprend bien ce qu’on lui dit et s’il est lui-même sûr d’être compris.

Par conséquent, si *l’intelligibilité* est l’objectif premier de l’enseignement de la LE dans la perspective d’une communication orale efficace et agréable, la pratique de la correction phonétique se doit d’être présente, à tout le moins au début de l’apprentissage. En d’autres termes, l’apprenant doit rapidement acquérir une prononciation *compréhensible* (intelligible, claire, limpide) sous peine de devenir pénible pour l’interlocuteur et, dans la plupart des cas, sous peine de perdre l’attention de ce dernier qui ne le comprend pas, malgré une bonne maîtrise du vocabulaire et de la grammaire. Et c’est le rôle de l’enseignant de faire en sorte que l’apprenant acquière et maîtrise les éléments phonétiques de la langue enseignée.

6. À propos de la correction phonétique exercée par l’enseignant...

Idéalement, la *correction phonétique* serait cette intervention efficace qu’exerce l’enseignant :

- i. en premier lieu, sur la *réception auditive*¹³ de l’apprenant en développant un nouveau comportement d’écoute de la chaîne parlée.
Le rôle du rythme et de l’intonation dans l’écoute en LE : chaque langue possède son système accentuel, intonatif et rythmique qui lui est spécifique.

« La spécificité du français réside dans sa façon tout à fait particulière d'associer les mots au sein d'un groupe rythmique dont la taille est très variable, et à utiliser la durée pour marquer la fin du groupe rythmique : écouter dans une langue c'est écouter selon un certain rythme. L'apprenant se doit de modifier le comportement d'écoute qu'il a dans sa LM. Puisque le rythme et l'intonation (*i.e.* structure mélodique de la langue) sont, en français du moins, les éléments les plus importants qui structurent la perception (⇒ l'écoute), l'apprentissage de la LE doit, dès le début, familiariser l'apprenant avec l'écoute de la "musique" de la langue cible » (Lhote, 1995 : 46).

Par conséquent, l'enseignant doit s'assurer que l'apprenant a bien entendu ce qui a été réellement prononcé et non ce que ce dernier *croit avoir été prononcé*.

- ii. puis, il doit faciliter concrètement le *travail articulatoire* et, conséquemment, la production sonore de son apprenant qui désire communiquer oralement de manière compréhensible et agréable pour l'auditeur interlocuteur.

7. ...et du travail de l'apprenant

Parallèlement à la prononciation, il doit apprendre à s'orienter et à trouver de nouvelles « marques » dans le « paysage sonore » (Lhote, 1995) de la langue étudiée pour pouvoir organiser *sa compréhension*.

Si l'apprentissage commence dans son pays d'origine, il n'a pas forcément à s'exprimer immédiatement dans la langue étrangère. En revanche, s'il est en France, il doit mener de front compréhension et expression pour comprendre et être compris par les natifs : les repères seront d'abord rythmiques et intonatifs. En effet, car le français, langue qui n'utilise pas l'accent pour caractériser les « mots », ne dispose que de l'intonation pour associer des éléments de sens au sein du même groupe.

De fait, on présente souvent l'intonation comme le niveau le plus complexe de l'apprentissage du français comme langue étrangère, les mouvements mélodiques participant directement à l'organisation de l'intonation.

8. Qu'apporte la maîtrise d'une prononciation et d'une prosodie correctes ?

Nous ne devrions pas oublier que les étudiants affirment régulièrement, au début de leur apprentissage, qu'ils veulent en priorité acquérir la maîtrise de la langue parlée.

Sur le plan personnel, affectif :

- En sensibilisant les élèves dès le début de l'apprentissage aux particularités de la prononciation de la langue étrangère (à l'aide d'exercices appropriés), le rapport avec la langue se trouve fortement facilité car elle perd (une partie de) son caractère étranger

et peut ainsi être plus facilement acquise et peut favoriser une ouverture pour ce qui est nouveau, étrange et étranger.

- De plus, prononcer une langue étrangère de manière correcte permet d'en apprécier la beauté, la poésie, de la vivre dans sa *dimension esthétique*, ce qui peut renforcer une relation positive à cette langue. Voici les propos d'une étudiante japonaise :

- Je voudrais enregistrer votre lecture de ce poème pour ma mère.
- Elle parle français ?
- Non, mais elle aime beaucoup la musique de la langue.

Témoignage d'un apprenant chinois :

La phonétique est comme l'âme de la langue. C'est comme on chante une chanson. La mélodie est importante pour une chanson. En Chine on dit : la parole est comme une fleur de lotus. Quand on parle, on fait du son, c'est comme la fleur de lotus. Quand on prononce correctement, je peux sentir des choses (qui) touchent dans mon cœur.

- La maîtrise de la prononciation renforce la confiance des apprenants en eux-mêmes, sentiment qui stimule leur motivation :

« [...] c'est très important pour moi ; si je peux prononcer bien, j'ai confiance de mon oral, pour bien communiquer » ; « [...] grâce aux cours de la phonétique je n'ai pas peur de répondre au téléphone » (apprenants japonais) ; « [...] avant [les cours de phonétique] je ne suis pas confiant à moi de parler avec les autres » (apprenant coréen).

Comme le montrent ces témoignages, la maîtrise des aspects phonétiques de la langue cible apporte un sentiment de réussite et de confiance, psychologiquement important pour un apprenant étranger : vaincre sa timidité et oser prendre la parole constitue un facteur décisif dans la levée des inhibitions en classe de langue et même ailleurs. La plupart du temps, les apprenants sont conscients de prononcer mal et n'osent pas ouvrir la bouche, allant jusqu'à mettre la main devant ; l'enseignant doit les aider « effectivement » à dépasser cette « gêne » en dédramatisant l'erreur (correction positive), en utilisant tous les moyens à sa portée et en les encourageant à multiplier leurs efforts.

- Certaines activités de prononciation bien choisies/conçues peuvent éveiller chez les apprenants un plaisir « oral » et leur permettre de savourer l'« étrangeté » de ses sonorités.
 - Certaines autres aident l'apprenant à développer une précision dans la perception, une exactitude dans l'observation et une augmentation de l'attention et de la réceptivité, qualités et aptitudes qui peuvent être transposées dans l'apprentissage de la syn-
-

taxe et du lexique de la langue étrangère ou même dans la perception de différences culturelles. Les poèmes sensibilisent à l'importance de détails, une attitude qui est profitable à l'apprentissage et à l'acquisition d'une langue en général.

- Certains exercices de prononciation contribuent au développement de la *mémoire auditive* qui est une composante indispensable à l'acquisition d'une langue étrangère. C'est le cas, par exemple, des *poèmes*¹⁴ qui contiennent de manière concentrée les caractéristiques segmentales, rythmiques et mélodiques de la langue cible, établissent des passerelles entre la langue écrite et la langue orale.
 - Le travail avec des poèmes favorise également la fixation des éléments linguistiques qui les composent en raison de leur rythme, de leur rime, de leur force d'évocation, de leurs métaphores, de la profondeur ou de la justesse de leur contenu, ou parfois de leur manière concise de dire les choses.
- La maîtrise de la prononciation renforce la confiance des apprenants en eux-mêmes, sentiment qui stimule leur motivation.
- Avoir une bonne prononciation donne souvent l'impression de disposer d'une bonne maîtrise de la langue étrangère. En effet, une prononciation correcte et fluide peut compenser ou même masquer d'autres erreurs : une erreur syntaxique semble souvent plus légère quand elle est intégrée dans une bonne prononciation. À l'inverse, il est très décevant pour un apprenant qui s'exprime correctement sur le plan grammatical et lexical et, malgré cela, de se sentir difficilement compris.
- La maîtrise des aspects phonétiques de la LE apporte un sentiment de réussite et de confort, aspect psychologique important pour l'apprenant étranger.
- Une bonne maîtrise phonétique, même si les acquisitions syntaxiques et lexicales sont faibles, aura un grand pouvoir de déclenchement de prise de parole ensuite. La pratique orale répétée va permettre une meilleure fixation des acquisitions. Combien d'*échecs* en langue étrangère sont dus au fait que les élèves, ayant conscience qu'ils *prononcent mal*, n'osent pas ouvrir la bouche ? (geste de couvrir sa bouche avec la main).
- Lorsque les contenus linguistiques (lecture de textes, poèmes... même des exercices conçus à cet effet) ne sont pas transmis de manière neutre (mais rendus vivants par le fait que les locuteurs s'expriment et donc utilisent une intonation qui porte leurs propos), ils sont mieux intégrés, stimulent la mémoire et facilitent le processus de rétention.

Sur le plan linguistique :

- La maîtrise des *éléments phonétiques* de la langue étrangère, rendant l'apprenant plus confiant en lui-même, mène à une acquisition des aspects grammaticaux et lexicaux de manière plus efficace. Il n'hésitera donc pas à intervenir, c'est-à-dire à pratiquer la langue ; une pratique orale répétée contribuera à une meilleure fixation des acquisi-

tions. En effet, dans nos témoignages nous relevons souvent des « avant » (i.e. avant les cours de phonétique) et « maintenant » : « Avant [...] j'ai parlé avec les français mais c'était très difficile pour lui [*sic*] de me comprendre. Maintenant, je fais attention comme je parle [...] en pensant de la phonétique [*sic*]. La langue orale ne me fait pas un grand problème comme avant [...] » (apprenante bulgare) ; « [...] "je suis", si je dis comme la prononciation japonaise, beaucoup de mondes [*sic*] ne peut pas comprendre. Maintenant je connais [*sic*] comment je dois prononcer ».

- L'acquisition d'une *prononciation correcte* et la maîtrise de la *transcription phonétique* (surtout pour le français !) conduisent l'apprenant à une meilleure approche de l'écrit¹⁵, particulièrement dans le domaine de l'orthographe (pour l'orthographe grammaticale, exemple les accords).

Exemple d'astuce : pour retrouver l'orthographe correcte du participe passé en français, beaucoup de natifs font appel à la prononciation, donc à leur mémoire auditive : le féminin de « pris » se prononce « prise », donc « pris » s'écrit avec un « s », etc.

- La bonne compréhension/utilisation des structures acoustiques (des groupes rythmiques en tant que groupes de sens) conduit à la maîtrise des structures morphosyntaxiques auxquelles elles sont intimement liées (activités de segmentation de textes en groupes rythmiques, rétablissement de la ponctuation effacée au préalable). Par le biais d'*exercices de prononciation* concernant un point de grammaire bien ciblé (sorte de *grammaire programmée*) tels l'emploi des pronoms « en » et « y », du subjonctif, des courbes mélodiques selon le type de phrase... l'apprenant pourra acquérir à la fois une bonne prononciation et des structures grammaticales parfois idiomatiques.
- L'importance d'une bonne prononciation a déjà été démontrée par la *phonologie* selon laquelle la maîtrise des différences pertinentes entre les sons d'une langue facilite fortement la compréhension des énoncés. Un étranger qui ne perçoit pas la différence entre [s] et [z] a des difficultés supplémentaires pour comprendre des énoncés dans lesquels se trouve par exemple un élément d'une opposition classique du type :

Ils ont/Ils sont ; Vous avez/Vous savez ; Ils entendent bien/Ils s'entendent bien ;
Six heures/Six sœurs ; Ils aiment/Ils sèment ; le dessert/le désert ; le poisson/
le poison ; les ruses/Les Russes ; lit/rit ; bon vin/bon bain ; parc/barque ; tu/
tout va(s) bien ?
- L'écoute répétée ou l'apprentissage de poèmes par cœur permet la mémorisation de structures morphosyntaxiques correctes.
 - Le travail sur certains poèmes, choisi à dessein par l'enseignant, peut contribuer à la maîtrise de difficultés phonétiques : citons l'exemple des voyelles /EU/ et des voyelles nasales chez Verlaine¹⁶ ;
 - Les exercices oraux de conjugaison de certains verbes peuvent s'avérer très productifs pour le travail des voyelles telles [y] dans le verbe « étudier » ou des voyelles nasales dans des verbes finissant par « -enir », etc.

Cette attitude positive par rapport à la langue étrangère peut faciliter l'accès à sa transposition écrite qui paraît parfois un peu sèche et stimuler une attitude créatrice dans le domaine de l'écrit (reconstitution des poèmes découpés au préalable et recopiés sur papier, réécriture « à la manière de », etc.). Pratiquer/favoriser le *travail en groupe* qui non seulement revêt une dimension interculturelle si la classe est hétérogène, mais permet un véritable « partage des savoirs » à travers des activités comme, par exemple, composer un texte sur une structure rythmique donnée ou en reprenant la structure d'un poème ; la présentation orale du travail de groupe fera ressortir le sens de leur production écrite par le biais des jeux de voix (modulation de la voix, écho, reprise par un chœur...). Ce passage de l'écrit à l'oral permet aux participants non seulement de donner vie à leur texte écrit et souvent de le valoriser, mais également d'apprendre à élargir la palette de leur expression vocale et à ressentir la relation entre son et sens.

9. Quelques remarques sur la maîtrise de l'intonation du français

Selon Élisabeth Lhote (1995 : 132), l'intonation :

- organise l'ensemble de l'énonciation ;
- structure la pensée du locuteur à travers la syntaxe de la phrase ;
- exprime l'état d'esprit et, éventuellement, l'état émotionnel de celui qui parle ;
- traduit l'intention de communication du locuteur ;
- trahit les distorsions entre les mots et le sens que le locuteur leur prête, des émotions que celui-ci aimerait cacher ;
- révèle à l'auditeur le sens général que le locuteur veut donner ;
- dévoile à l'auditeur des ambiguïtés cachées, des intentions qui ne sont pas exprimées clairement (seulement à qui sait entendre¹⁷ !) ;
- oriente le choix et l'interprétation de l'auditeur ;
- suggère des pistes multiples de compréhension, des choix préférentiels à faire dans l'interprétation, en particulier dans le non-dit.

Cette énumération [non exhaustive, note de l'auteur] des fonctions de l'intonation dans la communication en français est destinée à fournir des pistes d'écoute diversifiées que l'on peut faire travailler dans l'apprentissage.

- Par sa *fonction démarcative*, l'intonation structure la communication orale et facilite l'appréhension de la construction de la phrase.
- Par sa *fonction contrastive*, elle met en relief ce qui est important dans le message¹⁸.
- L'intonation *traduit l'intention du locuteur* qui, à travers elle, exprime parfois des choses qu'il ne veut pas dire de façon explicite.
- Elle joue un rôle essentiel dans le processus de *compréhension*, car elle contribue à la *perception de la signification du message* et non seulement à l'appréhension du

sens de l'énoncé : non seulement comprendre ce que dit l'autre, mais *comprendre l'Autre*. En effet, le décodage de la communication verbale ne se situe pas seulement à un niveau intellectuel, sur un plan uniquement linguistique, mais en même temps à un niveau *affectif et relationnel*. L'attention ne se porte donc pas uniquement vers les mots mais englobe aussi *les tonalités* de l'énoncé. Par conséquent, comprendre les informations véhiculées par l'intonation permet d'accéder au sens profond de l'énoncé et à ses composantes implicites.

- Nous ne pouvons séparer les structures syntaxiques des courbes intonatives qui les composent. Il y a une interpénétration entre ces deux composantes du langage. En français parlé, par exemple, la différence entre la *question*, l'*énonciation simple* et un *ordre* qui disposent de la même structure syntaxique, est marquée par une différence de la courbe mélodique :

Tu viens ? ↗ (Intonation montante) ;

Tu viens. ↔ (Intonation plutôt « neutre », légèrement descendante) ;

(Tu) viens ! ↘ (Intonation descendante).

Sur le plan de la communication orale, relationnelle :

Lorsqu'on pense à l'apprentissage de la prononciation, on pense surtout au fait que l'apprenant a toutes les chances d'être mieux compris dans les échanges qu'il fera avec des natifs. Mais cet apprentissage a également de l'importance dans sa propre capacité de compréhension.

- La maîtrise des éléments phonétiques de la langue étrangère facilite par conséquent le processus d'intercompréhension. Un étranger qui prononce bien sera compris sans efforts de la part de son auditeur francophone.
- Lors de l'échange communicatif l'apprenant peut commettre des erreurs de prononciation plus ou moins graves qui pourront entraver la communication (segments mal prononcés, problèmes d'intonation et d'accentuation, problèmes de débit, problèmes liés aux marques d'expressivité, etc.).
- En revanche, une bonne prononciation et, plus généralement, une bonne maîtrise de l'oral, peuvent aussi constituer un facteur de l'intégration dans la société qui accueille. L'apprenant ne sera pas constamment repéré comme étranger et pourra même être accompagné d'une image positive : il se donne du mal pour parler correctement la langue et en la respectant, il respecte ses locuteurs, donc il fait un pas vers eux. Un sentiment « d'appartenance » devient possible.

10. Maîtrise de l'intonation et communication orale : quelques remarques

- La maîtrise de l'intonation (des courbes mélodiques) permet d'*accroître les possibilités d'expression* des apprenants qui peuvent s'exprimer de manière plus précise et avec plus de nuances (expression des sentiments, par exemple).

- Elle peut même permettre de pallier certaines lacunes lexicales. Si par exemple un apprenant ne sait pas dire en français « il est désagréable », il peut dire « il est gentil ! », « il est agréable ! » sur un ton qui exprime le contraire.
- L'intonation a donc une fonction complémentaire au contenu de l'énoncé, elle peut : le *soutenir*, le *nuancer* ou le *transformer* en son contraire.

La maîtrise de l'intonation permet donc plus de *richesse*, *flexibilité* et *liberté* dans l'expression.

Nous voilà arrivés à la fin de ce voyage en *Phonétie*...

Conclusion

La perception d'un accent étranger et le jugement qui lui est associé sont un phénomène culturel. Il existe des *accents étrangers* qui paraissent agréables et d'autres qui sont considérés comme trop durs (c'est parfois le cas des Allemands qui parlent français). À ce propos, on peut remarquer un rapport inverse entre la tolérance d'une culture face aux accents étrangers et ses propres performances phonétiques ! Exemple : les Français et les Japonais sont particulièrement sensibles et exigeants face aux étrangers qui parlent leur langue, mais ne sont pas réputés pour leurs performances phonétiques en langue étrangère. À l'inverse, les Néerlandais sont plutôt perfectionnistes pour les LE, et tolérants pour les accents étrangers en néerlandais.

Dans un couple « mixte », il arrive que l'une des personnes ait un fort accent, malgré une maîtrise de la langue par ailleurs. À la longue, habitué par cet accent, l'Autre peut ne plus le percevoir, alors que l'entourage le remarque toujours (L'amour est aveugle et... *sourd* !). Comme nous venons de le voir tout au long de notre exposé, la maîtrise des aspects phonétiques de la langue étrangère constitue de toute évidence un versant important de l'acquisition de la langue si l'on se situe dans une perspective communicationnelle. Afin de développer la compétence de communication orale de l'apprenant, l'insertion de la phonétique et d'un matériel sonore authentique et adéquat, dès le début de l'apprentissage, s'imposent.

L'apprenant doit être exposé (en permanence) à l'oral de la langue cible dans ses diverses manifestations : variété des niveaux de langue, des voix (selon le sexe, l'âge), des prononciations (variantes régionales et sociales). En outre, il ne faudrait pas oublier que les étudiants affirment régulièrement, au début de leur apprentissage, qu'ils veulent en priorité acquérir la maîtrise de la langue parlée (la parler comme les Français la parlent). Par conséquent, et même si cela exige beaucoup de la part des enseignants – parfaire leurs connaissances, accepter de faire un peu moins de grammaire... – il est indispensable qu'enseignants et apprenants pratiquent la phonétique.

Domaine sensible, certes, tant pour les enseignants que pour les apprenants, la maîtrise des aspects phonétiques du français est capitale dès qu'il y a interaction avec un natif. Il est donc primordial de faire découvrir à l'apprenant le fonctionnement de la prononciation : non seulement les structures rythmiques, syllabiques, phonémiques et autres, mais également

leur ordre d'importance en fonction de ce qu'une « oreille francophone » attend consciemment ou pas ; en ce sens, il faut sensibiliser les apprenants et l'enseignant à ce qui, dans la communication orale en français, est indispensable pour l'oreille francophone. Et ce n'est qu'à partir de là que l'on peut parler, dans le contexte de la classe de FLE, d'entrée effective dans la nouvelle langue et à condition que l'esprit, l'oreille et la voix s'ouvrent positivement. Nous sommes tous munis d'un appareil phonatoire et auditif capables d'apprendre toutes les langues du monde.

N'oublions pas, cependant, que le travail de la prononciation doit prendre en compte :

- la personne et la souplesse de son ego ;
- sa motivation, ses capacités vocales, son plaisir du jeu, bref sa véritable entrée dans la langue orale – dans un nouveau costume – dans la peau de quelqu'un d'autre.

C'est d'ailleurs (aussi) pour ces raisons que la phonétique constitue un domaine si délicat de l'enseignement des langues.

La *prononciation*, comme tout autre aspect qui relève du comportement, cela se travaille, quel que soit l'âge de l'apprenant ou son niveau, et un travail régulier et assidu portera ses fruits. Lui accorder une place dès le début de l'apprentissage ne pourra qu'augmenter les chances de l'apprenant d'acquérir de manière efficace et durable une langue qui ne lui sera plus « étrangère » et qu'il aura plaisir de pratiquer.

Par conséquent, il est indispensable qu'enseignants et apprenants pratiquent la phonétique, même si cela exige des uns de parfaire leurs connaissances et, éventuellement, de faire un peu moins de grammaire, et des autres, de faire des efforts parfois « sportifs » (cf. gymnastique articulatoire). Accorder à la phonétique et à sa pratique une place certaine dès le début de l'apprentissage, « [...] donne l'espoir que l'on va réussir, un jour, à produire les sons parfaitement » (apprenante thaïlandaise) et augmente les chances des apprenants d'acquérir de manière efficace et durable une langue moins « étrangère » qu'ils pratiqueront avec plaisir. Quoique « délicat », le travail de la prononciation (quel que soit l'âge ou le niveau de l'apprenant) doit prendre en compte la personne, sa motivation, ses capacités vocales, son plaisir du jeu car sa véritable entrée dans la langue orale se fera « en endossant un nouveau costume, en entrant dans la peau de quelqu'un d'autre ».

Références bibliographiques

DELATTRE P., 1945, « Sur les origines celtiques de la prononciation française », *Le bayou*, n° 62, p. 316-318.

—, 1966, *Studies in French and Comparative Phonetics*, Londres/La Haye/Paris, Mouton & Co.

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

DUFEU B., 2016, « Vers une approche holistique de la prononciation », dans L. ABOU HAIDAR et R. LLOR-

CA (dir.) : « L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 60, p. 106-115.

GOUGENHEIM G., 1938, *Système grammatical de la langue française*, Paris, D'Artrey.

GUIMBRETIERE É., 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Hatier-Didier, coll. « Didactique du français ».

LAURET B., 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette, coll. « f ».

LÉON P. R., 1992, *Phonétisme et prononciations du français*, Paris, Nathan, coll. « Fac linguistique ».

LHOTE É., 1995, *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, coll. « f / autoformation ».

MALMBERG B., 2002 [1954], *La phonétique*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

—, 1974, *Manuel de phonétique générale*, Paris, Picard.

PORCHER L., 1987, « Simples propos d'un usager », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 66, p. 128-139.

TOMATIS A., 1991, *Nous sommes tous nés polyglottes*, Paris, Fixot.

WIOLAND F., 1991, *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*, Paris, Hachette, coll. « f / autoformation ».

Notes

¹ Mot « créé » par nous afin de permettre aux enseignants/apprenants d'entrer avec curiosité voire même avec plaisir dans ce pays-age (sonore) nouveau qu'est le système phonétique d'une langue étrangère.

² Le texte qui suit est le support écrit de mon intervention lors du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français. Par conséquent, il ne constitue pas un article scientifique en soi ; ce sont des notes, juste mises en forme, qui s'adressent aux congressistes, (futurs) enseignants de français et étudiants pour la majorité, afin de les initier à la phonétique du français et de les doter de connaissances de base qui leur permettront de ne plus appréhender la phonétique dans leur classe de langue.

³ Les propos de Louis Porcher (1987 : 135) sont révélateurs : « La phonétique, pour les non spécialistes, est une science ardue, vaguement intimidante par sa technicité même. On espère apprendre à l'utiliser, on n'envisage pas sérieusement de chercher à la connaître [...]. Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique a tenu, dans la didactique, une place toujours singulière : tantôt éminente, tantôt subalterne, jamais anodine. Redoutée, fascinante, elle s'incarne pédagogiquement et sociologiquement, pour l'apprenant comme pour le bétien, dans l'une des valeurs les plus hautes de la pratique langagières : la prononciation ».

⁴ Prononcer est un processus psychomoteur : plus une habitude s'installe, plus elle peut être difficile à corriger, donc mieux vaut s'y atteler dès le début.

⁵ « Une langue consiste avant tout en un système de sons émis par la bouche et perçus par l'oreille » (Gougenheim, 1938 : 13).

⁶ Comme le dit Bernard Dufeu (2016 : 66) : « Cet apprentissage a un impact social : *Bien prononcer, c'est faire un pas vers l'autre*. Une bonne prononciation nous rapproche de celui dont nous apprenons la langue et marque une forme de respect. Elle peut faciliter l'accueil et l'appréciation de l'autre par rapport à nous car [...] elle donne un bonus de sympathie sans parler du fait que bien souvent une bonne prononciation masque certaines erreurs grammaticales et embellit la perception de notre compétence. »

⁷ Selon Bertrand Lauret (2007 : 16-17), « la prononciation est un domaine marqué par une grande variabilité à l'intérieur même d'une communauté linguistique » :

- En production : variable en fonction de l'âge, sexe, région, environnement social, morphologie de l'appareil vocal... et subjectif ;
- En perception : capacité auditive, subjectivité par rapport à ce que l'on cherche à percevoir.

⁸ « J'ai compris que pour apprendre la prononciation, l'intonation de la langue, c'est comme apprendre à danser – il faut faire travailler les muscles suivant des rythmes : il faut apprendre à danser à la française », témoigne une des étudiantes de Bertrand Lauret (2007 : 15).

⁹ En demandant à mes étudiants s'ils connaissent la tradition du Beaujolais nouveau (et éventuellement pourquoi), une étudiante japonaise répond : « parce que j'aime bien picorer ». Je vous laisse imaginer la suite ! (Le système phonétique japonais ne distingue pas [l / r]).

¹⁰ Selon Malmberg (2002), sans une connaissance profonde de la phonétique des deux langues en question, l'enseignant de langue n'arrivera jamais à apprendre à ses élèves une prononciation parfaite de la langue cible.

¹¹ Nous citons Delattre (1945 : 316 ; 1966 : 215) pour illustrer : « L'origine du vocabulaire est peu de choses dans une langue. Ce qui compte, c'est l'origine de la prononciation de ce vocabulaire, l'histoire des sons d'une langue. Car une langue, c'est avant tout des sons, une matière orale, d'abord modelée par la bouche, puis transportée dans l'air sous forme d'ondes lentes, et qui vient caresser l'oreille. Le son est la vraie réalité de la langue ; tout le reste n'est qu'abstraction. »

¹² François Wioland (1991 : 6) remarque à ce propos que « l'écriture masque, sous une forme figée depuis plusieurs siècles en français, la régularité des habitudes de prononciation et d'importantes caractéristiques de l'oral qui ne sont pas prises en compte. »

¹³ Alfred Tomatis (1991 : 15) : « Le don des langues n'est autre chose que le don de l'écoute ».

¹⁴ Les particularités structurelles peuvent souvent être mieux illustrées à l'aide d'un poème qu'à travers une règle. La force poétique de ces textes permet aux apprenants de mieux intégrer certains phénomènes grammaticaux, qu'ils soient d'ordre morphologique ou syntaxique.

¹⁵ Certains poèmes peuvent contribuer à la maîtrise de difficultés orthographiques, c'est le cas de « Les Hiboux » de Robert Desnos, qui thématise l'orthographe du pluriel des mots en « ou ».

¹⁶ « Chanson d'automne » et « Il pleure dans mon cœur » que nous avons pratiqués avec succès dans nos cours.

¹⁷ Le locuteur peut utiliser la courbe mélodique pour traduire des intentions « cachées » par le message : « c'est charmant, malin... » ; « Eh ben, c'est beau tout ça » (Guimbretière, 1994 : 41).

¹⁸ Exemple de phrases du type : « ceux qui savent leur souffleront » / « ceux qui savent l'heure souffleront » ; « la tension monte / l'attention monte ».

Les ressources pédagogiques des plateformes numériques d'éducation : aspects socioculturels de l'enseignement des langues et bénéfiques socio-professionnels des apprenants

Argyro PROSCOLLI

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Introduction

La thèse qui est à l'origine de cette intervention se reflète dans les deux phrases suivantes :

- « Dans l'acquisition du langage, il est difficile de délimiter la part culturelle (catégories conceptuelles imposées par la langue apprise) et la part relevant de l'aptitude universelle au langage (opérateurs logiques comme la négation ou les quantifieurs, catégories grammaticales et sémantiques supposées universelles) » (Yaguello, 1981 : 39).
- « La culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue » (Cuq et Gruca, 2005 : 84).

La problématique des rapports langue-culture date depuis plus de 80 ans : la thèse du relativisme linguistique, connue comme « hypothèse de Sapir-Whorf », s'appuie sur l'idée qu'il existe un rapport intime entre la langue et les formes de pensée d'une société, que « les langues, en lien avec les cultures, organisent l'expérience de façon différente et influent sur la manière dont les locuteurs perçoivent le monde et le pensent » (Fuchs, 2003 : 147). Cette thèse a constitué une référence pour le relativisme culturel et, même si elle a été contestée par la suite, elle « poursuit son existence aujourd'hui [et] l'intérêt porté aux variations culturelles poursuit une carrière légitime tant chez les ethnologues que chez les linguistes, et l'on voit mal ce qui pourrait l'arrêter » (Journet, 1999).

Or, les évolutions sociales et sociétales – par ailleurs, étudiées par les sciences de référence de la Didactique des langues et cultures – ont fini par modifier notre conception de la culture pour la rendre plus diversifiée, composite, voire disparate... On fait état aujourd'hui de cultures professionnelles/spécialisées, comme la *culture scientifique*, la *culture d'entreprise*, la *culture administrative/de service*, etc. Eu égard à cet état des choses, notre intervention s'articule autour de la problématique suivante : dans une perspective de développement de l'*autonomie sociolinguistique* des apprenants/utilisateurs et de *responsabilisation socioculturelle et socioprofessionnelle*, l'enseignement des langues – en l'occurrence du FLE – ne devrait-il pas revoir ses objectifs et contenus afin de les rendre aptes à communiquer de manière efficace dans un contexte plurilingue et multiculturel ?

1. Du culturel au socioculturel

Terme pluri-sémantique, la « culture » a connu un grand nombre de définitions¹ qui n'arrête pas de croître. L'évolution dans les conceptions et les acceptions de la culture ne datent pas d'hier, ce qui se reflète dans les efforts de redéfinir ses aspects par de nouvelles notions (cf. culture savante, culture anthropologique, culture quotidienne ; cultivé vs culturel...). La tendance à mettre l'accent sur l'aspect social, sociétal y est évidente (voir les rapports de l'OCDE, les instructions du Comité de l'Éducation du Conseil de l'Europe, etc.) et s'explique par l'importance accordée aux nouveaux environnements et communautés socioculturels qui émergent avec l'Europe unie et ses priorités. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), le *socioculturel*, aspect important de la compétence du *savoir*, se définit comme « la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue » (Conseil de l'Europe, 2001 : 82) et, parmi les traits distinctifs qu'on lui accorde, on retient les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels), la structure sociale et les relations entre les classes sociales, les relations au travail, les relations avec la police, les organismes officiels, les conditions de vie, la couverture sociale, etc.

Cela dit, 20 ans environ après la parution du CERCL, la Didactique des langues et cultures s'interroge de nouveau sur ses priorités et ses objectifs : on assiste depuis un moment à des débats, à des réflexions sur l'importance des nouveaux contextes et situations² d'utilisation des L2³, générés par les nouveaux besoins des utilisateurs/apprenants et les nouveaux concepts en sciences de l'homme et en sciences sociales qui font état de sociétés en mutation, de communautés qui se caractérisent par la diversité des codes sociaux, et la diversité culturelle qui est au cœur des problématiques actuelles :

Dans la plupart des sociétés, il est apparu que les styles de vie, les représentations sociales, les systèmes de valeurs, les codes de conduite, les relations sociales (intergénérationnelles, entre hommes et femmes, etc.), les formes linguistiques et les registres d'une même langue, les processus cognitifs, les expressions artistiques, la conception de l'espace public et privé (notamment en relation avec l'urbanisme et l'habitat), les formes d'apprentissage et d'expression, les modes de communication et même les systèmes de pensée, ne peuvent plus être ramenés à un seul modèle ni se concevoir en termes de représentations définitives (UNESCO, 2010 : 5).

2. Projets de mobilité et Diversité linguistique et culturelle

L'apparition de ces nouveaux contextes s'explique en grande partie par la croissance de la mobilité : mobilité volontaire pour des raisons touristiques, scientifiques et/ou professionnelles (cf. formation/études ; recherches anthropologiques, ethnologiques, linguistiques...), souvent encouragée par des décisions politiques, institutionnelles (libre circulation des biens et des personnes, mobilité scolaire/étudiante) ; mais aussi mobilité contrainte, forcée pour

des questions de survie (crise économique accentuée, croissance accélérée du chômage...), comme dans le cas des migrations souvent massives pour des raisons politiques. Volontaires ou contraints, force est de constater que ces déplacements sont à l'origine des communautés multilingues et pluriculturelles avec toutes les conséquences (positives ou négatives) qui en résultent (*cf.* expatriation des jeunes, fuite des cerveaux, etc.).

2. 1. Mobilité étudiante

S'agissant de la situation de la mobilité étudiante en Grèce, les données statistiques de 2013-2014 nous apprennent que 4 470 étudiants Grecs ont profité d'une bourse Erasmus+ pour réaliser une partie de leurs études dans une université européenne. La France est le pays préféré des ressortissants Erasmus grecs. De même, les étudiants d'origine française sont les plus nombreux parmi les étudiants Erasmus reçus par les universités helléniques.

Top 5 receiving countries

1. France
2. Germany
3. Spain
4. Italy
5. United Kingdom

Top 5 sending countries

1. France
2. Spain
3. Poland
4. Italy
5. Romania

© Photo: shutterstock — Data source: EC Erasmus Statistics 2013-14

Pour ce qui est de notre université, 26 Départements avaient signé, en 2015-2016, un accord bilatéral Erasmus+ avec des établissements universitaires français/francophones ce qui, en termes d'effectifs estudiantins, se traduit par 273 étudiants (dont 45 de notre Département) sur un ensemble de 677, soit 4 étudiants sur 10 qui choisissent de faire une partie de leurs études en langue française. Il importe de signaler ici la tendance croissante à la mobilité étudiante et les profits linguistiques émanant des occasions de pratique de la langue, qu'elle offre. En fait, elle permet un véritable saut linguistique en termes de développement de compétences d'ordre pragma-socio-linguistique et, en particulier, en médiation linguistique et culturelle, indispensables dans nos sociétés actuelles. Les effets relatifs aux activités de réception et de production orales sont parfois impressionnants chez nos étudiant-e-s (ne pas hésiter à prendre la parole pour s'exprimer en français ; fluidité dans l'expression orale). Cela dit, on ne peut pas ignorer les profits socioculturels et, certes, d'ordre socio-affectif : il s'agit d'un parcours individuel qui offre aux jeunes des possibilités de socialisation, de gestion du processus d'adaptation au(x) nouveau(x) contexte(s⁴). Au bout de cette expérience, le jeune aura acquis des habitudes ou attitudes qui lui faciliteront le parcours éventuel en cas de mobilité professionnelle. Car, en fait, il s'agit d'une expérience temporaire de transition professionnalisante qui offre des occasions de développement de compétences non seulement langagières mais aussi, et surtout, extra-langagières et transversales⁵.

2. 2. Mobilité professionnelle

Les jeunes se voient dans l'obligation de s'expatrier aussi bien dans le cadre de leurs études que pour s'assurer un avenir professionnel puisque la recherche d'un poste de travail ne se limite plus dans le pays d'origine. La mobilité professionnelle se voit accélérée depuis 2010 avec la crise économique : les défis pour les jeunes à la recherche d'un poste de travail dépassant aujourd'hui souvent les frontières de leur pays, les citoyens de l'Union européenne décident plus facilement de se déplacer en profitant de leur droit de circulation libre, et ce phénomène ne fera que s'accroître.

En Grèce, on assiste à une troisième vague migratoire vers d'autres pays qui semble dépasser l'ampleur pronostiquée avec des conséquences culturelles et géopolitiques. Selon le Rapport de la Banque de Grèce intitulé « Fuite du capital humain : tendance migratoire contemporaine des Grecs en période de crise » (recherche menée par Sophia Lazaretos), la Grèce fait partie des pays qui présentent une forte expérience d'émigration. Depuis 2008, 427.000 Grecs entre 15-46 ans ont quitté le pays. Du coup, la Grèce

- occupe la troisième place après Chypre et l'Espagne pour ce qui est du pourcentage des jeunes émigrants : la proportion des jeunes de la tranche d'âge la plus productive (25-39 ans) dépasse la moitié du nombre total expatriés ;
- est en quatrième position après Chypre, l'Irlande et la Lituanie pour ce qui est des flux migratoires massifs calculés sur l'ensemble de la population active (en 2013, les Grecs qui ont immigré représentent un peu plus de 2 % de la population active totale du pays).

Il est enfin à noter que 50 % des Grecs envisagent un déplacement à l'étranger pour des raisons professionnelles.

Contrairement aux mouvements migratoires précédents, le niveau d'instruction des migrant-e-s Grec-que-s a considérablement changé au cours des cinq dernières décennies. Selon une étude de l'Université de Macédoine (Thessaloniki) sous la direction du Professeur Loïs Lambrianidis, depuis le début des années 2000, près de 75 % des personnes qui ont décidé de chercher un meilleur avenir à l'étranger sont au moins titulaires du diplôme d'une université ou d'un TEI (équivalent des IUT français) contre 20 % d'entre eux qui sont des diplômés du secondaire ou de l'enseignement non universitaire technique, et environ 5 % des diplômés du gymnase (collège). À noter surtout que, parmi les jeunes diplômés de l'exode actuel, 73 % d'entre eux dispose d'un Master, 51,2 % d'un doctorat, et 41 % d'un diplôme d'études d'une des meilleures universités du monde (cf. fuite des cerveaux).

3. Projets de déplacement et « capital de mobilité »

De toute évidence, la décision de tenter la mobilité exige actuellement un certain « capital culturel » important. Cette notion n'est pas nouvelle. Dans les études en sciences sociales, il a souvent été question de « capital » symbolique exigé pour vivre en société, dans une communauté : Becker (1964) introduit le concept de *capital humain* (ensemble des capacités et des

connaissances productives que possèdent les individus) ; Pierre Bourdieu (1979) évoque un *capital culturel*⁶ qui renvoie à l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu sous forme de qualités intellectuelles (dispositif inné) ou acquises dans le milieu familial mais aussi scolaire (instruction et éducation acquises/reçues), et un *capital social* se référant à l'ensemble des ressources existantes ou envisagées/éventuelles qui proviennent des réseaux de relations sociales plus ou moins institutionnalisées « d'interconnaissance et d'interreconnaissance⁷ ». Toutes ces notions sont aujourd'hui mobilisées dans les recherches sociales sur l'accroissement permanent des déplacements et des phénomènes de mobilité quand il s'agit d'étudier les raisons qui sont à leur origine de même que leurs effets. Elles ont vraisemblablement donné naissance au nouveau concept de *capital de mobilité*. Cette notion concerne des acquis accumulés grâce à des pratiques de mobilité de divers types :

- Selon Murphy-Lejeune (2001⁸), elle représente une composante du capital humain et exprime à la fois ce qui est possédé avant le départ ainsi que ce qui est accumulé pendant la mobilité. Elle comprend quatre composantes principales : l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les composantes linguistiques⁹, les expériences d'adaptation et certains traits de personnalité.
- Pour Le Breton de même que pour Delaunay, Fournier et Contreras, ce concept évoque plutôt le capital social :
 - « les capacités à se déplacer ont aujourd'hui une importance croissante dans les processus d'insertion dans la société » (Delaunay *et al.*, 2011 : 2) ;
 - au cours des années 2000, le fait de savoir être mobile devient un enjeu social majeur pour tous

pour avoir accès à des ressources rares, distantes ou contribuant à la promotion sociale, pour maintenir sa position sociale en conjuguant lieux de travail, lieux de résidence et lieux pour diverses activités, pour éviter l'exclusion sociale dans la mesure où être mobile demande des compétences toujours plus élevées, même lorsqu'il s'agit d'effectuer de simples activités de base (Le Breton, 2005, cité par Delaunay *et al.*, 2011 : 2).

À noter toutefois que ce concept constitue un terme plus pragmatique qu'académique, puisqu'il renvoie à l'aptitude à la mobilité dont l'augmentation diversifie les opportunités et accroît les univers de choix, et favorise ainsi l'accès aux ressources existantes (éducation, santé, emploi, culture¹⁰, etc.). Du coup, il s'agit de rendre la mobilité physique potentielle (connaissance de la localité d'accueil mais aussi des modalités et formalités des liens sociaux) en mobilité effective, ce qui présuppose des capacités qui vont constituer un certain capital à la fois « acquis » et « réinvestissable » :

- des capacités souvent acquises¹¹ au cours de stimulations diversifiées et surtout par interaction avec l'entourage ;
- des capacités cognitives (*cf.* intelligences multiples) ;

- des aptitudes pratiques/savoir-faire (par exemple : savoir lire un plan de métro pour se déplacer¹²) ;
- posséder des ressources matérielles et symboliques (par exemple : être motorisé, avoir de l'argent pour se payer les moyens de transport, avoir accès sur internet pour trouver son chemin/itinéraire, etc.) ;
- une capacité organisationnelle adaptable et transférable aux divers contextes pour combiner des mobilités élémentaires (résidentielles et quotidiennes) et de nouvelles formes transversales (spatio-temporelles, prioritaires, hiérarchiques...).

4. Préparer à la mobilité : impératif sociétal et engagement didactique

Du moment que les phénomènes d'expatriation deviennent de plus en plus courants, l'apprentissage de la langue des pays d'accueil sera, dans les années à venir, une question de survie pour des millions de personnes émigrant. La nouvelle génération se voit obligée de se doter de nouvelles compétences lui offrant des possibilités d'insertion socioprofessionnelle, lui permettant également de répondre aux exigences et attentes socioprofessionnelles de la communauté d'accueil afin de résoudre des malentendus socioculturels et d'affronter des conflits¹³ éventuels. La nécessité de mettre l'accent sur des aspects socioculturels et socioprofessionnels dans l'instruction des jeunes devient évidente (cf. Proscolli, 2016) au point de voir les grandes organisations de normalisation/standardisation des nouvelles politiques éducatives (OCDE, Conseil de l'Europe) s'interroger sur les manières d'inclure, parmi leurs buts, l'obligation de faire face aux problèmes de *socialisation* et de *professionnalisation* des jeunes par le développement d'une nouvelle politique de formation avant, pendant mais aussi après l'expérience de mobilité.

Outre la demande en langue que cette tendance croissante à la mobilité représente, cet état des choses impose de faire réfléchir sur les possibilités d'innovation des paramètres de l'acte éducatif et, par extension, de la Didactique des langues et cultures, considérée comme une discipline « aussi proche des sciences sociales que des sciences du langage », une « discipline d'intervention » dont « le critère déterminant de scientificité de ses concepts » ne peut être que « leur efficacité et leur pertinence aux mains des apprenants et des enseignants dans la réalité complexe des classes de langue » (Puren, 1998 : 280-283). La problématique consisterait alors à faire réfléchir sur les méthodes et les moyens qui pourraient contribuer à l'acquisition du capital de mobilité par les jeunes. Dans le but de les rendre aptes à vivre et à co-agir dans une communauté francophone, il est urgent de leur apprendre à développer une capacité d'adaptation à l'étranger, à surmonter obstacles et difficultés d'ordre tant linguistique que culturel rencontrées dans la communication sociale et professionnelle, ce qui leur permettra d'assurer une intégration dans la nouvelle communauté. Elle doit alors contribuer à ces initiatives en visant, conjointement aux compétences langagières, le développement de nouvelles *compétences transversales* chez les apprenants/utilisateurs des langues. Car, pour assumer adéquatement les missions désignées en contexte socioprofessionnel, un apprenant/utilisateur s'attend

à posséder d'autres compétences non prévues par le CECRL.

4. 1. Des compétences socioculturelles aux compétences transversales

Certes les compétences transversales font depuis un moment partie des compétences à faire développer aux apprenants/utilisateurs d'une langue. Or lesquelles ? Eu égard à la croissance des mobilités, nous avons aujourd'hui à faire avec un public d'apprenants de FLE qui change. Ainsi, force est de privilégier des compétences qui pourraient s'avérer prochainement utiles en cas de mobilité pour donner aux jeunes des possibilités d'agir, de réagir et d'interagir avec d'autres acteurs sociaux.

Parmi les compétences exigées mais aussi développées en cas de mobilité professionnelle, Yanaprasart (2005) désigne des *compétences socioprofessionnelles* qui, outre les compétences (extra-)linguistiques, comprennent la prise de conscience et la capacité d'interprétation, la capacité de transmission médiée et la re-connaissance de l'altérité, la capacité d'évaluation de la prise de risque, la capacité d'adaptation et de coopération, la capacité d'établir des connivences relationnelles, la compréhension des modalités d'intégration, la conscience que le processus d'expatriation est lié aux divers acteurs pour assurer la réussite du projet, et, enfin, la capacité de transférer les compétences de médiation acquises dans l'expatriation.

Isani (2004) fait état de *compétence en culture professionnelle* dont elle signale divers degrés sur la base de savoirs : savoir culturel, savoir-faire culturel, savoir vivre culturel, savoir être culturel, savoir agir culturel et savoir interpréter culturel.



On peut certes constater que la notion de la culture, dans ses divers aspects, reste toujours capitale dans les actions, interactions, collaborations et échanges sociaux et sociétaux et, par extension, fait partie prenante de l'enseignement des langues et ceci non seulement de la langue commune, comme d'habitude, mais également de la langue de spécialité¹⁴.

4. 2. Matériel et matériaux didactiques

Dans cet état des choses, la Didactique des langues et cultures se voit dans l'obligation de reconsidérer non seulement ses objectifs et contenus d'enseignement mais également les modalités et les dispositifs de traitement des aspects socioculturels de l'enseignement des langues en mettant l'accent sur l'optique de l'apprenant/utilisateur en mobilité, voire en expatriation : familiarisation des jeunes avec les codes sociaux et culturels de la société française/francophone, partage des principes fondamentaux de la vie en société dans le pays d'accueil (valeurs, droits et devoirs...) et surtout développement de compétences transversales parmi lesquelles des compétences technologiques voire numériques¹⁵ qui leur permettront l'adaptation aux nouvelles communautés d'accueil et l'intégration sociale, économique et citoyenne. L'importance de compétences numériques apparaît évidente dans le contexte présenté *supra*,

non seulement pour être actuellement considérées comme le critère d'embauche prioritaire mais surtout parce qu'elles permettent l'accès à un monde virtuel qui imprègne le monde réel. Dans le cadre d'une approche de perspective actionnelle comme celle qui détermine l'enseignement des langues actuellement, les activités d'apprentissage prévues, à savoir les tâches, ne peuvent pas se limiter à des simples simulations en classe. Les ressources numériques se prêtent non seulement à l'optimisation des compétences langagières (occasions de pratique de la langue, situations de contact et d'échange avec les natifs de la langue apprise) mais représentent le meilleur dispositif de connaissance des aspects socioculturels d'une société et de déploiement de compétences socioprofessionnelles : elles permettent de « repérer les savoirs construits ou non à travers l'expérience vécue de la culture étrangère que l'apprenant pourrait avoir, ou à travers la description scolaire de la culture étrangère qu'il aura reçue dans son pays » (Byram *et al.*, 1997 : 19).

4. 2. 1. Ressources numériques et enseignement de la langue et culture françaises

Par « ressource d'enseignement », *alias* ressource didactique ou pédagogique ou encore éducative¹⁶, on se réfère à des ensembles didactiques utilisables au Tableau Numérique Interactif (TNI) ou sur ordinateur dans le cadre de l'enseignement d'une discipline/matière. L'utilisation du terme se voit répandue avec les TICE (bref dans le cadre de ses occurrences avec le numérique) qui le rendent reconnaissable et lui accorde une place dans le discours didactique sur l'enseignement des différentes disciplines/matières¹⁷ et, plus particulièrement, des langues (elles constituent les moyens par excellence de communication/interaction et d'échange).

Or cette notion reste encore assez difficile à saisir par bon nombre d'enseignants mais aussi à définir par des didacticiens, si l'on juge par la divergence des points de vue sur la question. Nous resterons sur l'essentiel qui pourrait l'éclairer et ôter les risques de confusion : Tout peut servir de ressource d'enseignement/pédagogique dans un contexte d'apprentissage, l'essentiel étant de transmettre des contenus didactico-pédagogiques à l'enseignant et surtout à l'élève/apprenant qui représente le destinataire final de l'enseignement. Pour Yolaine Bourda (2004 : 1) :

une ressource pédagogique correspond à toute entité (numérique ou non) utilisée dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage et qui est disponible librement (web) ou vendue (consortium, campus virtuel...) ; réutilisable ; abordable, adaptable, composable, découvrable, durable, fiable, gérable ; interchangeable, évaluable, livrable, réutilisable ; décrite par des métadonnées.

S'agissant plus particulièrement des ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA) numériques¹⁸, Robert Bibeau (2005) propose la définition suivante :

Les ressources numériques pour l'éducation et la formation ce sont tous les logiciels d'édition

et de communication (portails, moteurs de recherche, répertoires, logiciels outils, applicatifs de formation) ainsi que les données, les informations et les œuvres numérisées (données statistiques ou informationnelles, références générales, œuvres littéraires, artistiques ou autres) utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage.

Pourquoi s'intéresser aux ressources numériques ?

En dehors des contenus pragma-linguistiques, elles se prêtent à la familiarisation et à l'exploitation des éléments/données socioculturelles. Parmi leurs avantages, on peut souligner :

- Stimulation de l'intérêt de l'élève, de sa curiosité, de sa motivation et incitation à la poursuite des apprentissages ;
- Proposition de situations de communication et d'interaction qui peuvent devenir des situations d'apprentissage favorisant l'acquisition de connaissances et le développement des compétences non seulement langagières ;
- Association des contenus (rédigés dans une langue de qualité) et des services ;
- Contribution à l'autonomisation des apprentissages : elles permettent
 - un usage dans le cadre scolaire, mais également en dehors de la classe ;
 - d'avancer à son rythme et selon ses propres besoins.
- Interactivité : des réponses fournies aux interrogations de l'utilisateur/apprenant sur un sujet donné susceptibles de pousser plus loin la réflexion sur une problématique ;
- Aide à la réussite : soutenir les élèves dans la résolution de problèmes ;
- etc.

À noter toutefois qu'elles possèdent des caractéristiques techniques qui rendent leur acquisition plus complexe par rapport aux ressources papier et que leur choix dépend aussi du dispositif technique de l'établissement.

4. 3. Les ressources pédagogiques des plateformes numériques d'éducation grecques

En contexte hellénique, les premiers efforts systématiques de création de ressources pédagogiques numériques viennent du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes avec deux projets importants :

- Le projet *École numérique*¹⁹ (2007-2013), subventionné par des fonds nationaux et surtout communautaires (du Cadre National Stratégique/Opérationnel de référence) et pris en charge par l'Institut de Technologie, d'Ordinateurs et d'Éditions (en grec I.T.Y.E.). Il s'agissait plus précisément d'une action d'enrichissement des manuels numérisés de l'enseignement primaire et secondaire avec des objets numériques multimédias et interactifs qui ont été par la suite déposés, avec d'autres ressources numériques, sur l'*Agrégateur national grec de contenu éducatif* connu sous le nom *Photodentro* (<<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>>).
- Les « scénarios pédagogiques numériques » de la plateforme *Aesop* (2015), réalisés

sous la supervision de l'Institut de Politique Éducative dans le but d'offrir à la communauté éducative des occasions d'utilisation de nouveaux matériaux didactiques numérisés, à savoir des scénarios pédagogiques numériques (<<http://aesop.iep.edu.gr/>>).

Dans les deux cas, il faut bien signaler l'intention des instances éducatives à inciter les enseignants à la conception et création de matériel didactique, tendance par ailleurs explicitement recommandée par les nouveaux programmes d'études pour les langues. Dans le premier projet, la création des ressources pour l'enrichissement des manuels didactiques numérisés était confiée à des enseignants sélectionnés sur la base de leurs compétences technologiques poussées, avec l'incitation à l'exploitation de logiciels et d'outils numériques de préférence libres et ouverts. Dans le cas de la plateforme *Aesop*, cette tendance est bien plus évidente : l'appel à la conception/création de scénarios numériques était adressé à tous les enseignants qui devraient se familiariser avec les outils numériques offerts par la plateforme qui permettraient l'intégration et l'exploitation numérique de documents multimédias dans le but d'assurer l'interactivité de leurs créations. Des évaluateurs devaient toutefois se prononcer sur le bien-fondé des produits finaux.

4. 3. 1. Les ressources numériques des manuels didactiques enrichis

Dans le cadre de cette présentation, nous allons nous focaliser sur les ressources numériques interactives destinées à l'enseignant et aux élèves/apprenants à des fins d'apprentissage de la langue-culture française et, plus précisément, visant l'acquisition de connaissances sur des aspects socioculturels des sociétés françaises ou francophones.

Nous avons retenu vingt et une ressources numériques au total dont la plupart traitent de deux grandes thématiques :

- des présentations, le plus souvent de sites, monuments, curiosités et d'endroits géographiques (montagnes, rivières et villes) en France et à Paris²⁰ ;
- des pratiques gastronomiques et des découvertes culinaires²¹.

Pour le reste, trois ressources traitent des questions touchant à la Francophonie²², au statut et à l'utilisation de la langue française dans des pays francophones²³. Avec la ressource *Le système éducatif en France*, elles sont les seules à évoquer des questions institutionnelles.

Dans plusieurs ressources, on retient une diversité d'informations qui concernent la culture française dans son acception de culture quotidienne/partagée, et qui font partie de la compétence du *savoir* dans son volet « culture générale » et surtout « savoir socioculturel », sans toutefois cerner un domaine de référence concret, à l'exception de la ressource intitulée *Manifestations culturelles et sportives*²⁴. Cette tendance est souvent retenue dans la série des ressources nommées *franconnaires*²⁵ qui, sous forme de quiz, contrôlent l'acquisition des connaissances des unités didactiques du manuel. Il s'agit en fait d'activités ludiques qui imitent la fameuse émission anglaise « Who Wants to Be a Millionaire ? / Qui veut gagner des

millions ? ». En voilà quelques exemples :

La ville de Paris est aussi appelée... :

1. Ville de la liberté ; 2. L'escargot ; 3. Ville de l'esprit ; 4. L'hexagone.

Dans quel arrondissement se trouve la Tour Eiffel :

1. 5^e ; 2. 6^e ; 3. 7^e ; 9^e.

Quel jour correspond à « lundi pur » ? :

1. Carnaval ; 2. Bataille de fleurs ; 3. Mardi gras ; 4. Pâques.

La moitié (12 sur 21) des ressources numériques des manuels enrichis, retenues pour les divers aspects socioculturels exposés aux apprenants, sont des *présentations* qui consistent en des connaissances encyclopédiques de culture générale et, précisément, sur :

- les habitudes culinaires des Français ;
- des produits agricoles traditionnels et typiques de certaines régions (vin de Bordeaux, moutarde de Dijon, calissons d'Aix-en-Provence...) ;
- des événements et manifestations culturels (festival de Cannes, d'Avignon, fête de la musique, Tour de France...) ;
- des sites ou de monuments (l'Eurotunnel, la Tour Eiffel, le Mont-Saint-Michel, le Parlement européen, le Pont d'Avignon, la Rochelle, la cathédrale Notre-Dame, le stade Roland-Garros, la station de ski de Chamonix...) ;
- des exploits scientifiques, technologiques et économiques (Aérospatiale, porcelaine de Limoges, Industrie automobile avec Citroën, Peugeot et Renault, Parfumerie...) ;
- des Français réputés dans les domaines du sport, de la mode, du cinéma...

Parmi ces présentations, sept ressources sont complètement statiques et sans interactivité : des photos/images accompagnées d'un petit texte rédigées, la plupart des fois, en grec avec des informations sur des éléments ou des aspects (sites, produits, manifestations, activités, etc.) socioculturels.

Dix ressources numériques sont des activités d'apprentissage, souvent des exercices ou des activités ludiques (jeu du pendu, mots cachés...) qui visent soit à enrichir soit à consolider des connaissances déclaratives des élèves.

Rares sont enfin les cas qui prévoient une approche interculturelle : de manière implicite dans trois ressources sur des questions culinaires où il s'agit de repérer des plats en fonction du pays, et explicitement à la ressource *Le système éducatif en France* (<<http://photodentro.edu.gr/lor/t/8521/3895?locale=el>>) représenté par un tableau où l'âge figure sur la première colonne, suivie de deux autres qui correspondent aux classes, étalées par cycle/degré d'enseignement. Suit un deuxième tableau où les mêmes données sont accompagnées de celles du système éducatif grec.

4. 3. 2. Les scénarios numériques de la plateforme Aesop

Nous avons à faire ici avec des ressources numériques complexes (par opposition aux ressources simples des manuels enrichis). En dehors des trois scénarios qui ont servi de modèles (*Où est biscotte ?*, *J'aime le Canada* et *L'île*), la plateforme héberge quatre scénarios pour l'enseignement du français à l'école primaire, huit pour le gymnase et trois pour le lycée²⁶.

Assez souvent, les aspects socioculturels sont sporadiques et servent souvent de toile de fond pour le développement des compétences langagières comme c'est l'exemple du scénario *Se déplacer en ville* où le voyage à Paris sert à apprendre aux élèves à se déplacer et, en termes didactiques, à enseigner l'acte de parole « suivre des indications pour trouver son chemin ».

L'idée du voyage en France (de préférence à Paris) et des visites de sites français se voit privilégiée aussi bien à l'école primaire (*En voyageant vers Eurodisney* ; *Se déplacer en ville*) qu'au gymnase (*Un jour dans un parc d'attraction* ; *Les BD, c'est super !* ; *Une brochure touristique à la main*) et au lycée (*Le voyage*).

Pour le reste des scénarios, une variété est remarquée du point de vue thématique traitée, par ailleurs évidente d'après leur titre qui s'avère souvent explicite : outre la francophonie et la gastronomie (domaines de référence souvent abordés en classe de langue), nous avons deux cas sur la culture cultivée et, plus précisément, les arts et la littérature avec *Les secrets des portraits d'Arcimboldo* et *Η γαλλική γλώσσα μέσα από τις τέχνες / La langue française à travers l'art*. Si le premier scénario se limite à la culture générale, non nécessairement française/francophone, il est à signaler que la problématique du second qui, en dehors des connaissances sur la poésie et des poètes français, vise le développement d'un savoir-faire chez les élèves en leur proposant des activités de traduction et d'écriture créative.

Nous avons enfin repéré deux scénarios qui répondent à notre problématique :

- *Ensemble on va plus loin !* qui traite des questions d'intégration d'une famille africaine en migration à la communauté hellénique. On y trouve des informations qui visent le développement de connaissances et compétences générales mais aussi transversales : des notions de géographie avec des références à des pays francophones et, précisément, le Mali, des questions sociopolitiques comme l'éducation dans les pays africains, la migration, des notions de base en économie (référence aux mathématiques par l'auteure) par la gestion d'un budget qui est proposé aux élèves, des efforts d'introduire la problématique de l'interculturalité (proverbe africain) et, enfin, des notions d'éducation civique qui ont à voir avec l'intégration citoyenne (droits des enfants, solidarité).
 - *Votre plancher c'est le plafond du voisin !* où le déroulement des activités proposées par le scénario se fonde sur des questions d'intégration toujours d'un jeune Grec en France et qui traite ici des questions d'intégration sociale des migrants et, plus précisément, des échanges au quotidien. On voit ici des références explicites à des questions de savoir vivre et aux relations interpersonnelles et, de nouveau, à la solidarité avec l'organisation de la fête des voisins.
-

Conclusion

Nous pensons que ces deux derniers exemples peuvent bien servir de conclusion à cette présentation. Nous tenons à signaler de nouveau que, dans nos sociétés en mutation continue, l'enseignement des langues et cultures doit viser le développement de la *compétence communicative sociolinguistique et interculturelle* qui permettrait, en cas de mobilité, aux apprenants/utilisateurs d'une langue l'intégration sociale, civique/citoyenne et socio-professionnelle²⁷. Bref, les rendre capables d'utiliser des formes linguistiques socialement situées dans les pratiques langagières courantes du pays d'accueil et pragmatiquement fonctionnelles dans des situations administratives et professionnelles lors des tâches liées à la prise de contact avec les structures d'insertion économique (d'orientation professionnelle, de recherche d'emploi...), et de gérer des situations de communication médiatisées.

Références bibliographiques

- BECKER G., 1964, *Human Capital*, New York, Columbia University Press.
- BIBEAU R., 2005, « Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration ». Disponible sur : <<https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>>.
- BOURDA Y., 2004, « Pourquoi indexer les ressources pédagogiques numériques ? », compte rendu de la communication orale du 16 novembre 2004, rédigé par l'Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (enssib). Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1233-pourquoi-indexer-les-ressources-pedagogiques-numeriques.pdf>>.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- BOURDIEU P., 1979, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, numéro thématique : « L'institution scolaire », p. 3-6. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654>.
- BYRAM M., ZARATE G. et NEUNER G. / CONSEIL DE L'EUROPE (Comité de l'Éducation-Conseil de la Coopération Culturelle), 1997, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/09000016806ad0bf>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- CUQ, J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».
- DELAUNAY D., FOURNIER J.-M. et CONTRERAS Y., 2011, « Peut-on mesurer le capital de mobilité pour évaluer ses différenciations sociodémographique et intra-urbaine ? ». Disponible sur : <<https://www>>.

- researchgate.net/publication/270144631_Peut-on_mesurer_le_capital_de_mobilite_pour_evaluer_ses_differenciations_sociodemographique_et_intra-urbaine>.
- FUCHS C., 2003, « Les langues entre universalisme et relativisme », in J.-F. DORTIER (dir.), *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, p. 143-151.
- ISANI S., 2004, « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation », *ASP*, n°s 43-44, p. 5-21. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/asp/979>>.
- JOURNET M., 1999, « L'hypothèse Sapir-Whorf : les langues donnent-elles forme à la pensée ? », *Sciences Humaines*, n° 95, p. 38-40.
- MORIN E., 1984, *Sociologie*, Paris, Fayard.
- MURPHY-LEJEUNE É., 2001, « Le capital de mobilité : Genèse d'un étudiant voyageur », *Mélanges CRAPEL*, n° 26, p. 137-165. Disponible sur : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/26_murphylejeune.pdf>.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP Hachette-Éducation, coll. « Ressources Formation ».
- PUREN C., 1998, « Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues : Pour une épistémologie disciplinaire », *Didactica*, n° 10, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, p. 271-288. Disponible sur : <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9898110271A/19816>>.
- VICHER A. (dir), s. d., 2012, *Référentiel FLI (français langue d'intégration)*. Disponible sur : <[http://www.villeseterritoireslr.fr/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/FLI-DEF.pdf](http://www.villesetterritoireslr.fr/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/FLI-DEF.pdf)>.
- TILMAN F., 2006, « Définir les compétences transversales pour les enseigner », *LE GRAIN asbl – Atelier de pédagogie sociale*. Disponible sur : <http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137:definir-les-competences-transversales-pour-les-enseigner&catid=9&Itemid=103>.
- UNESCO, 2010, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel : rapport mondial*, Paris, Unesco. Disponible sur : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf>>.
- YAGUELLO M., 1981, *Alice au pays du langage*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Sciences Humaines ».
- YANAPRASART P., 2005, « L'acquisition des compétences socioprofessionnelles "objectivables et transférables" dans la mobilité professionnelle », *Revue économique et sociale* (Bulletin de la Société d'Études Économiques et Sociales), n° 3, p. 39-44.
- ZARATE G., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, CELV / Éditions du Conseil de l'Europe.
- ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ Α. [PROSCOLLI A.], 2007, « Η πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική ικανότητα στη διδακτική πράξη », στο Κ. ΖΟΥΓΑΝΕΛΗ και Α. ΔΗΜΗΤΡΑΣΚΟΥ (επιμ.), *Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές*, Πρακτικά του Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ε.Κ.Π.Α., σελ. 16-31 (en grec) [« La compétence plurilingue-pluriculturelle dans l'acte didactique », in K. ZOUGANELI et A. DIMITRASCOU (dir.), *Les langues étrangères dans l'enseignement obligatoire public : données et perspectives*, Actes du colloque organisé par l'Institut Pédagogique et l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, p. 16-31]. Disponible sur : <<http://www.pi>
-

schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf>.

- , 2016, « Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση/Κατάρτιση των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών. Καθηγητής Γλώσσας ή Επαγγελματίας των Γλωσσών; », στο Ε. ΔΟΓΟΡΙΤΗ (επιμ.), « Foreign Language Teaching in Tertiary Education IV : Economy and Foreign Languages » (Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου του ΤΕΙ Ηπείρου, Νοέμβριος 2015), *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, τόμος 4, τεύχος 1, Ηγουμενίτσα, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ), σελ. 16-32 (en grec) [Redéfinir l'éducation/formation des professeurs de langues étrangères. Professeur de langue ou Professionnel des langues ? », dans Ε. ΔΟΓΟΡΙΤΗ (dir.), « Foreign Language Teaching in Tertiary Education IV : Economy and Foreign Languages » (Actes du colloque international de l'IUT d'Épire, novembre 2015), *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, vol. 4, n° 1, Igoumenitsa, Centre National de Documentation (ΕΚΤ), p. 16-32]. Disponible sur : <<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/lati/article/view/10346/10458>>.

Notes

¹ En 1952, Kroeber et Kluckhohn, dans leur ouvrage *Culture : a Critical Review of Concepts and Definitions* (Cambridge, Massachusetts, U.S.A. Published by the Museum), comptaient plus de 200.

² Quelques cas :

- Colloque international *La médiation interculturelle en contexte* (2016), Université de Franche-Comté ;
- Colloque international *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (2014), Université Paris Descartes, Lille 3 et Sorbonne Nouvelle-Paris 3 en partenariat avec l'AUF et l'OIF ;
- Colloque *Le FLE en contexte migratoire* (2014) des Centres Régionaux pour l'Intégration en Wallonie ;
- Colloque international *Actualités dans l'enseignement des langues dans un contexte pluridisciplinaire* (mars 2013), Université d'État « Alecu Russo » de Bălți ;
- Colloque international *Enseignement/apprentissage du français et du portugais dans le contexte pluri-lingue africain* (2007), Praia...

³ La description des compétences culturelles dans l'apprentissage des langues fait appel à une interaction entre des disciplines récentes telles que la sociologie, l'anthropologie. (Byram *et al.*, 1997 : 11)

⁴ Murphy-Lejeune (2002) mentionne entre autres l'autonomie avec ses incidences sur la capacité à se débrouiller matériellement, mais aussi affectivement (sans attachement mental à la maison), la détermination identitaire personnelle et sociale (le jeune peut vivre cette expérience comme une conquête) et le développement de la compétence socioprofessionnelle : établir des connivences relationnelles, agir/réagir/interagir avec d'autres acteurs sociaux.

⁵ Les compétences transversales ont initialement fait partie des opérations de professionnalisation. Selon Tilman (2006),

- il s'agit de schémas opératoires constitués de *connaissances, déclaratives, conditionnelles et procédurales* permettant l'identification de problèmes et leur résolution par une action efficace ;
- elles sont applicables à diverses situations qui présentent des *analogies* ;
- parmi leurs caractéristiques principales, il signale celles de *modéliser et transférer*.

⁶ Perceptible sous trois formes : l'*habitus culturel* (aisance dans l'expression sociale, le comportement en public), les biens culturels (livres, disques, tableaux de peinture...) et les titres scolaires.

⁷ Bourdieu (1979) parle aussi d'une troisième forme le *capital économique* fructifié par les deux autres. En d'autres termes, le concept de capital s'exprime à travers plusieurs dimensions cognitives, affectives, organisationnelles,

économiques...

⁸ Voir aussi l'ouvrage d'Élisabeth Murphy-Lejeune, 2003, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier, coll. « Essais ».

⁹ À noter que, dans son analyse, le terme de mobilité est considéré en tant que déplacement géographique accompagné d'une expérience de vie à l'étranger et non pas au sens de compétences linguistique ou culturelle acquises sans avoir réalisé de mobilité physique. Elle tient compte des liens familiaux avec l'étranger, de la durée et de la diversité des contacts et séjours et de l'expérience antérieure d'une adaptation. Tout cela n'étant pas nécessairement à la portée de tous les apprenants, il reste à voir comment l'enseignant de FLE pourrait faire développer les compétences requises pour l'acquisition du capital de mobilité.

¹⁰ Cf. la thèse de Michel Foucault qui peut se résumer par l'équation SAVOIR = POUVOIR.

¹¹ Pour emprunter la fameuse phrase de Simone de Beauvoir, « on ne naît pas "mobile", on le devient ».

¹² Activité courante en classe de FLE même à un niveau débutant.

¹³ Comme l'a pertinemment signalé Zarate (2003 : 16) il y a environ quinze ans, « l'apprentissage des langues et des cultures étrangères est envisagé comme un espace de médiation entre des communautés culturelles en situation de tension ou de conflit ».

¹⁴ Isani fait état de divers types de culture : *professionnelle, de travail nationale, d'entreprise, de corporation, de service, de fonction...*

¹⁵ « Aujourd'hui, les compétences numériques vous sont indispensables pour la réussite de vos études, votre insertion professionnelle, mais aussi dans votre vie citoyenne. » (<<https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr/etudiants/quest-ce-que-les-competences-numeriques>>)

¹⁶ Robert Bibeau (2004) parle de « ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA) » ou d'« objet d'apprentissage ».

¹⁷ Du coup, elles doivent répondre aux prescriptions des programmes et référentiels de l'Éducation nationale.

¹⁸ Dans la littérature en la matière, les dénominations les plus courantes retenues sont : *ressources numériques pédagogiques* et *ressources numériques éducatives*. Parmi les ressources numériques pédagogiques, on peut citer des ressources éditoriales, des ressources éditoriales d'opportunité et des productions des enseignants (spécialement pensées pour enseigner et apprendre) ; ces dernières nous intéressent dans le cadre de cette présentation.

¹⁹ Titre exact : « Développement de matériel didactique numérique – Base numérique de ressources – Fondements pour une École numérique ».

²⁰ *La France, tu connais ?* : <<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3917>>.

La carte de France : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4038?locale=el>>.

Monuments français sur la liste de l'Unesco : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3898?locale=el>>.

Trie les pays les capitales et les langues : <<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/4061>>.

Trouve le pays : <<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/4012>>.

Trouve le pays, la nationalité, la langue, la capitale : <<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/4004>>.

Monuments de Paris par arrondissement : <<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3931>>.

Trouve l'arrondissement – Paris by quiz : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4162?locale=el>>.

²¹ *L'invitation : Viens goûter mes spécialités !* : <http://photodentro.edu.gr/photodentro/un4_invitation/1/start.html>.

Trouve la spécialité : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4041?locale=el>>.

Les plats en France et en Grèce : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3932?locale=el>>.

Le petit déjeuner : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4156?locale=el>>.

Les repas en France : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3919?locale=el>>.

Les produits français : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4032?locale=el>>.

Trouve la spécialité/l'aliment : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3988?locale=el>>.

²² *Tu savais que...* : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6915?locale=el>> et *Qui est franconnaire ? (7)* :

<<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6663>>.

²³ *Sais-tu que le français est parlé partout dans le monde ?* : <<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6919?locale=el>>.

²⁴ Festival de Cannes, d'Avignon... ; seules manifestations sportives le Grand Prix de Monaco et le Tour de France.

²⁵ Elles sont systématiquement intégrées à la fin de chaque unité du manuel didactique enrichi et portent sur les différentes connaissances acquises (sociolangagières et socioculturelles). À noter qu'elles n'ont pas été comptées parmi les ressources annoncées *supra* traitant des aspects socioculturels.

²⁶ Enseignement primaire :

- *Μήνυμα από το διάστημα* [Message de l'espace] (2 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/12018>> ;
- *En voyageant vers Eurodisney / Ταξιδεύοντας προς τη Eurodisney* (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/12275>> ;
- *Les copains* (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/14926>> ;
- *Se déplacer en ville* (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/23836>>.

Enseignement secondaire :

a) Gymnase (collège) :

- *Ensemble on va plus loin !* (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/19097>> ;
- *Η γαλλική γλώσσα μέσα από τις τέχνες* [La langue française à travers l'art] (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/13725>> ;
- *Μια μέρα σε ένα θεματικό πάρκο !* [Unjour au parc d'attraction] (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/14113>> ;
- *Les secrets des portraits d'Arcimboldo* (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/14906>> ;
- « *Une brochure touristique à la main* » (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/23630>> ;
- *À la recherche du temps passé* (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/24472>> ;
- *Les BD, c'est super !* (2 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/17436>> ;
- *C'est drôle de faire la cuisine !* (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/18904>>.

b) Lycée :

- *Le monde de la francophonie : égalité, complémentarité, solidarité* (1 heure) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/20986>> ;
- *Votre plancher c'est le plafond du voisin !* (3 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/23333/5891>> ;
- *Le voyage* (2 heures) : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/12592>>.

²⁷ Nous préférons ce terme à celui d'*intégration économique* utilisé par *Le Référentiel FLI (français langue d'intégration)* qui réfère toujours à des situations liées à l'insertion professionnelle des migrants : « réussir une entrée en formation professionnelle (qualifiante, pré-qualifiante) ou une embauche et impulser puis sécuriser son parcours professionnel ».

La composante culturelle et ses composantes interculturelle et co-culturelle

Christian Puren

Université Jean Monnet de Saint-Étienne

<https://www.christianpuren.com/>

Le présent article reprend le titre, et une partie des contenus, de la conférence que j'ai faite au 9^e Congrès panhellénique et international des professeurs de français, le 21 octobre 2016 à Athènes. Les idées ont déjà été présentées dans des publications antérieures toutes disponibles sur mon site personnel – tout particulièrement Puren 2011j et Puren 2014a –, qui seront signalées au fur et à mesure dans le corps de ce texte.

1. Les composantes « pré-communicatives » de la compétence culturelle

La notion clé de l'approche communicative, à savoir la compétence de communication, a toujours reçu le traitement adapté aux notions complexes, qui ne peuvent recevoir une définition simple, unique, et qui ne peuvent être appréhendées qu'au moyen de l'énumération de leurs composantes. Plusieurs modèles en ont été proposés à cet effet depuis son émergence dans les années 1970, comme celui de Sophie Moirand, qui distinguait en 1982 ses composantes linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle. Il en a été de même jusqu'au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), dont les auteurs définissent la « compétence à communiquer langagièrement » par ses composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001 : 17). Et ils considèrent la compétence linguistique elle-même comme suffisamment complexe pour être définie de la même manière, par ses composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique (*ibid.* : 18). La compétence culturelle, en revanche, y est définie de manière beaucoup moins claire, comme je l'ai montré dans une analyse exhaustive de toutes les occurrences correspondantes (Puren, 2011j : 11-19, chap. 3.1. « Analyse du concept de “compétence culturelle” dans le CECRL »).

On aurait donc dû s'étonner depuis longtemps – depuis l'émergence de ladite « approche interculturelle » qui est venue alors se combiner avec l'approche communicative¹ – du fait qu'avec elle les didacticiens de langues-cultures réduisaient *de facto* la compétence culturelle, pourtant plus complexe encore que la compétence communicative, à une seule composante, à savoir la composante interculturelle. Et cela d'autant plus que l'histoire de la discipline faisait

clairement apparaître deux autres composantes auparavant privilégiées, transculturelle et métaculturelle. Je renvoie mes lecteurs, concernant ces deux premières composantes historiques, à leur présentation dans Puren 2011j, où elles sont schématiquement présentées ainsi à l'Annexe 2 (Puren, 2011j : 35), en comparaison avec la composante interculturelle :

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES
<i>trans-culturelle</i>	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà différences culturelles.	valeurs universelles	<i>parler sur</i>
<i>méta-culturelle</i>	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i>
<i>inter-culturelle</i>	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et, au cours de l'échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i>

Or ces deux composantes apparues précédemment sont nécessaires à la mise en œuvre de l'approche interculturelle elle-même :

- Pour pouvoir respecter chez un étranger sa différence culturelle (composante interculturelle), il faut nécessairement lui avoir préalablement accordé le statut d'être humain de même dignité que soi-même (composante transculturelle).
- Les représentations que nous nous faisons d'un étranger sont déterminées par les connaissances préalables que nous avons (ou n'avons pas, ou croyons avoir...) de sa culture, et le contact interculturel est profitable dans la mesure où il modifie nos connaissances préalables et nous apporte de nouvelles connaissances (composante métaculturelle²).

2. Les composantes « post-communicatives » de la compétence culturelle

L'approche interculturelle en tant qu'approche unique de la compétence culturelle aurait dû être remise en question au moins dès la publication du CECRL³, puisqu'y apparaît une nouvelle composante culturelle, la composante pluriculturelle (combinée à la composante langagière plurilingue), et que la perspective actionnelle qui y est ébauchée impliquait la prise en compte d'une nouvelle composante culturelle que j'ai proposé d'appeler « co-culturelle ». Dans l'Annexe citée *supra* de mon article 2011j, je présente ainsi ces deux nouvelles composantes de la compétence culturelle, exigées par les nouveaux enjeux du vivre et de l'agir avec des personnes de langues-cultures diverses dans les sociétés européennes actuelles, multilingues et multiculturelles :

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES
pluri-culturelle	Capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes et comportements	<i>se parler</i> ^A <i>vivre avec</i>
co-culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et pour cela à adopter et/ou à se créer une culture d'action partagée.	conceptions, valeurs contextuelles	<i>agir avec</i>

Cette idée d'une complexification indispensable de la notion de compétence culturelle, que la seule composante interculturelle ne peut et n'aurait jamais dû pouvoir prétendre représenter dans sa totalité, a décidément du mal à passer dans notre discipline, si j'en crois le retour inexplicable (et inexpliqué ! : *cf.* mon billet de blog du 21 juin 2012 : Puren, 21/06/2012), dans les textes de l'Unité des Politiques du Conseil de l'Europe depuis le milieu des années 2000, à la seule notion d'« interculturel⁵ » ; et si j'en crois aussi les projets de mémoire ou de thèse sur la culture en didactique des langues qui me sont envoyés régulièrement des quatre coins du monde pour relecture, qui tous, imperturbablement, ne portent que sur « l'interculturel ». Cette notion relève d'une véritable « pensée unique » dans la recherche didactique sur la problématique culturelle, à laquelle il faut opposer une pensée complexe, qui consiste à prendre en compte ses différentes composantes et leurs relations.

Dans mon article (Puren, 2011j : 7-11), je présente plusieurs types de validation de mon modèle complexe de la compétence culturelle à cinq composantes : empirique, sociologique, philosophique et cognitif. Je me limiterai ici, comme annoncé dans le titre de ma conférence et du présent article, à un développement de l'opposition entre la composante interculturelle et la composante co-culturelle de la compétence culturelle.

3. La composante interculturelle de la compétence culturelle

L'approche communicative s'est élaborée à l'origine sur une « situation d'usage » (la situation à laquelle on prépare en classe les élèves à utiliser la langue dans la société) qui est le voyage touristique. Voici ce que l'on peut lire à ce propos dans la préface du *Threshold Level English* (Council of Europe, 1975), premier grand document du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues avant le CECRL, et qui a sinon lancé, du moins fortement contribué à l'époque à diffuser l'approche communicative en Europe :

Nevertheless, by far the largest single group of learners, everywhere, consists of people who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life when they visit another country. This is not simply a matter of buying bread and milk and toothpaste and getting repairs carried out to a car. People want to be able to make contact with each other as people, to exchange informations and opinions, talk about experiences, likes and dislikes, to explore our similarities and differences, the unity in diversity of our complicated and crowded continent⁶.

Cinq verbes du ce passage, *to prepare*, *to come their way*, *to visit*, *to make contact* et *to explore* sont des verbes à la fois inchoatifs, ponctuels et perfectifs, c'est-à-dire qu'ils intègrent dans leur sémantisme les idées, respectivement, d'un début de l'action, d'une action de courte durée, et d'une action qui se termine complètement. Ces caractéristiques sont précisément celles des voyages touristiques, pendant lesquels on rencontre constamment pour la première fois des gens que l'on ne connaissait pas auparavant (aspect inchoatif), avec qui l'on va rester peu de temps (aspect ponctuel) et que l'on va ensuite quitter définitivement (aspect perfectif). Le choix de cette « situation d'usage » de référence s'explique par le projet politique contemporain du Conseil de l'Europe, qui visait, dans les années 1970, à développer les contacts occasionnels entre citoyens des différents pays européens.

Ces caractéristiques du voyage touristique vont fonctionner comme des « gènes » qui vont déterminer les situations de communication et les dialogues proposés dans les manuels communicatifs, avec en outre le gène individuel (l'enjeu d'un voyage touristique, même collectif, est essentiellement personnel) et le gène langagier (dans le sens où la priorité est l'efficacité de la communication langagière, condition pour qu'il y ait éventuellement, au-delà de l'échange d'informations, découverte interculturelle). Le tableau suivant (extrait de Puren, 2014a : 6, où il est suivi de commentaires explicatifs) illustre ces différents gènes avec des observations que l'on peut faire sur les manuels communicatifs :

Analyse génétique de l'approche communicative		
Gènes	Définition	Marqueurs génétiques (dans les manuels)
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	<ul style="list-style-type: none"> – Les dialogues supports commencent toujours au début⁷. – Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois⁸.
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	<ul style="list-style-type: none"> – Les dialogues finissent toujours à la fin⁹.
3. le ponctuel	L'action dure peu de temps.	<ul style="list-style-type: none"> – Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. – Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
4. l'individuel	L'échange est interindividuel : il se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
5. le langagier	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, « sociolinguistique ¹⁰ ».

L'approche interculturelle a hérité des gènes de l'approche communicative, avec laquelle, pour se mettre à son service¹¹, elle est venue se configurer¹² au départ, dans les années 1980. Je le montre dans le même article 2014a à partir de l'analyse de ces quelques lignes de l'un des spécialistes françaises de l'interculturel, Zarate (1993), où elle présente le projet de l'approche interculturelle :

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec

l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables.

La recherche de l'« ADN » de l'approche interculturelle dans ce prélèvement montre à quel point elle a hérité des gènes de l'approche communicative, que cette dernière avait elle-même hérités du voyage touristique :

Analyse génétique de l'approche interculturelle	
Gènes	Marqueurs
L'inchoatif	– <i>pas eu encore</i> – <i>jusque là</i>
L'inchoatif et le perfectif	– <i>mettre en place</i> – <i>résoudre</i> – <i>découvrir</i>
Le ponctuel	– <i>mettre en place</i> – <i>résoudre</i> – <i>découvrir</i>
L'individuel/l'interindividuel	– <i>l'individu</i> – <i>l'étranger</i> – <i>l'autre</i>

Les gènes inchoatif et ponctuels sont dans doute les gènes les plus puissants de l'approche interculturelle parce qu'étroitement combinés : on les retrouve dans toutes les expressions qui, depuis l'avènement de l'approche interculturelle, ont remplacé l'ancienne expression d'« enseignement de la civilisation¹³ » : « approche », « rencontre », « découverte », « sensibilisation », « initiation » interculturelles. L'approche interculturelle ne prend pas en compte ce qui doit se passer ensuite, après la rencontre initiale (et initiatique), une fois terminée la sensibilisation, lorsque les rencontres se répètent et que les contacts se prolongent, comme c'est le cas dans les sociétés multiculturelles.

4. La composante co-culturelle de la compétence culturelle

Or, c'est précisément cette nouvelle situation d'usage qui apparaît en 2001 dans le CECRL, où il ne s'agit plus seulement de préparer les Européens à rencontrer ponctuellement des étrangers (en l'occurrence des Européens d'autres pays) au cours de voyages touristiques, mais, dans les sociétés de plus en plus multilingues et multiculturelles qui sont celles de l'Europe actuelle, de les préparer :

- à **vivre avec les autres dans la durée**, d'où l'apparition de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » dans ce document ;
- et à **agir avec les autres dans la durée**¹⁴, d'où l'émergence de la perspective actionnelle dans ce même document.

À l'*interaction* et à l'*interculturel* de l'approche communicative et à la *médiation* et au *pluriculturel* des méthodologies multilingues correspondent dans la perspective actionnelle ce que j'ai appelé – en empruntant le concept au management d'entreprise, où depuis longtemps s'est posée la question de l'efficacité de l'action commune dans des équipes multiculturelles – la *co-action*, action collective à finalités et/ou objectifs collectifs, et la *co-culturel*, ou culture d'action commune constituée de l'ensemble des conceptions¹⁵ partagées par et pour l'action collective (cf. Puren 052). Comme l'écrit Jacques Demorgon¹⁶ dans son ouvrage de 2005 intitulé *Critique de l'interculturel* :

L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de produire ensemble de nouvelles réponses culturelles (Demorgon, 2005a : 15).

Et dans un article publié la même année dans la revue *Études de linguistique appliquée*, il rappelle aussi aux enseignants et chercheurs en didactique des langues cultures que c'est précisément l'agir avec l'autre, et non simplement le parler avec l'autre, qui permet de vraiment le connaître :

La culture est ainsi un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles (Demorgon, 2005b : 398).

Une simple expérience mentale suffit à constater que l'agir social de la perspective actionnelle présente des caractéristiques fondamentales, des « gènes », opposés à ceux de l'agir touristique :

Rappel : gènes de l'approche communicative	Analyse génétique de la perspective actionnelle (PA)	
	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducatif et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
le perfectif	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
l'individuel/ interindividuel	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres ¹⁷ ;
le langagier	le langagier et le culturel	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle ¹⁸ .

5. Un modèle complexe de la compétence culturelle

Ce serait retomber dans la pensée unique, cependant, de penser, comme on l'a fait jusqu'à présent, que la nouvelle méthodologie (en l'occurrence, la perspective actionnelle) doit remplacer l'ancienne (en l'occurrence, l'approche communicative) :

– Il est évident que pour bien agir ensemble, il faut bien communiquer avec les autres. Mais à l'inverse, il ne suffit pas de bien communiquer pour bien agir ensemble : trop de communication peut même gêner l'action, et nous connaissons d'expérience des gens qui ne se contentent plus de parler pour ne rien dire, mais qui disent beaucoup pour ne rien faire : c'est ce dernier reproche qui est maintenant parfois fait aux gouvernants des pays démocratiques par leurs citoyens, qui ne se contentent plus de l'approche communicative, mais veulent que leurs responsables politiques se situent résolument dans une perspective actionnelle...

– Il est tout aussi évident que toutes les composantes de la compétence culturelle sont utiles, comme le montre cette simple expérience mentale :

Pour être culturellement compétent dans un travail de longue durée avec des personnes d'autres cultures, il faut impérativement :

– s’être créé ou avoir adopté une culture d’action commune (*composante co-culturelle*).

Mais cela aide aussi à :

– bien connaître la culture des autres (*composante métaculturelle*) ;

– avoir pris de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et mauvaises interprétations toujours possibles d’une culture à l’autre (*composante interculturelle*) ;

– s’être mis d’accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous (*composante pluriculturelle*) ;

– partager des finalités et des valeurs au-delà du seul domaine professionnel (*composante transculturelle*).

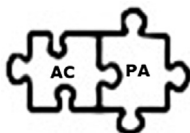
Il faut donc passer, désormais, en didactique des langues-cultures :

– *du paradigme d’optimisation-substitution* : on recherche la meilleure méthodologie dans l’absolu, on pense que la dernière est forcément meilleure que les précédentes, et on remplace par conséquent l’ancienne par la nouvelle ;

– *au paradigme d’adéquation-addition* : on cherche à s’adapter le mieux possible à la variété et variabilité des problèmes d’enseignement/apprentissage, pour lesquels il faut disposer d’un maximum de réponses, et on considère par conséquent qu’une nouvelle méthodologie doit venir enrichir la palette des outils d’enseignement/apprentissage déjà disponibles.

Or il est évident – c’est même de l’ordre de la lapalissade... – que pour enrichir, il faut au moins apporter autre chose. C’est là, avec le fait que, comme nous l’avons vu, l’agir social s’oppose point par point, « gène par gène », à l’agir touristique, la seconde forte raison d’élaborer une perspective actionnelle en opposition radicale avec l’approche communicative, comme je l’ai proposé depuis maintenant 15 ans, et je pense commencer à réaliser depuis quelques années¹⁹. Non pour remplacer celle-ci, mais pour enrichir les ressources méthodologiques de l’agir d’enseignement et de l’agir d’apprentissage.

Le paradoxe de cette union nécessaire entre le contraire et le complémentaire n’est qu’apparent, comme le montre empiriquement le système du puzzle : pour que la « forme » de l’approche communicative (AC) et celle de la perspective actionnelle (PA) se complètent, il faut que leurs profils soient exactement inverses l’un de l’autre :



D'où le titre de mon article 2014a, « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires ». J'y présente et analyse au chapitre 3 (Puren, 2014a : 8-12) les principales complémentarités entre les deux méthodologies.

En guise de conclusion

La situation actuelle en didactique des langues-cultures ne se résume pas, loin s'en faut, à cette confrontation-combinaison entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. L'action sociale présente un certain nombre de « caractéristiques tendanciennes » – elle est collective, complexe, réelle, autonome et durable (cf. Puren 067) – qui fait du *projet* l'horizon à la fois de l'action d'usage et de l'action d'apprentissage, et qui fait donc de la pédagogie de projet l'horizon de sa pédagogie²⁰. Or les projets pédagogiques d'une certaine importance amènent à mettre en œuvre la totalité des configurations didactiques disponibles, avec la méthodologie active pré-communicative, les méthodologies plurilingues et les méthodologies expérientielles²¹.

Il n'en reste pas moins que le paradigme d'optimisation-substitution et la pensée unique de l'interculturel constituent les deux verrous intellectuels qu'il est nécessaire de faire sauter en priorité, pour faire évoluer la didactique des langues-cultures du FLE vers une prise en compte réelle de la complexité des environnements actuels d'enseignement et d'apprentissage.

Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf>.
- DEMORGON J., 2005a, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Éditions Economica-Anthropos.
- , 2005b, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 140, 4/2005, p. 395-407.
- GRIMA CAMILLERI A., 2002, *HOW STRANGE! The use of anecdotes in the development of intercultural competenc – COMME C'EST BIZARRE ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Graz, Council of Europe/Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<http://www.new-views.eu/resources/how-strange.pdf>>.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. « Recherches/Applications ».
- PUREN C., 029, « Évolution historique des configurations didactiques ». Disponible sur : <www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.
- , 045, « Composantes sémantiques du concept de “conception (de l'action)” ». Disponible sur :

- <www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/045/>.
- , 050, « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue ». Disponible sur : <www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/>.
- , 052, « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) ». Disponible sur : <www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052/>.
- , 053-1 et 053-2, « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique ». Disponible sur : <www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/053/>.
- , 067, « Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelle ». Disponible sur : <www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/067/>.
- , 2011/05/04, « Les "représentations", un concept de plus en plus fumigène », billet de blog en date du 4 mai 2011. Disponible sur : <www.christianpuren.com/2011/05/04/les-repr%C3%A9sentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumig%C3%A8ne/>.
- , 2011j, « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». Disponible sur : <www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>.
- , 2012/06/21, « Enfin un vrai débat sur les orientations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ? », billet de blog en date du 21 juin 2012. Disponible sur : <www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-d%C3%A9bat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/>.
- , 2014a, « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires ». Disponible sur : <www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>.
- , 2016g, *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*, 1^{re} éd. numérique, septembre 2016. Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/>>.
- REBOULLET A. (dir.), 1973, *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette, coll. « F-Pratique pédagogique ».
- TRIM J.L.M., 1975, « Foreword », p. 101-103, dans *Threshold Level Series. Reference Level Descriptions for national and regional languages. Série Niveaux-seuils. Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales. Prefaces and Introductions / Préfaces et Introductions (1975-2005)*, Council of Europe / Conseil de l'Europe, s.l., s.d. Disponible sur : <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Tlevels_EN.pdf>.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CRÉDIF, coll. « Essais ».
-

Notes

¹ L'approche communicative s'étant chargée de la didactique de la langue, l'approche interculturelle s'est chargée de la didactique de la culture, sinon dans les manuels (qui en sont restés massivement à la composante métaculturelle, voir plus bas), du moins dans le discours des méthodologues.

² C'est d'ailleurs à un apport de connaissances culturelles que se limit(ai)ent les manuels communicatifs.

³ Sans parler des absurdités auxquelles on aboutit en utilisant dans tous les domaines le concept central de l'approche interculturelle, les « représentations », comme source unique ou du moins principale de l'action. Pour une présentation et un développement de cette critique, cf. mon billet de blog du 4 mai 2011 (Puren, 04/05/2011).

⁴ On fait clairement la différence, en français, entre « parler à/avec quelqu'un » et « (ne pas/plus) se parler ». Deux personnes qui « ne se parlent plus », ce sont forcément des personnes qui vivent ensemble ou du moins se rencontrent constamment : une femme et son mari, des membres de la même famille, des collègues de travail, des voisins d'immeuble, etc. Pour qu'une société soit « pluriculturelle », les gens de cultures différentes doivent « se parler ».

⁵ Cf. par exemple la publication en 2010 du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli *et al.*) ; ou, actuellement, la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle » disponible sur le site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp> (je souligne).

⁶ « Partout cependant, de façon générale, le plus grand groupe d'apprenants se compose de loin de personnes qui veulent se préparer à communiquer socialement sur de simples sujets de la vie quotidienne avec des gens d'autres pays qu'ils rencontrent ; et ainsi être en mesure de se déplacer et de mener une vie sociale relativement normale quand ils visitent un autre pays. Il ne s'agit pas simplement d'acheter du pain et du lait et du dentifrice et de faire réparer sa voiture. Les gens veulent être en mesure de prendre contact les uns avec les autres, d'échanger des informations et des opinions, de parler de leurs expériences, goûts et dégoûts, d'explorer nos similitudes et nos différences, l'unité dans la diversité de notre continent complexe et peuplé. » (ma traduction)

⁷ Cette caractéristique des dialogues communicatifs des manuels peut sembler naturelle, mais ce n'est le cas que lors de rencontres de passage. Avec des personnes avec qui l'on vit ou l'on travaille en permanence, en revanche, les conversations s'inscrivent la plupart du temps dans un « déjà dit » antérieur (on commence rarement un dialogue réellement « nouveau »), et on peut se permettre de les interrompre sans les clore, parce qu'on pourra les reprendre plus tard.

⁸ Mais comment se comporte-t-on lorsque l'on croise pour la 2^e, 3^e ou 4^e fois de la journée le même collègue dans son entreprise ?... Cela dépend des cultures, mais dans aucune culture, sans doute, cela ne se passe exactement comme la première fois.

⁹ Cf. note 5.

¹⁰ D'où l'ajout de pages dédiées spécifiquement à la culture étrangère seulement à la fin des unités didactiques des manuels communicatifs, après les exercices de réemploi des contenus langagiers.

¹¹ J'ai souvent eu l'occasion de citer, parmi d'autres, le passage suivant d'un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe : « La compétence interculturelle implique un accroissement de la capacité interne de traitement de l'information, de manière à ce que la communication entre des personnes de cultures différentes en soit facilitée et améliorée » (Grima Camilleri, 2002 : 58-59, je souligne).

¹² Sur la notion de « configuration », et celle de « configurations didactiques », cf. Puren 029 et les différents articles auquel ce document renvoie. La métaphore est empruntée à l'informatique : un ordinateur doit être bien « configuré » : cela veut dire que celui d'un graphiste, par exemple, doit intégrer une mémoire capable de supporter le traitement des images et un écran capable de rendre le mieux possible le résultat de ce traitement. Il en est de même des deux principaux éléments d'une méthodologie, à savoir la didactique de la langue et la didactique de la

culture : suivant la priorité accordée à l'objectif langagier ou culturel, l'une doit s'adapter à l'autre, s'harmoniser avec elle, pour que le couple fonctionne de manière optimale.

¹³ L'ouvrage regroupant un certain nombre d'interventions faites lors du premier colloque de FLE portant sur la culture (Santiago du Chili, 1971) s'intitulait *L'enseignement de la civilisation française* (Reboullet, 1973).

¹⁴ Cet agir avec les autres correspond au travail dans le « domaine professionnel », mais aussi dans le « domaine éducatif » (à commencer par la classe de langue-culture...) et dans le domaine public, dans lequel un citoyen doit « faire société » avec les autres.

¹⁵ Sur le concept de « conception (de l'action) », qui est à la perspective actionnelle ce que la « représentation » était à l'approche interculturelle, cf. Puren 045.

¹⁶ Ce sociologue a longtemps travaillé dans le cadre de l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) sur les pratiques visant à améliorer les représentations des jeunes Français sur les jeunes Allemands, et *vice-versa*.

¹⁷ Dans l'Approche Communicative, c'est la manière de communiquer qui doit s'adapter, et si elle doit s'adapter aux autres, c'est principalement en tant qu'éléments de la situation de communication.

¹⁸ Dans l'action sociale, en d'autres termes, la manière de faire, le « savoir-y-faire », est aussi important que la manière de communiquer. Sur ce concept de « savoir-y-faire » qui doit venir remplacer à mon avis, dans la perspective actionnelle, la prétentieuse et fumeuse notion de « savoir-être », cf. Puren, 2016g : 67-70, chap. 3.2.4.4 « "Savoir-être" et "savoir-y-faire" ».

¹⁹ Cf. le manuel de FLE dont j'ai entièrement dirigé la conception et la réalisation, *Version Originale 4* (B2), Paris, Éditions Maison des Langues, 1^{re} éd., 2012. On trouvera la reproduction et le commentaire de son avant-propos à l'adresse <www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-e-de-travail/031/>, la reproduction de l'Unité 7 à l'adresse <www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/>, et celle de l'Unité 5 à l'adresse <www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/>.

²⁰ Cf. Puren 050 concernant les manuels de FLE actuels, et pour la mise en œuvre de la pédagogie de projet en collège, Puren (2017c : 8-9), chap. 6.4 : « Démarche de projet et perspective actionnelle ».

²¹ On pourra éventuellement, pour s'en convaincre, faire l'exercice proposé (avec son corrigé) dans le document Puren 053. Pour la présentation schématique de toutes ces méthodologies disponibles et potentiellement pertinentes, cf. Puren 052.

∞ *Communications* ∞

Du texte aux idéologies du manuel scolaire algérien de FLE : de la langue à la culture, du soi à l'Autre

Dalila ABADI

Université d'Ouargla (Algérie)

Le monde est en parfaite ébullition et plusieurs outils pédagogiques extrascolaires s'offrent à l'apprenant et concurrencent de fait, le livre supposé véhiculer un projet social à même de contribuer à la formation d'un citoyen *modèle*. De nouveaux programmes sont donc proposés dans ce livre support de base pour apprendre le français en Algérie.

Le manuel scolaire, ce support pédagogique mis par l'institution à la disposition de l'apprenant, a subi des remaniements et réaménagements à la rentrée scolaire 2005. Le système éducatif algérien, avec à sa tête le Ministère de l'Éducation Nationale, qui en est à l'origine veut par cette action répondre aux nouvelles exigences du terrain, à savoir la mondialisation. En effet,

le monde de l'éducation connaît de nos jours [...] des mutations dont on ne mesure peut-être pas toujours, dans leur réelle ampleur, les implications méthodologiques qu'elles sont en passe de provoquer. Cela concerne toutes les matières, bien évidemment, mais tout spécialement les langues étrangères (Tost Planet, 2002 : 43).

Afin d'être au diapason de cette mutation et révolution, la nécessité pédagogique est l'une des préoccupations des concepteurs ; elle doit veiller à servir au mieux l'apprenant et la société. Pour y parvenir, il est plus que nécessaire que l'institution place l'apprenant comme acteur central de sa propre instruction. Elle doit, conséquemment, lui fournir les moyens de construire son propre savoir en captant son attention par l'éveil à des sensibilités que le manuel contiendrait en son sein.

Car le désir d'apprendre se cultive. Et il se cultive en faisant référence à l'air pédagogique du temps. L'apprentissage du français comme langue étrangère en Algérie répond au besoin de l'institution et aux impératifs de la mondialisation. Pour répondre aux mutations que connaît le système éducatif national, les manuels « nouveaux » *via* une certaine idéologie plus ou moins consciente de la part des concepteurs sont ancrés dans une vision culturelle mise en œuvre dans l'acte d'enseignement et passe, entre autres, par le langage que ceux-ci utilisent.

L'expérience nous a montré qu'apprendre une langue est très utile, même nécessaire. À l'instar de toutes les langues, le français permet la communication, du moins selon la conception de la théorie de la communication. Parler une langue n'est jamais gratuit, on parle pour

faire faire quelque chose, pour influencer, convaincre, etc. Nous parlerons dès lors du caractère pragmatique de la langue adoptant la notion d'Austin *Quand dire, c'est faire*. C'est ainsi que

l'invention du langage est la première des grandes inventions, celle qui contient en germe toutes les autres, moins sensationnelle peut-être que la domestication du feu, mais plus décisive. Le langage se présente comme la plus originelle de toutes les techniques. Il constitue une discipline économique de manipulation des choses et des êtres. Une parole fait souvent plus et mieux qu'un outil ou qu'une arme pour la prise de possession du réel (Gusdorf, 1968 : 9).

Ainsi, par le biais des textes intégrés dans les manuels en question, la langue peut être considérée comme un outil de pénétration culturelle dans les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Mackey (1976 : 201) le confirme :

On peut constater que la puissance d'une langue n'est pas due à sa valeur linguistique interne, à la forme de ses mots ou aux structures de sa grammaire. [...] Toutefois une langue possède en elle-même une importance qui provient des peuples qui l'utilisent, de leur nombre, de leur richesse, de leur mobilité, de leurs productions culturelle et économique, facteurs dont la somme constitue ce que nous appelons la puissance innée de cette langue.

De ce fait, les concepteurs, par le choix des textes, veulent amener, selon nous, l'élève à l'universalisme, ce qui explique le recours sans cesse à des auteurs étrangers. D'ailleurs, nous avons remarqué la représentativité très manifeste des auteurs français par rapport aux nationaux qui sont cités pour des valeurs identitaires. Mais, il faut signaler aussi que la convocation des textes intégrés dans nos manuels de FLE, tous niveaux confondus, renforce les desseins didactiques même si ces textes ne sont pas aptes à résoudre à eux seuls toutes les déficiences que soulève l'enseignement du français au secondaire algérien ; les textes notamment « authentiques », qui, par leur fonctionnalité, ont permis l'articulation de la langue et de la culture, sont plus que jamais au centre de la didactisation des langues.

C'est pourquoi Claude Lévi-Strauss estimait qu'« une langue peut être considérée soit comme un produit de la culture ordinaire, dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci » (Lévi-Strauss, 1993 : 42). Il ressort de notre analyse que le manuel en général et le texte plus particulièrement sont des réceptacles de l'idéologie et de la politique éducative. Ils contiennent dans leurs entrailles des représentations culturelles de la langue française enseignée dans le contexte qui est le nôtre. Il faut surtout rappeler que la langue et la culture entretiennent une relation étroite et réciproque, et que la difficulté de l'apprentissage de la langue étrangère tient plus aux référents culturels, qu'elle implique, qu'à sa propre matérialité. À ce titre, l'interaction entre apprenant et langue étrangère, ici, le français, est l'occasion non seulement de reconnaître l'autre mais aussi de se reconnaître. C'est l'ouverture !

Les rapports entre groupes parlant des langues différentes génèrent des phénomènes identitaires : dans la reconnaissance de la spécificité linguistique de l'autre se fondent des identités [...] Comme une carte d'identité, la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous. Elle dit notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle [...] (Calvet, 2002 : 17-18).

Les nouveaux programmes de 2005 se démarquent des précédents en mettant d'emblée l'accent sur l'objectif culturel. Ils proposent aussi des indications très précises et plus efficaces du point de vue didactique, sur la manière d'aborder le contenu lexical et la pratique des *savoir-faire* langagiers que les précédents. Sur un autre plan, ils abordent la question du culturel du fait que

doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères et le moyen le plus objectif de connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité / Altérité (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005 : 3).

Les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire intègrent, comme on l'a vu, un nombre important de textes. Ces dernières données à lire sont l'occasion d'un enseignement linguistique, mais aussi et surtout, constituent une description du monde. *Via* le texte inséré, le manuel scolaire algérien de FLE configure, en plus des valeurs nationales et scientifiques, une médiation idéologique. Celle-ci se transmet à travers plusieurs procédés. Aussi faut-il signaler la manifestation extrême de cette idéologie dans les textes dits littéraires.

En effet, il s'agit d'une *superstructure* entre forme linguistique et forme sociale. À juste titre, Christian Bachmann (1987 : 37) voit que « la dimension sociale du langage est une expérience quotidienne ; la différenciation linguistique est inséparable du pluralisme culturel dont toute société est témoin, et le langage est investi de part en part de valeurs économiques et sociales ». Il en ressort ainsi cet aspect corollaire, la corrélation étroite qu'entretient la langue avec la culture. Or les cultures sont différentes ! C'est cette différenciation discernée sous le rapport étroit qui ajuste tout un chacun à son contexte spatio-temporel d'existence, qui constitue cet ensemble des valeurs dont l'univers des signes peint la vision du monde de chacun.

De là, la réconciliation est le seul moyen envisageable d'accepter l'Autre avec toutes ses altérités. C'est justement,

ce qui donne à l'objet sa valeur, c'est la relation à autrui. [...] Ce qui est désespérément désiré ne l'est que parce que quelqu'un le possède. Un objet indifférent devient essentiel par l'intérêt qu'autrui y porte : le désir de posséder est donc, avant tout, une réponse sociale. Et cette réponse sociale doit être comprise en terme de pouvoir, ou plutôt d'impuissance : je veux posséder parce

que, si je ne possède pas, je ne pourrais peut-être pas obtenir l'objet si j'en ai besoin : l'« autre » le gardera toujours. Il n'y a donc pas contradiction entre propriété et communauté, entre arbitraire et arbitrage (Lévi-Strauss cité dans Barsotti, 2002 : 1).

Car, être refermé sur sa culture n'a pour résultat que la stagnation de la pensée humaine, l'inactivité de l'esprit. Pourtant, l'altérité dit plus sur Soi que sur l'Autre, « l'identité cherche à préserver son intégrité et sa valeur. Pour ce faire, elle met en œuvre des mécanismes de défense transpersonnelle et des mécanismes de défense sociale » (Mucchielli, 1986 : 2).

Les textes notamment littéraires sont instructifs pour étudier le contexte idéologique dans lequel ils sont écrits tout en admettant que ce lien indispensable, qui unit le texte (par voie de conséquence la langue) et la culture, crée entre eux un rapport de réciprocité, une implication plus ou moins légitime du fait que « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (Porcher, 1995 : 53). Et par conséquent, les cultures déterminent les identités. De surcroît, leur contact doit permettre l'émergence d'une culture plurielle car « la personnalité de base apparaît comme étant à la fois effet et reflet de culture d'appartenance. Elle serait aussi la cause et l'agent de la culture » (Laplatine, 1984 : 47).

Les textes dans nos manuels scolaires n'échappent pas à cette règle. Une présentation très manifeste des auteurs de toutes nationalités, y compris algérienne, traduit la tendance des concepteurs à avancer une idéologie peu marquée, dirigée peut-être, vers l'universalisme et la mondialisation. D'ici découle l'idée que l'idéologie, système de références, est plus ou moins consciemment instaurée dans le contexte didactique.

Pour ce qui est du contenu des textes, les auteurs sont, on l'a vu, « comme un lien de rassemblement de plusieurs idéologies ou fragments d'idéologies issus de diverses classes » (Lénine cité dans Achour, 1990 : 61). C'est cette tendance qui stipule que les langues

ne sont pas seulement représentées comme moyen de communication ou d'instruction, elles sont considérées comme tremplin pour une ascension vers le pouvoir (cas de l'arabe classique), ou comme élément de prestige auquel beaucoup de nouveaux riches font appel pour acquérir un statut social (généralement par le biais du français), ou politique (par l'arabe classique). Ces considérations dicteront à l'élève les attitudes à prendre dans l'utilisation ou non d'une langue par rapport à une autre (Miliani, 2003 : 26).

Mais, la collection des textes à enseigner prophétise des textes peu marqués idéologiquement, sinon, la présence de cette collection s'accommode et coïncide avec l'intention éducative ciblée. De tout ce qui précède, il apparaît distinctement qu'après avoir orienté les élèves, par le choix des textes et des images, les manuels veulent s'ouvrir à l'Autre. En tous cas,

parmi les rapports de l'enseignement des langues étrangères à l'éducation des élèves on peut citer la présentation de ce qui est autre aux apprenants et une aide à la compréhension de cette altérité. Que ce soit en termes linguistiques ou culturels, les apprenants se trouvent confrontés à la langue d'autres individus, à la culture, à leur façon d'affronter le monde (Byram, 1992 : 45).

Ainsi, nous pouvons dire que les manuels sont les principaux transporteurs de valeurs culturelles et idéologiques. Celles-ci se transmettent et se manifestent à travers plusieurs procédés : les choix des textes, des thèmes, des sujets, des images, etc., et obéissent sûrement à des buts politiques, idéologiques, moraux, souvent sous-jacents. Donc, les textes ont certes une visée linguistique qui se rattache à un apprentissage de signes, mais aussi d'autres valeurs sont à transmettre par le concepteur.

Dans cette logique, nous nous interrogeons, par ailleurs, sur le degré de la représentativité de l'idée identitaire nationale diffusée dans lesdits manuels scolaires de FLE.

Affirmer son identité, pour un individu ou une nation, c'est faire reconnaître son existence ; cet acte est inévitablement servi par la langue, mais ne savoir parler que sa langue conduit à faire de sa culture le seul modèle de référence et rend imperméable à la différence que l'on n'analyse qu'à travers les filtres de son propre système (Maurie, 1992).

Ceci dit, il est des événements polémiques qui font que les pratiques linguistiques et l'apprentissage des langues forment les sociétés. De ce fait,

la langue étrangère en Algérie, en l'occurrence le français [...] construit l'identité nationale que ce soit au niveau des textes fabriqués (l'espace national où se situent ces textes est un espace algérien, les noms propres des personnages sont aussi des noms propres algériens) mais également au niveau des documents authentiques qui sont ou bien écrits par des Algériens ou bien qui reproduisent une réalité algérienne. Quant aux textes littéraires français, ils ne sont pas intégrés dans leur altérité culturelle, ils se diluent dans les textes littéraires étrangers (Kadik, 2002 : 67).

Les auteurs, on l'a vu, algériens d'expression française, ont recours le plus souvent à des dénominations algériennes : tel est le cas de la spatialité géographique qui porte des noms de lieux algériens (*Annaba, Constantine, M'zab, Guelma*).

Les manuels de FLE du secondaire amoncellent, donc, des interventions insistant sur la question de l'identité nationale dans des contextes culturels et nationaux divers. Un certain nombre de textes signés par des auteurs algériens d'expression française abordent la question identitaire. Ce qui permet

aux élèves de s'approprier leur patrimoine littéraire (tant les auteurs du passé que les auteurs d'aujourd'hui, c'est leur donner l'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socioculturel auquel ils appartiennent (Lits, 1994 : 26).

Force est de constater, également, que les représentations que véhicule la langue française sont saisies comme une structure contenant des jugements et des schèmes propres aux connaissances et aux croyances sur le monde représenté, lesquelles sont partagées par le monde social dans lequel elles s'insèrent. Ces représentations nous sont apparues comme

la manifestation d'un processus complexe qui est passé (a dû passer) par plusieurs réalités. D'abord, la perception du contenu d'enseignement est envisagée de façon à ce que celui-ci participe à l'ouverture au monde et qu'il concoure à l'acquisition du savoir, qu'il soit linguistique, culturel ou autre. Toutefois, nous nous sommes rendu compte qu'avant que les contenus ne se concrétisent dans les manuels, ils passent d'abord par un traitement véhiculé par des opérations ou par une schématisation à différents niveaux d'activité intelligente, notamment par le filtre de l'institution scolaire qui opère la sélection.

Dans cette optique, il semble que les textes des manuels de FLE au secondaire algérien ont été actualisés. Mais, il reste à prouver quelles sont les nouvelles entrées par rapport aux anciens manuels du même niveau d'apprentissage. Les textes écrits réunis constituent une unité d'apprentissage autour d'une notion fonctionnelle, culturelle ou encore littéraire, et ils sont réinvestis dans les activités et les lectures afférentes à chaque texte.

En guise de conclusion, il est plus que certain, que

comprendre l'autre dans son altérité essentielle ne signifie pas en admettre nécessairement les principes et les fondements. Encore moins s'identifier à l'autre par une sorte de mimétisme culturel : toute morale a ses parodies et ses dérives d'inauthenticité ; la compréhension n'exclut pas la contestation, davantage : elle en est la condition de possibilité. Bref, l'ethnique de la différence n'est pas celle du caméléon (Abdallah-Preteuille, 1996 : 154).

C'est la raison pour laquelle la décentration est la condition *sine qua non* de toute ouverture, sans pour autant signifier l'abandon de sa propre culture, de sa propre identité pour en embrasser une autre et la rendre sienne.

Voilà pourquoi, le système scolaire algérien *via* ses programmes et manuels en général et ceux des langues étrangères en particulier doit agir davantage pour la reconnaissance de l'Autre qui passe par l'acceptation de soi dans la mesure où « le moi est [soit] lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple » (Abdallah-Preteuille, 1996 : 25).

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ACHOUR C., 1990, *Lecture critique (cours de la division français)*, Alger, Office des Publications universitaires.
- AUSTIN J., 1970, *Quand dire, c'est faire*, trad. par Gilles Lane, Paris, Éditions du Seuil.
- BACHMANN C. et al. (dir.), 1981, *Langage et communication social*, Paris : Hatier.
- BACHMANN C., LINDENFELD J. et SIMONIN J., 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier-Credif, coll. « LAL ».
- BARSOITI B., 2002, *L'échange dans la philosophie contemporaine*, Paris, Ellipses.
-

- BESSE H., 1993, « Cultiver une culture plurielle », *Le français dans le monde*, n° 254, Paris, CLE International, p. 42-48.
- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier-Credif, coll. « LAL ».
- CALVET L.-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- GUSDORF G., 1968, *La parole*, Paris PUF.
- KADIK D., 2002, *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien (le cas du Manuel de français dans l'enseignement fondamental et secondaire)*, thèse de doctorat sous la direction de M. François Migeot, Université de Franche-Comté.
- LAPLATINE F., 1974, *Les 50 mots clés de l'anthropologie*, Toulouse, Privat.
- LITS M., 1994, « Approche interculturelle et identité narrative », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 93, p. 25-38.
- MACKAY W., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck, coll. « Initiation à la linguistique ».
- MAURIE F., 1992, *Les langues vivantes à l'école*, Paris, Syros, coll. « École des parents ».
- MILIANI M., 2003, « La dualité française-arabe dans le système éducatif algérien », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 15. Disponible sur : <www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp015_3_miliani.pdf>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2005, *Programme du français*, Alger, O.N.P.S.
- MUCCHIELLI, A., 1986, *L'identité*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP Hachette-Éducation, coll. « Ressources Formation ».
- TOST PLANET M., 2002, « Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 42-54.
-

Sur la fiction romanesque francophone en Tunisie

Ali ABASSI

Université de la Manouba (Tunisie)

La fiction dans son absolue nécessité qu'atteste l'histoire des artefacts littéraires se passe évidemment de tout éloge qu'il soit un simple dithyrambe votif, ou un pur hymne glorieux. Mais elle appelle indéniablement l'attention du lecteur, quand il est tenté par l'amnésie propre à un contexte donné, et du commentateur exposé lui aussi aux tentations des sources pseudo-culturelles qu'offre le monde moderne, trop consumériste et surtout trop psittaciste, y compris parfois dans les milieux scolaires et universitaires.

Aujourd'hui, le nivellement par le bas de la littérature romanesque des deux langues en Tunisie, à l'exception de rares écrivains, le danger des réflexes mimétiques de ses auteurs et de ses critiques et, par conséquent, la réception tiède, pour ne pas dire nulle, de cette littérature, à l'intérieur comme à l'extérieur du pays, font de la fiction un parent pauvre du domaine littéraire. Un rapide état des lieux, une lecture déconstructive du phénomène et une proposition subsidiaire pour commencer à pallier dans l'urgence ses effets néfastes, voilà les moments essentiels de notre propos à caractère volontairement cursif, parce que simplement programmatique pour le moment.

1. La fiction romanesque en Tunisie : état des lieux

En dehors de quelques recherches académiques très sérieuses, mais limitées en nombre et en impact sur le grand public cultivé, sévit en Tunisie une certaine critique fêrue de classification et de classement, de surévaluation et de sous-évaluation à tout va. Ses tenants font encore le lit des thèses nationalistes ou de fâcheux procédés vaguement « saintebeuviens », rangent la fiction romanesque tunisienne, pour ne parler que de ce genre, toutes langues confondues, mais surtout pour ce qui est du roman de langue française, au rang d'une généricité bâtarde (bâtardise par rapport à l'origine orientale, ou par rapport à l'origine française), et classent ses écrivains parmi les auteurs de « second ordre ».

C'est une appellation qui semble aujourd'hui, c'est le moins qu'on puisse dire, désuète par rapport aux progrès colossaux faits par la critique depuis au moins un siècle, et qui ne séduirait encore que les non avertis, ou ceux qui, parmi les « connaisseurs » aiment se fourvoyer sans se l'avouer. Le vrai lecteur moderne, lui, informé et objectif, ne peut y souscrire s'il se penche sur les lumineuses découvertes de la génétique, de la psychanalyse, de la sociologie, de la poétique ou de la linguistique, pour ne citer que quelques-uns des portillons notoires de la nouvelle critique, c'est-à-dire de la critique renouvelée.

À ce propos, certains préjugés ont la vie dure, beaucoup plus en Tunisie et même au Maghreb en général qu'en Occident. Qui, en dehors des spécialistes, des amateurs d'exotisme, ou de très rares lecteurs convaincus, penserait à snober Mahfoudh, Flaubert ou Soljenitsyne, pour jeter son dévolu sur les romans de tel écrivain maghrébin arabophone ou francophone, en déambulant entre les étals d'une foire aux livres, ou en passant devant une librairie ? Quel professeur programmerait Meddeb, Kheireddine ou même Kateb pour la lecture dans les classes terminales du cycle secondaire ? Combien de chercheurs francophones retiendraient comme corpus d'une thèse, le roman tunisien de langue française, par exemple ?

Il est vrai que quelques plumes traitent généralement le roman maghrébin d'expression française, pour ne parler que de lui, avec l'objectivité et l'égard que dictent l'érudition et la déontologie des scientifiques, en bannissant surtout les spéculations biographiques et les molles évaluations dues à la mode critique ou éditoriale. Néanmoins, cette justice faite aux écrivains tunisiens et maghrébins par des chercheurs exceptionnels, particulièrement universitaires, est occultée par un héritage de conceptions et de représentations dépréciatives tenaces, très nombreuses et très enracinées dans les esprits, issues surtout d'une histoire tumultueuse entre le Nord et le Sud, de méthodes scolaires éculées et de pratiques éditoriales peu scrupuleuses.

Aussi le préjugé de « littérature bâtarde » et l'étiquette d'écrivain de « second ordre » se lustrant-ils davantage, et passent-ils souvent pour des lapalissades, y compris dans les milieux littéraires, scolaires et universitaires. Instinctivement, le lecteur et le commentateur pressés, le journaliste désinvolte, le chercheur inexpérimenté, parfois avec les meilleures intentions, outre la confiance aveugle qu'ils croient devoir aux sacro-saints éditeurs et aux *topoi* critiques, donnent facilement caution aux assertions simplistes, surtout quand elles distribuent aux œuvres et aux auteurs notes et appréciations à coups de superlatifs nettement émotionnels.

En Tunisie, où le fonds critique des bibliothèques est, hélas !, insuffisant (sur la foi de collègues marocains et algériens interrogés, la situation est pareille, sinon pire dans leurs pays respectifs), l'anachronisme dangereux de certaines méthodes appliquées à la littérature est appréhendé par les enseignants et les chercheurs objectifs sur le mode de l'exil et de l'angoisse. Ces derniers s'ingénient à s'informer des méthodes d'analyse les plus récentes et, à défaut, ils s'accrochent aux textes à analyser comme à une planche dans un naufrage, ils préconisent aux publics étudiantins d'appliquer des procédés littéraires rigoureux, mais il y a toujours un modeste apprenti ou un *crack* du journalisme de bas étage qui, justement à cause de quelques références obsolètes, et de fâcheux *a priori* linguistiques (on ne devrait écrire que dans sa langue maternelle, on n'écrit pas en dialecte, on ne mélange pas les styles...) allèguent une étiquette, une anecdote, une formule au vitriol, figées, décontextualisées, pour, croient-ils, vous confondre et discréditer vos prétendues présomptions non partisans, aux yeux des rares lecteurs abusés par le simplisme ou la démagogie populiste.

Certes, A. Memmi n'est pas Flaubert, A. Meddeb n'est pas Shakespeare, M. Tlili n'est pas Homère, ces demi-dieux trop servis par la légende. Le problème est que la critique classificatrice se fonde souvent sur des critères quantitatifs ou sur des partis-pris flagrants qui

déprécient tout écrivain tunisien et maghrébin de langue arabe ou française, que la publicité a laissé dans l'ombre et que la déesse Légende fit trop lanterner à sa porte. Alors, au lieu d'un nimbe, il gagne une éclaboussure injuste et se trouve mêlé aux intrus, aux « écrivailleurs » qui sont légion à toute époque, bien sûr.

Une éclaboussure injuste ? Oui ! Car, de quoi est-il question quand on se pique à l'épineux problème de l'évaluation esthétique, en l'absence de tout critère définitif, ayant conquis l'assentiment unanime des commentateurs et des jurys littéraires ? Nous ne soulevons pas ici un problème nouveau. Nous ne faisons que rappeler une question que maints écrivains et théoriciens ont déjà posée, de Henry James (2010) à Tzvetan Todorov (1984), et à Gérard Genette (1994 ; 1997), en passant par beaucoup d'autres.

2. Sur la valeur littéraire d'une fiction

Comme l'explique Todorov, dans *Qu'est-ce que le structuralisme ? Poétique* (tome 2), les voix ont toujours brillé par leur divergence concernant la manière la plus opérante dans l'appréciation esthétique d'une œuvre. Hegel, par exemple, cherchant à expliquer la beauté de l'art par le critère du milieu social où il s'épanouit, affirme étrangement ceci :

De même que l'état le plus idéal du monde est compatible avec des époques déterminées, de préférence à d'autres, l'art choisit pour les figures qu'il situe, un milieu déterminé, de préférence à d'autres : celui des princes. Et cela non par sentiment aristocratique ou par amour de distinction ; mais il manifeste, ce faisant, la liberté de vouloir et de création, qui ne trouve à se réaliser que dans la représentation des milieux princiers... (Hegel cité par Todorov, 1968 : 98).

Mais alors, *La Statue de sel*, *Nedjma* et *Le fils du pauvre*, romans nés du drame maghrébin sous la colonisation, *Guernica* que Picasso extirpa des horreurs de la guerre d'Espagne, *Madame Bovary* à laquelle Flaubert donna naissance dans sa douloureuse parturition de Croisset, et tout l'art issu de la Shoah n'auraient ainsi rien d'artistique ? L'idéalisme hégélien qui se manifeste ici, comme en général dans son fameux : *L'Idée du beau*, est aujourd'hui sujette à caution. Les successeurs en matière de théorisation, les poéticiens en particulier, ont tout à fait ignoré de telles évaluations sociologisantes de la notion de beauté.

Henry James, quant à lui, considère la maîtrise de l'utilisation des visions dans une fiction romanesque comme le critère fondamental dans l'appréciation de sa valeur esthétique. Il faudrait donc exclure des œuvres où prédomine la vision du protagoniste, comme *La Princesse de Clèves*, *Le Rouge et le Noir*, ou, dans la littérature tunisienne d'expression française, *Le Conclave des pleureuses* de F. Mellah. Faut-il alors se rabattre sur le point de vue de P. Lubbock qui soutient que la beauté d'une fiction réside dans la constance du même point de vue, décelable le long de l'histoire ? Non ! répondrait M. Bakhtine. Celui-ci oppose le genre dialogique (plusieurs points de vue) au genre monologique (une seule conscience narrative unifante, englobant les consciences des personnages), et préfère le premier au second, dans l'appréciation d'une fiction narrative en particulier. La vision doit, selon lui, être chaque fois

celle d'un personnage unique, et il faut en avoir plusieurs dans une seule œuvre. Ce que J. Pouillon appelle : « la vision avec », doit, selon Bakhtine, varier au cours de l'histoire racontée, pour une valorisation sûre du récit : « La véritable vie de la personnalité n'est accessible qu'à une représentation dialogique à laquelle cette personnalité s'ouvre librement en réponse » (Todorov, 1968 : 100).

On voit bien sûr quelle critique on peut rétorquer à Bakhtine et quels contre-exemples on peut alléguer dans l'histoire littéraire, qu'elle soit maghrébine ou occidentale. C'est ce qui fait dire à T. Todorov, entre autres, que le problème de la valeur d'une œuvre littéraire en général, et d'une fiction romanesque, en particulier, est en fait insoluble. Aussi constate-t-il simplement

l'impossibilité dans laquelle nous nous trouvons de formuler des lois esthétiques universelles à partir de l'analyse, fût-elle brillante, d'une ou de plusieurs œuvres. Tout ce qu'on nous a proposé jusqu'à présent [ajoute-t-il], comme recette pour atteindre la valeur, n'a été dans le meilleur des cas qu'une bonne description ; et il ne faut pas présenter la description, même correcte, pour une explication de la beauté. Il n'existe pas de procédé littéraire dont l'utilisation produit obligatoirement une expérience esthétique (Todorov, 1968¹ : 98).

Comme on peut le remarquer, ces dénégations todoroviennes sont tout à fait légitimes. La plupart des théories qui évaluent l'œuvre d'art en général, – et la fiction romanesque, genre le plus lu par le grand public comme par les élites –, s'inquiètent souvent de sa valeur artistique. Dans l'état actuel de la critique qui se veut moins « appréciative » que « compréhensive », moins morale qu'amorale, la notion de beauté charrie des connotations irrecevables, surtout après le déclin de l'ancienne rhétorique et de ce qu'on appelait les « belles lettres ». Nous avons donc besoin de nouveaux concepts susceptibles de distinguer, en l'occurrence dans la littérature tunisienne francophone, l'écrivain des intrus, et l'œuvre d'art des « croûtes » et des « croûtons ».

3. Éloge lectoral de la fiction : la méthode analytique

Dans notre pratique du texte littéraire, de quelque langue qu'il soit, nous privilégions la méthode analytique qui s'intéresse principalement à trois aspects : la polysémie, le dépassement et l'aptitude à susciter assez rapidement l'empathie. S'il est facile de comprendre les deux premiers, (la polysémie étant la nature même de l'art, le dépassement, c'est-à-dire les divers procédés transgressifs, étant son âme), nous avons besoin de préciser davantage le troisième. Ce concept psychanalytique de l'empathie implique une sympathie maîtrisée, à la fois identification pour comprendre de l'intérieur un personnage, un univers, un choix esthétique, et pouvoir de distanciation critique. On peut faire fructifier aussi bien l'effervescence heuristique que la satiété rendue possible par la complicité avec un discours. Itinéraire de connaissance et de reconnaissance, de narcissisme et d'altruisme, l'empathie est ainsi le garant d'une lecture à la fois participative et positive, même si, pour les esprits trop chagrins,

cette « positivité » est voisine de toutes les illusions, dans le cas particulier d'une littérature qui n'est pas écrite dans la langue maternelle, ou qui est écrite dans la langue des bas-fonds.

La lecture analytique suppose ainsi un intérêt donné au sens littéral, c'est-à-dire qu'elle ne renonce ni à l'euphorie immédiate, ni à la dimension référentielle et documentaire, ni au « plaisir du texte » barthésien, voire aux fantasmes envisagés comme des effets esthétiques ou affectifs souhaités par l'écrivain et son destinataire. Elle suppose aussi, bien entendu, une attention soutenue donnée au sens littéraire (symbolisme et connotation, parodie, intertextualité de toutes sortes...) qu'un Sartre définit comme « la synthèse de la réception et de la création [...] [où] le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite » (Sartre, 1948 : 50-52).

La lecture analytique s'assume ainsi comme une liberté et une responsabilité. On ne le sait que trop : une telle ambition suscite chez certains des rictus soupçonneux. Mais qui est à l'abri des malentendus dans le monde artistique, littéraire en particulier, où, parfois, on ne comprend que ce qu'on veut bien comprendre ? Paul Ricœur (1969 : 294) est si éloquent quand il affirme à ce propos : « il faut comprendre pour croire, mais il faut croire pour comprendre » ! On n'échappe sans doute pas facilement à ce cercle vicieux, mais on se réfugie chez les stoïciens qui admettent de changer l'ordre de leur intériorité, à défaut de pouvoir changer l'ordre du monde. On chasse loin de son champ les susceptibilités inutiles et vogue à l'exploration, plus analytique que théorique, des univers absolument inépuisables des œuvres littéraires, qu'elles soient nationales ou autres.

Car, face à la saturation des méthodes de lecture, la critique analytique offre à la curiosité des chemins tentaculaires et des contrées vierges sans nombre. Il est vain de se laisser intimider par les préjugés chauvins (la littérature tunisienne est dépréciée en regard de la littérature arabe orientale, et la littérature de langue française est insignifiante aux yeux des hérauts de la langue arabe ou des inconditionnels du « français de France »). Il est peu sensé d'avoir des postures timorées devant les diverses grilles quintessenciées, les élucubrations de quelques agités du « scientisme littéraire », que Roger Fayolle (1964 : 10) appelle « les récents accès de fièvre du discours critique ». Les commentateurs, un peu insoumis à l'ordre établi du conservatisme ou du prétendu scientisme, peuvent s'aventurer dans les méandres des œuvres lues, méthodiquement choisies, ou pour lesquelles ils ont eu un coup de cœur, s'y laissent guider ensuite par ce sylphe décrypteur qu'est l'empathie, qui peut certes les dévoyer parfois (ce sont les risques du métier), mais qui présente moins de risques que l'enfermement dans quelques frontières linguistiques, ou dans ces présomptions finalistes que certains entendent imposer à l'art et à la critique de l'art.

Dans l'étude de la littérature francophone tunisienne en particulier, et en vue de la réhabiliter à sa juste mesure, la critique analytique ouverte sur l'altérité linguistique et culturelle, dépêtrée des alluvions technicistes, mais associée à la rigueur, à la clarté, autant qu'à l'imagination créative et à une attitude empathique et ouverte, permet d'infirmes les préjugés et les aprioris collés au destin de cette littérature, notamment celle d'expression française, de

dessiner les contours d'un univers, de reconnaître le portrait d'un esthète, de vérifier l'aspect normatif d'une approche pour en rectifier le tir au besoin, de sentir l'originalité d'une œuvre particulière et, partant, de restituer à chaque lecture critique une liberté convoitée par l'arbitraire et par le « fascisme des systèmes », si décrié par Roland Barthes.

Références bibliographiques

- JAMES H., 2010, *La situation littéraire actuelle en France*, trad. par J. Pavans, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Le don des langues ».
- GENETTE G., 1994, *L'Œuvre de l'art : immanence et transcendance*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », tome 1.
- , 1997, *L'Œuvre de l'art : la relation esthétique*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », tome 2.
- TODOROV T., 1968, *Qu'est-ce que le structuralisme ? 2. Poétique*, Paris, Éditions du Seuil.
- , 1984, *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique ».
- SARTRE J.-P., 1948, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- RICŒUR P., 1969, *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1969.
- FAYOLLE R., 1964, *La Critique*, Paris, Armand Colin, coll. « U ».

Notes

¹ Voir cette même œuvre pour les quelques points de vue sur la valeur esthétique, énumérés dans la suite de ce développement.

**L'école africaine face à la gestion de la cohabitation
du français et des Langues Nationales (LN) :
regards croisés sur les politiques linguistiques éducatives
au Ghana et au Togo**

Koffi Ganyo AGBEFLE

University of Ghana, Legon

Laboratoire DELLA/Département de Français

1. Point de départ du problème

Depuis un demi-siècle d'indépendance des pays africains, il est reconnu que l'utilisation des langues maternelles comme langues d'instruction dans les systèmes éducatifs améliore la qualité de l'éducation. Aussi les organismes internationaux (UNESCO, Organisation internationale de la Francophonie, Banque Mondiale, etc.), les experts et chercheurs recommandent-ils tous l'instruction en langue maternelle comme étant une nécessité. Cette nécessité a été exprimée à maintes reprises à travers des publications et à l'occasion de nombreuses rencontres nationales et internationales. Les textes officiels sont donc nombreux et cela porte à croire que les dirigeants africains ont conscience du rôle important que peuvent jouer leurs langues nationales dans les systèmes éducatifs. C'est dire que, selon les termes de Quashie (2005 : 7), la question de la langue d'enseignement constitue pour toute communauté humaine une préoccupation sinon un problème auquel il est pratiquement impossible d'échapper.

Le Togo et le Ghana, à l'instar de plusieurs autres États africains, baignent dans un plurlinguisme indéniable. Mais, l'enseignement se fait essentiellement en langue française ou anglaise et à tous les niveaux du système scolaire, même dans les écoles de base. Or on sait avec Poth (1997 : 7) qu'aujourd'hui refouler chez un enfant son parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses capacités affectives et cognitives. Ses élans d'expression spontanée – dus aux pulsions d'une vie intérieure féconde – sont artificiellement freinés, et on nuit de la sorte au bon développement de ses facultés d'expression dans la langue d'alphabetisation elle-même que l'on croyait pourtant privilégier. Poth (1997 : 7) le dit plus clairement en ces termes :

La pédagogie moderne a compris que l'acquisition rationnelle des langues secondes en Afrique ne passe pas par leur utilisation exclusive dans les classes de l'école primaire. C'est finalement rendre un mauvais service aux langues européennes que de vouloir leur garantir un monopole qui les dessert.

Dans le présent article, nous nous intéressons particulièrement à la situation au Togo et au Ghana, où la politique linguistique dans les écoles de base est loin de refléter les dispositions prévues par les textes officiels. D'ailleurs depuis un certain temps, la question de la langue d'enseignement est passée sous silence par les autorités de ces deux États. On se demande donc quel est le sort réservé aux langues nationales dans des pays comme le Togo et le Ghana, où la diversité linguistique est indéniable. En effet, en Afrique subsaharienne (francophone), la question de la langue d'enseignement se pose toujours à tous les niveaux du système scolaire, mais surtout au niveau primaire.

Malheureusement, cela paraît parfois aux yeux des décideurs politiques « comme un sujet tabou » qu'il faut fuir au risque de toucher à un fragile équilibre politique et sociétal. Pire, « cela leur paraît comme vouloir désorganiser le système scolaire » (Quashie, 2005 : 7). Quashie affirme d'ailleurs que la question est d'une brûlante actualité au point où elle est devenue une « patate chaude » que personne ne veut garder en mains.

En effet, face à la question de la langue d'enseignement, la position des autorités politiques et éducatives des pays africains, en général, et en particulier du Togo et du Ghana, reste souvent ambiguë (Aféli, 2003 : 408). Or selon l'Article 5 de la Déclaration universelle des droits linguistiques « toutes les communautés linguistiques ont des droits égaux, indépendamment du statut légal ou politique de leur langue, qu'elle soit officielle, régionale ou minoritaire » ; et l'Article 8 de cette déclaration précise que « toutes les communautés linguistiques ont le droit d'assurer l'usage de leur langue dans toutes les fonctions sociales » (articles cités par ACALAN, 2005 : 6).

On se demande alors pourquoi les décideurs africains en général, togolais et ghanéens en particulier, semblent avoir du mal à faire appliquer ces multiples décisions qu'ils prennent eux-mêmes pour la promotion de leurs propres langues ; surtout quand on sait que l'enseignement exclusif en langues européennes (français et anglais dans notre cas de figure) dans les écoles primaires est un obstacle sérieux pour la réussite de l'enfant en Afrique.

Notre principale question est de savoir si l'enseignement exclusif en français (Togo) et en anglais (Ghana) ne constitue pas une atteinte majeure aux dispositions de la déclaration universelle des droits linguistiques, notamment dans les articles 5 et 8. Pour répondre à cette question, nous passerons en revue la pratique courante de l'enseignement en langues européennes dans les deux pays qui font l'objet de notre recherche. En d'autres termes, nous allons nous focaliser sur l'enseignement en français et en anglais dans les écoles primaires au Togo et au Ghana. Il s'agit pour nous de voir en quoi l'enseignement isolé en ces deux langues affecte les performances scolaires des apprenants. Nous reviendrons également sur certaines pratiques discriminatoires infligées aux élèves et quelquefois aux enseignants eux-mêmes et qui peuvent être considérées comme une atteinte aux droits linguistiques de ces derniers. Mais, il nous semble, entretemps, important de revenir sur une brève présentation du paysage linguistique de ces deux États.

2. Le paysage linguistique au Togo et au Ghana

2. 1. Bref aperçu sur le paysage linguistique togolais

Le Togo, comme la plupart des pays africains, est un pays plurilingue, même si le nombre exact de ses langues n'est toujours pas précis. Il faut, en effet, une description dialectologique plus fine pour pouvoir clarifier la situation linguistique du pays ; Takassi (1983 : 31) l'affirmait en ces termes :

Au stade actuel de la recherche que nous venons d'effectuer, nous n'avons pu dénombrer que des parlers. La liste des langues ne pourra être mise au point définitivement qu'après un certain nombre de recherches complémentaires. Les travaux de dialectologie, par exemple, nous permettront de décider de rattacher un ensemble de parlers à une seule et unique langue ou, au contraire, de dire si chacun des parlers en question constitue une langue distincte. La distinction langue/dialecte est très importante et nous savons que la confusion des deux notions entraîne des conséquences dont on ne mesure jamais assez la portée.

Aféli (2003 : 17) partage pratiquement ce même point de vue car, selon lui, le nombre de langues distinctes parlées au Togo est nettement moins élevé que « les idées reçues ne voudraient l'accréditer ». Alors que Takassi (1983) situe le nombre de langues parlées au Togo à une quarantaine (quarante-quatre langues précisément), Aféli (2003 : 136-137) pense qu'on peut en venir à réduire le nombre de ces langues à environ vingt-cinq (25) ensembles de langues distinctes et peut-être encore à un nombre inférieur. Quoi qu'il en soit, nous maintiendrons dans ce travail le nombre de langues togolaises autour de la trentaine en attendant que des enquêtes complémentaires viennent affiner ce chiffre définitivement.

La Réforme de l'enseignement est intervenue en 1975. Dans la foulée, le gouvernement togolais a lancé une campagne pour un « retour à l'authenticité », qui se traduisait uniquement dans les faits par l'adoption obligatoire de prénoms d'origine africaine (Aféli, 2003 : 202). En effet, il a fallu attendre la Réforme de 1975 pour poser les bases d'une école en rupture avec l'époque coloniale. Parmi les objectifs fixés, la question de la « réhabilitation des langues et des cultures africaines » apparut comme essentielle. Mais cette Réforme n'allait pas apporter grand changement au statut des langues nationales. C'est sans doute au vu de toutes ces incohérences qu'Aféli (1996 : 12) écrit :

La politique officielle favorable aux LN se révèle ainsi sous son vrai jour : un vernis dont celles-ci sont lustrées, un discours purement démagogique. On eût pu espérer que la nouvelle Constitution issue du processus de démocratisation au début des années 90 aurait défini un statut pour les langues togolaises. Il n'en fut rien. Le français est réaffirmé par la Constitution de 1992 comme la seule langue officielle du pays. Sur les langues togolaises, c'est le black-out total.

Pour tout résumer, la situation linguistique au Togo se présente comme suit : concernant l'enseignement, le Togo, de l'époque coloniale à nos jours, a connu des situations diverses

en matière de politique de langues. Avec Aféli (2003), nous sommes d'avis que la politique linguistique au Togo peut se résumer en trois phases principales :

- La politique linguistique pratiquée durant la période allemande (1884-1914) est caractérisée, à ses débuts tout au moins, par un « libéralisme linguistique » ;
- La politique linguistique sous l'occupation franco-britannique (1914-1920) pendant la Première Guerre mondiale, menée à la convenance de chaque puissance (Aféli, 2003 : 12). En effet, après le partage officiel du territoire entre la France et la Grande-Bretagne en 1922, à l'issue de la guerre, la France, fidèle à sa politique assimilationniste, instaurera dans le Togo français un enseignement entièrement véhiculé en français à tous les niveaux ;
- La troisième phase est la politique linguistique post-coloniale qui est marquée par deux périodes essentielles : la période qui s'étend de 1960 à 1975, ou période de la pré-Réforme, et la période qui court de 1975 à nos jours, ou période de la Réforme. En fait, selon Aféli (2003), si l'on voulait affiner l'analyse, on pourrait distinguer une troisième période, celle courant de 1991 à nos jours.

En effet la période allant de 1991 à nos jours est une période toute particulière, où l'abandon de l'enseignement des LN dans les écoles se fait vraiment sentir, surtout au niveau primaire. La situation est d'ailleurs devenue pire ces dix dernières années, et il est important de mentionner que cette dégradation des LN continue de faire du chemin sous le regard passif des décideurs politiques du pays.

2. 2. Bref aperçu sur le paysage linguistique ghanéen

Le Ghana est également un pays plurilingue avec une population d'environ 23 millions d'habitants (selon des données de recensement de 2000). Mais le nombre exact de langues parlées dans ce pays n'est toujours pas connu. En effet, alors que selon Yibo (2009 : 2), on dénombre au Ghana entre 65 et 70 langues, Ayi-Adzimah (2010 : 107) fait le point sur la situation linguistique en ces termes :

Le Ghana est un véritable pays multiethnique et multilingue : la population est une combinaison d'au moins soixante-et-quinze tribus différentes qui parlent autant de langues différentes. Tandis que Dzameshie (1988) estime qu'il y a entre 45 et 60 langues au Ghana, Boadi (1994 : 5) les situe entre 36 et 50.

On en déduit donc que le Ghana est caractérisé, comme la plupart des États africains, par une pluralité ethnique et linguistique. C'est dans ce contexte plurilingue que onze langues nationales ont été officiellement introduites dans le système scolaire. Ces langues ont droit de cité dans les écoles primaires où elles sont présentes à la fois comme langues et matières d'enseignement pendant les quatre premières années de scolarisation, avant de faire place progressivement à l'anglais, langue officielle du pays. La particularité de cette politique linguistique scolaire ghanéenne vient du fait qu'il y a, dans une certaine mesure, une disponibilité du

matériel didactique dans ces langues et une formation des enseignants pour un enseignement bilingue LN-anglais. En d'autres termes, beaucoup d'efforts sont faits en matière de productions littéraire et didactique en ces langues et en matière de formations d'enseignants. Parmi les onze LN enseignées dans le système scolaire ghanéen, figure l'*éwé* qui est une langue transnationale entre le Togo et le Ghana. Il faut cependant préciser que cette bonne politique linguistique ghanéenne prenant en compte les langues nationales s'est vue abandonnée par l'État ghanéen depuis les années 2002. Cette situation d'abandon n'a fait que fragiliser les acquis de la politique linguistique d'avant 2002, donnant ainsi lieu à un retour à la case départ. Autrement dit, la politique linguistique éducative ghanéenne tant convoitée ou plutôt prise comme référence par les États francophones voisins est tombée dans l'abandon au point d'être méconnaissable aujourd'hui.

3. Approches théoriques et méthodologiques de l'étude

3. 1. Quelques repères théoriques autour du médium d'enseignement en Afrique

Pour atteindre ses objectifs, le présent travail a été axé sur certains concepts de langue(s) nationale(s), langue officielle, langue d'enseignement, politique linguistique, enseignement bilingue/monolingue, enseignement de base, système scolaire, etc. Les définitions de ces concepts, sur lesquelles nous n'allons pas revenir ici, ont servi de base théorique à notre recherche.

D'autre part, nous avons eu à recourir à une abondante littérature sur le médium d'enseignement, notamment au cadre méthodologique mis à jour par les publications des *Langues et Développement*, sous la direction de Robert Chaudenson (2000) ; nous avons surtout eu recours aux travaux de Poth (1992 ; 1997). Là encore, vu l'abondance des recherches dans ce domaine, nous n'avons pas voulu nous enfermer dans une seule et unique théorie qui, à notre sens, ne saurait répondre suffisamment à notre préoccupation. Ainsi, nous faisons une synthèse des travaux existants dans ce domaine, la question de la langue d'enseignement dans les États africains étant une question récurrente. Plusieurs chercheurs ont donc abordé cette question d'autant plus que cela revêt une importance capitale. Nous en tenant au cas précis du Togo et du Ghana, nous nous sommes énormément référé aux travaux d'Aféli (2003), de Quashie (2005), d'Amuaku (2008), d'Agbéflé (2012). Nous avons eu également à recourir à Poth (1979 ; 1984 ; 1985 ; 1987 ; 1988 ; 1991 ; 1992) qui, comme on peut le constater, présente une riche et abondante littérature sur la didactique des langues africaines en général et togolaises en particulier. En effet, pour Poth (1992 : 2), il faut créer un cadre de coexistence du français et des LN dans l'enseignement de base des pays africains, notamment au Togo. Si tel n'est pas le cas, nous portons atteinte à la psychopédagogie, car, comme le précise Poth (1992 : 2), instruire un enfant dans une langue autre que sa langue maternelle, surtout au niveau préscolaire et scolaire, c'est faire preuve d'incongruité psychopédagogique.

3. 2. Démarches méthodologiques

Nos recherches ont été faites par une enquête de terrain auprès des enseignants mais aussi, et surtout, des élèves. Au vu de la trop grande taille de cette population-mère, nous l'avons réduite en procédant par échantillonnage non-probabiliste. Nous avons ainsi choisi nos enquêtés en fonction de deux types d'échantillons non-probabilistes :

- L'échantillon par *quotas* à partir duquel nous avons choisi les enseignants et élèves enquêtés sur la base de questionnaires ;
- L'échantillon volontariste par lequel nous avons choisi certains enseignants et élèves pour des entretiens libres.

Nous avons enquêté au total 100 enseignants des cours primaires sur l'ensemble des deux territoires, à raison de 50 enseignants par pays (soit 50 enseignants au Togo et 50 autres au Ghana) à travers les cinq régions.

Nous avons évalué également 100 élèves répartis sur les deux pays, à raison de 50 par pays. Il est important de préciser que notre enquête a été faite en milieu frontalier Togo-Ghana caractérisé par l'usage de l'*éwé*, une langue commune parlée de part et d'autre de la frontière. En effet, la langue *éwé* est une langue transfrontalière entre le sud-ouest du Togo et le sud-est du Ghana.

Notre enquête s'est donc déroulée dans les localités de Sagbado, d'Aképé, de Noépé (côté Togo) et de Penyi, de Dzodzé et d'Akatsi (côté Ghana). Ces villages frontaliers ont en partage l'*éwé* ; seule la langue d'enseignement change selon qu'on est du côté du Togo (le français) ou du côté du Ghana (l'anglais). Il faut également préciser qu'il s'agit de milieux ruraux où les populations attachent du prix à leurs langues et cultures, comme c'est le cas dans la plupart des pays africains.

4. Les résultats et commentaires

4. 1. Le point de vue des enseignants

Notre enquête révèle que, dans les écoles primaires, la majorité des enseignants interrogés souhaitent une coexistence du français et des LN ou tout simplement un enseignement exclusif en LN. Ces enseignants nous font comprendre que, dans les faits, le français ou l'anglais ne sont pas les seules langues en usage dans leurs écoles. Les langues maternelles des apprenants ou une des langues nationales (l'*éwé* dans notre cas de figure) interviennent, qu'on le veuille ou non, dans la pratique d'enseignement de tous les jours. Les enseignants enquêtés sont 56 % (côté Togo) et 52 % (côté Ghana) à marquer leur adhésion pour une introduction effective des LN dans nos écoles. Ils souhaitent que les LN soient officiellement introduites dans les écoles au même titre que le français ou encore qu'il soit accordé aux enseignants la liberté de recourir aux langues maternelles en vue de détendre l'atmosphère scolaire et de permettre aux apprenants de mieux suivre les enseignements.

On en déduit que l'emploi du français et de l'anglais, malgré leur statut de langue offi-

cielle, ne se traduisent pas vraiment dans les faits notamment dans la pratique pédagogique des enseignants ; sinon il est moindre qu'on ne le pense. C'est dire que ceux qui sont sur le terrain et qui sont en contact direct et permanent avec les élèves ressentent la nécessité de recourir aux LN, c'est-à-dire à la langue de l'élève. Dans un cas comme dans l'autre, la plupart des enseignants interrogés dans les écoles primaires surtout publiques trouvent nécessaire une coexistence du français/anglais et des langues nationales dans l'enseignement de base car cela facilite chez l'enfant la compréhension des enseignements. Avec Ferreira (1985 : 43), nous convenons que pour ces enseignants, les avantages de l'enseignement en LN ne sont plus un secret. Il réduit les déperditions scolaires et met les enfants à l'abri d'éventuels blocages psychologiques dus à un enseignement précoce en langue étrangère. Suivant le projet « Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone » (Lascolaf, 2010 : 12), il faut donc reconnaître que :

dans l'enseignement primaire l'utilisation des langues nationales vise à favoriser les apprentissages fondamentaux et à rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale. La langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage permet de réduire l'échec scolaire.

S'intéressant également à la question de la langue d'enseignement en Afrique francophone noire (le cas du Niger), Bergmann (1999 : 85) est parvenu à la conclusion selon laquelle

scolariser un enfant dans une langue qui lui est totalement étrangère, est une chose bien imaginable car la non maîtrise de la langue de l'enfant et la non prise en compte de son environnement social, sont des obstacles à son épanouissement effectif en tant que futur acteur de développement.

Dans tous les cas, notre recherche nous fait découvrir que l'enseignement en langue française/anglaise exclusivement est loin d'être une réalité, d'autant plus qu'il ne peut pas favoriser, par elle seule, la compréhension des enseignements par les apprenants. Ici, en effet se pose un problème de culture d'enseignement et de culture d'apprentissage auquel nous nous proposons de consacrer une prochaine recherche. Pour tout dire, les enseignants, aussi bien au Togo (français) qu'au Ghana (anglais), n'arrivent plus à contourner les LN dans leur pratique pédagogique.

4. 2. Langue d'enseignement et performances scolaires des élèves

Pour évaluer la performance des élèves par rapport au médium d'enseignement, nous avons effectué des observations de cours et avons soumis des tests d'application aux enfants ; ces tests sont conçus en tenant compte de deux domaines d'études : les calculs et la compréhension de texte. Ainsi les mêmes exercices ont été proposés aux jeunes apprenants du niveau

primaire dans chacune des deux régions du Togo et du Ghana. Comment avons-nous procédé ? Dans un premier temps, l'exercice est exclusivement présenté aux élèves en français ou en anglais ; ensuite, le même exercice est traduit en langue *éwé*. Dans le Tableau 1, nous pouvons voir les résultats obtenus :

Performances des élèves de la Région Maritime au Togo
et du « Volata Region » au Ghana

	Bonnes réponses sur 50	Mauvaises réponses sur 50	Total
Togo (français)	28	22	50
Ghana (anglais)	30	20	50
Ensemble/enquêtés	58	42	100

Tableau 1 : exercice exclusivement en français ou en anglais

Les données contenues dans ce tableau se présentent comme suit :

Performances des élèves au Togo lorsque l'exercice est exclusivement en français : 28 élèves sur les 50 interrogés trouvent les bonnes réponses alors que 22 élèves sur les 50, éprouvent, en revanche, beaucoup de difficultés liées à la compréhension du test et ne trouvent pas les bonnes réponses.

Performances des élèves au Ghana lorsque l'exercice est exclusivement en anglais : 30 élèves sur les 50 interrogés trouvent les bonnes réponses alors que 22 élèves sur les 50, éprouvent beaucoup de difficultés liées à la compréhension du test et ne trouvent pas les bonnes réponses.

Performances de l'ensemble des élèves (Togo/Ghana) : 58 élèves sur 100 interrogés, soit 58 %, trouvent les bonnes réponses alors que 42 élèves sur les 100, soit 42 %, éprouvent beaucoup de difficultés liées à la compréhension du test et ne trouvent pas les bonnes réponses.

	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
Togo (<i>éwé</i>)	42	8	50
Ghana (<i>éwé</i>)	45	5	50
Ensemble/enquêtés	87	13	100

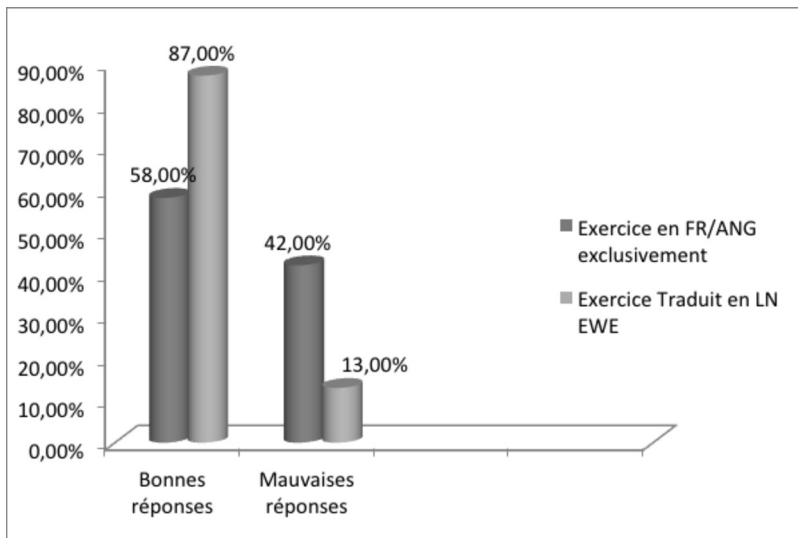
Tableau 2 : exercice exclusivement en *éwé*

Les données contenues dans ce tableau se présentent comme suit :

Performances des élèves au Togo lorsque l'exercice est exclusivement en éwé : 42 élèves sur

50 interrogés trouvent les bonnes réponses alors que 8 élèves seulement sur les 50, éprouvent beaucoup de difficultés liées à la compréhension du test et ne trouvent pas les bonnes réponses. *Performances des élèves au Ghana lorsque l'exercice est exclusivement en éwé* : 45 élèves sur 50 interrogés trouvent les bonnes réponses alors que 5 élèves seulement sur les 50, éprouvent beaucoup de difficultés liées à la compréhension du test et ne trouvent pas les bonnes réponses. *Performances de l'ensemble des élèves (Togo/Ghana)* : 87 élèves sur 100 interrogés (soit 87 %) trouvent les bonnes réponses alors que 13 élèves seulement sur les 100 (soit 13 %), éprouvent beaucoup de difficultés liées à la compréhension du test et ne trouvent pas les bonnes réponses.

D'après les données qui précèdent, nous élaborons le graphique suivant qui illustre les performances des élèves selon que l'exercice se présente en langues étrangères (LE = français et anglais) ou en langue nationale (LN = éwé).



Source : diagramme conçu par nous-même

Les résultats obtenus à la suite des tests soumis aux élèves montrent clairement que l'une des sérieuses difficultés rencontrées par l'élève africain et plus particulièrement togolais et ghanéen tient plutôt à la langue d'enseignement ; c'est ce qui explique sans doute les multiples difficultés scolaires des apprenants togolais et ghanéens, surtout dans leurs toutes premières années d'école, et cela affecte ainsi tout leur cursus scolaire.

C'est dire effectivement que les élèves apprennent mieux et plus vite dans leur langue que dans toute autre langue étrangère. Cette constatation vient renforcer la thèse de Poth (voir *supra*) à propos de l'incongruité psychopédagogique (Poth, 1992 : 25). En d'autres termes, les résultats obtenus viennent confirmer la position des enseignants qui trouvent qu'il faut recourir aux LN et adopter un bilinguisme scolaire « Langue Nationale-Langue Étrangère ».

Nous nous approprions cette position de Poth (1992) qui trouve que,

confronté alors dès les premiers jours de scolarité, dans les pires conditions de déséquilibre affectif, au système déroutant d'une langue étrangère encore souvent enseignée de façon trop traditionnelle, l'enfant subit passivement cet apprentissage et finit par acquérir les rudiments d'un langage qui le limite sur le plan de la pensée.

En tout cas et d'après nos enquêtes toujours, les résultats obtenus sont clairs : l'élève réussit mieux ses devoirs lorsque ces devoirs se présentent dans sa propre langue ou dans une autre langue locale qu'il comprend et parle dans son environnement. C'est dire avec Soumana (2000 : 31) que l'utilisation des LN dans le cursus des écoliers africains s'avère importante pour résorber en partie les « manquements pédagogiques » que traverse l'éducation en Afrique.

Nous trouvons donc que la langue d'enseignement est l'un des facteurs déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire d'un apprenant. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, notamment au Togo et au Ghana, l'enseignement exclusif en langue européenne (en français ou en anglais) dans la scolarisation de base constitue un véritable handicap aussi bien pour l'apprenant que pour la prestation pédagogique des enseignants. Nous voulons dire qu'il faut bien reconnaître que l'élève en Afrique a une langue maternelle qui est tout à fait distincte de la langue d'enseignement à laquelle il est confronté dès son entrée à l'école ; ne pas en tenir compte donc, c'est faire du tort à cet enfant et porter ainsi atteinte à ses droits linguistiques : les discriminations linguistiques, que nous nous proposons d'aborder brièvement dans les paragraphes suivants, en sont la pire forme. En effet, refuser aux jeunes Africains une instruction dans leur propre langue alors que les résultats scolaires en ces langues sont bien meilleurs, c'est bafouer les droits linguistiques de ces jeunes.

Conclusion

Au terme de notre travail, il est à retenir que la politique linguistique dans les écoles togolaises est essentiellement caractérisée par un enseignement exclusif en français. Cet état de choses est une erreur grave que commettent les politiques africains. Se référant à la situation qui a prévalu dans les toutes premières années post-indépendance, Quashie (2005 : 283) nous renseigne fort bien lorsqu'elle écrit : « Les petits Africains, brutalement plongés dans le français, arrivaient difficilement à passer le cap des premières années de scolarité, pour une partie de ceux qui arrivaient à le faire, la langue constituait un handicap tout au long de leur scolarité. »

Il faut comprendre ici que la langue d'enseignement est l'un des facteurs déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire d'un apprenant, comme nous l'avons vu plus haut. Dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, notamment au Togo, l'enseignement exclusif en langue française dans la scolarisation de base constitue une entrave aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Notre enquête nous fait dire qu'aujourd'hui on ne peut plus continuer à reléguer au second plan la question des LN, parce que la plupart des acteurs immédiats de l'école trouvent qu'il faut rendre effectif leur enseignement. À notre sens, il faut nécessairement reposer cette question afin de définir clairement la place réservée aux LN dans l'enseignement au Togo, gage d'une éducation de qualité. Nous sommes tout à fait d'accord avec Maxime Z. Somé (2003 : 196) selon qui « il serait incongru de rejeter les langues africaines sur les périphéries. Nous sommes favorables au retour des langues africaines au centre du système éducatif des pays africains ».

Références bibliographiques

- AFÉLI K. A., 2003, *Politique et aménagement linguistique au Togo : bilan et perspectives*, thèse de Doctorat d'État, Togo, Université de Lomé (inédate).
- AC.A.LAN (Académie africaine des Langues), 2007, *Politiques nationales : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindres diffusions en Afrique centrale*, colloque du 9 au 11 octobre, Bamako.
- AMUZU D.S.Y., 2000, « Problèmes de bilinguisme au Ghana », in D. D. KUUPOLE (dir.), *Co-existence of Languages in West Africa*, Takoradi St. Francis Press, p. 72-87.
- CALVET L.-J., 1974, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottologie*, Paris, Payot.
- , 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DUMONT P., 1997, *Le français, langue africaine*, Paris, L'Harmattan, coll. « Linguistique Afrique Sub-saharienne ».
- FERREIRA M. S., 1985, *Évaluation de l'expérimentation de la réforme de l'enseignement*, Rapport de mission de l'UNESCO au Niger, Niamey / UNESCO.
- MAURER B. (dir.), 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*, Rapport général du projet LASCOLAF. Disponible sur : <http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=828>.
- POTH J., 1997, « L'enseignement des langues maternelles : une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains », *Guide pratique Linguapax*, n° 3, Mons, Centre International de Phonétique Appliquée. Disponible sur : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116072fo.pdf>>.
- QUASHIE A. M., 2005, *Relations au langage, relations aux langues. Prolégomènes à une didactique des langues nationales en Afrique*, Thèse de Doctorat d'État, Togo, Université de Lomé.

- SOMÉ M. Z., 2003, *Politique éducative et politique linguistique en Afrique. Enseignement du français et valorisation des langues « nationales » : le cas du Burkina Faso*, Paris, L'Harmattan, coll. « Études Africaines ».
- SOUMANA M., 2000, *Enseignement des langues nationales et performances scolaires : le cas des écoles expérimentales zarma du Niger*, Mémoire de maîtrise, Togo, INSE-UL.
- TAKASSI I., 1983, *Inventaire linguistique du Togo. Atlas et études sociolinguistiques des États du Conseil de l'Entente (ASOL)*, Côte d'Ivoire, Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan et Agence de Coopération Culturelle et Technique.
- YIBOE K. T., 2009, « Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana », dans R. DELAMOTTE-LEGRAND (dir.), « Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité », *Glottopol*, n° 13, p. 127-138.
-

L'université traditionnelle face aux défis de l'époque : cours magistral revu et corrigé « Introduction à la linguistique française » à l'Université de Moscou

Varvara AMELICHEVA

Université d'État de Moscou Lomonossov

Kamilla KURBANOVA

Université d'État de Moscou Lomonossov

Le département de linguistique française de la Faculté des Lettres de l'Université d'État de Moscou Lomonossov existe depuis 1942. À l'origine, il proposait un cursus de français langue étrangère et de linguistique française destiné à un public de niveau intermédiaire à avancé, ayant déjà atteint un assez haut niveau de maîtrise du FLE grâce aux études en école secondaire.

Mais au cours de la dernière décennie, notre faculté a subi les conséquences de la réforme fédérale de l'éducation supérieure : on est passé du cursus traditionnel de cinq ans d'études à un cursus de quatre ans, dit de « baccalauréat », analogue à la licence française, suivi d'un master facultatif de deux ans. Le problème majeur que cela implique, c'est que les groupes de première année sont désormais formés d'étudiants de niveau débutant qui intègrent le groupe de français après une distribution assez arbitraire effectuée par l'administration de la faculté ne correspondant pas forcément à leurs propres goûts et compétences. Cela s'explique par des raisons financières et conjoncturelles : au niveau financier, la faculté est intéressée à former des groupes le plus nombreux possible ; cependant, comme le français est de moins en moins enseigné dans les écoles secondaires en Russie, le nombre d'étudiants inscrits au groupe intermédiaire / avancé ne dépasse guère les cinq à sept personnes. Malheureusement, pour le moment, les groupes intermédiaires / avancés sont supprimés ; tel est le cas, d'ailleurs, d'autres langues moins répandues que l'anglais, notamment de l'allemand et de l'espagnol.

Aussi le département de linguistique française s'est-il vu confronté à un nouveau défi : les étudiants inscrits au cursus, bien que très doués et motivés à l'apprentissage en général, n'ont pas une idée nette du domaine dans lequel ils effectueront leurs propres recherches scientifiques. Pourtant, selon les exigences de l'Université, ils doivent présenter un mémoire par an à partir de la deuxième année en optant pour l'une des deux filières : la linguistique et la critique littéraire. Or, il y a quelques années, on a remarqué que nos étudiants démontraient une certaine prédilection pour la critique littéraire, cette dernière étant sans doute moins « ef-

frayante » parce que plus compréhensible que la linguistique. Pour leur faire prendre goût à la linguistique et pour leur indiquer des pistes productives de recherche, il a été décidé de proposer aux étudiants de première année un Cours Magistral (CM) innovant qui leur permette de découvrir deux aspects de la linguistique française : l'aspect socioculturel et l'aspect scientifique.

Il faut souligner que les deux aspects sont également importants : tout d'abord, les étudiants débutants ont une idée assez vague de la France, de son histoire et de sa géographie, de l'usage du français dans le monde, de ses variétés régionales et sociales. C'est pourquoi il est crucial de sensibiliser les étudiants, dès le début, à l'aspect socioculturel du français ; au fur et à mesure que le groupe apprend le français (heureusement le cours de FLE proposé par le département est très intensif), après deux mois d'études, on peut commencer à sensibiliser les étudiants aux problèmes linguistiques proprement dits. Cela explique le schéma logique du CM : la première partie porte sur la problématique socioculturelle (la Francophonie, l'histoire de la langue française, langues régionales de France), et la deuxième sur la problématique purement linguistique.

1. Aspect historique, culturel et sociolinguistique

La première partie des cours magistraux est consacrée, comme on l'a déjà noté, aux questions d'ordre culturel, sociolinguistique, géopolitique, etc. L'idée clé de ce cycle de cours est de donner une vision globale de la linguistique française en partant des questions les plus simples – qui parle français ? Où parle-t-on français dans le monde ? Est-ce une langue homogène ? Ensuite, la logique du cours nous emmène à l'histoire de la langue française, son évolution et son expansion postérieure. Après avoir étudié la place du français dans le monde, on se concentre de nouveau sur la France et les langues de France qui sont représentées, bien évidemment pas seulement par le français. À la fin de ce cycle de cours, les étudiants disposent d'assez d'informations pour décrire la spécificité du français par rapport aux autres langues du monde.

Puisqu'il s'agit de groupes de débutants en français, parallèlement à leurs cours de FLE, ils découvrent la France à travers ses régions. La première approche a plutôt un caractère socio-culturel et géopolitique : il est question de la division administrative de la France, des départements et régions d'outre-mer français (Bourgeois et Eurin, 2014). À partir du début de 2016, la France a subi une réforme territoriale qui n'est pas encore mise complètement en œuvre, ce qui fait que pour l'instant les étudiants apprennent deux systèmes administratifs – celui que tout le monde connaît, qui restera encore longtemps dans la presse, la littérature, etc. et celui qui vient d'être élaboré. Le cours traite l'histoire de la division territoriale de la France, y compris l'ancienne division en provinces.

En dehors des caractéristiques générales de la géographie, des zones climatiques de la France, on parle des régions actuelles qui sont dotées d'une brève description culturelle, linguistique et historique.

Ayant acquis les connaissances de base sur la France et ses régions, les étudiants abordent la notion de la « francophonie » qui était à l'origine un terme géographique et comprenait des territoires où l'on parlait français. Grâce à l'évolution du sens du terme, on peut maintenant en dégager les trois significations principales suivantes : la francophonie comme

- Ensemble constitué par les populations francophones (France, Belgique, Canada, Louisiane, Suisse, Afrique, Madagascar, Antilles, Proche-Orient¹...);
- Mouvement en faveur de la langue française ;
- Organisation politique réunissant des pays ayant le français en partage.

L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) est particulièrement intéressante à étudier avec ses instances officielles, ses 4 opérateurs et ses 80 membres, plus précisément 54 états et gouvernements membres, 3 états associés, 23 états observateurs. Ce sujet incite les étudiants à consulter régulièrement le site de la Francophonie (<<http://www.francophonie.org/>>) qui fournit de précieuses informations sur la densité des pays francophones, la répartition des francophones dans le monde, etc.

Traditionnellement, on aborde le sujet du français dans le monde par l'étude des trois étapes de l'expansion des langues romanes en général, ce qui se poursuit par la description du français par continents et/ou parties du monde. Chaque pays ou territoire autonome francophone est commenté de deux points de vue : d'après la situation sociolinguistique du pays et selon le statut du français qui peut fonctionner comme langue officielle unique / langue co-officielle / langue d'enseignement. Après avoir « parcouru » le monde à travers les pays francophones, on tire des conclusions sur les fonctions du français dans tel ou tel pays/territoire, son statut linguistique actuel, son rôle dans les pays où il peut être en déclin ou, au contraire, en constante prospérité (Gak, 1986 ; Huchon, 2014).

On vise également à mettre en relief l'idée que la diffusion mondiale du français a engendré son évolution en de nombreuses variétés, par conséquent, qu'il ne s'agit pas d'une langue complètement homogène. Cette diversité du français mise à part, on parle aussi du contact entre le français proprement dit et les langues créoles à base lexicale française, qui sont surtout répandues en Afrique et en Amérique. Ainsi se posent des questions sur le bilinguisme et la diglossie (Simonin et Wharton, 2013) : est-il possible d'éviter une situation diglossique ?

L'histoire linguistique de la langue française (Huchon, 2014) occupe une place importante dans le cours magistral décrit. En mettant l'accent sur les causes de la divergence des langues romanes et leurs particularités, on se réfère tout d'abord au protofrançais. Dans le cadre de la théorie des strats, on tisse des liens entre le substrat gaulois, le latin vulgaire et l'influence du superstrat francique. En présentant à la fois l'histoire sociolinguistique de la langue française et les processus linguistiques parallèles, on dégage les grandes étapes dans l'histoire du français.

Pour les futurs spécialistes du français, il est intéressant de voir les moyens d'enrichissement lexical du français qui s'effectuent étape par étape par le recours aux mots dialectaux, à de nombreux néologismes, aux latinismes, italianismes, anglicismes, etc. Les connaissances

fondamentales sur le lexique français et son histoire faciliteront donc l'apprentissage de la lexicologie contemporaine de la langue.

Il est important de donner une vision globale de l'évolution du français mais aussi du changement de son statut en France au cours des siècles : les rapports entre les dialectes de la langue d'oïl et de la langue d'oc, l'émergence d'une variété standard, la concurrence entre le français et le latin, l'extension du français, sa valorisation et sa diffusion internationale postérieure.

Suivant la même logique, on évoque progressivement les étapes de la codification du français à partir des premières attestations écrites du français, des premières grammaires et des premiers dictionnaires jusqu'aux grands travaux de l'Académie française, et on termine par les derniers dictionnaires et d'importants travaux linguistiques contemporains.

Dans un cours de linguistique française, il est indispensable de décrire les autres langues avec lesquelles le français coexiste en France (Walter, 2012). Dans ce but, on procède à la caractérisation de la situation sociolinguistique en France et de la politique linguistique du pays. Si au début du XX^e siècle, plus de la moitié des Français sont patoisants, le français étant la seule langue officielle, à la fin du siècle, les patois sont supplantés par le français en tant que première langue. Toutefois, au milieu du XX^e siècle les parlers régionaux sont valorisés en langues régionales, ce qui a révélé la nécessité de les pourvoir d'une norme, à leur tour, et d'une grammaire pour les enseigner. La normalisation ne concerne pas seulement les langues régionales de France ; au cours du XX^e siècle le gouvernement français crée de nouvelles instances officielles – des commissions de terminologie, par exemple – qui sont chargées de régler le fonctionnement et le développement du français. Les sites de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (<<http://www.culturecommunication.gouv.fr>>), de la Commission d'enrichissement de la langue française (<<https://www.legifrance.gouv.fr>>), etc., permettent aux étudiants de mieux maîtriser les sujets traités.

Pour conclure la présentation de la première partie du cours, on peut dire que cette dernière sert à élargir les savoirs des étudiants dans le domaine de la civilisation et de la politique linguistique françaises, de la francophonie et de l'histoire de la langue française. Les premiers cours de ce cycle s'inscrivent dans une grande série de cours sur la philologie romane et française, la linguistique générale, l'histoire de la langue, la lexicologie française, etc. Cela n'implique pas une étude approfondie en la matière, mais des connaissances de base nécessaires pour les étudiants de première année. Notre expérience pédagogique nous a permis de constater qu'en s'intéressant à ces sujets, les étudiants optent pour la linguistique, entament leurs propres recherches, par exemple, sur l'ancien français, la codification ou les variétés régionales du français.

2. Aspect linguistique

Comme il a été mentionné plus haut, au moment où l'on passe à la deuxième partie du CM, les étudiants ont déjà acquis un certain niveau de français, ce qui facilite la compréhension des problèmes liés au système langagier du français parce qu'il s'agit avant tout de présenter la langue en tant que système, avec ses niveaux phonétique, lexical, morphosyntaxique, textuel et stylistique. Compte tenu du caractère introductif du CM, nous tenons à nous borner à la systématisation traditionnelle des phénomènes linguistiques (Dubois *et al.*, 2012). Le fait que les étudiants de première année suivent en même temps le cours de l'introduction à la linguistique générale apporte aussi un soutien précieux parce que les notions principales de la linguistique saussurienne, comme langue / langage / parole, signifiant / signifié, diachronie / synchronie, etc., leur sont déjà familières. Cela nous évite de répéter des généralités et permet de mettre l'accent sur les points difficiles de la linguistique, tout en nous limitant à l'exemplification assez simple. On adopte en quelque sorte l'attitude de Siouffi et Van Raemdonck (2007), qui consiste à présenter d'une façon claire et transparente les notions adaptées au discours linguistique actuel tout en s'interrogeant sur les difficultés de la langue française. Par exemple, en parlant du niveau phonétique, non seulement on énumère les phonèmes du français et les phénomènes propres à la chaîne parlée, mais on aborde aussi le sujet de la diversité des normes de prononciation selon le registre de langue (la liaison, le maintien du *e* muet) et le problème de la prononciation des emprunts, surtout des anglicismes. Cette manière de présenter le matériau rend tout de suite la phonétique en tant que domaine linguistique plus compréhensible et moins « ennuyeuse ».

Après la phonétique, on aborde le sujet de l'orthographe et de la ponctuation. Il ne s'agit pas, bien sûr, de décrire toutes les règles en l'espace d'une heure et demie, mais plutôt d'expliquer les raisons diachroniques et intrinsèques à la difficulté de l'orthographe française qui est déjà, à ce moment-là, bien évidente pour les étudiants. En leur démontrant les principes du codage des sons par les graphèmes (le principe étymologique : *commune*, lat. *communis* ; traditionnel : *x* au lieu de *s* après *ou*, *eu*, *eau* : *je veux*, *les maux*, *les feux* ; morphologique : *grand* comme *grande* ; différentiel selon lequel les signes diacritiques servent à distinguer les homographes : *dû* / *du*, *où* / *ou*) et en évoquant la réforme de 1990 et ses résultats, d'une part, on poursuit un but purement pédagogique, d'autre part, on essaie d'éveiller l'intérêt des étudiants pour la recherche dans ce domaine. Pour la ponctuation, à ce niveau-là, on se limite à constater que les règles de la ponctuation française sont beaucoup moins strictes que celles de la ponctuation russe, mais que, *ipso facto*, la ponctuation chez les auteurs français constitue un puissant outil stylistique (il suffit de citer l'exemple des textes non ponctués d'Albert Cohen ou des points-virgules privilégiés par Gustave Flaubert). Cela constitue donc un autre sujet de recherche prometteur.

Ensuite, on fait un cours consacré entièrement à la lexicographie. Après un bref aperçu de l'histoire de la lexicographie française et franco-russe, on présente aux étudiants la différence entre les types de dictionnaires (étymologiques, encyclopédiques, spéciaux, de synonymes, de

difficultés, etc.). On fait un exercice très simple : on consulte plusieurs dictionnaires pour le même mot, par exemple « *animal*, n.m. ». La différence des définitions proposées saute aux yeux :

G. Gougenheim, *Dictionnaire fondamental* (1958) : Être qui vit et qui sent. *Le bœuf et le cheval sont des animaux utiles.*

Le Petit Larousse illustré (1995) : 1. Être vivant, organisé, doué de mobilité, de sensibilité et se nourrissant de substances organiques. (On distingue les animaux à une seule cellule ou *protozoaires*, les animaux à deux feuillettes embryonnaires, dits *diploblastiques*, et les animaux supérieurs, *épineuriens* ou *hyponeuriens* selon la position de la chaîne nerveuse). 2. Être animé, dépourvu du langage (par opp. à l'homme). 3. Personne stupide, grossière ou brutale.

H. Bennac. *Dictionnaire des synonymes* (1956) : 1. Par opposition à végétal, minéral, *Animal*, être animé doué de vie, de sensibilité, de mouvement ; en ce sens, l'homme est un animal. **Bête**, être animé privé de raison et donc autre que l'homme. 2. Par opposition à l'homme, *Animal* a un sens général et parfois une nuance flatteuse, si l'on insiste sur l'ingéniosité de l'instinct. **Bête** insiste toujours sur l'absence de raison : *Montaigne préfère les animaux à l'homme, leur instinct à notre raison ; mais connaître une première nature, adorer son éternité, n'est-ce rien qui nous distingue des bêtes ?* (Bos.). **Brute** implique l'absence totale d'intelligence et, en plus, l'instinct grossier, l'appétit ignoble : *Dans la brute assoupie un ange se réveille* (Baud.). **Bestiole**, petite bête souvent désagréable. **Pécore**, syn. vx d'*animal*. 3. Au fig., comme terme d'injure adressé à l'homme, *Animal* implique rudesse et grossièreté : *Colonel assez mal plaisant animal* (P.-L. Coub.). **Bête** (v. ce mot), et ses syn. impliquent inintelligence, **Brute** (v. ce mot), une aveugle brutalité jointe à une impétuosité féroce et à une licence effrénée. **Pécore** (v. ce mot) ne se dit que d'une femme sottre.

Le Petit Robert de la langue française (2006) :

I. (Concept général, incluant l'homme). 1. Biol. Être vivant organisé, doué de sensibilité et de motilité, hétérotrophe (difficile à distinguer du végétal à l'état unicellulaire). 2. Cour. *Animal raisonnable, social, supérieur, humain*, etc. : l'être humain. « *L'homme est un animal sociable* » (Montesquieu). ◇ (1537) T. d'injure. Personne grossière, stupide, brutale. « *Il commence à me courir, l'animal* » (Curtis) — (Atténué) *Il a drôlement réussi, l'animal !*

II. (Concept excluant l'homme) Être vivant non végétal, ne possédant pas les caractéristiques de l'espèce humaine (langage articulé, fonction symbolique, etc.) → **bête, insecte, mammifère, mollusque, oiseau, poisson, reptile, ver**, etc. *Science qui étudie les animaux* → **zoologie**. *Classification des animaux* → **taxinomie, zootaxie**. *Animaux actuels, fossiles* → **faune**. *Animaux fabuleux, symboliques. Animaux sauvages* (→ **fauves**), *domestiques, de compagnie, de boucherie*. *Apprivoiser, domestiquer, dompter, dresser un animal*. — *L'animal-machine* : l'animal, selon la conception mécaniste de Descartes (opposé à l'homme, qui raisonne). « *L'animal primitif qui subsiste indéfiniment dans l'homme* » (Taine). → **bête, brute ; bestialité**. *L'homme et l'animal* → **antropomorphisme**. *Société protectrice des animaux (S. P. A.)* : société fondée

en 1845, veillant au bon traitement des animaux et poursuivant, le cas échéant, par voie judiciaire, tout abus constaté à leur égard. ◇ *Animaux purs, impurs* : distinction établie par la loi mosaïque et déclarant impropres à l'alimentation les animaux amphibies et ceux au pied fendu (grenouille, porc, âne, lièvre, etc.).

Bien que les étudiants débutants ne soient pas encore capables de traduire ces définitions tout seuls et qu'il faille les y aider, cela nous donne une bonne occasion de discuter l'importance du bon choix du dictionnaire, outil précieux mais ajustable en fonction de l'objectif de l'étude.

Les quelques cours qui suivent sont consacrés à d'autres domaines linguistiques : la lexicologie, la grammaire, la stylistique et la rhétorique. Pour tous ces domaines, le principe de présentation reste le même : en introduisant les notions de base pour chaque domaine, on met en même temps l'accent sur les problèmes qui se posent et les axes d'études qui promettent d'être fructueux. Par exemple, en parlant de la grammaire, on essaie de sensibiliser les étudiants au problème des fonctions de l'article et de la délimitation des catégories verbales, comme le temps et l'aspect ; pour la rhétorique, il est important de mettre en valeur l'emploi des figures de style et des procédés rhétoriques dans différents types du discours, tels que le discours politique ou publicitaire. Il ne s'agit donc pas d'une analyse exhaustive du système langagier, mais de sa présentation générale assez simplifiée, et pourtant « pimentée » d'exemples bien compréhensibles aux russophones venant de commencer leur étude du français, comme l'aspect verbal.

Lors du dernier cours, on parcourt rapidement les courants principaux de la linguistique française du XX^e siècle, à commencer par les grands structuralistes, tels que F. de Saussure, A. Martinet, L. Tesnière, G. Guillaume, É. Benveniste, jusqu'aux approches plus récentes s'intéressant plutôt à la dimension communicative du langage : le courant sémantique présenté par B. Pottier, le courant cognitif avec G. Fauconnier, le courant pragmatique avec A. Culioli et O. Ducrot. Là encore, il ne s'agit pas d'une analyse profonde épistémologique de toutes ces théories qui serait impossible en première année, mais d'une première connaissance visant à faciliter l'orientation des étudiants dans les immenses bibliographies lors de leurs prochaines recherches.

Conclusion

En guise de conclusion, on peut dire qu'en plus d'orienter les étudiants vers ce domaine d'études professionnelles qu'est la linguistique française, le CM proposé les prépare également aux cours spéciaux se trouvant dans l'axe du Français sur Objectifs Universitaires (FOU), comme l'écriture académique ou encore les Travaux Dirigés (TD) sur la lexicologie française, la grammaire contrastive du français et du russe, et bien d'autres dans le cadre desquels ils écriront ultérieurement des mémoires et éventuellement des thèses de doctorat. À la fin de chaque cours, on présente brièvement les professeurs du département qui dirigent

les travaux de recherche en la matière et on évoque les meilleurs thèses et/ou mémoires de fin d'études récemment soutenus au sein de notre département et consacrés à la problématique abordée, en essayant d'éveiller la curiosité des apprenants, de leur proposer des pistes intéressantes pour aller plus loin.

Même si cette expérience date de peu et que le cadre temporel affecté à ce cours semble assez étriqué (on a droit à une heure et demie par semaine, en l'espace d'un semestre), on peut constater que ses résultats sont très satisfaisants : non seulement la plupart des étudiants ont recommencé, ces dernières années, à opter pour la filière linguistique au détriment de la critique littéraire – il faut souligner que le département ne leur impose pas cette décision importante, les étudiants sont absolument libres dans leur choix – mais ce qui est le plus impressionnant, et nous en éprouvons une certaine fierté, c'est que tous, même ceux qui choisissent la critique littéraire, gardent de ce cours une vision plus approfondie, plus complexe de la langue française, ce qui se voit à travers leur apprentissage du FLE.

Références bibliographiques

- BOURGEOIS R. et EURIN S., 2014 [2011], *La France des régions*, Grenoble, PUG, coll. « Civilisation – Culture ».
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J.-B. et MÉVEL J.-P., 2012, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- GAK V.-G., 1986, *Vvedenie vo frantsuzskuiu filologiu*, Moskva, Prosvechtchenie.
- HUCHON M., 2014 [2002], *Histoire de la langue française*, Paris, Librairie Générale Française, coll. « Le Livre de Poche ».
- SIMONIN J. et WHARTON S., 2013, « Diglossie », in J. SIMONIN et S. WHARTON (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, vol. 1, p. 223-244.
- SIOUFFI G. et VAN RAEMDONCK D., 2007, *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Paris, Bréal, coll. « 100 fiches ».
- WALTER H., 2012, *Aventures et mésaventures des langues de France*, Paris, Honoré Champion, coll. « Champion Classiques, série Références et Dictionnaire ».

Notes

¹ Les définitions sont tirées du Petit Robert de la langue française paru en 2011.

Le projet pédagogique dans l'enseignement de FLE : représentations des enseignants de FLE en Grèce

Polyxéni APOSTOLOPOULOU
Université Ouverte Hellénique

Ioanna KARZI
Université Ouverte Hellénique

Christina MOURIKI
Université Ouverte Hellénique

Elefthéria VAMVAKARI
Université Ouverte Hellénique

La pédagogie différenciée en langues vivantes propose la diversification des composantes de l'enseignement à tout niveau (approches et modes de travail adoptés, méthodes, objectifs et contenus, matériel didactique, supports techniques, etc.), afin de donner des chances égales à tous les apprenants.

La didactique contemporaine a doté l'enseignement de langues vivantes d'un outil – le projet pédagogique – qui « relève des finalités qui peuvent être définies par les trois concepts de *mobilisation*, *responsabilisation* et *autonomisation à la fois individuelles et collectives des apprenants*¹ » (Puren, 2011 : 2). Cet outil innovateur de l'enseignement du FLE met en lumière les bienfaits de la pédagogie différenciée qui place au premier rang l'apprenant.

La mise en pratique pour autant d'un projet pédagogique est parfois négligée dans la réalité scolaire. Dans le but d'étudier les opinions et les attitudes des enseignants de la mise en place d'un projet pédagogique en classe de FLE, nous avons effectué une mini-recherche qui nous a permis de discuter avec des enseignants des atouts et des inconvénients de la réalisation d'un projet pédagogique. Une proposition précise de projet pédagogique nous a servi d'exemple pour parler de façon plus concrète de l'application d'un projet pédagogique en classe de FLE.

1. Cadre théorique

L'évolution d'un ensemble de disciplines, qui constituent les ressources de la didactique des langues étrangères, comme les domaines psycholinguistique, sociolinguistique, pragmatique et ethnolinguistique, a contribué à la redéfinition de la conception de la langue et de son

enseignement. L'émergence de l'approche communicative dans les années 1970, marque une forte diversification de la pensée dans la didactique et constitue le tournant vers une pédagogie différenciée.

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, l'outil pédagogique de l'enseignant qui vise à développer la compétence de communication est, selon Christian Puren, le projet pédagogique. Les activités et les tâches proposées pendant le cours de langue permettent de susciter l'intérêt des apprenants et de les rendre actifs : « Les activités permettent à l'apprenant d'être dans des situations réelles pour mener à bien une tâche à l'aide de la langue étrangère » (Bérrard, 1991 : 56).

L'objectif de la pédagogie différenciée est le développement chez l'apprenant de la compétence d'« apprendre à apprendre ». L'apprenant a conscience de la manière d'apprendre plus efficacement la langue et devient de plus en plus responsable et autonome. « La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève » (Perrenoud, 2005 : 34). Selon Puren (2011), un projet fonctionne comme un bon intérateur didactique vu que les apprenants recourent à des méthodes différentes, comme l'Approche Communicative (la communication se trouve en priorité) et l'Approche Actionnelle (l'apprenant agit pour élaborer quelque chose).

2. La présentation de la recherche

2. 1. L'hypothèse et la problématique de la recherche

En tant qu'enseignants de FLE nous voulons valoriser des pratiques enseignantes de diversification par les méthodes de la pédagogie différenciée, lors de la conception et la planification de chaque cours. Notre problématique résidait justement en un éventuel décalage entre la théorie et la pratique : le projet pédagogique si vanté par les théoriciens est-il aussi appliqué par les praticiens ? Comment le contexte didactique peut-il influencer l'application ou non d'un projet pédagogique ?

Nous estimons que les enseignants sont assez familiarisés avec les principes de réalisation d'un projet pédagogique. Ils sont en faveur de son application au cours de FLE parce qu'il pourrait capter l'intérêt des apprenants et motiver la communication entre les élèves qui collaborent afin d'accomplir une tâche. De plus, nous émettons l'hypothèse que les enseignants veulent intégrer le projet pédagogique au cours. Toutefois, malgré leur volonté de valoriser le projet pédagogique en tant que pratique enseignante, nous supposons que, parfois, ils doivent y renoncer pour différentes raisons.

2. 2. L'échantillon

L'échantillon de notre recherche pour cette étude est composé de douze enseignants de français, de l'enseignement public et privé secondaire, âgés de 30 jusqu'à 55 ans. Il s'agit

d'enseignants actifs ayant une longue expérience professionnelle.

2. 3. Le type de recherche

Nous avons choisi d'effectuer une recherche qualitative afin de représenter les attitudes et les opinions des interviewés. Ce type de recherche génère des données subjectives sur les sujets de l'échantillon. Il s'agit d'un contexte de collecte de réponses spontanées.

2. 4. L'outil de recherche

Un entretien organisé en deux parties nous a servi d'outil de recherche. La première partie comprenait des questions sur le profil des participants (âge, sexe, expérience professionnelle, etc.), dans notre cas des enseignants de FLE. La deuxième partie visait les représentations du projet pédagogique. Il s'agissait d'un entretien semi-guidé.

L'entretien était planifié autour de trois axes : la pédagogie du projet et l'intérêt à mettre en place des projets, les difficultés d'application et les propositions des enseignants pour surmonter ces difficultés.

2. 4. 1. Axes et questions de l'entretien

Axes	Questions
Intérêt	Que pensez-vous de l'interaction en classe ? Le travail en groupe peut-il contribuer à l'apprentissage de la langue française ? Quels outils utilisez-vous dans la classe ? Quel type d'activités aimez-vous faire dans la classe ? et qu'est-ce que vous faites finalement ? Que pensez-vous de la pédagogie du projet ?
Difficultés	Avez-vous choisi de faire des projets en classe de FLE ? Quel était le sujet ? Comment les apprenants ont-ils réagi ? Avez-vous rencontré des difficultés ? Faites-vous encore des projets ? Quel est finalement votre avis concernant les projets ? Pensez-vous que le projet pédagogique est applicable dans le cadre du système éducatif grec ? Avez-vous des doutes ? Pourquoi ?
Propositions	Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour apporter de la variété à vos cours ? À partir de votre expérience, voulez-vous faire des suggestions concernant les projets ?

2. 4. 2. *Les circonstances*

Nous avons fixé des rendez-vous à chaque participant. Les entretiens se sont déroulés au lieu de travail des interviewés ou à leur domicile. Les entretiens ont été effectués oralement en grec et en face à face. Nous avons enregistré les entretiens sur nos téléphones portables. Nous avons créé une ambiance de confiance tout en gardant une attitude la plus neutre possible sans exprimer notre propre point de vue et tout en prenant en considération les réponses spontanées des participants.

2. 5. **Les résultats**

Les données ont été regroupées et classées en fonction des trois axes des entretiens. La présentation des résultats suit le fil conducteur de ces axes.

2. 5. 1. *La pédagogie du projet et l'intérêt à mettre en place des projets*

Les enseignants encouragent l'autonomie de l'apprenant et mettent l'accent surtout sur la nature innovatrice de ce modèle didactique qui se fonde sur des activités centrées sur l'apprenant.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, ils soulignent qu'il est là pour conseiller, encourager et soutenir les apprenants, il joue le rôle de négociateur entre eux, « il ne distribue pas seulement ses connaissances, mais il laisse les enfants découvrir eux-mêmes leurs propres talents... ». Les enseignants, qui ont recours à la pédagogie différenciée, confirment que les liens entre eux et leurs apprenants sont forts. D'une part, l'enseignant est proche d'eux, d'autre part, les apprenants apprennent à coopérer, à échanger des opinions, à avoir le même but à atteindre, en somme, ils apprennent à coexister et à communiquer. L'esprit d'équipe est l'oxygène pour la réussite d'un projet et, bien sûr, pour l'épanouissement de l'apprenant lui-même. Les participants soulignent que c'est grâce au projet pédagogique que l'apprenant commence à assumer la responsabilité de ses actes, à trouver des points de convergence en vue de s'entendre avec les autres apprenants.

De plus, les participants ont remarqué que les activités en groupes et la recherche personnelle sur des sujets qui sont proches de la réalité et des intérêts des apprenants sont celles que les apprenants préfèrent. Ils aiment travailler en groupe, surfer sur Internet pour trouver des informations, prendre des photos, planifier un entretien, lire ou écouter un document authentique. Même si, d'habitude, ils travaillent avec le stylo, le tableau et le papier, ils sont ouverts aux activités interactives qui doivent quand même être minutieusement préparées et organisées par l'enseignant.

Selon les réponses données, dans le cadre d'un apprentissage différencié, la planification d'un projet pédagogique offre l'occasion aux apprenants de développer un esprit coopératif et de travailler d'une façon créative en petits groupes. Le point fort d'un tel apprentissage différencié est – selon les interviewés – le fait que les apprenants travaillent en autonomie

en échappant à un processus d'apprentissage stérile appuyé sur des connaissances transmises par le professeur et le livre. Ils ont l'occasion d'identifier leur propre style d'apprentissage, de s'organiser et de découvrir de nouvelles connaissances en autonomie, selon leurs propres stratégies et techniques comme de « petits chercheurs ». Pour ce qui est de l'intégration du projet pédagogique dans le contexte didactique, les enseignants s'y montrent favorables, mais ils ont peur de rencontrer des difficultés.

2. 5. 2. *Les difficultés d'application*

Les enseignants parlent explicitement des difficultés rencontrées lors de la réalisation d'un projet pédagogique à l'école : manque de temps, manque de matériel complémentaire, absence de nouvelles technologies, obstacles d'organisation et de modification de l'espace-classe et opposition probable de la part des parents ou du directeur qui estiment que le temps consacré à la réalisation du projet est du temps perdu.

Un point crucial que les interviewés ont également évoqué est le « dilemme » pour l'enseignant de prendre des initiatives ou de suivre à la carte le curriculum. Par conséquent, les enseignants ont à faire face à un obstacle important, celui de la durée des cours. Les contrôles et les examens programmés limitent le temps consacré à l'introduction de projets ou d'activités supplémentaires.

De plus, ils s'accordent sur le fait que tous les élèves n'ont pas le même niveau de langue « *Il y a au moins deux niveaux de langue, je dirais trois* ». Donc, ils affirment que l'adoption du projet dans la classe de langue est difficile, puisque le niveau de langue des élèves est un grand obstacle. En réalisant des activités interactives, les élèves préfèrent parler dans leur langue maternelle en évitant d'utiliser la langue française : « *Les élèves répondent en grec ou ils préfèrent rester muets* ».

Un autre obstacle évoqué par les enseignants est lié au comportement plutôt négatif des élèves qui refusent de s'intégrer à un groupe et de collaborer. « *Les élèves se fatiguent et ils manquent d'intérêt rapidement* ». C'est le moment où le comportement indiscipliné de certains apprenants décourage les enseignants.

Sur l'hésitation des enseignants à favoriser de telles démarches pédagogiques, ceux-ci ont tous mentionnés que l'enseignant n'est pas disponible pour sacrifier du temps ni pour « se fatiguer » à préparer un projet. De surcroît, le manque de support technologique ou de matériel constitue un facteur de découragement important (ordinateurs, vidéo-projecteur, papier, etc.) : « *Il n'y a pas de support de nouvelles technologies* ».

2. 5. 3. *Propositions pour dépasser ces difficultés*

Les résultats montrent que les difficultés ci-mentionnées influencent l'attitude des enseignants envers des pratiques diversifiées et envers le projet pédagogique. Ils mettent l'accent sur le fait que l'enseignant doit être au courant de l'évolution des méthodes didactiques. Néanmoins, ils se montrent favorables à la centration sur l'apprenant et ses besoins. Un apprentis-

sage centré sur celui-ci suscite son intérêt, crée une ambiance agréable et favorise la motivation de l'enseignant pour différencier sa manière d'enseigner.

Pour ce qui est de l'intégration d'un projet à leur cours, les enseignants peuvent le proposer soit avant ou pendant les vacances de Noël ou de Pâques, soit après la fin d'une unité thématique. Cette pratique leur permet de diversifier le cours et d'éviter la monotonie et la répétition. Pour inciter les apprenants à participer, les enseignants peuvent simplifier le lexique, les étapes d'un projet pédagogique (elles peuvent être plus courtes), et adapter les activités selon les compétences visées et le public concerné afin de réduire les difficultés de réalisation. En ce qui concerne l'intégration des projets pédagogiques au cours et leur planification, les enseignants ont une attitude positive. Ils soulignent que l'enseignant doit avoir préparé en détail l'objectif, les consignes et les étapes de réalisation du projet. Concernant le travail en groupe, selon eux, il doit être limité pour éviter des problèmes de discipline, et l'ambiance détendue qui règne souvent parmi les apprenants quand ils travaillent en groupe ne doit pas être au détriment du processus d'enseignement. Selon les interviewés, un groupe formé par les apprenants eux-mêmes, composé de leurs copains de classe peut être plus fonctionnel qu'un groupe proposé par l'enseignant selon des critères pédagogiquement reconnus. Les enseignants constatent enfin que les obstacles rencontrés peuvent être surmontés s'il y a une attitude positive de la part du professeur.

2. 6. Synthèse des résultats – Constatations

Nous observons que le projet pédagogique est souvent écarté de la classe de langue. Les enseignants croient qu'il s'agit d'une pratique applicable uniquement à des contextes didactiques idéaux.

Les enseignants doivent faire le point des difficultés rencontrées lors de la réalisation du projet. Même s'ils ont une opinion favorable par rapport au contexte théorique de la pédagogie du projet, ils ne proposent pas souvent de projet à leurs élèves. Ils affirment que l'adoption d'un mini-projet dans la classe de langue n'est pas possible, puisque le niveau de langue des élèves est un grand obstacle. Les enseignants s'accordent à penser que leurs élèves n'ont pas tous le même niveau de langue. Un autre obstacle évoqué par tous les interviewés est lié au comportement insubordonné des élèves qui refusent de s'intégrer dans un groupe et de collaborer. Enfin, les enseignants sont aussi entravés par le manque de temps. Les activités interactives peuvent motiver les élèves et diversifier les cours, mais les enseignants hésitent à introduire ces pratiques exigeantes. Nous constatons qu'il y a une distance entre la théorie et sa mise en pratique. Nous estimons que l'enseignant n'a ni la formation adéquate, ni l'information nécessaire pour élaborer un projet pédagogique.

Selon Puren (2011 : 3), « la pédagogie du projet ne vient pas remplacer les autres orientations didactiques, mais s'ajouter à elles pour enrichir "la palette d'outils" à la disposition des enseignants ». Toutefois, les réticences des enseignants concernant le temps qu'ils doivent consacrer à planifier un projet ou les obstacles potentiels auxquels ils doivent faire face les dé-

couragent. En somme, la difficulté majeure concernant la pédagogie de projet découle d'une mentalité « traditionnelle et démodée » sur l'enseignement qui met en marge la redéfinition du rôle de l'enseignant selon laquelle elle « doit être croisée à des modifications sérieuses dans le domaine de l'éducation » (Proscolli, 1999 : 245).

Enfin, en prenant en considération les opinions des participants, nous concluons que nos hypothèses de départ sont confirmées. Comme nous l'avions prévu, les enseignants considèrent le projet pédagogique intéressant et utile dans l'enseignement du FLE, mais son application au milieu scolaire leur paraît difficile.

Conclusion

En guise de conclusion, nous retenons que le projet pédagogique constitue un outil polyvalent pour l'enseignant et un grand défi pour l'enseignement du FLE. Au-delà des savoirs étroitement linguistiques, il donne l'occasion aux apprenants de découvrir de nouveaux mondes et de nouvelles cultures dans une perspective de sensibilisation sociale et interculturelle. Un projet élaboré par les apprenants dans le microcosme d'une classe inclut toutes les règles et les circonstances qui existent dans la société. Le grand profit d'un projet est que l'apprenant fait face à des difficultés et qu'il doit trouver seul la façon de les résoudre. Même s'il ne peut pas y réussir, il a le mérite de lui faire accepter qu'il ne peut pas combler toutes ces lacunes, mais qu'il ne doit jamais abandonner l'effort. Le gardien de ce terrain d'action créatif demeure l'enseignant ; il doit être « un pédagogue tout terrain, capable de “gérer” un public d'élèves de plus en plus difficile, souvent peu motivé, parfois culturellement démuné » (*ibid.* : 246). Dans ce cas, « la formation des enseignants doit ainsi se centrer sur la dimension humaniste/pédagogique » (*ibid.* : 246), afin qu'ils puissent maîtriser toute situation dans leur classe.

Références bibliographiques

- BÉRARD É., 1991, *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- PERRENOUD P., 2005, « Différencier : un aide-mémoire en quinze points », *Vivre le primaire*, n° 2, mars-avril, p. 34-35. Disponible sur : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html>.
- PROSCOLLI A., 1999, *Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères*, Patras, Éditions de l'Université Ouverte Hellénique.
- PUREN C., 2011, « Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet », formation à l'Institut Français de Fès (Maroc). Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>>.

Notes

¹ C'est l'auteur qui souligne.

La littérature de jeunesse : un outil pour construire des ponts socio-humanistes, dès l'école maternelle

Christine BEAUR
ISFEC Aquitaine

La loi du 8 juillet 2013, dite de « refondation de l'école », fait de l'école maternelle un cycle autonome où les attendus de fin de cycle sont clairement identifiés, où des compétences et des savoirs sont ciblés en fonction du développement de l'enfant. Elle se veut bienveillante et sa mission principale est de donner aux enfants l'envie d'aller à l'école, de s'affirmer et d'épanouir leur personnalité. Un marqueur très fort de l'école maternelle est d'être une école où les enfants apprennent à vivre ensemble.

Développer des compétences sociales et travailler ce « vivre ensemble » a toujours été une préoccupation de l'école ; les jeunes enfants ont à apprendre à exprimer leurs émotions, à comprendre celles d'autrui, à éviter ou dépasser les conflits de la vie quotidienne... Or, pouvoir communiquer dans un groupe suppose d'avoir les mots pour le dire et pour comprendre. Plusieurs recherches ont montré que l'étendue du lexique était en étroite relation avec la réussite scolaire. Des travaux de recherche évaluant connaissances lexicales et production d'écrit ont mis en évidence la pauvreté du lexique émotionnel de nombreux élèves de cycle 3.

Comment exprimer ses états émotionnels et comprendre ceux d'autrui quand on n'a pas les mots pour le dire ? À quel moment de son développement un petit élève découvre-t-il qu'une autre personne que lui a des sentiments, des désirs, des savoirs différents des siens ?

1. L'école maternelle, un cycle fondamental pour la réussite de tous

Cette dimension du développement cognitif et social à prendre en compte trouve des réponses dans le développement de la théorie de l'esprit. Avant deux ans, les enfants sont capables de décoder la signification d'expressions faciales d'autres personnes, en relation avec leurs désirs: ceci indique une certaine compréhension du rôle des états mentaux dans les comportements; vers trois ans, les enfants jouent et communiquent en tenant compte du point de vue d'autrui, mais cette compréhension est limitée à une réalité immédiate (Thommen, 2007). À cinq ans, les enfants ont construit une première théorie de l'esprit selon laquelle les personnes agissent en fonction de ce qu'elles croient et non en fonction de la réalité, ils ne maîtrisent pas encore la diversité des modalités d'expression des états mentaux. Entre cinq et huit ans, ils arrivent à se décentrer et à se mettre à la place d'autrui, à maîtriser la relation entre causes et conséquences, à analyser les relations causales et intentionnelles et la réciprocité des

relations. Vers douze ans, ils commencent à analyser les actions d'une personne en fonction des circonstances, de sa personnalité et des relations qu'elle entretient avec autrui.

Ces travaux nous montrent bien que « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (selon le *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Journal Officiel du 12 mars 2015) est l'objet d'un long développement et nécessite un réel apprentissage de la part du maître, de l'école, et qu'il ne va pas de soi. La littérature de jeunesse dans ce qu'elle offre de possibilités à l'école, dans ce qu'elle produit apparaît comme un médiateur privilégié d'enseignement pour parvenir à développer ces compétences sociales et cognitives. Elle fait appel à la sensibilité, à la capacité de compréhension, à l'image. Elle révèle les possibilités ludiques de la langue et permet de jouer sa relation au symbolique. Elle offre les chances à chacun de développer son imaginaire pour grandir et construire son propre rapport au monde. Elle est le lieu de mise en scène de conflits intérieurs, elle fait s'interroger et permet de construire son premier livre psychique.

Les recherches actuelles en didactique de la lecture mettent l'accent sur l'acte de lire qui fait appel à la notion de compréhension et nécessite des stratégies culturelles, sociales, cognitives et affectives du point de vue du lecteur. On s'interroge sur la lecture de récits à l'école maternelle et on en a fait un objet de recherche. Le récit crée un « espace de suspension » qui, comme la rêverie ou la promenade, procède d'une théâtralisation de l'imaginaire permettant de donner figure à ce que nous ne pouvons pas penser en concepts. L'enfant peut ainsi, dans le cadre de son développement identitaire, renouer avec cette capacité presque originelle consistant à feindre et imiter, à jouer (Canut et Vertalier, 2012).

En tant que genre fondamentalement dialogique faisant ainsi entendre des voix autres que la sienne, le récit participe de l'épanouissement des capacités de représentation des pensées d'autrui (Cèbe et Goigoux, 2012) et se construit en gagnant de l'épaisseur énonciative grâce à l'intériorisation d'une parole ou d'un discours autre (Bishop et Joole, 2012). Les recherches sur la petite enfance et les travaux portant sur la place occupée par le récit dans le développement psychologique des sujets ont favorisé un déplacement majeur, du texte narratif vers le sujet lecteur et sa compréhension. C'est ainsi que l'on considère désormais que la capacité à concevoir les affects, les processus psychologiques du personnage, ses états mentaux, ses savoirs est une condition de la compréhension en lecture (Brigaudiot, 2004). Cette capacité, relevant des théories de l'esprit, liée à la décentration perceptive (Astington et Edward, 2010), permet aux enfants de 3-4 ans de prédire les actions des personnages sur la base de leurs sentiments, d'associer très tôt le but à atteindre et les émotions liées à ce but, et d'inférer les croyances des personnages même si celles-ci ne sont pas mentionnées explicitement (Terwagne, 2013). Le récit est alors considéré comme une « séquence stéréotypée » d'actions organisées en vue d'un but et le comprendre consiste à mettre en place des explications causales qui subordonnent toutes les relations de compréhension, y compris les relations inhérentes au récit.

Il semble donc important de s'interroger, dès l'école maternelle, sur des conditions de mise en place d'activités portant sur les relations causales d'un récit mais aussi d'une progressivité

des apprentissages liée au développement du jeune enfant. Cette caractéristique essentielle semble concerner tous les récits, qu'il s'agisse de ceux rapportant les événements de la vie quotidienne ou de ceux nés de l'imagination d'un auteur ou conteur.

2. Quelle présentation d'albums, quelle démarche ces recherches induisent-elles ?

Le principe déterminant est l'abandon des questions fermées destinées à « vérifier » la compréhension, qui ne favorise que les enfants les plus favorisés, avec des référents déjà mis en place et des habitudes langagières déjà installées. Aider les enfants à la compréhension, c'est dire, raconter, expliquer, démontrer, sans rien demander. Ils s'empareront dès qu'ils pourront de ces activités de reformulation devant les autres, de questionnement collectif, de construction partagée des significations (Bishop et Joole, 2012), de dramatisation verbale, travail du maître qui viendra compléter les lectures offertes, la lecture du soir dans le cadre familial. Serge Terwagne (2012), didacticien de la littérature, propose une démarche qui a pour objectif de développer non seulement les compétences inférentielles mais aussi transactionnelles.

L'objectif consiste à comprendre les articulations logiques entre les différentes séquences narratives d'un scénario; une séquence narrative est une mise en récit d'une étape du script. L'ensemble des séquences narratives constitue le scénario de chaque album.

Dans une première phase, il s'agit de permettre à l'élève de mémoriser les séquences narratives : l'enseignant les lit avec présentation ou non des images, il les raconte avec présentation ou non des images, ou les élèves s'expriment à partir d'images choisies et affichées sans raconter, ni lire ; le choix des manières de lire se fait en fonction de la nature de l'album. La deuxième phase doit permettre de repérer les liens de causalité entre les étapes du script : les élèves, en petits groupes, racontent le script en verbalisant les liens de causalité entre les différentes étapes¹. La troisième phase aura pour objectif d'apprendre à décrypter les intentions du personnage principal : faire verbaliser les intentions, les jouer, les théâtraliser à l'aide de marottes ou de marionnettes : cette phase est essentielle car c'est la prise en compte de l'intention des personnages qui permet de comprendre la logique qui préside à l'enchaînement des différentes séquences narratives du scénario, une logique basée sur le rapport de causalité. Alors, lire ou relire intégralement l'œuvre permettra de consolider la mise en mémoire des scénarii et aboutira à la restitution orale, par l'élève, du scénario.

Cette démarche peut être complétée par des activités qui ont pour objectif de développer non plus seulement les compétences inférentielles mais aussi transactionnelles. Une histoire n'est en effet pas uniquement l'amplification d'un script de base, elle est également une œuvre littéraire qui nécessite, pour être comprise, un investissement du lecteur qui peut prendre quatre formes. Selon Terwagne (2012), voici les quatre types de questions à poser aux élèves, qui doivent permettre de développer des habilités à interpréter une histoire. Les premiers types de questions, dites « questions de transactions textuelles », iconiques, permettent de clarifier les informations implicites. La question à poser par le maître est « Pourquoi le per-

sonnage a-t-il fait cela ? ». Puis de faire des analogies avec d'autres récits en demandant « Est-ce que cela te fait penser à une autre histoire ? ». Ce type de transactions interculturelles interroge la bibliothèque mentale du lecteur et convoque ces connaissances qui rassurent sur une compréhension effective.

Les questions suivantes, dites « de transactions personnelles », font écho à des événements de sa propre vie et répondent à la question: « Et vous, avez-vous déjà vécu quelque chose comme cela ? ». Puis, selon cet auteur, la question « Qu'auriez-vous fait à la place de... ? » entraîne des réactions affectives du sujet à l'égard du récit et une ou des projections. Selon lui, interpréter une histoire relève des capacités des élèves et le rôle de l'enseignant est de développer ces différentes transactions à la fois sur le texte mais aussi sur leurs affects. Au-delà de cet apprentissage, le rôle de l'école maternelle est d'élaborer des activités de littérature pour chacun, de répondre aux différents niveaux de plaisir et de s'adresser à tous les types de lecteurs. En effet, avant d'être un apprentissage spécifique, l'entrée en littérature à l'école est un enjeu majeur d'acculturation. Ces rencontres constituent la base essentielle du « *Dire, Lire, Écrire*² », travail long, complexe et à poursuivre durant les autres cycles de l'école.

3. Devenir un citoyen éclairé de demain : la symbolique de l'altérité sans rejet du personnage différent par la littérature de jeunesse

Par ce qu'elle offre de possibilités à l'école, la littérature de jeunesse reste un outil d'enseignement privilégié pour parvenir à transmettre aux élèves « une culture commune de tolérance mutuelle et de respect ». Traduire cet objectif éducatif en posture d'enfant ayant compris le droit de chacun à être respecté et aimé et le devoir de respecter les autres malgré leurs différences est la mission des éducateurs au quotidien. Dans leur liberté pédagogique, quels choix d'œuvres sont au service des enseignants pour à la fois construire des compétences sociales et civiques, inscrites dans le socle commun des connaissances, et des savoirs littéraires ?

Les notions de stéréotypes, de refus des préjugés semblent importantes à travailler, à évoquer pour les dépasser et rencontrer l'Autre dans une vision de tolérance et de respect. Pour contribuer à la « grande mobilisation pour l'École pour faire vivre les valeurs de la République³ », la littérature de jeunesse propose de nombreux ouvrages sur ces thèmes.

Un exemple concernant l'acceptation de la différence est proposé par Jérôme Ruillier (2008) à partir de son œuvre *Homme de couleur*.



Image 1 : Jérôme Ruillier, *Homme de couleur* (1^{re} de couverture)

À partir d'un personnage culturellement et socialement déterminé, cet auteur accentue les représentations, joue sur le ridicule et conduit à accroître la tolérance. Le récit convoque deux genres : album ou poème qu'il faudra comprendre et interpréter. Le ton humoristique employé amène le lecteur à évoquer ces représentations ridicules et erronées de sa vision de l'Autre.

L'auteur est né à Madagascar mais il est « blanc », ce qui amène de la légitimité à cet ouvrage. Son œuvre est issue d'un conte poème africain de transmission orale, œuvre certainement adaptée et revisitée. Il est à noter que Léopold Sédar Senghor avait repris ce conte avant cet album. C'est en 1993 que Kofi Yamgnane lance la Fondation pour l'intégration républicaine (FIRE) à Paris. Son action est fondée sur quatre obligations prenant racine dans la mémoire des migrations et dans l'apport des étrangers à l'identité nationale. C'est donc une thématique qui prend tout son sens, aujourd'hui.

En voyant la couverture et le titre, le lecteur peut s'interroger sur le thème de l'histoire : « Homme de couleur » sans marque du pluriel alors que le personnage présenté est un homme quadrillé de plusieurs couleurs ; dès le début de l'œuvre, il y a un décalage entre le texte et l'image qui a pour but de mettre le lecteur sur une fausse piste.



Image 2 : Jérôme Ruillier, *Homme de couleur* (4^e de couverture)

La première de couverture propose un style assez enfantin mais le lecteur adulte peut penser à diverses interprétations, comme par exemple celle d'un homme multiculturel dont les couleurs donneraient le sens d'un mélange des cultures en un seul être. La quatrième de couverture amène le lecteur au but de l'œuvre, l'éducation. Deux personnages sont présents sur la quatrième de couverture, celui de la première de couverture et un personnage noir d'une seule couleur. L'écriture de l'œuvre est au début noire sur une page blanche, à la fin de l'œuvre, l'écriture est multicolore sur fond blanc. La structure du poème, par les tercets, indique les moments importants de la réflexion de l'enfant noir, à savoir la naissance et la mort. Un quatrain marque la fin du poème. Les accentuations par les « moi » et « toi » sont à caractère péjoratif la plupart du temps.

Quand je serai mort,
je serai noir...
Toi, quand tu mourras,
tu seras gris...

Et tu m'appelles homme de couleur !

On peut étudier cette œuvre selon trois de ses grands moments, à savoir l'enfance, le quotidien d'une vie adulte et la mort. Dès le début et à travers le titre, l'auteur essaie de mener le lecteur sur une fausse piste pour démontrer par un raisonnement l'absurde d'une expression singulière dans notre société multiculturelle. Cette œuvre montre comment certaines croyances sur les « Noirs » et les « Blancs » imprègnent encore l'imaginaire collectif et à quel point elles sont ridicules.

L'œuvre demande au lecteur une démarche cognitive et culturelle avant de pouvoir la comprendre et l'interpréter. L'exploitation pédagogique doit donc être pensée pour accéder au sens premier de cet album : l'Autre et la différence. La démarche utilisée sera la même que celle décrite précédemment. Dans un premier temps, l'élève sera amené à construire son horizon d'attente à partir du titre, des premiers éléments de lecture, puis la phase centrale sera de comprendre globalement l'album et de découvrir le « non-dit » d'un texte littéraire : on attend ici que l'élève puisse, avec une représentation, un résumé mental plus ou moins exact, ensuite mieux prendre conscience de ses erreurs et mieux interpréter le texte.

Le rôle du maître est alors d'orienter l'échange vers les constituants du sens, il relance, questionne vers des éléments non pointés, il suscite des interprétations et incite à l'écoute mutuelle. Il porte au tableau toutes les propositions des élèves et organise ces collectes. Collectivement, il va vérifier avec le texte les informations et les interprétations des élèves: c'est le moment pour l'enseignant, sans termes techniques, de mettre en valeur et d'explicitier les opérations nécessaires à la compréhension. Il résume ce dont il fallait tenir compte pour aboutir à l'information juste. Cette activité se termine par une lecture orale de l'enseignant, qui établit par sa dimension expressive la compréhension définitive du texte et consolide les acquis récents. Puis il va amener les élèves vers la spécificité de l'œuvre, en fonction de cette dernière ; ici, les éléments iconographiques sont déterminants pour construire les différences sociales et culturelles entre l'homme noir et l'homme de couleur ; un tri des illustrations sera proposé en fonction de l'identité du personnage. La mise en parallèle des deux évolutions permettra de percevoir la transformation des deux personnages. Un débat permettra d'élaborer un élément de la détermination de l'homme noir. L'homme noir ne part pas au ski (détermination sociale), l'homme noir a peur de se faire prendre par la terre (détermination culturelle), la Mort est vue par l'homme noir comme malédiction de Cham, portée sur tous ses descendants (leurs âmes sont censées être condamnées). Pour l'homme blanc, la Mort a la couleur grise comme s'il s'agissait d'un mélange de ses bonnes et mauvaises actions (détermination culturelle). Un élément déterminant de cette œuvre est le ton humoristique, l'humour noir utilisé par l'auteur ; un travail devra être proposé pour prendre de la distance mais aussi pour s'enrichir d'expressions courantes de la langue française.

Un projet d'écriture peut être proposé pour réinvestir le mécanisme de l'œuvre. Cette mise en mots est partagée, génératrice d'illustrations. Après ces différents temps d'appropriation de l'œuvre, il s'agit de construire la symbolique de l'œuvre : la tolérance de la différence

exprimée par le ridicule des représentations liées à son intolérance. L'enseignant demandera de rappeler les informations données par le texte sur les représentations de la différence de couleur de peau et organisera un débat littéraire sur le ridicule de ces représentations et sur la tolérance de la différence de couleur de peau : l'homme blanc n'est pas rose quand il naît, n'est pas blanc quand il grandit, n'est pas vert quand il a peur et n'est pas gris quand il meurt... L'homme noir peut aussi attraper des coups de soleil et donc être rouge, il peut aussi avoir des membres bleus quand il a froid, il peut aussi être vert de peur et n'a pas une âme noire quand il meurt ! Les représentations usuelles sur la couleur de peau sont donc fausses, voire ridicules : tout cela conduit à dire que l'homme noir pourrait aussi être appelé homme de couleurs... Nous sommes donc tous pareils quelle que soit notre couleur de peau.

Chaque élève entre ainsi dans une réflexion plus approfondie et distanciée à propos de la problématique de l'album.

4. Comment l'œuvre de littérature de jeunesse peut-elle être objet d'apprentissage socio-culturel ?

Certes, une œuvre est un objet unique qui mérite un traitement unique ; mais on ne peut occulter la dimension socioculturelle du livre. En effet, les caractéristiques propres à l'œuvre sont aussi des caractéristiques communes à d'autres œuvres ; la compréhension peut dépendre de plusieurs autres facteurs comme le vécu du lecteur, la connaissance des œuvres traitant du même thème.

Il apparaît dès lors comme un geste professionnel important d'envisager la lecture en réseaux, procédé permettant de construire une programmation au service des compétences de compréhension des textes littéraires mais aussi au service de construction d'un sujet culturel. La notion de « pensée en réseaux » est au cœur de la problématique de la construction du sujet culturel (Devanne, année 2007-2008).

De plus, les programmes ont été rédigés de manière très discrète sur la pédagogie et la didactique pour en faire des programmes peu normatifs et inciter les équipes à agir. La seule contrainte qui émane de cette liberté pédagogique est, pour les enseignants, de devoir s'assurer de la capacité des élèves à réinvestir leurs apprentissages dans d'autres situations. La lecture en réseaux permet de répondre à cette contrainte en travaillant la compréhension de textes, en mettant en résonance des textes et construisant des savoirs littéraires, en structurant des connaissances culturelles et sociales communes.

Dans l'exemple développé ci-dessus, l'étude en réseaux de deux œuvres permettra de construire connaissances littéraires et dispositions morales et civiques : après l'étude de *Homme de couleur*, on pourra proposer l'album *Noire comme le café, blanc comme la lune* de Pili Mandelbaum (1990), traitant de l'acceptation de soi, de la ressemblance au-delà de la différence et l'album *Invisible mais vrai* de Rémi Courgeon (2003), où la dissemblance permet le partage et l'enrichissement mutuel.

Un autre exemple de réseaux interpellant le lecteur et permettant de construire des ponts

socio-humanistes est la réflexion et la compréhension du célèbre conte d'Andersen, *Le Vilain Petit Canard*, personnage rejeté par tous à cause de son physique. Personnage dit « vilain » parce qu'il ne satisfait pas le regard des membres du groupe, alors qu'il apparaît simplement différent aux yeux du lecteur, il ne peut échapper à cette image dévalorisée et en viendra à se percevoir tel qu'on le dit. Thème fort à aborder avec l'élève en construction, où cette thématique, cette métamorphose nécessaire à tout être invite à l'identification.

Un réseau d'œuvres autour de ce rejet du personnage différent amènera l'élève à réviser son point de vue sur les personnes... Être tolérant et communicant sur cette autre forme d'altérité permet aussi de mieux comprendre l'autre, de mieux se comprendre soi-même, de mieux vivre ensemble et d'avoir conscience que chacun a droit à la dignité, comme le déclare l'article premier de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité ».

Dans un contexte instable par manque de repères et de stabilité, devenir un citoyen éclairé de demain passe certainement par ses confrontations, ses débats et ses prises de conscience sur soi, sur l'autre. La littérature de jeunesse représente bien un outil, un levier pour développer des compétences littéraires mais aussi une pensée critique et plus objective. Espérons que les équipes pédagogiques s'empareront de ces lectures pour se projeter dans un futur humaniste et permettront d'instaurer, de créer ou de faire émerger ces ponts socio-humanistes fondamentaux au « vivre ensemble ».

Références bibliographiques

- ASTINGTON J. W. et EDWARD M. J., 2010, « Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Disponible sur : <<http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/51/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants.pdf>>.
- BISHOP M.-F. et JOOLE P., 2012, « Et si l'on parlait des récits... », dans M.-F. BISHOP et P. JOOLE (dir.), « Lecture de récits en maternelle », *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 3-8. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-3.htm>>.
- BO SPÉCIAL [Bulletin Officiel spécial du Ministère de l'Éducation nationale], n° 11, 26 novembre 2015. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf>.
- CANUT E. et VERTALIER M., 2012, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », dans M.-F. BISHOP et P. JOOLE (dir.), « Lecture de récits en maternelle », *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 51-66. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-51.htm>>.
- CÈBE S. et GOIGOUX R., 2012, « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », dans M.-F. BISHOP et P. JOOLE (dir.), « Lecture de récits en maternelle », *Le*

français aujourd'hui, n° 179, p. 21-36. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-21.htm>>.

DISCOURS DE VALLAUD-BELKACEM N., Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 22 janvier 2015, Paris / Matignon. Disponible sur : <<http://discours.vie-publique.fr/notices/153000153.html>>.

INRP-PROG (coordonné par Mireille BRIGAUDIOT), 2014, *Apprentissages progressifs de l'écrit à la maternelle*, Paris, Hachette Éducation, coll. « Profession Enseignant ».

MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, arrêté du 18 février 2015 / Journal Officiel du 12 mars 2015. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940>.

TERWAGNE S., 2012, « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires », dans M.-F. BISHOP et P. JOOLE (dir.), « Lecture de récits en maternelle », *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 11-20. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-11.htm>>.

TERWAGNE S. et VANESSE M., 2013, *Le récit à l'école maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*, 2^e éd., Paris Éditions de Boeck, coll. « Outils pour enseigner ».

THOMMEN E., 2007, « L'enfant et les phénomènes mentaux : les théories de l'esprit », *Langage & pratiques*, n° 39, p. 9-19.

Albums

COURGON R., 2003, *Invisible mais vrai*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Mini Albums ».

MANDELBAUM P., 1990, *Noire comme le café, blanc comme la lune*, Paris, École des loisirs, coll. « Les lutins ».

RUILLIER J., 2008, *Homme de couleur*, Vineuil, Éditions Bilboquet, coll. « Petit à petit ».

Notes

¹ Académie de Versailles, « Enseigner la compréhension du récit à l'école maternelle », disponible sur : <<http://www.pedagogie95.ac-versailles.fr/l-ecole-maternelle/580-enseigner-la-comprehension-du-recit-a-l-ecole-maternelle>>.

² Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

³ Discours de Madame la Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem, 22 janvier 2015, Matignon.

L'enseignement du FLE/FOS en sciences politiques : creuset d'interactions culturelles

Meriem BEDJAOU

École Nationale Supérieure de Sciences Politiques d'Alger

La mondialisation est une formidable ouverture, mais aussi un redoutable phénomène de rationalisation économique et de standardisation culturelle. Pour la Francophonie, le risque est la dilution de sa spécificité dans le flot des industries culturelles anglo-saxonnes dominantes. Le marché n'est pas toujours synonyme de respect de la diversité culturelle, surtout pour les pays moins avancés. Mais c'est aussi une chance car la Francophonie est présente sur tous les continents, et constitue un des acteurs essentiels de la diversité culturelle, en faisant cohabiter de multiples traditions tout en se référant aux Droits de l'Homme, à la démocratie et aux objectifs du développement durable (Revue Hermès, 2004 : présentation).

1. Préambule

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues, pour acquérir et faire circuler les savoirs et les cultures, est devenu une nécessité au regard des innombrables échanges qui se font quotidiennement. Sans chercher à concurrencer l'anglophonie, la francophonie et ses composantes sociétales constituent un creuset de médiation interculturelle dynamique entre les différents horizons francophones. Source d'inspiration, mais également de réflexion, le module de « f/Francophonie » que j'enseigne à des étudiants de Master, au sein de l'École Nationale Supérieure de Sciences Politiques d'Alger (ENSSP), me fournira l'occasion de rendre compte de ce partage fructueux de la langue-culture française par des étudiants arabophones et arabophones/amazighophones.

Dans cet article, je voudrais faire part d'une expérience nouvelle, celle de la prise en charge d'un enseignement en langue française de trois modules : f/Francophonie, analyse du discours politique ainsi que langue et communication, à des étudiants en Master, filière « sciences politiques ».

Je voudrais tout d'abord justifier la citation mise en exergue, car elle reflète une préoccupation partagée par beaucoup d'enseignants de français. En effet, au regard des profondes mutations à relent anglo-saxon qui ne cessent de s'étendre à tous les continents par une géopolitique fondée sur le « Tout anglais » ou le « *Anglo-saxon language culture* », il est primordial, aujourd'hui, que la langue-culture française fasse l'objet de plus d'intérêt de la part des États francophones, ou tout simplement de celle des amoureux de la langue de Voltaire.

2. La langue française et la f/Francophonie en Algérie

Je rappellerai brièvement l'état de la langue française en Algérie, pays anciennement colonisé où langue française et f/Francophonie sont intimement liées, sur les plans politique, linguistique et culturel. En effet, en raison d'un passé tumultueux, la langue française est perçue comme la langue de l'ennemi d'autrefois. Aussi la f/Francophonie ne peut-elle qu'être empreinte de tous les ingrédients d'une histoire douloureuse et considérée, de ce fait, par une frange de la société, comme un héritage colonial à rejeter (voir Barrat, 1997). Tel est le discours distillé par les tenants d'une arabité et d'une islamité inconditionnelles et dont les partis politiques font le leitmotiv de leur plan d'action. Néanmoins, en réalité la f/Francophonie est bien plus présente qu'on ne le pense, notamment avec l'arrivée du président Bouteflika qui donna un souffle nouveau à la coopération franco-algérienne et à celle Sud-Sud par le biais de laquelle s'est forgée une relation interdépendante qui lie plus d'une centaine de pays ayant en partage la langue de la déclaration des droits de l'homme. Pour le chef de l'État algérien, présent en tant qu'invité au IX^e sommet de la Francophonie, qui s'est déroulé à Beyrouth en 2002, les relations internationales nouvelles doivent générer une nouvelle approche de ce que doit être la f/Francophonie :

On ne peut trouver de meilleure justification à notre présence à cette réunion. Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français par des pays de tous les continents, et qui, facilitant le dialogue et la communication entre eux, conduit nécessairement, à une plus grande compréhension, et à un resserrement de leur solidarité. Et n'est-ce pas là un privilège extraordinaire, au moment où le monde traverse une période lourde de menaces, et où le risque d'un choc des civilisations est toujours présent ? La prise de conscience, par la communauté internationale, du danger que représente pour tous, le développement du terrorisme à travers le monde, rend encore plus impérieuse la nécessité d'unifier nos efforts dans une même lutte contre un ennemi commun (A. Bouteflika, 2002).

Il faut aussi préciser que la France entretient un partenariat économique stratégique avec l'Algérie et que, selon l'Association Internationale de la Diaspora Algérienne à l'étranger, 13,5 % de la population française est algérienne ou d'origine algérienne. D'autre part, l'actuel ambassadeur de France en Algérie a rappelé qu'il y aurait plus de 23 000 étudiants algériens dans les universités de l'Hexagone (voir Grandguillaume, 2008). Il en est de même pour le nombre important d'établissements scolaires privés qui ont opté pour des cursus à double programmes, algérien et français.

La f/Francophonie qui, au vu de toutes ces données, se vit au quotidien en Algérie, est également présente *via* le réseau de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) à laquelle émergent, en tant que membres titulaires, 58 universités et centres universitaires de recherche. À cela s'ajoutent les enseignements qui lui sont consacrés, tels les deux modules de « f/Francophonie » programmés à l'ENSSP et que nous verrons *infra*.

3. L'École Nationale Supérieure de Sciences Politiques et la pratique de la langue-culture française

De création récente (2009), l'École Nationale Supérieure de Sciences Politiques d'Alger (ENSSP) nourrit l'ambition de constituer un pôle d'excellence dans les spécialités en rapport avec les sciences politiques, les cursus dont elle a la charge se limitant au Master et au doctorat. Les formations L (licence) dans le même domaine se font dans les universités. Dans le canevas de formation, sont prévus des modules de spécialité dispensés par le biais de deux langues étrangères : le français et l'anglais. Ce sont l'analyse du discours politique et le module de Francophonie.

4. FLE/FOS/FOU ou les trois en même temps ? Un exemple d'analyse du discours

Comme je l'ai précisé *supra*, il ne s'agit plus pour moi d'enseigner le français, mais des modules en langue-culture française à des groupes d'étudiants aux multiples disparités. En effet, il est important de rappeler que le groupe d'étudiants dont il est question est formé d'apprenants issus de domaines tels que le droit, la sociologie, l'économie ou le management. Ces derniers viennent de l'ensemble des universités algériennes où la formation a été dispensée uniquement en langue arabe. D'où l'hétérogénéité des groupes. Cela m'a conduit à procéder, chaque début d'année, à un test de niveau qui me permet d'analyser les besoins linguistiques de mon public afin de moduler mes contenus et de mettre en place une unité didactique porteuse de résultats.

Avec une séance de séminaire dont le volume horaire hebdomadaire est fixé à une heure et demie, pour chacun des enseignements, j'ai opté pour des textes d'actualité, générant motivation et intérêt. Ce choix s'explique par le fait qu'ils susciteraient surtout la réflexion chez des apprenants destinés à être versés dans des emplois de politiques publiques, de gestion des conflits, de relations internationales, de diplomatie, etc. Je tiens à souligner que, vu le niveau des apprenants qui oscille entre le A1 et le C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), je conjugue FLE (Français Langue Etrangère) et FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) qu'en même temps, c'est-à-dire à chaque séance de FOS, je procède à des rappels linguistiques du FLE concernant la phonétique, la morphosyntaxe, le lexique, l'orthographe, la ponctuation et, en dernier ressort, la pragmatique, avec tout ce que le texte comporte comme présupposés et implicites.

Je travaille donc les compétences orale et écrite. Pour ce faire, j'ai arrêté mes objectifs didactiques en fonction :

- des besoins spécifiques de notre public ;
- du temps limité consacré à l'enseignement/apprentissage ;
- de l'intérêt et de la motivation des apprenants ;
- de leur niveau de langue de base.

Je présente, à titre d'exemple, une séquence de séminaire portant sur l'éthique en politique.

J'ai opté, en raison du niveau de la majeure partie de la classe, pour un premier texte abordable sur plusieurs plans, aussi bien énonciatif que rhétorique, celui de Voltaire : *Traité sur la tolérance*. J'avais, au préalable, insisté sur le concept d'éthique mais également sur les concepts connexes de morale et de déontologie, considérant qu'il est plus que jamais nécessaire d'y référer, et de le faire constamment, au regard des nombreux troubles qui affectent l'humanité aujourd'hui. En me conformant au programme que j'avais mis en place, dans le cadre d'un enseignement de la f/Francophonie, j'ai élaboré une unité didactique thématique comprenant deux supports, le premier étant : « Prière à Dieu » (texte 1 en annexe). Les deux textes dénonciateurs de fléaux sociaux auxquels nous ferons référence (textes 1 et 2 en annexe) traitent deux thèmes que les étudiants connaissent bien plus que le FOS. L'un comme l'autre s'inscrivent dans une morale universelle.

4. 1. Premier support : « Prière à Dieu »

Différentes questions de compréhension orale m'ont permis de rappeler le schéma de la communication, afin que puisse être relevées, par les étudiants, les marques d'une énonciation pertinente, que seule une lecture attentive révèle. L'analyse textuelle, telle que préconisée par Lita Lundquist (1983), a abouti à répertorier, sous forme de tableau, les champs lexicaux de la tolérance et ceux de son antonyme, de même que les champs sémantiques. Un travail sur la synonymie et l'antonymie a été fort utile. Comme les étudiants étaient très intéressés par la thématique, le choix du support et son analyse leur ont permis d'intervenir, mais aussi et surtout de voir les choses sous un autre regard. La question des religions, une fois abordée, a donné lieu à un débat intéressant, par le parallélisme qui a été fait entre les propos de Voltaire et les préceptes de l'Islam. À ce point, quelques digressions longues sur les origines du terrorisme et son impact sur les relations internationales ont été faites.

Le Traité sur la tolérance est un plaidoyer pour une tolérance effective ; bien que produit dans un contexte différent, il s'adresse à l'humanité. Le thème développé par Voltaire m'a semblé pertinent car, non seulement il est d'une actualité brûlante, mais il renvoie également aux autres religions et aux préceptes de l'islam qui recommandent la tolérance, le respect et le pardon. Ce support a aussi permis d'aborder la typologie des textes comme, entre autres, le texte argumentatif et la rhétorique qui lui est sous-jacente.

L'objectif final – la dernière étape du module – étant une production écrite, les étudiants devaient exprimer leur point de vue sur la question. L'analyse du texte à travers des questions de compréhension, et des questions sur la syntaxe, le lexique, la sémantique et la pragmatique a donné lieu à une expression écrite individuelle d'abord, collective ensuite. Mon objectif était de sensibiliser mon public au discours de « l'autre », du Français, du chrétien qui appelle les hommes à dépasser leurs différences et leur religion pour la promotion de la paix en insistant sur le fait que Dieu est, comme le rappelle Voltaire : « Dieu de tous les hommes, de tous les êtres, de tous les mondes, de tous les temps », propos que les étudiants ont dû commenter. (Texte 1 en annexe)

4. 2. Second support : « Adieu Hector »

Le second support renvoie à une chronique journalistique de Hakim Laâlam, « Pousse avec eux », du 29 juillet 2010 intitulée « Adieu Hector » (voir texte 2 en annexe), qui paraît dans un quotidien francophone, *Le Soir d'Algérie*.

Le lecteur ciblé par la chronique représente le grand public. Celui-ci est en mesure de saisir toute la portée du message aussi bien linguistique qu'iconique, dans sa dimension explicite autant qu'implicite. La spécificité de la chronique de presse est de porter un regard critique sur des questions en rapport avec l'environnement, politique le plus souvent, et sur des sujets à controverse. Ce type d'article correspond à l'attente d'un public toujours friand de sujets en rapport avec l'actualité. Derrière un style simple à la portée du plus grand nombre, l'allusion omniprésente et subtile permet à l'auteur de pointer ce qui ne va pas, de tourner en dérision les travers de la société. C'est le cas de l'auteur de « Pousse avec eux » qui met en relief les incohérences, les injustices et les abus de toutes sortes des preneurs de décisions ainsi que leur incompétence notoire.

Je présente dans ce qui suit une analyse de la chronique. Le prétexte de l'article est la mort du plus vieux condor du monde du Jardin d'Essai d'Alger. Hakim Laâlam se propose de faire un parallèle entre la longévité exceptionnelle du condor du jardin d'Essai d'El Hama et celle de ceux qui tiennent les rênes du pays. Tout comme le condor, ceux-ci se caractérisent par une longévité record au pouvoir. Tout comme le condor qui se nourrit de charognes, les responsables vivent aux dépens de ceux dont ils sont censés protéger les intérêts, contrairement aux autres animaux incarnant la bravoure comme le lion et autres félins. Tout comme le condor, enfin, une fois morts, ils méritent des funérailles exceptionnelles auxquelles assisteront ceux qui n'attendaient que d'occuper la place qui était la leur pour pouvoir profiter à leur tour de tous les avantages qu'ils pourraient tirer de leur situation privilégiée.

En ce qui concerne la structure de Laâlam, il y aurait à remarquer la manière dont il entre en matière : presque toujours après le titre, il y a une phrase en exergue qui semble n'avoir aucun lien avec le thème du texte mais touche un autre aspect de l'actualité... Faut-il voir là un clin d'œil supplémentaire en rapport même lointain avec le texte ? Il y a aussi des éléments textuels ou non textuels d'accompagnement de la chronique, autrement dit le paratexte, qui fait de ces textes un genre à part.

Le texte installe dès le début (première ligne) deux paradigmes qui vont, comme la fin le montrera, se charger d'instruire en quelque sorte – au sens juridique du verbe, c'est-à-dire de « faire comprendre » – la signification humaine et politique de l'allégorie (analogie, métaphore ?) du condor : c'est un clin d'œil à la mythologie grecque, Hector, et à la langue grecque, Griphius.

Le premier paradigme est celui de l'animalité, mais les noms des animaux sauvages cités – « hyènes », « chacals » – sont attribués dans le langage courant à des humains et sont porteurs de connotations strictement négatives, celles de fausseté, de roublardise, de couardise, de tromperie, d'absence de morale, etc. Le paradigme s'amplifie avec le mot « condor » repris

par l'expression anaphorique « ce rapace charognard » (l'hyène étant également un charognard), puis encore par « les espèces volatiles de la famille des vautours ». Il y a également la présence du mot « charogne » dans sa traduction arabe « jiffa » (il y a là, encore, une signification et des sous-entendus de cette expression dans la culture musulmane). Par opposition, un paradigme de l'animalité connotée positivement est installé avec les expressions : « lion et panthère » et plus loin, « lions et félins ». On pourrait, bien entendu, broder sur le symbole que représente le lion, dans le contexte algérien.

En mettant en opposition les deux paradigmes, on retrouverait alors le code des valeurs populaire : les hommes (vrais, braves, honnêtes par analogie avec les félins) et les hommes pourris sans foi ni loi (par analogie avec les chacals). Est-ce un stéréotype ? Analogie (métaphore et métonymie) et stéréotype sont liés, dit le *Dictionnaire analogique de la langue française* : « L'analogie joue discursivement un rôle d'illustration, d'exemple ou de preuve, puisqu'elle a partie liée avec l'explication, bien qu'elle s'en distingue » (Grize, 1990 : 96-109).

Le second paradigme est celui du politique, plus précisément de l'homme politique et Président de la République française, Nicolas Sarkozy, en 2010. S'agissant du paradigme politique filé métaphoriquement avec « la portion de branche », le référent politique de l'époque (29 juillet 2010) est l'homme fort du régime qu'on dit impliqué dans de nombreuses disparitions et liquidations physiques, décédé, peu avant Hector. Quel rapport avec Sarko et Tartarin ?

Les autres éléments pertinents du texte sont :

- L'expression « pensionnaire du Jardin d'Essai d'Alger » vs « pensionnaire d'El Mouradia » ? « Pensionnaire » et « Jardin d'Essai d'Alger » (si l'on poussait l'interprétation jusqu'au bout : Alger = Algérie ; Jardin d'Essai = pays ouvert à tous les aventuriers ?) À rapprocher avec le passage : « Comparativement au lion ou à la panthère du même Jardin d'Essai qui n'ont pas tenu la distance » = Les citoyens intègres de ce même pays ne vivent pas longtemps (et pour cause ?)
- « Les espèces volatiles de la famille des vautours » : caractère explicatif, didactique.
- Un « seigneur des nuées » ayant supporté l'enfermement un siècle durant ! En Amérique latine, le condor est le symbole de tous les superlatifs pour les peuples indiens. C'est le seigneur des Andes ! Par sa « fable », Laâlam le rapetisse et le ravale au rang de simple charognard (il ne l'est pas plus que l'aigle ou le faucon), même s'il est rehaussé, néanmoins, par le prénom d'Hector.

Avec l'avènement de la presse indépendante en 1989 et la multiplication des médias écrits qui en a découlé, est apparue en Algérie la chronique journalistique, genre contestataire par excellence. Ce genre, relativement récent dans sa forme actuelle comme le rappelle Picardannée, est très prisé. Aussi concis que percutant, le chroniqueur n'hésite pas à recourir aux procédés stylistiques comme la métaphore, la litote et autres formes de comparaison pour pointer du doigt ce qui ne va pas sur un mode ironique ou à dénoncer les travers de la société,

mais également à porter un regard critique sur tout ce qui a trait à la politique. Pour ce faire, la chronique ne se prive pas de jouer sur les mots, l'allusion, l'implicite et autres sous-entendus. La plupart des quotidiens francophones à grand tirage ont leur chronique, comme c'est le cas du *Soir d'Algérie* avec « Pousse avec eux » de Hakim Laâlam ou du *Quotidien d'Oran* avec « Raina raikoum » de Kamel Daoud (auteur nominé pour le Goncourt). Le choix du titre de la chronique est stratégique, car outre le fait que ces titres sont éminemment éloquentes pour le lecteur algérien, ils sont porteurs de tout un programme et permettent donc d'orienter la lecture.

Si le vocable de « Printemps » a accompagné les bouleversements sociopolitiques qui ont eu lieu dans certains pays arabes, il qualifierait à bon escient les profondes mutations du paysage médiatique de l'Algérie, aujourd'hui. En effet, malgré les contraintes de tout ordre (idéologique, linguistique, juridique et financière), la presse écrite a su se frayer un chemin et se placer à l'avant-garde du processus de démocratisation par son adaptation à la nouvelle donne régionale, nationale, de même qu'internationale. Dès 1990, la presse privée arabophone et francophone avec plus de 68 quotidiens et 22 hebdomadaires a remodelé la configuration, non seulement des médias mais également des genres discursifs. Cette évolution, voire, cette métamorphose de la presse écrite a généré des textes journalistiques dont l'analyse ne saurait être uni-disciplinaire et la chronique présentée ici en est un exemple éloquent. S'inscrivant dans un discours polyphonique et une aire culturelle métissée, le chroniqueur « décortique » la réalité algérienne en puisant dans son bagage cognitif et son biculturalisme dans lesquels se côtoient ironie, humour caustique, implicite et sous-entendus. De Racine avec la tragédie grecque (Hector) aux aventures burlesques du tarasconnais Tartarin, en passant par les fables moralistes et moralisatrices de La Fontaine (les animaux), le « narrateur » nous livre un pastiche discursif détonnant, reflétant, sans complaisance, les changements novateurs d'une presse en devenir, grâce à un nouveau mode d'écriture.

Conclusion

Après avoir brossé un tableau de l'usage du français en Algérie et celui de la langue-culture française à l'ENSSP, je voudrais conclure par une citation qui résume, on ne peut mieux, le rapprochement pour une vie meilleure, des peuples ayant en partage la langue française, comme c'est le cas de la manifestation scientifique qu'est le congrès des professeurs d'Athènes, où plus de 350 participants sont venus d'horizons divers :

En ces temps où l'humanité doit s'inventer une destinée commune, ces temps riches de promesses et de menaces à la fois, nous francophones, ayant le français en partage, nous avons une mission. Différents par l'origine, la race, la religion, rassemblés par les tourments de l'histoire, nous voulons faire vivre et partager l'idéal humaniste qui nous unit (Chirac, 2006).

Références bibliographiques

- AGENCE PRESSE SERVICE, 2002, « Discours du président Bouteflika », IX^e sommet de la Francophonie à Beyrouth.
- , 2006, « Discours de Jacques Chirac ».
- BAMBRIDGE T., BARRAQUAND H., LAULAN A.-M., LOCHARD G et OILLO D. (dir.), 2004, « Francophonie et mondialisation », revue *Hermès*, n° 40, Paris, CNRS Editions. Disponible sur : <<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9032>>.
- BARRAT J., 1997, *Géopolitique de la francophonie*. Paris, France, PUF.
- CHIRAC J., 2002, « Discours de Monsieur Jacques Chirac lors de la cérémonie d'ouverture du IX^e sommet de Beyrouth ». Disponible sur : <<https://www.senat.fr/rap/a02-069-14/a02-069-147.html>>.
- GRIZE J.-B., 1990, *Logique et langage*, Gap/Paris, Ophrys.
- GRANDGUILLAUME G., 2008, « La francophonie vue du monde arabe et du Maghreb », in I. Skattum et K. Holter (dir.), *La francophonie aujourd'hui. Réflexions critiques*, Paris, L'Harmattan, p. 49-61.

ANNEXES

Texte 1 :

« Prière à Dieu »

Ce n'est donc plus aux hommes que je m'adresse ; c'est à toi, Dieu de tous les êtres, de tous les mondes et de tous les temps : s'il est permis à de faibles créatures perdues dans l'immensité, et imperceptibles au reste de l'univers, d'oser te demander quelque chose, à toi qui a tout donné, à toi dont les décrets sont immuables comme éternels, daigne regarder en pitié les erreurs attachées à notre nature ; que ces erreurs ne fassent point nos calamités. Tu ne nous as point donné un cœur pour nous haïr, et des mains pour nous égorger ; fais que nous nous aidions mutuellement à supporter le fardeau d'une vie pénible et passagère ; que les petites différences entre les vêtements qui couvrent nos débiles corps, entre tous nos langages insuffisants, entre tous nos usages ridicules, entre toutes nos lois imparfaites, entre toutes nos opinions insensées, entre toutes nos conditions si disproportionnées à nos yeux, et si égales devant toi ; que toutes ces petites nuances qui distinguent les atomes appelés hommes ne soient pas des signaux de haine et de persécution ; que ceux qui allument des cierges en plein midi pour te célébrer supportent ceux qui se contentent de la lumière de ton soleil ; que ceux qui couvrent leur robe d'une toile blanche pour dire qu'il faut t'aimer ne détestent pas ceux qui disent la même chose sous un manteau de laine noire ; qu'il soit égal de t'adorer dans un jargon formé d'une ancienne langue, ou dans un jargon plus nouveau ; que ceux dont l'habit est teint en rouge ou en violet, qui dominent sur une petite parcelle d'un petit tas de boue de ce monde, et qui possèdent quelques fragments arrondis d'un certain métal, jouissent sans orgueil de ce qu'ils appellent grandeur et richesse, et que les autres les voient sans envie : car tu sais qu'il n'y a dans ces vanités ni de quoi envier, ni de quoi s'enorgueillir.

Puissent tous les hommes se souvenir qu'ils sont frères ! Qu'ils aient en horreur la tyrannie exercée sur les âmes, comme ils ont en exécration le brigandage qui ravit par la force le fruit du travail et de l'industrie paisible ! Si les fléaux de la guerre sont inévitables, ne nous haïssons pas, ne nous déchirons pas les uns les autres dans le sein de la paix, et employons l'instant de notre existence à bénir également en mille langages divers, depuis Siam jusqu'à la Californie, ta bonté qui nous a donné cet instant.

Voltaire, 1763, *Traité sur la tolérance*, chapitre XXIII.

Texte 2 :

Chronique du quotidien, *Le soir d'Algérie*, de Hakim Laâlam (« Pousse avec eux »).

Adieu Hector

Invité à assister à un tournoi de basket-ball, Rabah Saâdane a été pris d'un malaise.

Trop de buts !

J'en étais, ces derniers jours, à parler d'hyènes, de chacals et de Sarkozy lorsque la nouvelle m'est parvenue. Une nouvelle qui m'a plombé, m'a plongé dans une profonde stupeur et affliction sans fond. Hector, le plus vieux condor du monde, pensionnaire du Jardin d'Essai d'Alger, est mort. Plus qu'abattu par cette information, je suis anéanti. Ce rapace charognard, répondant au doux nom scientifique de « Vultur Gryphius » appartenant à la famille plus large des Cathartidae, a vécu cent ans ! Un siècle, vous imaginez ? Cent années passées à manger de la jiffa dans Alger, juché paisiblement sur sa branche. En même temps, au-delà de la tristesse et du deuil, il faut bien se rendre à cette évidence. Si Hector a été ramené de la Cordillère des Andes, son milieu d'origine, c'est ici, en Algérie que sa longévité extraordinaire a pris toute sa mesure. C'est chez nous qu'il a pu vivre aussi longtemps. Ça doit tenir au climat algérien. Apparemment, tout comme pour les hyènes ou les chacals, les espèces volatiles de la famille des vautours s'acclimatent très bien chez nous, y trouvent un espace et un cadre de vie idéal. Comparativement au lion ou à la panthère du même Jardin d'Essai qui n'ont pas tenu la distance. C'est d'ailleurs un phénomène étrange. Les lions et autres félins ne tiennent plus très longtemps en Algérie. Les lions n'ont même plus le temps de vieillir pour espérer rencontrer Tartarin sur leur route. Ils clament très tôt. Par contre, hyènes, chacals et vautours sont exemplaires de longévité. Là, par exemple, il suffit juste de remplacer Hector par un autre congénère, et je suis sûr que l'on sera reparti pour cent autres années de présence vautour au Jardin du Hamma. Avant, bien sûr, il faudra faire les choses comme il se doit. Et réserver à Hector des funérailles dignes de son rang. Un vautour ayant vécu cent ans sur notre sol, ça doit pouvoir bénéficier d'un enterrement de première classe. Nous sommes déjà sûrs que le jour de sa mise en terre, il y aura beaucoup d'autres « Vultur Gryphius » autour de sa tombe. Non pas que je sois particulièrement devin en la matière. C'est juste que je me documente. Et c'est en me documentant que j'ai appris que les vautours charognards sont très solidaires. Ils tiennent à marquer le départ de l'un des leurs. Et ils tiennent surtout à savoir avant tout le monde qui sera le prochain vautour, sur la portion de branche laissée vide par le défunt Hector. Adieu Hector ! Je fume du thé et je reste éveillé, le cauchemar continue.

Le Soir d'Algérie du 29 juillet 2010

Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : vers la quête d'une approche éducative autour de l'identité culturelle

Nadjiba BENAZOUZ

Université de Biskra, Algérie

Nawel HAMEL

Université de Biskra, Algérie

Introduction

Les représentations et les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle en classe de langues sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Selon Zarate *et al.*, la langue est une manifestation de l'identité culturelle, et :

Dès le jeune âge, il se développe chez les apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles. D'une part, ils s'approprient progressivement les croyances dominantes et les modes de pensée qui s'imposent dans leur groupe familial et social. D'autre part, ils sont conscients des rapports de force dans leur environnement physique et social. Ils deviennent sensibles aux changements (Zarate *et al.*, 2003 : 57).

Selon Mucchielli (1986 : 112), « l'identité cherche à préserver son intégrité et sa valeur. Pour ce faire, elle met en œuvre des mécanismes de défense transpersonnelle et des mécanismes de défense sociale ». La crainte de l'Autre naît d'un sentiment d'incertitude et de non assurance, les individus ont tendance à valoriser excessivement leurs propres valeurs et à mettre des préjugés néfastes vis-à-vis d'autrui. Tout individu réagit par un désir d'affirmer son identité, ce qui est apparent dans ses comportements, ses dires et ses actes. Cependant, refuser la culture de l'Autre sous prétexte de se perdre et de perdre son identité n'est qu'une attitude négative dépourvue de fondement, l'individu ne peut se perdre s'il est bien armé de sa langue et de sa culture.

1. Problématique et objectifs

Comme annoncé dans l'intitulé, nous nous intéresserons à l'étude de l'implication de l'identité culturelle des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Cet article émane d'un questionnement sur les aspects identitaires et culturels de l'enseignement du français en Algérie, pays dont la tradition est arabo-musulmane. Notre

réflexion s'articule autour de la problématique suivante : l'accès à une culture étrangère par le biais de l'enseignement/apprentissage du FLE s'éloigne-t-il de toute forme de respect et porte-t-il atteinte à l'identité de l'apprenant algérien ? Le refus de toute forme de culture différente de la sienne de la part de cet apprenant n'est-il qu'une sauvegarde de sa propre identité culturelle ? Ce questionnement vise la nécessité de déterminer la voie à emprunter pour savoir gérer les attitudes et les représentations égocentriques et ethnocentriques chez les apprenants. À cet égard, maintes questions émergent : quelle est l'influence de la politique linguistique et éducative sur le processus enseignement/apprentissage du français en Algérie ? Quelles représentations ont les apprenants algériens sur la langue française ? Cette intervention propose un regard sur le champ des dimensions identitaires et culturelles de l'enseignement du FLE en mettant en exergue l'influence de la politique linguistique sur les représentations des langues chez les apprenants.

2. Politique linguistique et éducative de l'Algérie

L'Algérie a développé une idéologie arabo-islamique, laquelle considère que la diversité linguistique est un danger pour l'unité nationale et un germe de division, et que seul l'unilinguisme peut être garant de cette unité nationale. La gestion de la question des langues et des cultures en Algérie met en cause l'identité culturelle arabo-musulmane et les effets de la colonisation française. Dans cette politique, « l'islam et la langue arabe ont été utilisés comme forces de résistance et d'opposition à la politique de déculturation et de désarabisation du peuple algérien mais aussi comme facteurs de cohésion et d'union » (Queffélec *et al.*, 2002 : 44).

La motivation qui peut promouvoir l'arabisation en Algérie est la recherche d'une personnalité différente, à laquelle on est rattaché comme l'histoire, la culture et la religion. Il s'agit, de façon plus précise, de réintégrer à la personnalité algérienne un élément essentiel qui avait été effacé par la colonisation. De ce fait, « l'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe, une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même » (Taleb Ibrahim, 1995 : 186).

Fondée sur un discours identitaire glorifiant le passé et l'histoire de la civilisation arabe, la normalisation linguistique a surtout centré son action sur les instances de reproduction et de consolidation du discours idéologique : dans les établissements scolaires, le français a changé de statut d'une langue d'enseignement à une simple matière à enseigner, ce qui a influencé le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, Taleb Ibrahim (*ibid.* : 186) explique :

L'arabisation devient un moyen d'affirmer l'identité arabe (la langue était perçue comme l'attribut fondamental de la personnalité arabe), cette politique linguistique a permis d'affirmer le statut officiel de la langue arabe et sa place dans la société algérienne, en œuvrant à la généra-

lisation de son utilisation, dans tous les domaines de la vie quotidienne et sociale des citoyens. L'unification de l'usage d'une même langue de travail, d'enseignement de culture, objectif qui s'identifie, parmi d'autres, au recouvrement de tous les attributs historiques de la nation algérienne.

De façon générale, le rapport des locuteurs algériens à la langue française repose constamment la question de la place et de la prégnance de la culture française dans la société algérienne. C'est bien l'attitude politico-idéologique face à ce que la langue véhicule comme culture, qui soulève souvent de lancinantes interrogations. Le choix de cette politique d'unilinguisme s'explique par des enjeux politique et historique ; la mise au point de l'arabisation pour affirmer l'identité arabe s'est définie autour du principe de l'unité arabe musulmane : « la langue n'est plus perçue comme moyen de communication remplissant, entre autres choses, une fonction sociale déterminée. Elle est devenue un critère d'appartenance idéologique » (Dourari, 2003 : 15).

Les diverses constitutions successives depuis 1963 sont constantes sur ce plan : l'islam est la religion de l'État, l'arabe est sa langue nationale et officielle, alors que les autres langues, forcément des langues étrangères, n'étaient citées que par des allusions à la mondialisation, à la science et à la technologie. Après l'explosion de 1988, on est passé du monolinguisme à la reconnaissance officielle du tamazight. Le Parlement algérien a adopté, en avril 2002, à l'unanimité, une modification constitutionnelle instituant le berbère comme langue nationale et le statut de l'arabe n'a pas changé. Avec cette reconnaissance du tamazight, on est passé timidement à la reconnaissance pragmatique du français.

Le français reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif. Le français, « butin de guerre » selon l'expression de l'écrivain Kateb Yacine, demeure une langue d'ouverture à la modernité et de relation au monde. Elle est associée à des stéréotypes valorisants qui renvoient aux représentations collectives. Elle est aussi le produit d'une recherche de prestige culturel ou de positionnement social et elle est souvent liée au travail et à la promotion professionnelle.

Dans le domaine de l'enseignement, après vingt-deux ans depuis l'introduction en 1981 de l'École fondamentale, dont l'application de l'arabisation de toutes les matières dans les trois paliers (primaire, collège d'enseignement moyen ou CEM, lycée) et le français devenu simple matière à enseigner, l'école algérienne a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements et en apprécier la pertinence, il est indispensable de mieux comprendre la dynamique générale qui anime actuellement l'École algérienne.

La focalisation sur les langues étrangères pourrait se justifier dans la mesure où la volonté d'ouverture ainsi exprimée constituait une rupture marquée avec le système éducatif et ce n'est qu'en 1992 que le français fut rétabli aux épreuves du baccalauréat des séries « Sciences de la nature » et « Sciences exactes » après une interruption de près de sept ans, vu que

de nombreuses filières dispensaient – et dispensent encore – leur enseignement en français (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, etc.). L'enseignement du français débutait alors en troisième année primaire. La réforme a conservé au français ce statut de première langue étrangère, compte tenu du facteur historico-linguistique et de ses éléments les plus évidents : un usage répandu du français dans l'économie et dans la société algérienne, la présence en France d'une forte communauté algérienne, de nationalité ou d'origine, le volume et l'intensité des échanges bilatéraux de tous ordres.

3. Représentations des langues chez les apprenants

Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou l'échec de cet apprentissage. Différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l'explication et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage. Les représentations et les images des langues intéressent les politiques linguistiques éducatives parce qu'elles jouent un rôle central dans le processus d'apprentissage linguistique, et parce qu'elles sont malléables. Les recherches concernant les représentations des langues et de leur apprentissage montrent le rôle essentiel des images que se forment les apprenants de ces langues, et qui prennent naissance et se perpétuent dans le corps social par plusieurs moyens (média, histoire, etc.).

D'un point de vue pédagogique, les représentations trouvent une acception qui recouvre connaissances et savoirs, elles sont perçues comme les modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation. Elles peuvent servir également de support pour entamer des connaissances nouvelles et la construction du savoir, comme elles peuvent jouer un rôle dans les règles d'actions spontanées ou apprises. Elles forment, également, un savoir préalable que l'enseignant doit prendre en compte s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des élèves.

Chercheurs et pédagogues donnent une importance particulière aux représentations des apprenants parce qu'elles font partie intégrante de leur processus d'apprentissage car c'est à travers le langage, le non-dit ainsi que les dimensions de la ritualisation sociale que se construit l'identité du sujet.

Ainsi, l'enseignement du français doit viser le développement de la communication et l'accès à la culture, à la dimension identitaire de l'étudiant et à la socialisation. En didactique des langues-cultures, l'apprentissage d'une culture étrangère est considéré comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture. Il s'agit d'une prise de conscience de ses représentations et d'une découverte de ses propres spécificités culturelles par le contact avec une autre langue et une autre culture. La finalité de cette réflexion est de rendre ainsi possible tout le processus d'acculturation qui permet de dynamiser la culture première. À ce propos, Haddad (1997 : 385) affirme : « D'abord l'interprétation de la culture de l'autre à la lumière de ma propre culture ; vient ensuite la phase

d'interprétation de ma propre culture à la lumière de celle de l'autre ; enfin, dans un troisième temps, on assiste à l'émergence d'une culture originale, fruit de la synthèse entre ma culture et celle de l'autre ».

Une démarche fondée sur les représentations que les apprenants ont du pays dont ils apprennent la langue est cruciale. Les stéréotypes qui entourent ces représentations sont la preuve d'une quasi-absence des connaissances concernant l'histoire de ce pays et du fonctionnement de sa société. Ces représentations vont persister tout au long du parcours de l'apprenant et dans le cas où elles sont négatives, elles peuvent freiner l'apprentissage et renforcent les attitudes pré-justifiées des apprenants pour refuser l'apprentissage de la langue.

À cet égard, une pédagogie centrée sur l'apprentissage des représentations du français en Algérie est jugée utile, car elle permettra d'accéder à une meilleure connaissance de l'histoire et du fonctionnement de la société française dans le but de montrer aux apprenants que le pays dont ils apprennent la langue n'est pas sans passé, sans richesse patrimoniale, et d'avoir un regard positif, plus ouvert sur l'Autre. « La conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux » (Pekarek Doehler, 2000 : 4-5).

L'enseignement/apprentissage scolaire des langues s'inscrit aujourd'hui dans un contexte pluriculturel et plurilingue. Cette diversité culturelle et linguistique plante le décor d'un environnement didactique complexe dans lequel enseigner une langue et sa culture est étroitement lié à la construction identitaire des apprenants. En abordant la culture de l'Autre, les apprenants ont des représentations de ces cultures cibles, souvent stéréotypées, qui s'expliquent par l'histoire personnelle de chacun et par l'histoire de leur pays : c'est le cas du français en Algérie qui demeure un héritage colonial. Il est nécessaire donc de prendre en compte ces cultures d'appartenance pour installer un dialogue avec l'Autre en classe de langue.

4. Enquête : description et analyse

Notre réflexion qui prend appui sur l'indissociabilité langue/culture vise à mettre en lumière l'identité culturelle et la construction des représentations chez les apprenants. Dès lors, le présent article se veut l'analyse des représentations de 30 apprenants de troisième année secondaire. Ces apprenants sont formés par l'école algérienne à la lumière de la réforme du système éducatif algérien. L'objectif était de voir, d'une part, quelles images se font ces apprenants vis-à-vis de la langue et la culture française, et d'autre part, d'interpréter l'impact de la politique linguistique et éducative sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous avons choisi de soumettre un questionnaire à un groupe d'apprenants correspondant aux exigences du sujet du présent article. Les variables sociolinguistiques telles que l'âge, le sexe, l'origine n'ont pas été prises en considération puisqu'il s'agit d'une étude micro-sociolinguistique s'intéressant à l'identité culturelle de notre échantillon et ses représentations vis-à-vis de la langue et de la culture étrangères. La seule variable retenue est que la totalité

de notre échantillon a été formée par l'école algérienne, c'est la génération qui a été touchée par la réforme. Cela nous permet d'interpréter les représentations à la lumière de l'actuelle politique éducative qui réclame la didactique des langues-cultures.

L'étude a été effectuée en milieu scolaire. Nos enquêtés sont un groupe composé d'une trentaine de lycéens dont le statut social est moyen et la situation professionnelle des parents hétérogène. Notre échantillon, composé de 25 filles et 5 garçons, regroupe des apprenants de troisième année secondaire, filière « Langues Étrangères ». Les questions posées s'articulent autour des thèmes suivants :

- Les représentations vis-à-vis de la langue maternelle ;
- Les représentations vis-à-vis de la langue française ;
- Les représentations vis-à-vis de la culture française ;
- Les représentations vis-à-vis du pays « la France ».

L'objectif de cette recherche était de dégager les représentations des apprenants et de voir leur positionnement par rapport à l'apprentissage de la langue française. Après avoir recueilli toutes les réponses auprès de notre population, elles ont été classées dans des tableaux.

4. 1. Réponses à la question 01 : Représentations de la langue maternelle

Tout locuteur évalue, juge et attribue une ou des qualités aux langues qui constituent son entourage et avec lesquelles il entretient des relations. Ces relations sont façonnées par l'usage que le locuteur fait de ces langues, par leur(s) statut(s), et surtout par ce que ces langues représentent pour lui. Le positionnement identitaire est un fil conducteur qu'il est important d'analyser. En effet, ce positionnement peut aussi constituer une source d'explication de rejet ou de maintien d'une langue. Dans le tableau ci-dessous, sont explicitées les représentations de notre échantillon vis-à-vis de leur langue maternelle :

	<i>Représentations</i>
Langue maternelle	<ul style="list-style-type: none"> - Identité algérienne ; - Langue du coran ; - Langue nationale ; - Langue que j'aime beaucoup.

Tableau 1 : représentations de la langue maternelle

Les résultats obtenus montrent que les réactions aux questions posées ainsi que les réponses données sont unanimes que la langue maternelle arabe structure l'identité algérienne de nos apprenants. Les réponses sont adoptées pour traduire un lien existentiel avec leur(e) langue(s) maternelle(s). Algérien, maghrébin, arabo-musulman ou berbère doit s'identifier par rapport à l'Autre par un moyen linguistique propre, sa langue maternelle qui est une compo-

sante majeure de son identité, et ne pas marginaliser le conflit linguistique et identitaire chez le même individu s'il ne sait pas gérer la situation de bilinguisme dans laquelle il se trouve. En plus de la charge culturelle et identitaire que les apprenants attribuent à leur langue maternelle, ils la considèrent comme langue d'union nationale, elle exprime leur appartenance ethno-socioculturelle.

L'adjectif « national », utilisé par quelques informateurs, n'indique pas seulement que l'arabe dialectal est la langue d'unification, mais le fait d'utiliser la forme définie « la langue nationale » laisse à dire que c'est la seule langue d'appartenance de tous les Algériens. Nous comprenons implicitement une marginalisation des autres langues qui font partie du paysage linguistique algérien.

Quelques apprenants expriment explicitement leurs motivations et leurs sentiments amoureux envers l'arabe. Nous pouvons dire, que cette langue assume une fonction expressive (émotive). Miliani (2002 : 85) affirme à ce propos : « En reprenant le schéma jakobsonien, on peut peut-être dire que les fonctions référentielles, conatives, métalinguistiques sont assumées par le français. L'arabe [algérien] assume les fonctions émotive et phatique ».

4. 2. Réponses à la question 02 : Représentations de la langue française

Le sentiment envers une langue indique une attitude individuelle. Pour comprendre ce qu'éprouvent nos apprenants à l'égard de la langue française, nous cherchons à détecter si cela pourrait avoir un impact sur leur processus d'apprentissage. Les réponses à cette question sont présentées dans le tableau ci-dessous :

	<i>Représentations positives</i>	<i>Représentations négatives</i>
Réponses	<ul style="list-style-type: none"> – Langue de prestige ; – Langue internationale ; – Réussite sociale ; – Langue des sciences. 	<ul style="list-style-type: none"> – Héritage colonial ; – Ce n'est pas la langue de notre pays ; – Je déteste cette langue ; – Langue dont on n'a pas besoin dans notre vie ; – Langue difficile.
Pourcentage	56,22 %	43,78 %

Tableau 2 : représentations de la langue française

Il est remarquable que le système représentationnel de la moitié des apprenants ait abouti à des jugements favorables concernant le français et son apprentissage. L'analyse des représentations sociales de la langue française peut être un point de départ pour de nouvelles stratégies

pédagogiques concernant l'enseignement de cette langue. Les représentations de 56,22 % des apprenants indiquent des attitudes positives grâce à un imaginaire construit par la société. Dans cet imaginaire, l'accent est mis sur des stéréotypes concernant sa beauté, son prestige, son internationalité et son pouvoir d'accès aux sciences.

L'examen des positions de 43,78 % des apprenants illustre la présence d'un imaginaire linguistique susceptible de rejeter le français. En effet, la langue française demeure liée à la colonisation ; à travers ces réponses, nous comprenons que l'apprenant algérien ne s'est jamais coupé de ses racines. Ces apprenants évoquent une période passée où la langue française était rejetée par leurs parents parce qu'elle représentait la langue du colonisateur, la langue de l'ennemi. Pour cette catégorie d'apprenants, le français est inutile et n'a aucun impact ni sur leur réussite scolaire ni sur leur vie sociale et professionnelle. La langue française est considérée comme langue étrangère dans le système éducatif ; cette politique, centrée sur le nationalisme de la population, rappelle que l'arabe est la langue du pays, la langue de la parole divine, ce qui pourrait déclencher une réaction négative et un rejet du français chez les apprenants.

Nous remarquons un affrontement entre le sujet et la langue française, l'apprenant algérien rejette cette langue, il exprime un attachement à la langue arabe ainsi qu'un respect de celle-ci, et il s'approprie une identité arabe à l'égard du français ; il est aussi conscient que le français n'est qu'une simple matière à enseigner en Algérie. De ce fait, l'identité arabe est présente, le refus d'apprendre une langue coloniale s'exprime à travers les représentations.

4. 3. Réponses à la question 03 : Représentations vis-à-vis de la culture française

La formation à l'interculturel que se donne l'objectif de l'enseignement des langues en Algérie est utopique, si l'on se réfère à la réalité du terrain qui révèle une marginalisation de la culture de l'Autre. Alors que les directives annoncent qu'avec l'approche communicative, l'intérêt est porté sur l'apprenant, les réponses de nos apprenants démontrent que l'enseignement du français vise uniquement l'acquisition des connaissances techniques et fonctionnelles. Les réponses recueillies dans le tableau ci-dessous sont significatives :

	<i>Représentations positives</i>	<i>Représentations négatives</i>
Réponses	<ul style="list-style-type: none"> – Culture connue dans le monde ; – Culture riche ; – Culture de mode : parfums, théâtre, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Contre notre religion ; – Rejetée dans notre société ; – Difficile à comprendre.
Pourcentage	61,87 %	38,13 %

Tableau 3 : représentations vis-à-vis de la culture française

Dans le tableau ci-dessus, nous avons dégagé chez la majorité des apprenants des repré-

sentations positives envers la culture française. Pour ces apprenants, la culture française est une culture riche qui a influencé le monde, une culture savante et très prestigieuse. Ils ont cité quelques aspects culturels caractérisant la France comme le théâtre, quelques auteurs tels que Victor Hugo, Molière. Ils associent la culture française à la mode, au fromage, aux parfums.

En parallèle pour 38,13 % des apprenants, nous avons des représentations négatives à l'égard de la culture française. Ces apprenants n'ont pas la compétence du respect de l'Autre et de sa particularité, et ils voient dans cette culture une menace pour leur identité et pour leur religion. C'est pourquoi un enseignement dont l'objectif majeur est de favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples et la familiarisation avec la culture de l'Autre tout en dotant l'apprenant d'un moyen de communication lui permettant de communiquer et reconnaître d'autres systèmes de significations est recommandé dans la politique éducative en Algérie. De ce fait, nous pensons qu'une vraie réforme s'impose.

4. 4. Réponses à la question 04 : Représentations vis-à-vis de la France

Dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire, le fait historique dominant est l'histoire de l'Algérie avec la colonisation française. Nous proposons les titres des textes supports suivants : « Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes » / « Histoire de la guerre d'Algérie » / « L'espoir des peuples colonisés » / « La société européenne d'Algérie » / « Le 1^{er} novembre 1954 à Khenchela » / « Une guerre sans merci » / « Les Algériens et la guerre ». C'est pourquoi nous avons essayé de recueillir les représentations des apprenants vis-à-vis de la France pour voir l'impact de ces thèmes qui pourraient conduire à un imaginaire susceptible de rejeter tout ce qui est français, y compris la langue :

	<i>Représentations positives</i>	<i>Représentations négatives</i>
Réponses	<ul style="list-style-type: none"> – Un beau pays ; – Pays de mode et des sciences ; – Pays de liberté. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pays de colonisation ; – Pays de guerres ; – Les Français sont racistes et n'aiment pas les Arabes ;
Pourcentage	75,47 %	24,53 %

Tableau 4 : représentations vis-à-vis de la France

Malgré les représentations positives de 75,47 % de notre échantillon qui considèrent la France comme un beau pays qui valorise le savoir et la science, comme un pays de liberté, l'examen des représentations de 24,53 % des apprenants illustre la présence d'un imaginaire qui dévalorise la France ; il s'agit ainsi, selon les apprenants, d'un pays colonisateur qui a fait beaucoup de guerres, et les Français sont racistes et n'aiment pas les arabes. Ceci se réfère

principalement aux événements vécus en France ces dernières années.

L'histoire de la langue française en Algérie considérée comme héritage colonial, la politique linguistique adoptée par le système éducatif dont le français n'est qu'une simple matière à enseigner, l'identité culturelle de nos apprenants sont des facteurs qui influencent le processus d'apprentissage du français. Donc, ce sont surtout les facteurs psychologiques, sociaux, idéologiques, culturels et politiques qui conditionnent cet enseignement/apprentissage. Louis-Jean Calvet (2000) constate que pour modifier les pratiques linguistiques des locuteurs et, avant d'instaurer une politique linguistique, il faut agir sur les représentations qu'ils ont vis-à-vis de la langue.

Conclusion

Nous pouvons dire que l'affrontement entre l'apprenant et la langue française est motivé par la quête de l'identité culturelle et l'attachement exclusif à la langue arabe. Nos apprenants revendiquent la langue arabe ce qui cache une volonté de récupération de la culture nationale (arabe) ; c'est ce que souligne Abdelmalek Sayad (1967 : 205) qui voit « dans la restauration de la culture nationale la récupération d'un élément constitutif de la souveraineté nationale ».

Les apprenants s'approprient une identité à l'égard du français. Cette langue étrangère crée chez eux un problème identitaire. De ce fait, il nous semble nécessaire de bien tenir compte de la nature psychologique de l'apprenant. Celui-ci vit essentiellement un conflit entre son identité en tant qu'Arabe musulman, et la langue étrangère considérée comme héritage colonial et simple matière imposée dont il n'a pas besoin dans sa vie quotidienne.

Le rôle de la langue comme marque identitaire peut être très politisé, surtout quand la langue définit l'unité d'un groupe social : « la langue joue dans ce cas un rôle autant unificateur que séparateur, dans la mesure où c'est par opposition à d'autres groupes que l'appartenance ou la non-appartenance à un groupe est associée à certains actes politiques ou idéologiques communautaires » (Mufwene, 1997 : 161). Dans le cas algérien, c'est la société algérienne qui est en question, « l'instauration de la langue arabe comme fondement de l'identité algérienne a influencé les pratiques linguistiques des locuteurs » (Benazouz, 2016 : 38). Dans une situation de contact entre plusieurs cultures et plusieurs langues, la différence identitaire n'est pas la conséquence directe de la différence culturelle, celle-ci est en fait la revendication de traits particuliers visant à se caractériser comme différent de l'Autre.

En Algérie, on ne voit dans l'interculturel que cet aspect exclusivement négatif porteur d'une idéologie destructrice, aliénante, néocolonialiste propageant la déculturation et la suprématie de la culture de l'Autre sans pour autant insister sur l'aspect humaniste et éducatif d'une démarche qui aspire à propager une culture de paix, à conduire l'apprenant à adopter une attitude plus clairvoyante vis-à-vis de l'Autre. Il est illusoire de croire qu'accepter la langue-culture de l'Autre est signe d'une perte identitaire.

Références bibliographiques

- ABDELMALEK S., 1967, « Bilinguisme et éducation en Algérie », in R. Castel et J.-C. Passeron (dir.), *Éducation, développement et démocratie*, Paris/La Haye, Mouton, coll. « Cahiers de sociologie européenne », n° 4, p. 205-216.
- BENAZOUZ N., 2016, *Créativité linguistique et identité culturelle : approche descriptive et interprétative du français en Algérie. Cas de la presse écrite d'expression française*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Biskra (Algérie) sous la direction du Professeur Bachir Bensalah. Disponible sur : <http://thesis.univ-biskra.dz/2749/1/Th%C3%A8se_105_2016.pdf>.
- CALVET L.-J., 2000, « Langue et développement : Agir sur les représentation ? », *Estudios de sociolingüística*, n° 1, p. 183-190.
- DOURARI A., 2003, *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité*, Alger, Casbah.
- HADDAD K., 1997, « Le français au Liban : un facteur de développement ? », in K. HADDAD et S. ABOU (dir.), *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement*, Beyrouth/Montréal, Université Saint-Joseph/AUPEL – UREF, p. 383-389. Disponible sur : <http://classiques.uqac.ca/contemporains/abou_selim/diversite_linguistique/diversite_linguistique.pdf>.
- MILIANI H., 2002, « Alternance codique, emprunts et statuts symboliques du français dans les chansons contemporaines en Algérie », *Cahier de linguistique et de didactique*, n° 2, p. 17-27.
- MUFWENE S., 1997, « Identité », in M.-L. MOREAU (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Éditions Mardaga, p. 160-165.
- MUCCHIELLI A., 1986, *Identité*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- PEKAREK DOEHLER S., 2000, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », dans S. PEKAREK DOEHLER (dir.), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères », *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, vol. 12, p. 1-15. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/aile/934>>.
- QUEFFÉLEC A., DERRADJI Y., DEBOV V., SMAALI-DEKDOUK D. et CHERRAD-BENCHEFRA Y., 2002, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Paris, De Boeck Supérieur, coll. « Champs linguistiques ».
- TALEB-IBRAHIMI K., 1995, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Éditions Dar El-Hikma.
- ZARATE G., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003), Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
-

Dimensions et perspectives interculturelles en Licence de français langue étrangère

Ahmed BOUALILI

Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

Nedjma CHERRAD

Université Les Frères Mentouri, Constantine 1

1. Introduction

L'enseignement/apprentissage de toute langue étrangère se révèle tributaire d'une triple compétence : une compétence linguistique et une compétence communicative, ces deux compétences étant indissociables de la compétence interculturelle. Aussi l'acquisition de compétences interculturelles, savoir comprendre et appréhender des données culturelles autres que celles propres aux apprenants, devient-elle un objectif fondamental de toute formation en langue, au même titre que l'acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers.

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'examiner la place accordée à l'enseignement de la culture au sein de trois programmes de Licences de français langue étrangère (désormais FLE). L'analyse du contenu pédagogique de ces offres de formation nous permettra de répondre aux questions suivantes : quels contenus culturels sont enseignés ? Selon quelles méthodologies ? S'agit-il d'un enseignement qui préconise des dimensions civilisationnelles, culturelles, pluriculturelles ou interculturelles ? S'agit-il d'acquérir uniquement des savoirs sur la culture de l'autre ou plutôt d'apprendre des savoir-faire et des savoir-être pour pouvoir comprendre la culture de l'autre ?

Notre corpus constitué de trois offres de formation universitaire induit, selon nous, à considérer deux grandes lignes de force. La première est transversale puisqu'elle permet de comparer l'enseignement de la culture dans les mêmes paliers des trois licences. La seconde est longitudinale puisqu'elle nous offre une appréciation chronologique de l'évolution de l'enseignement de la culture au sein de l'institution universitaire.

2. Dimension(s) culturelle(s) et civilisationnelle(s) en Licence de FLE

Comme nous l'avons souligné, notre analyse a pour objet trois Licences de français langue étrangère. Élaborées par des enseignants de cette même spécialité, ces trois licences diffèrent par la durée de leur formation, par l'agencement de leurs enseignements de même que par les contenus de ces derniers. Ainsi, la première Licence est une Licence dite licence classique de

quatre ans qui date de 1980, la deuxième et la troisième Licences sont des licences LMD de trois années proposées successivement en 2005 et en 2013.

Le programme de la première Licence comprend, en plus des axes généraux, des contenus pédagogiques, alors que le programme de la deuxième Licence ne contient que des axes généraux. Il revient donc aux enseignants, lors des comités pédagogiques concernant chaque année, de déterminer les contenus à enseigner. Enfin, le programme de la troisième Licence renvoie tantôt à un descriptif général des contenus à enseigner, tantôt à des contenus pédagogiques précis à dispenser. Aussi notre analyse porte-t-elle aussi bien sur les axes généraux que sur les contenus détaillés élaborés par les comités pédagogiques.

2. 1. La littérature, un médiateur culturel et civilisationnel inéluctable au sein des Licences FLE

L'observation attentive des contenus pédagogiques des trois offres de formation de FLE révèle l'étroite corrélation entre l'enseignement de la littérature et les dimensions culturelles. En effet, si ces enseignements se fixent comme principal objectif la transmission des savoirs littéraires, il n'en demeure pas moins qu'ils se réfèrent – explicitement et parfois implicitement – à la culture ou au contexte culturel inhérent aux productions littéraires comme en témoigne les axes de cours suivants : « Étudier des textes littéraires en fonction des paramètres suivants : texte et histoire, texte et société et texte et idéologie » ; « Les coutumes, le folklore, le regard ethnologique de certains écrivains » ; « Réflexion sur le patrimoine culturel, oralité et écriture dans la culture » (*Programme de la Licence classique de français*). Dans cette perspective, nous tentons de déceler et d'analyser la présence culturelle au sein des cours de littérature.

	Licence classique	1^{re} LMD	2^e LMD
1^{re} année	Textes et Histoire I Lecture critique Auteur français	Introduction aux textes littéraires Littérature(s) de la langue	Initiation aux textes littéraires Littérature(s) de la langue
2^e année	Textes et Histoire II Littérature maghrébine Littérature et société	Introduction aux textes littéraires Littérature(s) de la langue	Littérature(s) de la langue
3^e année	Textes et Histoire III Théâtre Littérature contemporaine	Théories littéraires Écrits comparés	Études des textes littéraires
4^e année	Théories de la littérature Littérature comparée	/	/

Tableau 1 : les cours de littérature au sein des trois Licences de FLE

En première année de la Licence classique, les enseignements de « Textes et Histoire », « Lecture critique » et « Auteur français » préconisent d'étudier des textes littéraires en prenant en considération l'histoire, la société et l'idéologie. Le texte littéraire est le reflet de la situation historique et sociale de son époque ; en examinant la littérature des origines dans le cours de « Textes et Histoire I », les étudiants prennent connaissance des origines grecques de la civilisation européenne grâce aux textes fondateurs d'Homère l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Le cours d'« Auteur français » permet à ces derniers de découvrir les mœurs et les coutumes de la société française particulières à différentes époques.

En deuxième année de cette même Licence, les contenus pédagogiques des cours de « Textes et Histoire II », de « Littérature d'expression française du Maghreb et du Tiers Monde » et de « Littérature et société » proposent aux étudiants des textes littéraires qui dénoncent la colonisation française et la suprématie de la civilisation occidentale. Ainsi, les étudiants sont non seulement sensibilisés à la littérature africaine francophone ainsi qu'au concept de négritude, mais ils sont également initiés à la naissance de la littérature maghrébine, à son engagement et à son désir de liberté. Cette littérature dite d'expression française et qui investit d'autres espaces que la France ou l'Europe, fait connaître aux étudiants d'autres cultures que la culture française.

Au sein des cours de « Littérature et société » le texte littéraire est appréhendé comme une voie d'accès aux codes et aux modèles sociaux français à travers les textes d'Émile Zola. Aussi le roman *Germinal* renseigne-t-il les étudiants sur la lutte des classes et les conditions de vie de la classe ouvrière en France. La lettre *J'accuse* met en évidence l'engagement politique des hommes de lettres face à l'injustice mais également le pouvoir que la presse acquiert et qui lui vaut le nom de quatrième pouvoir.

En troisième année de Licence classique, les cours de « Textes et Histoire III », de « Littérature contemporaine » et de « Théâtre » mettent clairement en évidence le fait que la littérature demeure l'un des meilleurs moyens pour percevoir et rencontrer l'Autre. En effet, à travers les textes existentialistes, les étudiants découvrent la littérature engagée, ce qui leur permet d'étudier et de saisir l'homme dans sa complexité et sa diversité.

Nous constatons qu'au sein de la première et de la deuxième Licences LMD les cours de littérature de même que leurs contenus pédagogiques sont sensiblement les mêmes. En effet, les cours d'« Introduction/Initiation aux textes littéraires » et de « Littérature(s) de la langue » sont dispensés durant les deux premières années des Licences LMD. Les divers contenus pédagogiques de ces cours permettent aux étudiants de porter un regard sur la culture de l'Autre, car l'ancrage textuel des romans du XIX^e siècle et de ceux du XX^e siècle favorise la compréhension de la culture et des faits culturels et sociétaux véhiculés par ces textes littéraires. Par ailleurs, le pluriel de littératures dans l'intitulé du cours « Littératures de la langue » implique l'étude des productions littéraires hors hexagone, ce qui incite les étudiants à découvrir des items culturels propres à l'aire francophone.

Les cours de « Théories littéraires », d'« Écrits comparés » et d'« Étude de textes littéraires » enseignés en deuxième et en troisième années permettent d'appréhender le texte litté-

raire comme objet qui multiplie les perceptions d'un fait culturel favorisant ainsi la pluralité des lectures et la diversité des schémas d'interprétation culturelle.

Il nous paraît clair qu'au sein des trois Licences de français langue étrangère, le texte littéraire est loin d'être enseigné pour ses seules valeurs esthétiques, il est également perçu comme un médiateur dont le rôle est de promouvoir la découverte de la culture de l'Autre, comme le soulignent Abdallah-Preteceille et Porcher (1996 : 139) : « La littérature stabilise, produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens un "boulevard", un "tremplin" pour des études culturelles. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc. et ainsi d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle ».

Ainsi la culture cultivée par le biais de la littérature demeure-t-elle le moyen privilégié pour les étudiants de rencontrer l'Autre et d'appréhender sa culture dans sa complexité et sa diversité étant donné que le large éventail de textes proposés appartient à différents genres, à divers courants, à plusieurs époques et à de multiples zones géographiques.

2. 2. Enseignement(s) culturel(s) et civilisationnel(s) en Licences FLE

L'examen du contenu pédagogique de la Licence classique montre que cette dernière ne consacre aucun enseignement à la culture, alors que les deux Licences LMD incluent des enseignements aussi bien culturels que civilisationnels.

La première Licence LMD comprend les cours de « Culture de la langue » en première année et le cours de « Civilisation française » en deuxième année. Nous constatons que ces deux enseignements adoptent deux orientations pédagogiques différentes. En effet, le cours de première année est centré sur la notion de culture, alors que celui de deuxième année est focalisé sur celle de civilisation. Aussi examinons-nous attentivement les finalités que s'assigne chaque cours afin de mettre au jour leurs perspectives d'enseignement.

Les deux premières années de la deuxième Licence LMD incluent un enseignement qui s'intitule « Culture(s) et civilisation(s) de la langue » ; nous constatons que ces deux derniers mots sont écrits au pluriel au sein de l'intitulé du cours, ce qui renvoie à une perception plurielle de ces deux notions.

	Licence classique	1^{re} LMD	2^e LMD
1^{re} année	/	Culture de la langue	Culture(s) et civilisation(s) de la langue
2^e année	/	Civilisation française	Culture(s) et civilisation(s) de la langue
3^e année	/	/	Étude de texte de civilisation
4^e année	/	/	/

Tableau 2 : les cours de culture et de civilisation au sein des Licences FLE

2. 2. 1. Les contenu(s) culturel(s) et civilisationnel(s) au sein de la première Licence LMD

Le cours « Culture de la langue » se fixe pour objectif l'enseignement de la culture de la langue enseignée, c'est-à-dire de la culture de la langue française. Par ailleurs, nous constatons que le mot « culture » est au singulier dans l'intitulé du cours à savoir « culture de la langue », ce qui traduit une seule et unique vision de la culture française.

Le programme de cet enseignement s'articule autour de huit grands axes qui abordent les aspects historiques, géographiques et sociaux de la culture française :

1. Introduction
2. La culture
3. La France ou la République Française
4. Origine du peuple français
5. Origine de la langue française
6. Le patrimoine français
7. La mode
8. La gastronomie

Le premier axe présente les traditionnelles et inévitables définitions et distinctions entre la notion de culture et celle de civilisation. La définition de la notion de culture occupe une place importante au sein du cours, on ne se contente nullement de proposer des définitions théoriques, ces dernières étant enrichies par des illustrations pour aider l'apprenant à une meilleure compréhension.

Le deuxième axe est consacré à la France et à la République Française dont l'histoire jouit d'un très long développement. En effet, à l'aide de nombreux documents, de cartes géographiques, puis principalement de photos commentées, on passe en revue tout en les expliquant les différents objets du culturel que sont les symboles et les emblèmes nationaux de la République Française tels que le Sénat, l'Assemblée Nationale, le drapeau tricolore, et Marianne. Nous remarquons que les lieux de mémoire républicains comme la place de la Bastille ou l'Arc de Triomphe sont également mis en exergue. Cet axe aborde également la place de la France sur le plan international et spécialement en Europe.

Le troisième axe expose les origines de la langue française de manière très détaillée. Ainsi, à l'image d'un cours de linguistique, cet axe examine l'évolution de la langue française de l'Antiquité jusqu'à l'époque moderne. Même si le recours aux cartes géographiques, aux schémas explicatifs ainsi qu'à d'autres illustrations rend cet enseignement plus dynamique et moins figé, il n'en demeure pas moins qu'il est redondant avec le contenu du cours de linguistique.

Ces premiers axes permettent aux étudiants d'avoir des savoirs historiques sur la culture française. Les axes de ce cours qui peuvent expliciter la culture du quotidien sont les axes qui appréhendent le patrimoine culturel français, la mode et la gastronomie. Toutefois, nous

constatons que les contenus pédagogiques de ces axes ne sont pas très développés, se contentant parfois d'informations sommaires. Ainsi, l'axe qui aborde le patrimoine culturel français ne s'attarde que peu sur la présentation de l'Académie française, l'axe qui présente la mode renvoie à la place Vendôme et au luxe de la haute couture, alors que l'axe qui inclut la gastronomie renseigne sur les différents plats traditionnels et les grands chefs français, de même que le guide Michelin.

Notons que le contenu pédagogique du cours de « Culture de la langue » est un contenu d'enseignement généraliste dans le sens où il tente de donner une vision globale de la culture française en embrassant différents aspects de cette dernière : histoire, géographie, langue, institutions et symboles. Cependant, et malgré cette richesse concernant les documents utilisés et les savoirs transmis, on constate que ce cours n'aborde pas les réalités quotidiennes, les habitudes et les attitudes des Français.

La France demeure le pays des « Belles Lettres », l'Académie française y veille ; la littérature contemporaine, qui casse ses codes linguistiques et stylistiques, n'est nullement mentionnée. La présentation de l'histoire de la langue française ne renseigne pas les étudiants sur les pratiques actuelles de la langue française, à l'heure où de nombreux travaux des sociolinguistes rendent compte de la variation linguistique en hexagone, du verlan, du parler des jeunes, du parler de la banlieue et de l'écriture électronique, mais le cours se contente de ses origines et de son évolution. En outre, la France demeure le pays de la gastronomie, le cours ne se référant nullement aux nouveaux modes de restauration : le fast-food, le McDonald's, la cuisine végétarienne ; selon des sondages récents, l'un des plats préférés des Français est le couscous. Par ailleurs, la France reste l'éternel pays de la mode, mais est-ce le cas dans la vie quotidienne ? Qu'en est-il des nouveaux codes vestimentaires comme la mode unisexe ? Et la symbolique de la journée de la jupe ? Enfin, même si le cours aborde la francophonie, son enseignement de la culture n'est pas pluriel, car on ne fait aucune allusion aux différentes cultures de la francophonie, toute appréhension de la dimension culturelle étant restreinte au sol hexagonal.

Le cours de « Civilisation française » a pour objectif de mettre en exergue l'interaction entre la civilisation européenne et la culture française. Même si ces enseignements se répartissent en huit grands axes, seuls les quatre premiers sont dispensés en cours.

1. Introduction
 - Les civilisations anciennes
 2. La civilisation au XX^e siècle
 3. La civilisation occidentale
 - La tradition scientifique et religieuse
 4. La France et ses apports à la civilisation occidentale
 - L'empire français
 - La révolution française
-

- La révolution industrielle
- Les conquêtes coloniales
- 5. La contribution scientifique française
 - L'institut de France et ses Académies
 - Les grands courants de la pensée française
- 6. La France à l'international
- 7. Le savoir-faire français
- 8. Quelques personnages célèbres

Le premier axe tente de faire connaître aux étudiants le christianisme ainsi que le judaïsme. Dans cette optique, le cours rend longuement compte de la civilisation occidentale et de son influence sur la France. Ainsi un important développement est-il accordé aux legs de l'Antiquité grecque et romaine. Dans cette perspective, le cours est illustré par des personnages historiques tels qu'Alexandre le Grand ou Jules César ; par les pères de la philosophie, Socrate, Platon et Aristote ; par la littérature des origines d'Homère, et par la fiscalité et les chiffres romains. Par ailleurs, cet axe décrit également l'aspect religieux en se référant aux fêtes, aux lieux de culte et aux reliques sacrées. Les deuxième, troisième et quatrième axes du cours abordent l'apport de la France à la civilisation européenne.

En outre, le rayonnement de la France au siècle des Lumières est expliqué grâce aux textes de Rousseau, de Voltaire et de Kant. Quant à la Révolution française, elle est abordée en prenant en compte les facteurs sociaux, économiques et historiques qui sont à son origine. La Révolution française, fait hautement historique, est représentée par un lieu de mémoire : la Bastille. Par ailleurs, la déclaration des Droits de l'Homme est commentée et illustrée par les portraits de Lafayette, de Mirabeau et de Louis XVI. Enfin, la révolution industrielle et les bouleversements qu'a connus l'Europe à sa suite sont exposés tout en mettant l'accent sur l'urbanisation et l'industrialisation de la société et sur l'apparition des classes sociales. Aussi cet axe examine-t-il les réflexions issues de l'ère industrielle telles que le libéralisme, le socialisme, le marxisme, l'anarchisme, le fascisme et le syndicalisme. Toutefois, ce développement n'est accompagné d'aucune illustration.

Le cours de civilisation française décrit la France sous ses meilleurs aspects, écartant toute ombre au tableau du « génie français ». Certes, l'objectif de cet enseignement est de mettre en évidence l'apport de la civilisation européenne à la France, ce qui explique et, peut être, justifie que seuls les hauts faits de ces deux dernières ne soient mis en relief.

Un important développement est accordé au prestigieux legs de l'Antiquité grecque et romaine : la philosophie, la littérature, les figures historiques, mais certains éclaircissements sur des « heures/époques sombres » comme par exemple la chute de l'empire romain, l'assassinat de Jules César auraient certainement enrichi le cours. Par ailleurs, nous constatons que les deux civilisations ne sont abordées que d'un point de vue symbolique, la vie au quotidien à travers les mœurs n'est pas étudiée. En outre, si les croyances sont également traitées à travers

les panthéons, il n'y a pas de développement sur les pratiques ou les cérémonies rituelles : sacrifices en l'honneur des dieux, l'oracle de Delphes, etc. Le christianisme et le judaïsme y sont longuement abordés : l'essentiel du cours décrit les fêtes religieuses, leurs lieux de culte et leurs reliques sacrées, sans pour autant évoquer les périodes qui ont marqué l'histoire de ces religions ni la manière dont elles coexistent. Enfin, la période de troubles, « la terreur » qu'a connue la France pour parvenir à la République Française n'est nullement étudiée, la question du syndicalisme n'examine pas non plus la lutte des classes ou la fracture sociale.

2. 2. 2. Les contenu(s) culturels et civilisationnel(s) de la deuxième Licence LMD

Le cours « Culture(s) et civilisation(s) de la langue » a pour but de faire connaître aux étudiants certains aspects de la vie quotidienne et les modes de vie actuels dans les pays francophones. Par ailleurs, les contenus pédagogiques ont pour mission de familiariser les étudiants avec les institutions politiques, économiques, sociales et culturelles de la France.

Ainsi, nous remarquons que les orientations générales de ce cours montrent clairement que le concept de civilisation est redéfini et élargi au mode de vie quotidien : aux mœurs, aux habitudes et aux croyances, ce dernier ne se restreignant plus aux hauts faits culturels et civilisationnels. Cette perception plurielle de la civilisation permet d'aborder également les cultures de la francophonie dans leur diversité. Il nous paraît évident que le cours de « Culture(s) et civilisation(s) de la langue » se réclame aussi bien de l'approche sociologique que de l'approche anthropologique dans l'enseignement/apprentissage culturel et civilisationnel. En effet, les contenus de ce dernier fournissent dans un premier temps une description générale d'un phénomène sociétal, puis l'ancrage dans la réalité quotidienne en l'associant aux mœurs, aux habitudes et aux attitudes du groupe social, lui conférant ainsi une dimension anthropologique plus précise et plus concrète.

En troisième année de la deuxième Licence LMD le cours d'« Étude de textes de civilisation » initie les étudiants aux grands courants de la pensée française. Dans cette perspective, le siècle des Lumières est étudié en mettant en valeur les écrits de Diderot, de Voltaire et de Rousseau. En outre, la laïcité, l'existentialisme et l'anthropologie sont appréhendés grâce aux écrits de Sartre et de Lévi-Strauss. Il nous semble que prendre uniquement appui sur le texte littéraire pour aborder une civilisation est certes très enrichissant, on ne peut toutefois se restreindre qu'aux textes littéraires, car malgré leur diversité, ils ne rendent pas compte de l'actualité immédiate et n'offrent aux étudiants que le seul registre littéraire.

Conclusion

L'enseignement de la culture et de la civilisation a connu une transition significative au sein des Licences de FLE. En effet, l'examen de trois Licences successivement enseignées témoigne de ce changement diachronique qui dévoile le passage de l'absence totale de contenus pédagogiques culturels et civilisationnels à leur introduction et à leur enseignement en classe

de langue selon des approches variées (sociologique, anthropo-sociologique, etc.).

Ainsi, si la Licence classique ne consacre pas d'enseignement spécifique à la culture ou à la civilisation, nous constatons, cependant, la présence de cette dernière au sein des cours de littérature. Toutefois et même si le texte littéraire demeure un des vecteurs les plus importants de la transmission du savoir culturel et civilisationnel, il ne favorise que le développement de la culture dite cultivée circonscrite aux belles lettres.

Par ailleurs, les deux offres de formation LMD prévoient des enseignements aussi bien culturels que civilisationnels au sein de leurs différents paliers d'enseignement, tout en distinguant aussi bien les contenus à dispenser que les objectifs à atteindre.

Néanmoins, nous constatons que les cours « Culture de langue » et « Civilisation française » au programme de la première Licence LMD et dispensés successivement en première et en deuxième années s'appuient davantage sur une approche sociale que sur une approche anthropologique. En effet, et malgré la profusion de documents, la culture et la civilisation sont appréhendées dans une perspective plus descriptive que réflexive, car elles ne sont pas perçues comme des entités dynamiques et mouvantes inscrites dans le temps et dans l'espace. Cependant, et même si la présence d'éléments culturels et civilisationnels est indéniable au sein de ces cours, nous ne demeurons pas loin de la conception traditionnelle du cours, où non seulement le savoir est hiérarchisé dans le sens où la culture cultivée et savante, véhiculée par le texte littéraire, prend l'avantage sur la culture quotidienne ou populaire, mais où la primauté est également accordée plus aux définitions et aux savoirs sur la culture et la civilisation qu'à la compréhension même de la culture et de la civilisation.

En outre, au sein de la deuxième Licence LMD, les enseignements de « culture(s) et civilisation(s) de la langue » sont dispensés selon un double paradigme, à savoir celui du social et celui de l'anthropologique, dans le sens où le fait social est interprété au sein de la communauté sociale. Cette double inscription, sociale et anthropologique, permet de comprendre la culture ou la civilisation dans leur pluralité et de saisir leur dynamisme, ce qui nous paraît être la démarche la plus féconde dans une perspective interculturelle.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.

Transferts de la L2 (anglais) à la L3 (français) dans la prononciation d'étudiants chypriotes

Monique MONVILLE-BURSTON
Université Technologique de Chypre

1. Introduction : Reconsidérer l'enseignement de la phonétique en FLE

Le présent article répond à l'un des thèmes proposés au Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français de 2016 : « reconsidérer la place [...] de la phonétique ». C'est un avis généralement partagé par les auteurs d'ouvrages qui touchent à l'enseignement de la phonétique que la didactique de la prononciation du Français Langue Étrangère (FLE) a suscité moins d'intérêt que celle d'autres domaines de la langue (Lauret, 2007 : 13). On est donc en droit de se demander si la phonétique dans l'enseignement du FLE n'est pas à repenser. On constate en effet qu'en FLE (*ibid.* : 13) – tout comme en anglais langue étrangère, matière pour laquelle de nombreuses études ont été faites (Derwing et Munro, 2015 : 78-80 ; Henderson *et al.*, 2015) – l'enseignement de la prononciation occupe la plupart du temps une place très limitée dans la salle de classe et dans le curriculum.

Le peu de valorisation de l'apprentissage de la phonétique peut paraître paradoxal à une époque où les méthodes communicatives sont à l'honneur et où l'on insiste que l'un des objectifs principaux de l'apprentissage d'une langue étrangère est la communication avec ses locuteurs. Une prononciation intelligible devrait être vue comme une composante indispensable de la communication orale. Pourtant les promoteurs de l'approche communicative ne précisent guère quelles pratiques d'enseignement adopter pour travailler et corriger la prononciation. On peut voir dans cette situation, en plus de l'influence des théories de la compétence communicative (Richards et Rodgers, 2001 : 153-177) celle du modèle de l'approche naturelle (*Input Hypothesis*) de Krashen (1985) (Richards et Rodgers, 2001 : 178-191) : les apprenants acquièrent les traits du langage dont ils ont besoin, y compris la prononciation, *via* les occasions de communiquer qui leur sont données. Dans ces conditions les professeurs estiment souvent que l'essentiel est que l'apprenant parvienne à se faire comprendre et ils corrigent rarement, systématiquement, la prononciation.

D'autre part les professeurs manquent de confiance et hésitent à se lancer dans un type d'enseignement pour lequel ils n'ont pas été suffisamment formés. Leurs connaissances en phonétique restent élémentaires et leurs pratiques d'enseignement de cette matière peu développées. De plus, si les manuels incluent généralement des activités de prononciation, la typologie de celles-ci est sommaire. Ils proposent essentiellement des exercices de reproduc-

tion d'éléments segmentaux (de type *Écoute et répète*) avec parfois des consignes qui rendent peu service au professeur et à l'apprenant (Patéli, 2018). Enfin bien qu'en dehors des manuels il existe des ressources pour l'apprentissage de la prononciation en FLE (cédéroms, sites Internet, manuels de phonétique : par exemple Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière 1991 ; Charliac *et al.*, 2003 ; Abry et Chalaron, 2010 ; Briet *et al.*, 2014¹), elles sont souvent de nature générale et ne tiennent pas compte des difficultés particulières causées par le contexte linguistique de l'apprenant.

Notre position est qu'il faut reconsidérer la correction phonétique pour la centrer sur l'apprenant et ses besoins, et en particulier l'adapter au milieu linguistique de celui-ci. Les facteurs qui contribuent aux erreurs des apprenants sont diverses (voir Derwing et Munro, 2015 : 63-70 ou Lauret, 2007 : 25-30, par exemple), l'un des principaux étant l'influence de la première langue (L1). Mais on néglige souvent d'envisager que les erreurs peuvent aussi être causées par les autres langues que les apprenants connaissent ou qu'ils ont apprises précédemment. Le but du présent article est de remédier à cette déficience dans l'enseignement du FLE à Chypre, tout en reconnaissant que ce modeste travail n'est qu'une contribution préliminaire à un domaine qui demanderait plus de recherches.

Nous considérerons ici les transferts phonologiques qui se produisent d'une L2 (première langue étrangère) à une L3 (langue étrangère apprise après la L2, dite aussi langue tierce). Nous entendons par transferts les influences translinguistiques qui se produisent entre les langues utilisées ou connues par un individu. Le contexte linguistique qui nous concerne est celui de Chypre, aire multilingue où sont parlées/étudiées le grec chypriote et le grec standard (L1), l'anglais langue seconde (L2), enseigné dès le début de l'école primaire, et le français (L3), matière obligatoire au collège.

L'article comprend quatre parties. Nous faisons d'abord un abrégé de l'état de la recherche sur l'acquisition de la phonologie des langues tierces. Nous présentons ensuite un projet de recherche mis en place à l'Université Technologique de Chypre et la méthodologie utilisée. Le projet concerne les influences translinguistiques de la L2 (anglais) qui affectent la phonologie de la L3 (français). Ils sont de type inter-phonologique et phono-graphémique. Nous exposons et discutons ensuite une sélection des résultats obtenus en accordant une attention particulière aux mots apparentés en français et en anglais. Nous concluons sur quelques recommandations didactiques.

2. État de la recherche sur la phonologie des L3

On a parfois tendance à oublier que dans la plupart des contextes éducatifs européens, le français est maintenant une L3, et non pas une L2, et que les apprenants en FLE sont multilingues. Or la recherche sur l'acquisition des L3/Ln est bien moins développée que celle qui concerne les L2, que ce soit pour les domaines de la grammaire, du lexique ou de la phonétique². En outre l'attention portée à la phonétique n'a pas été intense jusqu'ici, même si ces dernières années elle a progressé de façon significative. Par exemple en 2010, *The Internatio-*

nal Journal of Multilingualism a publié un numéro spécial consacré à la recherche sur la phonétique et la phonologie des L3 (vol. 7, n° 1). On notera que ce type de recherche est encore moins avancé dans le domaine francophone que dans le domaine anglophone. Pour le français on peut citer Trévisiol, 2006 ; Sunara, 2010 ; Lindqvist, 2006. D'autre part, cette recherche sur la phonologie des L3 est disparate : il n'y a guère d'unité, de lignes directrices générales, vu le nombre limité d'études et la variété des triades de langues examinées (par exemple japonais-anglais-français (Trévisiol, 2006), polonais-anglais-français (Wrembel, 2012), espagnol-anglais-français (Llama *et al.*, 2010). Il en résulte des entraves méthodologiques et théoriques.

Dans les situations d'acquisition d'une L3, les questions sur lesquelles les chercheurs s'interrogent sont généralement les suivantes : comment se développe l'acquisition du système phonétique d'une L3, et en quoi ce développement diffère-t-il de son développement dans une L2 (Hammarberg, 1997 ; Williams et Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 2001) ? Lorsque l'apprenant est exposé à une L3, quel système linguistique préalable induit le plus de transferts vers cette L3 : est-ce la L1 ? la L2 ? la langue qui est la plus proche typologiquement de la L3 ? ou une combinaison de ces langues (*cf.* par exemple Llama *et al.*, 2010 ; Wrembel, 2010, 2012) ? Les réponses données à ces questions sont parfois contradictoires : il est évident que des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre quelle langue (L1 ou L2) est sélectionnée pour tel ou tel phénomène de transfert. Cependant les études semblent montrer que le statut de L2 dans une triade est le facteur d'influence translinguistique le plus déterminant sur la L3, quelle que soit la distance typologique entre les trois langues en présence, qu'elles appartiennent ou non à la même famille (Llama *et al.*, 2010). Nous verrons que les résultats de notre étude manifestent cette tendance.

3. Méthodologie

3. 1. Participants

Les participants à l'étude étaient des étudiants faux-débutants (au nombre de 36) inscrits dans des cours de FLE facultatifs au Centre de Langues de l'Université Technologique de Chypre. Ils étaient au niveau A1-A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). La recherche a été effectuée pendant le semestre de printemps de l'année universitaire 2015-2016.

Lorsque les jeunes Chypriotes arrivent à l'université, ils ont déjà fait au moins quatre ans de français dans l'enseignement secondaire et parfois aussi dans des instituts privés. Malgré ces années d'étude, leur prononciation reste très fortement marquée par un accent étranger au point qu'ils sont souvent incompréhensibles pour un locuteur natif de français, même tolérant et habitué à l'accent chypriote en français. Leur compétence en anglais L2 (qu'ils étudient depuis l'école primaire) varie, comme le montre le test de placement qu'ils doivent tous passer quand ils s'inscrivent dans les cours d'anglais du Centre de Langues (Burston *et al.*, 2016). L'éventail de leurs niveaux de compétence en anglais est large mais cette compétence est en

tout cas bien plus développée que leur compétence en français. D'autre part, les étudiants chypriotes utilisent régulièrement l'anglais dans leur vie quotidienne et pendant tout leur cursus à l'Université Technologique de Chypre ils suivent une série de cours d'anglais sur objectifs spécifiques obligatoires. L'anglais est donc une langue très présente et très pratiquée dans leur répertoire.

3. 2. Recueil des données

Les données ont été recueillies de quatre façons. Des observations empiriques ont été faites par le professeur en charge du cours et la chercheuse³, dans la salle de classe ou pendant des échanges informels avec les apprenants. Des performances orales (des jeux de rôles filmés) ont constitué une seconde source d'information. Troisièmement, on utilisait dans le cours un laboratoire de langue sur support numérique *Schoolshape Language Lab*⁴, qui comporte des fonctions d'enregistrement. Il permet au professeur de créer ses propres exercices et de contrôler le travail que les étudiants font en dehors de la classe. Toutes les productions orales des étudiants ont ainsi pu être conservées en archive et analysées. Enfin des notes ont été prises par la chercheuse au cours des séances de correction phonétique individuelles en face-à-face qui suivent les trois modules du cours et pendant lesquelles le travail des étudiants dans les jeux de rôle et les activités de *Schoolshape* est évalué, les erreurs de prononciation expliquées, discutées et corrigées.

4. Nature des transferts de la L2 à la L3

Nous distinguerons dans les interlangues des étudiants les influences purement phonologiques (transferts inter-phonologiques) et les influences phono-graphémiques (interférences de la graphie sur la phonie).

4. 1. Transferts inter-phonologiques

Ces transferts sont dus aux différences qui existent dans les systèmes phonologiques des langues en présence : soit à l'absence dans la L1 et la L2 d'un phonème à acquérir dans la L3, soit à des réalisations phonétiques d'un même phonème différentes dans les trois langues. Nous prenons comme exemples d'abord la prononciation de la consonne rhotique [ʀ], puis celle des voyelles [u] et [y] du français.

4. 1. 1. [ʀ] et les rhotiques du grec et de l'anglais

On appelle traditionnellement rhotiques les consonnes qui sont représentées graphiquement avec des symboles dérivés de la lettre grecque <ρ>. Il est impossible de décrire cette classe de consonnes en termes de traits articulatoires ou acoustiques partagés : leurs points d'articulation et leurs modes d'articulation varient (voir ci-après). Mais elles ont en commun une ressemblance de famille. Sur l'échelle de la sonorité, elles se situent entre les voyelles

et les latérales. Elles ont un comportement phonotactique similaire : elles ont la propriété constante de se trouver immédiatement adjacentes à une voyelle et de se combiner sans restriction avec toutes les consonnes (Wiese, 2011).

Le [ʁ] du français standard est une fricative ou sonante dorso-uvulaire, normalement voisée. Ce phonème a divers allophones (variantes contextuelles) dus aux sons qui l'entourent. Par exemple il s'assourdit en contact avec une consonne sourde (*morte*) et se sonorise en contact avec une sonore (*morde*). En finale absolue, il est dévibré : il est produit par une très faible constriction (*lire*⁵). Des 17 consonnes du français [ʁ] est la plus fréquente (13 % des occurrences de toutes les consonnes). On le trouve d'autre part dans de très nombreuses positions dans la syllabe. Cette fréquence et cette versatilité font qu'il est l'indicateur immédiat d'un accent étranger en français s'il n'est pas réalisé correctement. D'où l'importance d'en maîtriser la prononciation aussi tôt que possible.

La rhotique grecque [r] est prononcée dans la zone alvéolaire, généralement comme une battue [r] (ex. [mi'ros], « cuisse »), mais le phonème a aussi trois autres variantes : la consonne roulée brève [r] (ex. [me'tro], « métro »), une roulée à trois cycles (ex. ['prizo], « gonfler »), et une approximante [ɹ] (ex. ['me:ɹə], « jour ») (Arvaniti, 2007).

En anglais, la rhotique [r] est aussi prononcée dans la région alvéolaire. Phonétiquement, elle est réalisée de trois façons différentes : [ɹ], une approximante (ex. [ɹed], *red*, « rouge », [stɹes], *stress*, « pression ») devant voyelle et dans des groupes consonantiques ; [r], une battue, en position intervocalique (ex. ['sɪrɪəl], *cereal*, « céréale », ['kærəl], *carol*, « chant joyeux »), quand la première des deux voyelles porte l'accent ; et en anglais américain, [ɹ̥], une approximante rétroflexe, après certaines voyelles (ex. *hard* [hɑ:ɹ̥d]), et en position finale (ex. *hair* [heɹ̥], *better* ['betəɹ̥]).

Quand nous entendons dans une nouvelle langue un son qui ne nous est pas familier, notre système phonologique essaie de l'apparier, de l'assimiler à des catégories que nous connaissons déjà dans notre L1. Nous l'entendons à travers notre « crible » perceptuel, selon l'expression souvent citée de Troubetzkoy (1939) et nous opérons alors une « identification interlinguale » (Weinrich, 1953 ; Bohn et Flege, 1990). C'est ce qui se produit pour les apprenants du FLE (hellénophones ou anglophones), confrontés au phonème / ʁ / qui n'existe pas dans leur L1. Dans les premiers stades de l'apprentissage (au moins), ils entendent ce son comme la rhotique [r] dans leur première langue. Cette perception déformée se répercute sur la prononciation.

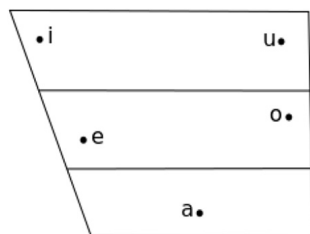
Les trois quarts des participants à notre étude possèdent une prononciation correcte du [ʁ] quand il s'agit de répéter après un modèle ou de lire des mots isolés contenant ce son. Ils sont donc capables de discerner et de reproduire le phonème français dans ces conditions. Les résultats ne sont pas aussi bons dans les productions libres, sans doute parce que les apprenants n'ont pas le loisir de concentrer leur attention spécifiquement sur ce son. On observe des productions fluctuantes, à savoir des variations chez un même apprenant et pour un même mot, dans le groupe ou pour le même individu. Lorsque le [ʁ] uvulaire n'est pas

du tout acquis ou que son acquisition est encore instable, les transferts viennent aussi bien du grec que de l'anglais. Dans le premier cas (lorsque la prononciation de l'étudiant est erronée de manière généralisée), c'est la consonne battue [ɾ] ou la consonne roulée [r] du grec qui sont sélectionnées comme équivalents du [ʁ] français. D'où <rouler> *[rɔlɛ], <voudrais> *[vuⁿdrɛ]/vudrɛ], <Paris> *[pari]/[^mbari], <Internet> *[internet], etc. Lorsque l'apprenant a déjà une bonne maîtrise de la prononciation du [ʁ] uvulaire, les interférences viennent aussi de l'anglais. Sont sélectionnées comme équivalents de [ʁ] l'approximante [ɹ] (ex. <voudrais> [vuⁿdrɛ/vudrɛ]; <rouler> *[rɔlɛ]), ou la battue [ɾ] (ex. <céréale> *[sɪrɪəl]; <numéro> *[numɛrɔ]; <minérale> *[mɪnɛrəl⁶]. Ici l'influence de la L1 et celle de la L2 semblent se renforcer puisque [ɹ] et [ɾ] sont des allophones du phonème rhotique des deux langues. On note en outre dans des mots comme « pour » ou « merci » l'emploi de la rétroflexe de l'anglais américain [ɹ̠] (*[pɔ:ɹ̠]; *[^mmɜ:ɹ̠si]), ce dernier mot pouvant aussi recevoir une prononciation britannique avec l'absence de rhotique après [ɜ] en position finale de syllabe (*[^mmɜ:si]).

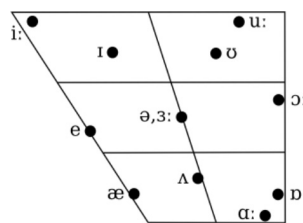
On peut conclure que dans les interlangues du groupe d'étudiants examinés dans notre étude, les réalisations du /ʁ/ uvulaire français sont variées et les causes de cette variation complexes. Du point de vue des influences interlinguistiques, deux tendances générales se dégagent. A) Quand l'apprenant est capable de produire une rhotique uvulaire, il utilise moins de rhotiques alvéolaires roulées typiques de la L1. B) Dans des situations où les étudiants contrôlent moins facilement leur prononciation, à savoir dans des énoncés plus longs et plus spontanés, même s'ils ont maîtrisé la prononciation du [ʁ] et n'utilisent plus de consonnes alvéolaires roulées, des prononciations battues ou approximantes (allophoniques de la rhotique et similaires dans la L1 et la L2) sont communes. La position intervocalique est la plus favorable à ces prononciations où L1 et L2 semblent conjuguer leurs influences, comme dans *céréale*, *numéro*, *minérale*, etc. Nous verrons plus loin que l'orthographe peut aussi faciliter ces prononciations déviantes.

4. 1. 2. Les voyelles [u] et [y]

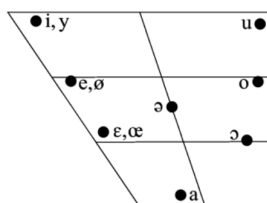
Avant d'exposer la nature des influences translinguistiques qui concernent les deux voyelles [u] et [y], nous rappelons dans le Tableau 1 quels sont les systèmes vocaliques du grec chypriote, de l'anglais et du français (les diphtongues de l'anglais et les voyelles nasales du français ne sont pas notées, car elles sont sans pertinence pour la discussion).



Voyelles du grec chypriote



Voyelles de l'anglais



Voyelles du français

Figure 1 : systèmes vocaliques du grec chypriote, de l'anglais et du français

Dans la zone des voyelles hautes (fermées), dans la partie supérieure des trois trapèzes vocaliques ci-dessus, on note l'absence en grec et en anglais du phonème [y], voyelle arrondie antérieure. On remarque aussi que l'anglais, à la différence du grec et du français possède deux voyelles fermées arrondies postérieures, l'une très tendue et longue, [u :] (comme dans *cool*), et l'autre moins fermée et moins tendue, [ʊ] (comme dans *foot*).

Les profils phonologiques de nos étudiants nous apprennent que le problème majeur (bien connu chez les apprenants hellénophones mais aussi chez les locuteurs de nombreuses autres L1 qui ne possèdent pas de voyelle fermée arrondie antérieure) est l'assimilation du phonème [y] au phonème [u]. Au début de l'apprentissage, étant donné l'action du crible phonologique, les apprenants ne perçoivent pas bien la différence entre les deux sons⁷. Il se produit un phénomène d'« assimilation à une catégorie unique » (Best et Tyler, 2007) par lequel deux sons de la nouvelle langue ([y] et [u]) sont entendus comme des représentants d'un phonème natif unique ([u]). Dans la production, cela se traduit par la substitution du phonème ([u]) au phonème étranger ([y]).

À la différence des fautes discutées plus haut pour [ʁ], ce processus d'assimilation/substitution engendre une erreur de type phonologique. Les erreurs sur [ʁ], en revanche, sont phonétiques car même si les prononciations des apprenants ne sont manifestement pas conformes au son ciblé, elles ne changent pas la catégorie phonémique du son. Mais quand l'apprenant remplace [y] par [u], il confond en perception et en production des unités distinctes, par exemple dans *dessus / dessous, tu vas bien / tout va bien, russe / rousse*, etc. Pour les Chypriotes, cette erreur peut représenter un transfert aussi bien de la L1 que de la L2, puisque ni l'une ni l'autre ne compte de / y / dans son inventaire vocalique.

Chez les étudiants qui ont participé à notre étude, l'erreur de production principale pour [y] est effectivement une prononciation postérieure de la voyelle considérée : par exemple, <tu> réalisé *[tu] au lieu de [ty] ; <bulle> réalisé *[bul] au lieu de [byl]). Mais l'examen des profils des participants révèle d'autres erreurs. En particulier, les apprenants remplacent parfois [y] par la diphtongue [ju] dans des mots ou morphèmes apparentés en anglais et en français. On remarque ces transferts de la L2 à la L3 dans des doublets Angl. / Fr. comme <fume / fume>, <music / musique>, <menu / menu>, <bureau / bureau>, <view / vu>, <un(it)>,

un(iversity) / une>, <mur(al) / mur>, etc. L'utilisation de la diphtongue [ju] est parfois une étape vers la production correcte de [y] quand son premier élément [j] (antérieur) tire vers la zone antérieure de la bouche le second élément alors prononcé [y]. D'où par exemple : <vu> *[vjy] ; <bus> *[bjys], <une> *[jyn]. On observe aussi d'autres prononciations déviantes comme la substitution d'une voyelle centale [ə] – [ɜ] à [y] (ex. <tu> *[tə] ; <sur> *[sər/sɜ:r]. On peut se demander si dans le second exemple la préposition française n'évoque pas pour les apprenants la première syllabe ([sə(r)/sɜ:(r)]) de mots anglais tels que *surprise*, *surname*, *survive*, etc.⁸.

Bien que le grec chypriote, l'anglais et le français possèdent tous trois un son arrondi fermé postérieur /u/, cette similarité des phonèmes dans la L1, la L2 et la L3 ne garantit pas une bonne prononciation du /u/ français. Les réalisations phonétiques de ce phonème ne sont en effet pas identiques dans les trois langues⁹. On observe ici chez nos étudiants des transferts qui viennent de la L2. Le phonème /u/ du français est réalisé parfois avec le /u :/ long de l'anglais (ex. <boule> *[bu:l] ; <toute> *[tu:t]¹⁰), parfois avec le [ʊ] relâché et peu arrondi de l'anglais (ex. <boule> *[bʊl] ; <toute, tout> *[tʊt] ; <soupe> *[sʊp] ; <pour> *[puː¹¹].

4. 2. Transferts phono-graphémiques L2 > L3

Les systèmes orthographiques peuvent aussi interférer négativement avec la prononciation des apprenants de langues étrangères, en entraînant des transferts phono-graphémiques (Williams et Hammarberg, 1998 ; Bassetti, 2008 ; Simon et van Herrenweghe, 2010). Nous discuterons plus particulièrement dans ce qui suit le cas des mots apparentés (ou « cognats ») en L2 et L3 chez les participants à notre recherche (cf. aussi Monville-Burston *et al.*, 2016). Diverses études ont montré que l'*input* orthographique d'une langue connue ou apprise antérieurement (voir par ex. Bassetti, 2008 pour des exemples et pour une bibliographie) affecte la production orale d'une nouvelle langue en entraînant des prononciations qui divergent des prononciations de la langue cible, et qui ne se manifesteraient pas si on éliminait l'*input* graphique et si on exposait les apprenants uniquement à l'*input* auditif.

Dans la culture scolaire, à Chypre comme ailleurs, l'écrit est prééminent. Les apprenants de L2 et de L3 sont mis d'emblée en contact avec ces nouvelles langues sous une forme écrite, avant que leur oreille ne se soit habituée aux sons et à la mélodie des nouvelles langues et donc avant que leur conscience phonologique de la L2 ou la L3 ne se soit développée (Celce-Murcia *et al.*, 1996 ; Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 ; Lauret, 2007 ; Bassetti, 2008). Mais le recours à l'oral intégral est une proposition perturbante pour les enseignants aussi bien que pour les enseignés, qui appartiennent à une culture scolaire/universitaire du livre et pour lesquels le manuel est un support d'enseignement/apprentissage dont on se sépare difficilement.

Nos données montrent chez nos étudiants le rôle important de la graphie de l'anglais sur la prononciation du français. La L2 et la L3 partageant le même alphabet¹², la graphie de la L2 active des réflexes de lecture en anglais qui se répercutent sur la forme phonique de la L3.

4. 2. 1. Monographes et digraphes

On observe dans les données de notre étude, des prononciations anglaises pour certaines consonnes ou certains digraphes identiques en L2 et en L3. L'apprenant assimile incorrectement un phonème ou un groupe de phonèmes de la L3 à un phonème ou un groupe de phonèmes de la L2, quand ils sont représentés par des graphèmes équivalents ou identiques. Nous en avons déjà vu quelques exemples plus haut dans les prononciations fautives de la lettre <u>. Pour les consonnes les exemples les plus fréquents sont les suivants :

<g> : prononcé comme une affriquée [dʒ] dans *génie*, *gentille*, *manger* (cf. angl. *genius*, *gentleman*, *agile*) ;

<j> : prononcé comme une affriquée [dʒ] dans *bonjour*, *jardin* (cf. angl. *journal*, *jar*) ;

<ch> : prononcé aussi comme une affriquée [tʃ] dans *chambre*, *cheminée* (cf. angl. *charm*, *cheese*) ;

<ti> : prononcé [ʃ] dans *patient*, *perfectionniste* (cf. angl. *nation*, *ambitious*) ;

<si> : prononcé [ʒ] dans *télévision* (cf. angl. *division*, *version*).

4. 2. 2. Le cas des mots apparentés en L2 et L3

Dans l'apprentissage, les cognats (par exemple angl./fr. *long/long*, *simple/simple*, *university/université*) représentent un avantage (Robert, 2008 ; Elmiger et Matthey, 2017). À cause de leur transparence et des schémas linguistiques familiers à l'apprenant qu'ils contiennent, ils représentent une économie de l'effort et favorisent l'intercompréhension. Comme l'a dit Klein (2004 : 411), « la didactique de l'intercompréhension est une didactique de transferts et de pré-connaissances ». La latinité du vocabulaire anglais (même s'il faut se méfier des pièges sémantiques des faux-amis) peut donc accélérer l'apprentissage. Il y a homographie complète en anglais et en français pour plus de 3000 mots (Robert, 2008). Mais si l'intercompréhension sur la base de l'anglais et du français est vraie pour l'écrit, elle ne l'est pas pour l'oral. Les réalisations phonétiques des mots apparentés peuvent être extrêmement différentes dans les deux langues. Les cognats sont une source de difficulté constante pour l'ensemble des participants à notre projet, même pour les étudiants qui ont par ailleurs une assez bonne prononciation générale. Ces mots sont nombreux dans notre corpus : *nationalité*, *finance*, *université*, *expérience*, *appartement*, *patient*, *télévision*, *navigation*, *communication*, *réservation*, *maritime*, *dentiste*, *lecture*, *micro*, *table*, *internet*, *toilettes*, etc.).

Selon l'étudiant et le mot, le transfert grapho-phonémique de la L2 à la L3 peut être complet ou partiel. Par exemple <bière> (sur le modèle de [bɪə(r)]), <parents> (sur le modèle de [ˈperənts]), <table> (sur le modèle de [ˈteɪbl]) sont entièrement importés de l'anglais, tandis que dans <jardin> *[dʒardɛ̃n], <céréale> *[sɪreal], <site>[sait], seules une syllabe ou une lettre sont affectées par la L2. La prononciation d'un son qui ne cause normalement aucune difficulté aux apprenants peut, sous l'influence de la L2, acquérir une prononciation déviante s'il est situé dans un cognat. Ainsi un même étudiant prononce <site> dans *site* (*Web*) avec la diphtongue anglaise [ai], alors qu'il produit correctement les mots *vite*, *frite*, *dis*, *lire* avec [i].

On a montré qu'au début de l'apprentissage (voir le modèle polyglotte Role-Fonction : Williams et Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 2001), les apprenants d'une L3 ont tendance à compter davantage sur les traits articulatoires de la L2 que sur ceux de la L1. À ce stade de l'acquisition, la L2 joue un rôle facilitateur dans l'encodage phonologique de la nouvelle langue étrangère. Nos données en témoignent : dans le mot <toilettes>, nos apprenants prononcent souvent le digraphe <oi> *[ɔi] comme en anglais et non pas [wa], alors qu'ils le prononcent correctement dans des mots comme *moi, toi, vois*, et que dans le mot grec apparenté *τουαλέτα*, on a une prononciation proche du français [ua]. Comparez Apprenant <toilettes> *[tɔiɛt] ; fr. <toilettes> [twaɛt] ; angl. *toilet* [tɔɪlɪt] ; gr. <τουαλέτα> [tua'leta]). On remarque aussi que les apprenants font des rapprochements entre des mots qui ont des graphies identiques en français et en anglais, même si ces mots ne sont pas sémantiquement des cognats. Ainsi le mot <four> est fréquemment réalisé *[fɔ:r], alors que l'appareil ménager n'a rien de commun avec le chiffre « quatre ». Les étudiants qui adoptent la prononciation [fɔ:r], par ailleurs prononcent correctement *jour, vous, nous*. On peut faire l'hypothèse qu'ils se sont créé dans la L2 une représentation mentale phonologique pour *four* qui est activée en face de la même suite de lettres dans la L3, même si cette suite de lettres ne constitue pas un mot apparenté.

5. Conclusion et recommandations didactiques

Nous avons d'abord constaté dans cet article qu'actuellement la place de la prononciation dans l'enseignement du FLE est limitée et nous avons suggéré que cet enseignement soit développé et qu'il tienne compte de la situation linguistique de l'apprenant, de sa L1 mais aussi de sa L2, étant donné le fréquent statut de L3 / Ln du FLE de nos jours. Les données de recherche que nous avons ensuite analysées ont montré que les influences translinguistiques opèrent aussi bien dans le sens L1 > L3 que dans le sens L2 > L3, qu'elles se renforcent parfois, et qu'il existe un impact certain de la L2 sur la L3 dans la prononciation du FLE des faux-débutants chypriotes. L'impact de la L2 sur la L3, qui s'estompe à mesure que l'acquisition progresse, est particulièrement sensible aux stades initiaux d'acquisition de la L3 (Hammarberg, 2001 ; Wrembel, 2010). Il s'ensuit, d'un point de vue didactique, que l'apprentissage de la prononciation doit se faire dès les tout débuts à l'école secondaire afin de ne pas créer la nécessité de réformer plus tard de mauvaises habitudes, et de forcer une difficile ré-acquisition. Au cours de cet apprentissage, il est important de sensibiliser l'apprenant aux différences entre la L1, la L2 et la L3, d'encourager une réflexion métalinguistique sur ces différences et sur la correspondance aléatoire entre phonie et graphie.

La complexité des transferts trans-phonologiques et phono-graphémiques que nous avons observée dans notre étude vient aussi du fait que les capacités des apprenants ne sont pas constantes, pas plus qu'elles ne sont uniformes. Pour pallier cette difficulté à l'Université Technologique de Chypre, outre la création d'exercices sur mesure pour les apprenants chypriotes à l'aide du laboratoire numérique *Schoolshape* (Burston et Monville-Burston, 2016), nous

avons instauré des séances individuelles de remédiation phonétique en face-à-face.

La recherche que nous avons présentée dans cet article est à un stade préliminaire. Elle a besoin d'être raffinée et approfondie. Il faudra à l'avenir explorer systématiquement des variables telles que le niveau de compétence des apprenants en anglais, la nature et la fréquence d'emploi des mots qui favorisent le plus les transferts L2 > L3, et l'influence sur les transferts de la rapidité du débit.

Références bibliographiques

- ABRY D. et CHALARON M.-L., 2010, *Les 500 exercices de phonétique A1/A2*, Paris, Hachette FLE, coll. « Les 500 exercices ».
- ARVANITI A., 2007, «Greek phonetics: The State of the Art», *Journal of Greek Linguistics* 8, p. 97-208.
- BASSETTI B., 2008, «Orthographic input and second language phonology», in T. PISKE et M. YOUNG-SCHOLTEN (dir.), *Input matters in SLA*, Bristol, Multilingual Matters, p. 191-206.
- BEST C. T. et TYLER M. D., 2007, «Non-native and second-language speech perception: Commonality and complementarities», in O.-S. BOHN et M. J. MUNRO (dir.), *Language experience in second language speech learning*, Amsterdam, John Benjamins, p. 13-34.
- BOHN O.-S. et FLEGE J. E., 1990, «Interlingual identification and the role of foreign language experience in L2 vowel perception», *Applied Psycholinguistics*, n° 11, p. 303-328.
- BRIET G., COLLIGE V. et RASSART E., 2014, *La prononciation en classe*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Les outils malins du FLE ».
- BURSTON J. et MONVILLE-BURSTON M., 2016, « Pratiquer la phonétique corrective avec *Schoolshape* », *Dialogues et Cultures* 63 (*Le français langue ardente*), p. 59-73.
- BURSTON J., NEOPHYTOU M. et LAMPRIANOU I., 2016, «Developing and implementing a computer-adaptive test for English: The SLUPE experience», *CALL-EJ* 17(1), p. 19-34. Disponible sur : <<http://callej.org/journal/17-1/Burston2016.pdf>>.
- CELCE-MURCIA M., BRINTON D. M. et GOODWIN J. M., 1996, *Teaching pronunciation, with reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAMPAGNE-MUZAR C. et BOURDAGES J. S., 1998, *Le point sur la phonétique*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- CHARLIAC L., LE BOUGNEC J.-T., LOREIL B. et MOTRON A. C., 2003, *Phonétique progressive du français : niveau débutant*, Paris, CLE International.
- DERWING T. M. et MUNRO M. J., 2015, *Pronunciation fundamentals*, Amsterdam, John Benjamins.
- ELMIGER D. et MATTHEY M., 2017, « De la L2 à la L3 : Didactique du pluralisme et théories de l'acquisition », dans V. LAURENS et D. VÉRONIQUE (dir.), « Recherche sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : Nouvelles perspectives », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 61, p. 136-147.
-

- FLEGE J. E., 1987, «The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification», *Journal of Phonetics*, n° 15, p. 47-65.
- HAMMARBERG B., 1997, «Conditions on transfer in phonology», in A. JAMES et J. LEATHER (dir.), *Second language speech: Structure and process*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, p. 161-180.
- HAMMARBERG B., 2001, «Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition», in J. CENOZ, B. HUFEBSEN et U. JESSNER (dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psychological perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 21-41.
- HENDERSON A., CURNICK L., FROST D., KAUTZSCH A., KIRKOVA-NASKOVA A., LEVEY D., TERGUJEFF E. et WANIEK-KLIMCZAK E., 2015, «The English pronunciation teaching in Europe survey: Factors inside and outside the classroom», in J. A. MOMPEAN et J. FOUZ-GONZÉLEZ (dir.), *Investigating English pronunciation: Current trends and directions*, Houndmills / Hampshire, Palgrave Macmillan UK, p. 260-291.
- INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTILINGUALISM, 2010, titre du numéro : *L3 phonology*, vol. 7(1).
- KANEMAN-POUGATCH M. et PEDOYA-GUIMBRETIERE E., 1991, *Plaisir des sons : enseignement des sons du français*, Paris, Hatier / Didier.
- KLEIN H. G., 2004, « L’eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 136, p. 403-418.
- KRASHEN S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and implications*, London, Longman.
- LAURET B., 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette, coll. « f ».
- LINDQVIST C., 2006, *L’influence translinguistique dans l’interlangue française. Étude de la production orale d’apprenants plurilingues*, thèse de doctorat sous la direction d’Inge Bartning, Département de français, d’italien et de langues classiques, Université de Stockholm. Disponible sur : <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf>>.
- LLAMA R., CARDOSO W. et COLLINS L., 2010, «The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology», *International Journal of Multilingualism* 7(1), p. 39-57.
- MONVILLE-BURSTON M., GEORGIADOU O. et BURSTON J., 2016, « Phonie et graphie : interférences dans la prononciation d’étudiants chypriotes hellénophones en français langue étrangère », *Istanbul Journal of Innovation in Education*, special issue : colloque sur l’enseignement du français parlé, vol. 2, p. 77-82. Disponible sur : <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ieyd/issue/viewIssue/5000018407/5000006131>>.
- MONVILLE-BURSTON M. et PILAVAKI I., 2016, « Un programme de phonétique corrective adapté à des apprenants chypriotes », *Revue MÉTHODAL*, n° 1, p. 147-169. Disponible sur : <https://methodal.net/IMG/pdf/revue_methodal_no1_149-167_monvilleburston-pilavaki.pdf>.
- PATÉLI M., 2018, « Analyse critique et évaluation d’un manuel de FLE afin de proposer un enseignement conscient et raisonné de la compétence phonologique », in C. NIKOU et al. (dir.), *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*, Athènes, Université nationale et capodistrienne d’Athènes et APF f.u.-Grèce, p. 1093-1105 (voir *infra*).

- RICHARDS J. C. et RODGERS T. S., 2001, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROBERT J.-M., 2008, « L'anglais comme langue proche du français ? », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 149, p. 9-20.
- SIMON E. et VAN HERREWEGHE M., 2010, «The relation between orthography and phonology from different angles: insights from psycholinguistics and Second Language Acquisition», *Language and Speech*, vol. 53, n° 3, p. 303-306.
- SUNARA S., 2010, « Y a-t-il des liens phonologiques entre L2 et L3 ? L'acquisition du placement de l'accent tonique français chez les apprenants tchécoslovaques », Actes du 14^e colloque étudiant de la SESDEF « Du petit au grand public : interprétation et redéfinition », Toronto, Université de Toronto, Toronto, p. 75-87. Disponible sur : <<http://french.chass.utoronto.ca/SESDEF/#!/pages/2010/articles>>.
- TRANEL B., 1987, *The sounds of French: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TRÉVISIOL P., 2006, « Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais », dans R. RAST et P. TRÉVISIOL (dir.), « L'acquisition d'une L3 », *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, n° 24, p. 13-43. Disponible sur : <<http://journals.openedition.org/aile/1625>>.
- TROUBETZKOY N. S., 1949, *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck. Disponible sur : <<https://archive.org/details/principesdephono00trub>>.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in contact: Findings and problems*, The Hague, Mouton.
- WIESE R., 2011, «The representation of rhotics», in M. VAN OOSTENDORP, C. EWEN, E. HUME et K. RICE (dir.), *The Blackwell companion to phonology*, vol. 1., Malden, MA & Oxford, Wiley-Blackwell, p. 711-729.
- WILLIAMS S. et HAMMARBERG B., 1998, «Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model», *Applied Linguistics*, n° 19, p. 295-333.
- WREMBEL M., 2010, «L2-accented speech in L3 production», *International Journal of Multilingualism* 7(1), p. 75-90.
- , 2012, «Foreign accentedness in third language acquisition. The case of L3 English», in J. CABRELLI AMARO, S. FLYNN et J. ROTHMAN (dir.), *Third language acquisition in adulthood*, Amsterdam, John Benjamins, p. 281-310.

Notes

¹ On notera cependant que ce dernier ouvrage signale aux usagers des erreurs typiques faites en français par les apprenants locuteurs de certaines langues maternelles.

² Voir cependant l'intérêt porté en Europe à la didactique du plurilinguisme et aux divers types d'approches plurielles de l'enseignement (Elmiger et Matthey, 2017).

³ La chercheuse est l'auteure de cet article.

⁴ <https://schoolshape.com/language-lab>

⁵ Pour plus de détails, voir Tranel (1987 : 135-146).

⁶ Toutes les transcriptions marquées d'un astérisque reproduisent la prononciation du mot par l'apprenant et peuvent comporter des erreurs sur d'autres sons que le [ɜ].

⁷ Sur la perception de la différence entre [u] et [y] pour le groupe d'étudiants considéré ici, voir Monville-Burston et Pilavaki (2016).

⁸ Des prononciations rares, idiosyncratiques, ne peuvent pas être imputées à des transferts. Elles semblent représenter des cas d'assimilations « non catégorisées » (au sens de Best et Tyler, 2007), l'apprenant n'ayant pas réussi dans sa perception à apparier le nouveau son [y] à un phonème proche dans sa L1 ou sa L2. D'où par exemple <Lulu> *[lele] ; <sur> *[swer].

⁹ Voir Flege (1987) pour une discussion de la différence entre le [u] de l'anglais et le [u] du français.

¹⁰ On notera que [u] est long en français devant les consonnes allongeantes [z, ʒ, v, ʁ] et le groupe [vʁ], mais que les consonnes [l] et [t] ne sont pas allongeantes.

¹¹ On peut ici faire l'hypothèse que les mots anglais <bull> « taureau », <soup> « soupe », <pour> « verser » favorisent cette prononciation du [u] français.

¹² Sur l'influence limitée de la L1 sur la L3, voir Monville-Burston *et al.* (2016).

Construire un pont pour la mobilité internationale : la formation « On va en France ! »

Rosa CETRO

Université de Pise

PLIDAM – INALCO

PERL – Université Sorbonne Paris Cité

Introduction

Les mobilités étudiantes ne sont en rien un phénomène moderne. S'il est vrai, comme le souligne Billaud, qu'elles sont « aussi anciennes que la création des universités » (Billaud, 2007 : 22), il ne fait aucun doute que ce phénomène connaît de nos jours une recrudescence considérable. Pour reprendre les mots de Defays et Meunier, « la mobilité académique bat son plein » (Defays et Meunier, 2012 : 95) et cela en raison du foisonnement et du succès des programmes d'échanges – dont le célèbre Erasmus –, de la démocratisation du transport aérien et du soutien financier de certaines institutions (parmi lesquelles nous citerons, à titre d'exemple, celles liées à l'Union Européenne ou l'Organisation internationale de la Francophonie).

On retrouve dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECRL) l'encouragement à la mobilité – aussi bien professionnelle qu'étudiante – dans le double objectif d'un apprentissage plus performant des langues vivantes et du développement d'une compétence interculturelle (Conseil de l'Europe, 2001 : 10).

La France est une destination de prédilection pour les étudiants étrangers : selon les données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO¹, la France serait le troisième pays au monde – de pair avec l'Australie, après les États-Unis et le Royaume-Uni – pour ce qui est de la mobilité entrante. Les cinq premiers pays d'origine de ces étudiants sont par ordre décroissant : la Chine, le Maroc, l'Algérie, la Tunisie et le Sénégal.

Cependant, des obstacles à la mobilité, de nature diverse, demeurent. En référence à la mobilité entrante en France – qui nous intéresse ici –, Billaud (2007 : 29) cite des obstacles de type matériel (comme la difficulté à trouver un logement) et des blocages au niveau des règles de mobilité (par exemple, la non-reconnaissance des ECTS obtenus auprès de l'institution partenaire), alors que Charrier (2012 : 98) pointe du doigt plutôt les difficultés d'ordre méthodologique qu'éprouvent les étudiants étrangers, devant apprendre, le temps d'un semestre, à maîtriser des typologies textuelles méconnues dans leurs pays d'origine (une sur toute : la dissertation), alors que les étudiants français ont été formés à ce genre de travaux tout au long

de leur parcours scolaire.

Comment améliorer alors l'expérience des étudiants étrangers en mobilité en France ? Peut-on exploiter les Technologies de l'Information et de la Communication pour fournir une préparation à la mobilité qui serve de « pont » ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous présenterons, tout d'abord, le Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques (dorénavant PERL), qui est le contexte dans lequel se situe cette contribution. Ensuite, nous passerons à la description de la formation « On va en France ! », créée dans l'objectif de préparer les étudiants étrangers à une expérience de mobilité en France. Notre dernier point sera le retour critique sur cette formation à la lumière d'une expérimentation menée sur une cohorte d'étudiants kazakhs.

1. Le PERL : un service partagé de l'Université Sorbonne Paris Cité (USPC)

Mis en place en septembre 2015, le PERL est un service partagé entre 7 universités et établissements de l'enseignement supérieur (Paris 3, Paris 5, Paris 7, Paris 13, INALCO, Sciences Po et EHESP de Rennes) faisant partie de la COMUE² Sorbonne Paris Cité. La direction du PERL est confiée à Madame Natalie Kübler, professeure à l'Université Paris 7-Diderot, alors que la gestion financière du projet est confiée à l'Université Paris 13.

Dans chaque établissement du Pôle, une responsable s'occupe de faire le lien entre les besoins de l'établissement et le PERL : son rôle consiste essentiellement dans le suivi du travail des concepteurs et des conceptrices recrutés et dans la diffusion des ressources linguistiques créées au sein du PERL auprès des enseignants de langue de l'établissement d'appartenance.

Suivant Miras, qui reprend un concept de Rivens-Monpean, le PERL est « considéré comme un méga-dispositif puisqu'il regroupe des dispositifs variés en fonction des besoins et attentes des différents terrains » (Miras, 2016). Ce méga-dispositif est basé sur le principe de la mutualisation des ressources : toute formation / ressource linguistique, créée dans un établissement donné, peut être utilisée par les autres établissements.

La création d'un tel dispositif envisage de répondre aux changements socio-culturels de notre époque en relevant un des défis majeurs auxquels est confrontée l'université en France, tel l'amélioration des performances linguistiques des étudiants. Comme souligné par Masperi et Quintin (2014 : 61-62) :

« L'institution universitaire française se trouve actuellement – sans faire figure d'exception sur la scène européenne – confrontée à des défis majeurs, parmi lesquels la diminution du taux d'échec, [...] la professionnalisation accrue de ses filières de formation et l'employabilité de ses étudiants. À l'intérieur de ce vaste cadre d'action, un des enjeux fondamentaux de tout cursus universitaire est de mettre l'étudiant en condition de réussir, dans son parcours socio-professionnel et personnel, par sa capacité à communiquer dans des contextes variés, et dans des langues autres que le français.

La faiblesse des compétences en langues des étudiants au sortir du lycée, voire de l'université, [...] constitue actuellement une entrave à la réalisation de cet objectif. Les actions de position-

nement en langues menées en France révèlent que la plupart des étudiants qui s'inscrivent en première année de Licence n'ont atteint qu'un niveau élémentaire (niveau A2 du CERCL) en langue étrangère [...]. Ce maigre résultat est également attesté par un nombre réduit – bien qu'en nette progression – de candidats à la certification en langue, et par le taux de réussite de ces candidats, qui demeure insatisfaisant. »

1. 1. Le PERL : objectifs, enjeux et perspectives

Nous pourrions définir les objectifs du PERL à l'aide de trois mots-clés : *LANSAD* (*Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines*), *numérique* et *pédagogie*. En effet, le Pôle voudrait offrir à tous les étudiants de la COMUE Sorbonne Paris Cité une formation complémentaire en langues, afin de leur permettre d'acquérir des compétences de communication utiles dans un cadre socio-professionnel potentiellement ancré dans la mobilité. Cela s'avère d'autant plus intéressant pour les étudiants spécialistes dans des disciplines non-linguistiques (en guise d'exemple, les sciences dures comme la biologie).

En exploitant le potentiel du numérique, cet accès renforcé à la formation en langues permet aux étudiants de travailler avec une flexibilité considérable, venant ainsi à l'encontre de leurs exigences organisationnelles. Le numérique est intégré aux cours de langues proposés dans les établissements selon des modalités diverses : en hybride à différents degrés ou en 100% à distance. Afin d'éclairer la définition de dispositif de formation hybride, nous reprendrons celle proposée par Charlier *et al.* (2006 : 481) : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ».

Les formations en hybride répartissent les activités et les objectifs pédagogiques sur deux moments : en présentiel et à distance. Cette répartition permet, par exemple, de privilégier le travail sur les compétences d'expression et d'interaction orales en classe et de prévoir plutôt des activités basées sur les compétences de compréhension – orale et écrite – pour les séances à distance.

Il nous semble important de souligner que toutes les formations sont conçues en tant que dispositifs centrés sur les apprenants et qu'elles sont tutorées par un ou plusieurs enseignants-tuteurs, selon le nombre d'étudiants inscrits : dans aucun cas, donc, les apprenants ne se retrouvent dans une situation d'auto-formation, dans laquelle ils seraient seuls face à un écran.

1. 1. 1. La mobilité au cœur du PERL

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer l'importance de la mobilité dans le cadre du PERL. Cet aspect ressort davantage lorsque l'on s'attache à analyser les formations créées dans les quatre langues de travail du Pôle : anglais, allemand, espagnol et français langue étrangère. Dans chaque langue, une formation de préparation à la mobilité – mobilité sortante

pour les trois premières langues citées, mobilité entrante pour le FLE – a été conçue : ces formations partagent de nombreux points en commun, notamment en ce qui concerne les thèmes abordés (la recherche d'un logement, la vie universitaire, etc.) et les niveaux visés, s'attestant entre A2 et B1+ du CECRL.

La mise au point des formations pour la mobilité internationale a demandé un travail d'équipe – exception faite pour l'allemand, qui compte une seule conceptrice dans le Pôle –, afin d'harmoniser les besoins des établissements de la COMUE et d'exploiter la créativité des maîtres de langue recrutés.

Les formations destinées à la mobilité poursuivent les objectifs suivants : pour la mobilité sortante, l'objectif primaire est d'améliorer les performances linguistiques en vue de l'appropriation de compétences professionnelles, alors que pour la mobilité entrante il s'agit de mieux accueillir les étudiants en échange, en leur offrant des savoirs et des savoir-faire indispensables pour leur séjour.

1. 2. Le PERL : ressources humaines

À l'état actuel, l'équipe du PERL est composée de 16 personnes, dont 14 maîtres de langues, répartis sur les quatre langues de travail (une pour l'allemand, 2 pour l'espagnol, 4 pour le FLE et 7 pour l'anglais), plus une ingénieure d'étude, chargée de l'accompagnement à la conception pédagogique multimédia et un ingénieur-administrateur de la plateforme Moodle de l'USPC, qui héberge toutes les ressources créées.

À l'issue de la première année de travail, les résultats sont encourageants : le catalogue des formations compte 7 cours pour la langue anglaise (niveaux de B1 à C1), 2 pour l'espagnol (A2 et B1), 2 pour l'allemand (A2 et B2) et 6 pour le FLE (niveaux de A1 à C1). Toutes les formations ont fait l'objet d'une expérimentation sur des cohortes d'étudiants, suite à laquelle quelques modifications ont été apportées.

Dans la section suivante, nous revenons sur la formation « On va en France ! », destinée à des étudiants étrangers s'appêtant à passer une période d'études en France.

2. La formation « On va en France ! »

Organisée en quatre modules de trois séances chacun, la formation « On va en France ! » vise à offrir une préparation en langue-culture française aux étudiants étrangers venant effectuer un séjour d'études dans un des établissements de Sorbonne Paris Cité³. La charge de travail estimée est de 2 heures hebdomadaires, sur un total de 12 semaines. Il s'agit d'une formation tutorée 100 % à distance, dont le niveau de compétence linguistique se situe entre les niveaux A2 et B1 du CECRL.

La formation exploite une progression thématique : chaque module est articulé autour d'un thème principal (vie pratique, administration, vie sociale et vie universitaire). Ainsi, les trois premières séances sont consacrées à la découverte des solutions de logement en France et aux démarches à entreprendre dans la recherche d'un logement, outre qu'à une initiation

aux transports parisiens. Un parcours dans l'administration française est proposé dans les séances du deuxième module, abordant des sujets comme la sécurité sociale et l'ouverture d'un compte bancaire. Dans le troisième module, les apprenants sont confrontés à des objectifs franchement socio-culturels, comme les règles sociales à la base de la distinction entre tutoiement et vouvoiement, ou bien les différentes façons de proposer, accepter ou refuser une invitation. Le quatrième et dernier module se veut une introduction au système universitaire français, mettant en lumière l'organisation des cycles d'études et les démarches à suivre pour l'inscription, ainsi que la façon de contacter par mail un professeur ou un responsable pédagogique.

Comme on peut le constater, la formation a une forte vocation pragmatique. Le choix des thèmes est ressorti d'une analyse des besoins préalable à la phase de conception, qui a été menée sur plusieurs fronts. Afin de connaître les difficultés éprouvées par les étudiants étrangers lors de leur séjour, des contacts avec des services spécialisés des établissements de la COMUE ont été pris (notamment, avec les services d'aide au logement). De même, des entretiens avec des étudiants en échange ont été réalisés. En outre, le vécu personnel des conceptrices – que ce soit leur expérience en tant qu'apprenantes ou en tant qu'enseignantes au contact de publics hétérogènes – a contribué à apporter davantage d'éléments de réflexion pendant la phase de conception.

2. 1. « On va en France ! » : approche, compétences et activités

« On va en France ! » préconise une approche par les tâches, se situant ainsi dans une perspective actionnelle qui privilégie l'agir social au cœur de l'apprentissage et dans laquelle l'apprenant devient un acteur social. Comme le souligne Puren (2009b : 6) : « si l'on prend au sérieux cet objectif de formation d'un "acteur social", [...] cet acteur ne peut se contenter d'intervenir en tant qu'individu dans des actions ponctuelles, même collectives : il doit forcément [...] s'impliquer dans des projets collectifs de longue durée⁴ ». Cette perspective actionnelle, dont le CECRL se réclame, met en exergue « deux nouvelles situations de référence de l'usage de la langue : 1) le vivre ensemble dans une société multilingue et multiculturelle, 2) le travailler ensemble dans un espace universitaire ou professionnel en voie d'intégration au niveau européen » (Puren, 2009b).

Les documents supports intégrés dans la formation sont dans la grande majorité des cas de documents authentiques, qui parfois ont été adaptés (par exemple, la taille de certains textes a été réduite). Nous avons eu recours à des documents fabriqués pour pallier le manque de documents authentiques visant certains objectifs pédagogiques particuliers. C'est le cas notamment de deux dialogues audio (entre une étudiante et une propriétaire dans le premier module, entre une étudiante et une banquière dans le deuxième) et d'un texte explicatif sur le fonctionnement de l'administration française.

Au début de chaque séance, un document déclencheur – un dessin humoristique, un sondage, une chanson – introduit l'apprenant au thème qui sera étudié. Les activités proposées

dans les deux premières parties de la séance sont éminemment des activités de compréhension, orale et écrite. Les compétences travaillées dans la formation sont les compétences de compréhension – orale et écrite –, la compétence de production écrite et, en moindre mesure, l'expression orale en continu. En raison des contraintes techniques, il n'a pas été possible de mettre en place des activités d'interaction orale. La formation étant adressée à des publics hétérogènes du point de vue linguistico-culturel, aucune activité concernant la compétence de médiation n'y trouve place.

En fonction des compétences visées et des possibilités offertes par la plateforme Moodle, nous avons essayé de diversifier au maximum les activités d'apprentissage. Pour les compétences de compréhension, nous avons proposé des quiz à partir des documents supports : des vidéos humoristiques, des dialogues, des chansons ou des extraits de reportages pour la compréhension de l'oral, des articles de presse ou de blogs, des petites annonces et des mails pour la compréhension de l'écrit. Un travail conséquent sur le lexique a été développé autour des activités de compréhension. Pour tester l'expression orale des apprenants, nous leur avons demandé de produire de courts enregistrements sur un sujet donné – comme la comparaison entre le système universitaire français et celui de leur pays d'origine – ou de laisser des messages sur un répondeur. Pour ce qui est de la compétence de production écrite, on trouve dans la formation des activités dans des forums de discussion, de rédaction de mails ou de messages et surtout le « guide de survie ». Ce dernier constitue la tâche finale de presque toutes les séances : l'apprenant y recueille les informations fondamentales sur le thème de la séance, en vue de son séjour. En guise d'exemple, nous reproduisons à la page suivante le guide de survie de la séance 11, consacrée à l'inscription pédagogique et administrative dans l'établissement d'accueil.

Mémo : inscription administrative et pédagogique

Ma situation pour inscription administrative :

Pièces à fournir :

Somme à payer :

Les cours que je voudrais suivre (filière, UE, responsables) :

Pourquoi je voudrais suivre ces cours :

Document 1 : exemple de tâche finale proposée à la fin de la séance « On s'inscrit ? »

Pour parvenir à réaliser cette tâche finale, l'apprenant doit avoir préalablement fait les activités proposées dans la séance. En effet, une partie des informations à fournir dans le guide de survie sont repérables dans les documents exploités en phase de compréhension. Toutefois, la réalisation de la tâche ne se limite pas à réemployer les matériaux linguistiques appris dans les étapes précédentes : ici, il est question d'accomplir une série de tâches intermédiaires qui ne sont pas que langagières. Une phase de recherche active de la part de l'apprenant est prévue, outre une réflexion sur sa situation de futur étudiant en France, sur ses intérêts et son projet d'études. À la fin de la formation, les guides de survie compilés au fil des séances sont à réunir dans un fichier unique : ainsi, les étudiants auront à leur disposition un document utile en fonction de leur séjour et non pas une série de « devoirs » de production écrite. Dans l'évaluation de la formation, le guide de survie a un poids très important (environ 70 %).

2. 2. Les questionnaires de satisfaction

Des questionnaires de satisfaction anonyme ont été mis en place dans toutes les formations du PERL, pour connaître l'avis des apprenants sur ces dernières. Dans le cas de « On va en France ! », nous avons deux types de questionnaires : un questionnaire en fin de la séance et un questionnaire plus détaillé à la fin de la formation.

Le questionnaire de fin de séance suit un modèle-type élaboré pour l'ensemble des formations du Pôle, alors que le questionnaire de fin de formation, mis en place par les conceptrices, vise plus dans le détail l'avis des apprenants sur les contenus spécifiques de « On va en France ! ».

Les 6 questions posées en fin de séance visent à faire connaître : 1) le pourcentage d'activités réalisées, 2) les empêchements éventuels à la réalisation des activités, 3) la satisfaction globale de l'apprenant eu égard à ses attentes, 4) le ressenti de progrès, 5) l'adéquation de la plateforme à son apprentissage, 6) d'éventuels commentaires libres. Les réponses aux questions 3, 4 et 5 prennent la forme d'affirmation à une échelle de Likert : 5 options de réponse sont proposées, allant de l'élément le plus positif au plus négatif (tout à fait d'accord / plutôt d'accord / moyennement d'accord / plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord).

Venons-en maintenant au questionnaire de satisfaction en fin de formation, qui compte 20 questions, dont certaines ont été reprises et adaptées du premier type de questionnaire. On trouve, dans ce deuxième sondage, des questions portant sur les impressions et les implications des apprenants à l'égard de la formation (les séances et les activités préférées / moins intéressantes, l'intérêt porté à la formation, etc.), sur l'utilité du tutorat mis en place, et aussi une section de questions sur le profil de l'apprenant et son rapport avec l'apprentissage du français et l'apprentissage avec le numérique. Nous présenterons plus en détail ce questionnaire dans la section suivante, lorsque nous analyserons les résultats de la première expérimentation de la formation « On va en France ! ».

3. Analyse d'une expérimentation

L'expérimentation que nous relatons ici a été menée au second semestre de l'année universitaire 2015/2016 sur une cohorte d'étudiants de l'Institut Sorbonne Paris Cité Kazakhstan⁵, sur la base d'une participation volontaire. Le tutorat de la formation a été confié à deux conceptrices de cette dernière, basées à Paris, alors que les 24 étudiants inscrits se trouvaient au Kazakhstan : tous les échanges ont donc eu lieu dans une situation 100 % à distance, avec un décalage horaire de 7 heures.

Les apprenants constituent un public homogène du point de vue culturel, mais hétérogène en ce qui concerne leur niveau en français. C'est sans doute à cause de cette hétérogénéité de niveau qu'un certain nombre d'entre eux n'a réalisé que quelques activités de la première séance, avant d'abandonner la formation puisque trop difficile. Le pourcentage d'apprenants assidus s'élève à 20 % (5 étudiantes sur 24 ont suivi au moins 70 % de la formation et réalisé les activités proposées) et notre analyse sera faite à partir de leurs retours, *via* les questionnaires de fin de formation et des entretiens semi-directifs menés par téléphone.

Inscrites en Master, ces étudiantes se trouvent très souvent à devoir concilier leurs études avec un stage à effectuer, une occupation professionnelle ou des enfants en charge. Pour toutes, « On va en France ! » représente la première expérience de cours en ligne. Parallèlement à la formation, elles ont suivi un cours de français dans leur pays : à l'université (3 répondantes), dans un organisme privé (une répondante) ou avec un professeur particulier (une répondante).

Les questionnaires de fin de formation montrent que les répondantes sont d'accord sur certains points soulevés par les questions, à savoir : leur progression en français, la satisfaction de leurs attentes concernant les contenus du cours, l'utilité de la séance 0 « Découvrir Moodle⁶ », l'utilité et la clarté des commentaires /corrections des tutrices. En revanche, nous avons relevé des avis partagés à propos du format de cours à distance, de la difficulté des activités (ce qui s'explique par l'hétérogénéité de niveau évoquée plus haut) et, comme on peut l'imaginer, à propos de l'appréciation personnelle des séances du cours. D'une façon générale, les séances à vocation franchement culturelle – comme les deux premières séances du module « Vie sociale » – ont intéressé davantage les apprenantes, ainsi que les séances contenant des informations utiles sur la vie étudiante.

Puisque certaines réponses dans les questionnaires pouvaient prêter à ambiguïté, nous avons contacté les étudiantes⁷ par téléphone pour des entretiens semi-directifs. Il est ressorti de ces entretiens que les apprenantes seraient prêtes à suivre un autre cours de ce type et qu'elles voudraient plus de cours de grammaire. De plus, elles considèrent qu'il est fondamental d'aborder le fonctionnement de la vie universitaire avant de partir.

3. 1. Le retour des tutrices

Outre les retours des étudiants ayant suivi la formation, nous disposons également de quelques commentaires des tutrices, sur la phase d'expérimentation de la formation. Tout d'abord, elles ont constaté, de la part des étudiants, un manque d'informations sur la formation avant le début de cette dernière, comme le témoignent des messages reçus à propos du début du cours (certains étudiants étaient persuadés que la formation se serait déroulée en présentiel). Les tutrices ont aussi témoigné de quelques difficultés dans le suivi des étudiants, souvent peu réguliers dans le respect des échéances prévues ou de la remise des devoirs. Ce dernier point concerne en particulier la remise des « guides de survie », occupant une place centrale dans l'évaluation du cours. En effet, seulement deux étudiantes ont fait un travail régulier sur la compilation de ce type de devoir, ce qui a obligé les tutrices à devoir revoir le barème d'évaluation de la formation, afin de ne pas trop pénaliser les trois autres étudiantes assidues.

Étant parmi les conceptrices de la formation, les tutrices ont ainsi pu toucher du doigt un écart important entre la conception de la formation et la phase d'expérimentation, dont la question de l'évaluation, que nous venons d'évoquer, est un exemple. Ainsi, elles ont remarqué le détournement d'usage de certaines activités pédagogiques, centrées sur des objectifs d'apprentissage particuliers, comme les forums. Les explications possibles de cet écart sont peut-être à retrouver dans l'homogénéité culturelle du public d'apprenants – alors que la formation est destinée plutôt à des publics hétérogènes du point de vue culturel – et dans le fait que seulement deux étudiantes se destinaient à une mobilité en France. Or, la préparation à la mobilité est le véritable atout de la formation : si cette condition vient à tomber, c'est son objectif primaire qui est remis en question. Conçue suivant une approche actionnelle, la formation mise sur l'implication personnelle de l'étudiant vis-à-vis de son projet de mobilité. Si ce projet n'est que fictif, la dimension actionnelle cède la place à une dimension de simulation, qui peut avoir des retombées sur la motivation de l'apprenant.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes interrogée sur la possibilité de fournir une préparation linguistique et culturelle adéquate aux étudiants étrangers en mobilité en France en exploitant le potentiel du numérique.

Pour répondre à cette question, nous avons en premier lieu présenté quelques données sur la mobilité entrante dans l'Hexagone, en soulignant les difficultés rencontrées par les étudiants en échange. En deuxième lieu, nous avons mis en contexte notre recherche, qui se situe dans le cadre du Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques de la COMUE Sorbonne Paris Cité, créé à l'automne 2015. Nous sommes donc passée, en troisième lieu, à illustrer la formation « On va en France ! », conçue au sein du PERL, à destination des étudiants étrangers en mobilité en France. Le retour critique sur cette formation, à l'aide d'une expérimentation menée au printemps 2016, nous a permis de mieux nous rendre compte de ses limites et surtout de la

nécessité de viser un public culturellement hétérogène et impliqué dans un projet de mobilité, afin de garder sa dimension actionnelle.

Le potentiel des Technologies de l'Information et de la Communication réside, en bonne partie, dans le fait qu'elles réduisent les distances, rapprochant ainsi ce qui lointain. Pourquoi alors ne pas en profiter pour améliorer l'expérience de mobilité en France des étudiants étrangers ?

Références bibliographiques

- BILLAUD S., 2007, « Mise au point sur les mobilités européennes », in F. DERVIN et E. SUOMELA-SALMI (dir.), *Mobilité académique. Perspectives croisées*, Actes du colloque, Turku, Université de Turku, p. 21-32. Disponible sur : <<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/69215/academicmob-Turku.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- CHARLIER B., DESCHRYVER N. et PERAYA C., 2006, « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides », *Distance et savoirs*, vol. 94, p. 469-496.
- CHARRIER L., 2012, « Prévenir les difficultés des étudiants étrangers en France », *Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série n° 25, p. 97-99.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DEFAYS J.-M. et MEUNIER D., 2012, « La mobilité académique : des pratiques aux représentations linguistiques », *Le Discours et la langue*, t. 3. 2, p. 95-99.
- MASPERI M. et QUINTIN J.-J., 2014, « Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs innovants dans la formation en langues », in C. CERVINI et A. VALDIVIESO (dir.), *Dispositivi ibridi e modalità formative per l'apprendimento linguistico*, Bologna, Edizioni Clueb, coll. « Collana Contesti linguistici », p. 61-82.
- MIRAS G., 2016, « PERL : une vision des sources ouvertes pour l'enseignement/apprentissage des langues médié par le numérique », *Actes TICEMED 10* (parution en 2018).
- PUREN, C., 2009, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », communication présentée au Séminaire de Formation en Didactique du FLE de l'APF f.u.-Grèce, Athènes. La présentation sous format PDF est disponible sur : <http://apf.gr/assets/PUREN_AC_a_PA_Conference_Athenes_2009_01_10.pdf>.
- , 2009b, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », dans É. ROSEN (dir.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, numéro spécial 45, p. 154-167. Une version plus longue et remaniée de cet article est disponible sur le site de l'APLV : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>>.

Notes

¹ <<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>>. Les données présentées se réfèrent à l'année 2013. Pour approfondir ce sujet, nous renvoyons également au rapport présenté par Campus France en janvier 2016 et disponible à l'adresse suivante : <http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n10_essentiel.pdf>.

² COMUE est un acronyme pour l'expression « Communauté d'universités et d'établissements ».

³ Comme nous l'avons dit plus haut, les formations du PERL destinées à la mobilité sont le résultat d'un travail d'équipe. « On va en France ! » a été développée par l'auteur du présent article en collaboration avec Chae-Yeon Bournel-Bossom Kim (maître de langue à l'Université Paris-Diderot, Paris 7), Noémie Mallet (maître de langue à l'Université Paris 13) et Chloé Nivière (Sciences Po). Qu'elles soient ici remerciées.

⁴ C'est l'auteur qui souligne.

⁵ « Dans le cadre de l'accord intergouvernemental de coopération universitaire signé le 1er mars 2013 par le Ministre des affaires étrangères français avec le ministre de l'éducation et de la science du Kazakhstan, et du Mémorandum signé par la Ministre de la Francophonie le 17 septembre 2013, une offre de formation en langue française a été proposée par certains établissements membres de l'Université Sorbonne Paris Cité. [...] L'Institut Sorbonne Kazakhstan a pour principale mission de développer l'enseignement en langue française en Asie centrale. La participation de Sorbonne Paris Cité dans ce projet permet de proposer plusieurs enseignements en réponse aux besoins formulés par le partenaire, à savoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'importance de la langue française, la conduite du changement en environnement complexe et les nouvelles questions internationales. » (Source : <<http://www.sorbonne-paris-cite.fr/fr/international/relations-internationales/institut-sorbonne-kazakhstan>>).

⁶ Quelques jours avant le début de la formation, une séance de découverte de la plateforme a été rendue accessible aux apprenants pour leur en illustrer le fonctionnement.

⁷ Nous avons réussi à interviewer 3 étudiantes sur 5.

Entre désir et besoin : quel moteur d'apprentissage ?

Véronique DAGUES

Université Bourgogne Franche-Comté

1. Retour sur l'apprenant

Le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* dirigé par Jean-Pierre Robert (2002 : 10), fait de l'*apprenant* un néologisme d'*apprendre* dérivé du latin populaire *apprendere* et du latin classique *apprehendere* « prendre, saisir ». Car, contrairement à *enseigné* – qui présuppose un rôle passif – le suffixe « -ant » laisse entendre un rôle actif : « c'est une personne qui participe activement à son apprentissage parce qu'elle s'est fixé des objectifs personnels à réaliser » (*ibid.*) et, reprenant B. Stephenson *et al.* (1980), « on le conçoit plutôt comme une personne apte à résoudre des problèmes, qui s'oriente elle-même » (cité par Dagues, 2013 : 207). Jean-Pierre Robert (2002 : 10) souligne qu'« aux yeux des tenants des approches contemporaines, l'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations, sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant », celui-ci quittant la position de détenteur des savoirs et des connaissances pour celle de trait d'union entre langue et apprenants.

L'explication renvoie par ailleurs à l'autorité de Michel de Montaigne (1533-1592) pour qui, comme nous l'avons tous appris, l'important est d'avoir une tête bien faite plutôt que bien pleine – en dépit de la préoccupation essentielle de Montaigne (1969 : 198) : « qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutôt la teste bien faite que bien pleine » (1580) – qui s'inquiétait non de l'élève mais de son *conducteur*, c'est-à-dire de la tête du maître capable d'offrir une nourriture substantielle d'autant qu'elle serait bien faite...

Ceci laisse à penser sur les relectures et ses arrangements qui annoncent les vertus d'une révolution à venir (XX^e-XXI^e siècles) tout en s'assurant qu'elle soit cautionnée par une figure emblématique vieille de plus de quatre siècles (?). Plus qu'un « détail », cette anecdote nous autorise à remonter encore plus avant...

2. Pertinence et impertinence de « la centration »

Y aurait-il du nouveau depuis le milieu du XX^e siècle dans les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues-cultures, du totalement différent d'un passé désormais révolu, considéré comme obsolète et même archaïque ?

La grande nouveauté viendrait du déplacement de l'« apprenant » avec pour corolaire la « centration sur l'apprenant » qui s'annonça comme une véritable révolution copernicienne

du triangle didactique. Pour autant, est-il permis de rester perplexe ou dubitatif, osé peut-être du différend dans ce chorus ?

Remontons alors l'histoire jusqu'aux temps où celui qui marchait dans les rues d'Athènes questionnait rencontres et amis, inaugurant par là même l'enquête, la recherche et la connaissance qui fonde toute la Tradition éducative occidentale depuis Platon (1991 : 164).

Examine donc [Ménon] ce que, en partant de cet embarras, il [le serviteur] va bel et bien découvrir en cherchant avec moi, moi qui ne fais que l'interroger sans rien lui enseigner (84b-d).

Ainsi Socrate propose de faire la démonstration de sa méthode à son ami Ménon et l'invite à suivre sa leçon : « Alors prête bien attention à ce qu'il te paraît faire : s'il se remémore ou s'il apprend de moi. » (82b). Soit, un carré de quatre pieds de superficie : Quelle serait la longueur d'un carré de superficie double ou de huit pieds ? Le jeune garçon se trompe deux fois, mais pour continuer l'expérience, il doit comprendre les raisons de son erreur. Le questionnant, Socrate l'amène à construire le carré recherché grâce à une ligne : la diagonale - solution du problème. De sorte que l'effort intellectuel et la recherche s'avèrent impossibles tant qu'on ne s'est pas heurté à une impasse :

Heureux sois-tu, toi qui te trompes à l'école, où l'erreur peut être analysée et servir de moyen pour progresser. Ton erreur, ici, est infiniment précieuse !

C'est la *felix culpa* : troisième règle du *Ratio Studiorum* (1598) de l'école jésuite que Gaston Bachelard (2004 : 15-16) confirmera bien plus tard comme le l'obstacle épistémologique nécessaire :

[...] *c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique*
[...] on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait, on connaît *contre* une connaissance antérieure, en détruisant les connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation¹.

Ou ce que Célestin Freinet (1952) appellera « tâtonnement expérimental » ; ou encore la « méthode essai-erreur » s'ajustant pas à pas, bien avant que la didactique se soit inquiétée de « l'analyse des représentations » ou d'abandonner la « faute ». De sorte qu'une connaissance latente comme une opinion, doit subir une transformation et passer par un processus d'intégration méthodique pour aller du labile à la connaissance assurée. C'est précisément ce que permet l'interrogation dialectique de Socrate (Platon, 1991 : 169) :

[...] s'il arrive qu'on l'interroge à plusieurs reprises sur les mêmes sujets, et de plusieurs façons, tu peux être certain qu'il finira par avoir sur ces sujets-là une connaissance aussi exacte que personne (85d).

Et, pour faire passer le serviteur du « rêve » à « une connaissance plus exacte » (*Ménon*, 85c-d), il faudra bien le réveiller par des interrogations fréquentes et des voies multiples, peut-être avec la géométrie mais beaucoup par la dialectique : du grec *dialegesthai* : « converser » et *dialegein* : « trier, distinguer » et ainsi *legein*, c'est-à-dire « parler ».

3. Ce qu'il en est du « centre »

Si donc on ne peut prétendre remettre le maître-enseignant au centre de l'apprentissage comme seul détenteur du savoir sans passer pour fantasque et plus sûrement pour réactionnaire, voire « régressiste » ; il semble que les nouveaux facilitateur-moniteur-tuteur-expert-référent-praticien et autres avatars de l'éducation connaissent la même révision lexicale que nos anciens : ouvriers, balayeurs, patients et syndicalistes... devenus : techniciens-agents de surface, usagers-clients et partenaires sociaux... L'euphémisation qui remplace plus qu'un mot par un autre : nouvelle dénotation, s'efforce d'effacer la connotation pour s'assurer du consensus. Remarquons à propos que le Conseil de l'Europe a trouvé pas moins de 13 mots pour remplacer « enseignant » à connotation prétendument négative ou répressive.

Pour en revenir aux dialogues platoniciens et à la situation didactique qu'ils mettent en œuvre, rappelons la position de chacun : maître, élève et objet d'étude. Il s'avère que le maître n'impose ni ne donne de solution, et que Socrate (*Théétète*) le conçoit bien plutôt comme d'un assistant ou d'un accoucheur qui fait advenir l'esprit de ceux qui l'approchent :

(150c) Et c'est cela le plus important dans notre métier, d'être capable d'éprouver, par tous les moyens, si la pensée du jeune homme donne naissance à de l'imaginaire, c'est-à-dire du faux, ou au fruit d'une conception, c'est-à-dire du vrai (Platon, 1995 : 150-151).

Ainsi trouve-t-on la même insistance à « éprouver par tous les moyens » que dans *Ménon* à « interroger à plusieurs reprises et de plusieurs façons » pour entendre le rôle du maître au sens propre comme celui qui *délivre de* la connaissance prête à naître, et non comme celui qui *la délivre* en seul détenteur du savoir. Socrate ira jusqu'à dire que le maître est « impropre à la conception d'un savoir » parce que, questionnant les autres, « moi-même je ne réponds rien sur rien parce qu'il n'y a en moi rien de savant » (150c), constatant chez ceux qui le fréquentent :

[...] c'est étonnant tout le fruit qu'ils donnent [...] ils n'ont jamais rien appris qui vienne de moi, mais ils ont trouvé eux-mêmes, à partir d'eux-mêmes, une foule de belles choses, et en demeurent les possesseurs (*ibid.* : 151).

Voilà qui vient soutenir avec force l'argument que l'élève-disciple chez Platon n'en est déjà plus un, puisqu'il « participe activement à son apprentissage, est apte à résoudre les problèmes et capable de s'orienter lui-même » (voir *supra*, J.-P. Robert), ce qui lui confère le rôle d'un apprenant actif qui n'aurait pas encore trouvé son nom. Ainsi, à la lettre, le proto-

type de « l'élève au centre de l'apprentissage » ou « proto-apprenant » de « la centration sur l'apprenant » qui, loin d'une nouveauté (*circa* 400 av. J.-C.) est déjà à la place qu'il occupe en compagnie de Socrate.

En outre, le parcours dialectique-didactique mené par les deux protagonistes au sujet du troisième : la diagonale d'un carré (*Ménon*) tourne bien davantage autour des limites de l'élève et ses ajustements que de la découverte d'une ligne invisible. Le maître ne se mêlant, quant à lui, ni de fournir ni d'imposer de solution.

Petit détour opportun en cette occasion de Congrès des Professeurs à Athènes qui vient remettre en lieu et place quelqu'un dont on aimerait peut-être se débarrasser un peu vite, alors qu'il tient son disciple-élève-apprenant au cœur de sa fonction depuis bientôt deux mille cinq cents ans.

4. Et du triangle didactique

On peut alors questionner plus avant l'évidence d'un polygone à trois côtés égaux, soit le triangle équilatéral :

- enseignant – savoir – élève ;

et dans sa nouvelle version :

- apprenant – langue-culture – enseignant/référent/facilitateur, etc.

Cette représentation usuelle pour figurer le triangle didactique implique une égalité des pôles d'émission-réception et une interconnexion des trois sommets, et ce, quels que soit la lecture et le sens des flux qui circulent entre les trois.

Or, si l'on place l'apprenant « au centre », il n'y a tout simplement plus de triangle mais une ligne : la langue-culture d'un côté – l'enseignant-référent de l'autre – l'apprenant au centre –, de sorte que l'apprenant interroge ou reçoit de l'un comme de l'autre (ou des deux), l'information utile ou nécessaire dont il *a* ou *aura besoin*.

Ce qui signifie que :

- *L'enseignant-référent* conformément à sa définition « apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre des décisions constitutives de son apprentissage (identification des objectifs, matériaux et activités, évaluation) » (Cuq, 2003 : 83) et qu'il soit possiblement échangeable par un Centre de ressources, le réseau Internet, les *e-learning*, *Moocs*², plateformes et modules d'enseignements à distance ou tout autre auto-apprentissage sur tablettes et baladeurs nomades ;
- *La langue* conçue dorénavant comme une *compétence* (*langagière* ou *de communication*) implique des *connaissances* et des *habiletés* : *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre* (Conseil de l'Europe, 2001 : 16-17) réalisables grâce à des *tâches* et des *stratégies* menées par les *acteurs sociaux* (*ibid.* : 15) engagés dans le processus

enseigner-apprendre une langue-culture. Les compétences monopolisées s'articulent en composantes de l'objet-langue hiérarchisées en degrés et niveaux : A1, A2, B, C... (*ibid.* : 25-28), puis se spécialisent en domaines : culturel, touristique, commercial, juridique, technique, universitaire, bancaire... ainsi on distingue le français langue maternelle (FLM) d'un français langue étrangère (FLE), un FLS, FOS, FLSco, etc. et, en suivant cette *taxinomie* (*ibid.* : 9) et les procédures *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), on obtient une langue pour chacun à tous les âges *tout au long de la vie* pour tout contexte répondant à tous les besoins. L'idéal enfin atteint d'*une langue de service* pour tout le monde, utile, pratique et efficace : *actionnelle-fonctionnelle* et sans (H)histoire(s) :

La définition de critères d'une décision qui fasse sens [décision politique, économique et sociale dans une Europe multilingue] relève d'une pratique langagière qui s'appuie sur une langue de culture. Ce ne sont pas, en effet, les langues de service, détachées de toute tradition et purement instrumentales, qui peuvent servir de support au partage réussi des expériences et des aspirations. (Judet de La Combe et Wismann, 2004 : 89-90)

Langue-objet accessoire déclinable à l'infini descendue comme une manne dans l'escarcelle des concepteurs et éditeurs de méthodes qui déploient une inventivité remarquable dans la conquête de nouveaux territoires potentiellement intarissables.

- *L'apprenant* au centre, tenu pour « vecteur du processus d'apprentissage » (Cuq, 2003 : 21), interroge le premier ou la seconde qu'il convoque ou révoque « à sa guise » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4) : ce que je veux, quand je veux et juste la quantité souhaitée : *Amaquiz*³, selon les modalités qu'il s'est lui-même fixé – lecture déraisonnable mais pas impossible de l'apprenant vecteur.

5. Changement de paradigme

Observons par ailleurs que si l'on change de modèle de transmission, on modifie la position et les objectifs de chacun.

En remplaçant l'enseignant-maître transmetteur et médiateur de sa spécialité (c'est-à-dire en position de surplomb) par un référent-accompagnateur-facilitateur, cela signifie qu'on le déplace pour l'installer « à côté de » l'apprenant (c'est-à-dire en situation de soutien ou de *coach*). Ce faisant, on ne lui demande pas la même chose, il n'a plus à dominer sa discipline mais doit accompagner l'apprenant dans son parcours, ce qu'Hannah Arendt avait vu venir très tôt dans l'Amérique des années 1950-1960 :

Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier. [...] En consé-

quence, cela ne veut pas seulement dire que les élèves doivent se tirer d'affaire par leurs propres moyens, mais que désormais l'on tarit la source la plus légitime de l'autorité du professeur, qui, quoi qu'on en pense, est encore celui qui en sait le plus et qui est le plus compétent (Arendt, 1972 : 234).

L'enseignant-référent-facilitateur (ou *coach*) va donc encourager son apprenant-coéquipier dans ses investissements, le soutenir dans la difficulté, lui conseiller méthodes et stratégies pour apprendre à gérer son *action* d'apprentissage. Dans ces conditions, les connaissances du *coach* n'ont pas besoin d'être approfondies ou étendues ni même de dépasser celles de l'apprenant, mais se montrer juste nécessaires et suffisantes à la maîtrise d'un outil et son usage :

Cette idée de base [du pragmatisme] est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible le faire à l'apprendre (*ibid.* : 234-235).

S'ajoute à cette vérité, celle de croire que les enseignants transmettent un « savoir mort » ou dépassé et donc les obliger à apprendre en montrant comment le savoir s'acquiert (ou *apprendre à apprendre*) : « L'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire » (*ibid.* : 235). L'Amérique transforma alors ses établissements scolaires en Instituts professionnels où l'on pouvait aussi bien « apprendre à conduire » qu'à « taper à la machine », à « bien se comporter en société », comme à « être populaire » (*ibid.*).

La transposition est aisée à suivre dans l'orientation pour enseigner comme pour apprendre selon le modèle du CECRL de type résolument actionnel (Conseil de l'Europe, 2001 : 19) ; que les langues s'enseignent pour beaucoup aujourd'hui dans les Instituts et les Centres de ressources, sans compter qu'une langue étrangère se parle comme on conduit une voiture :

Ainsi, pour s'en tenir au cas de la conduite automobile ce qui est devenu par accoutumance et l'expérience, un enchaînement quasi automatique de procédures [...] auxquels il n'est plus besoin de faire appel consciemment en tant que tels lorsque l'on « sait conduire ». [...] Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (*ibid.* : 16-17).

que l'ordinateur participe à « apprendre à apprendre » par soi-même et le « savoir-être » à savoir bien se comporter.

6. En manière de conclusion

6. 1. À l'oubli

On oublie ainsi dans la plus grande insouciance (sans états d'âmes) un passé obsolète et bien trop vieux, et l'on accueille avec respect, les yeux fermés, ces nouvelles méthodes opérantes avec leurs accessoires : Projets et Contrats pédagogiques.

On néglige donc, en toute bonne foi (?) parce que secondaire et contingent, que ces méthodes et pratiques nous arrivent tout droit du *management* (compétences : savoirs, savoir-faire, savoir-être, apprendre-à-apprendre) et du *marketing* (analyse des besoins, anticipation et satisfaction des désirs) – supposées remplacer avantageusement (et au meilleur coût) un modèle de transmission et d'éducation bien trop long, lent, cher et complexe, peu efficace et guère mesurable donc peu pertinent, voire ruineux.

6. 2. Au motif

À l'opposé, le « vieux » professeur transmet ce qu'il a investi par attrait et curiosité (expressions d'*Éros*) et par amour d'un univers qui s'est lentement dévoilé sous ses yeux : celui des sciences, des mathématiques, de la poésie ou la littérature. De même, l'ancien « prof » de langue partage une autre vision du monde à travers une civilisation-culture différente, des représentations singulières, inconnues, étranges parfois ; il donnait l'occasion d'imaginer un ailleurs, de rêver d'autre chose, de projeter une vie, une rencontre, un accès au grand-père ; une opportunité de se dé-centrer justement...

Et, tandis que le « besoin » assimile le simple nécessaire au déplacement sur vols *low cost*, la langue parcourt bien d'autres distances avec d'autres ambitions pour venir nourrir un être-au-monde qui s'alimente au « désir » d'un sujet-parlant irréductible et insoluble dans l'apprenant-communicant équipé d'un outil-langue : « La langue n'est plus destinée à faire advenir l'homme au monde comme un sujet mais lui sert à agir sur le monde comme un acteur, ce qui atteste, *en effets*, un grand changement de paradigme » (Dagues, 2016 : 117⁴).

Le vieux « prof. » rempli des charmes d'une langue-culture qu'il a parcouru en tous sens donne, par sa seule présence et sans même y songer, la force de s'élancer vers de l'inconnu. Et si « On peut considérer, sur la base d'*a priori*, que les motivations inconscientes [appareillées aux besoins] sont au total beaucoup plus importantes que les motivations conscientes. » (Maslow, 2008 : 43), alors l'enseignant transfuse *incognito* ce qui lui parle et l'offre en partage à celui qui saura « la prendre ».

Transfusion réussie d'autant que personne ne peut la sonder, la mesurer ou l'évaluer. Car, comme chacun peut en juger par l'expérience qu'il en a, on enseigne comme on apprend d'autant mieux que l'on aime. Ainsi, celui qui a quitté sa langue-terre natale pour en habiter une autre peut-il dire : « J'ai adhéré à cette langue [le français] et elle m'a adoptée... C'est une question d'amour. Je l'aime et elle m'aime... si j'ose dire... » (Mizubayashi, 2011 : 17).

Références bibliographiques

- ARENDET H., 1972, « La crise de l'éducation », extrait de *La crise de la culture*, trad. par C. Vezin, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».
- BACHELARD Gaston, 2004 [1938], *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, coll. « Bibliothèque des textes philosophiques ».

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, coll. « Dictionnaires ».
- DAGUES V., 2013, *Savoir être. Qu'est-ce à dire ? Du métier d'homme d'Émile de J.-J. Rousseau au savoir-être des apprenants d'aujourd'hui*, thèse de doctorat en sciences du langage sous la direction de Patrick Anderson soutenue à l'Université de Franche-Comté. Disponible sur : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01320977/document>>.
- , 2016, *Question de transmission, de l'Émile à l'apprenant et de la parole à la communication*, Limoges, Lambert-Lucas.
- JUDET DE LA COMBE P. et WISMANN H., 2004, *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, Paris, Les Éditions du Cerf, coll. « Passages ».
- MASLOW A., 2008 [1943], *L'Accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, trad. par E. Borgaude, Paris, Eyrolles.
- MIZUBAYASHI A., 2011, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, coll. « L'un et l'Autre ».
- MONTAIGNE M. de, 1969 [1580], « De l'institution des enfans », dans *Essais*, Livre 1, Paris, GF-Flammarion.
- PLATON, 1995 [369 av. J.-C. env.], *Théétète*, trad. par M. Narcy, Paris, GF-Flammarion.
- , 1991 [380 av. J.-C. env.], *Ménon*, trad. par M. Canto-Sperber, Paris, GF-Flammarion.
- ROBERT J.-P. (dir.), 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphys.

Notes

¹ C'est l'auteur qui souligne.

² *Moocs* : *Massive Open Online Courses*.

³ *Amaguiz* (2011-2012), spot publicitaire d'une compagnie d'assurance automobile (Groupama), réalisé pour la télévision et mise en scène par Jean Rochefort ; exploité pour en faire une notion ou un concept *amaguiz* : ce que je veux, quand je veux et juste la quantité souhaitée (Dagues, 2016 : 160).

⁴ C'est moi qui souligne.

La littérature au service du français de spécialité : le cas du français de la gastronomie

Christina DARA

Institut public de Formation Professionnelle (DIEK) d'Anavyssos

Introduction

L'objectif visé par les Instituts publics de Formation Professionnelle (DIEK) en Grèce est surtout et avant tout de former l'apprenant au métier choisi. Pour ce faire, celui-ci est placé en situation professionnelle depuis le début de son apprentissage afin de se familiariser avec l'environnement et les exigences de son futur métier. Pour obtenir le titre professionnel de « Cuisinier », il doit suivre une formation de cinq semestres, dont le dernier comprend un stage obligatoire, en milieu professionnel. Les études sont sanctionnées par un diplôme équivalent au Brevet de Technicien Supérieur (BTS) hôtellerie-restauration, option « art culinaire ». L'enseignement de la langue française, qui est dispensé au niveau débutant, se fait à travers des méthodes d'enseignement spécialisées dans le domaine culinaire. Bien que le texte littéraire soit actuellement réhabilité et revalorisé par la didactique du FLE, il est complètement banni de l'enseignement du français de spécialité. Dans les lignes qui suivent, nous démontrons que l'enseignant du français de la gastronomie peut agrémenter son cours d'extraits littéraires sans récuser le caractère professionnalisant d'un cours de spécialité. À partir d'un extrait littéraire, nous proposons des activités qui mènent à la réalisation d'un projet et qui permettent de développer des compétences linguistiques et culturelles en relation étroite avec le secteur d'activité ainsi que des compétences professionnelles proprement dites.

1. Le français : langue prioritaire dans les études culinaires

Parmi les 1200 heures de formation théorique et pratique, 120 heures, soit 30 heures par semestre sont consacrées à l'enseignement du français qui, avec l'anglais, est l'une des deux langues étrangères enseignées obligatoirement. L'enseignement du français de la gastronomie est dispensé pendant les quatre semestres de formation alors que celui de l'anglais n'est réservé qu'aux deux derniers semestres et ne lui est consacré que la moitié du volume horaire prévu pour le français. En fin de parcours, les apprenants auront atteint un niveau « utilisateur élémentaire A1/A2 » (Conseil de l'Europe, 2001 : 25) conformément au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Cela étant, le français occupe une place privilégiée dans les études culinaires, en Grèce. La raison en est que la gastronomie française est renommée dans le monde entier pour sa qualité

et sa diversité, fruit d'un héritage séculaire d'exception, toujours en évolution. Depuis 2010, elle jouit d'une reconnaissance supplémentaire puisque le repas gastronomique des Français a été inscrit sur la liste du patrimoine culturel immatériel de l'Humanité par l'UNESCO. En outre, la rupture opérée par rapport à la tradition, grâce aux grands chefs français au cours des années 1970, a mené au projet révolutionnaire de la « nouvelle cuisine » qui consiste à moderniser l'art culinaire en l'allégeant, en simplifiant les techniques et en privilégiant le produit par rapport aux gestes qui le transforment. La « nouvelle cuisine » qui découle du souci nutritionnel de garder aussi bien la saveur originelle des aliments que les éléments nutritionnels comme les vitamines et les minéraux, de préserver la minceur de la silhouette féminine et de cultiver la satisfaction visuelle en mettant en valeur la présentation des plats, a eu un retentissement considérable sur l'art des professionnels du métier (Courtine, 1986 : 557-560). Le savoir-faire de la gastronomie française exerce une influence décisive dans la cuisine surtout occidentale si bien que la majorité des écoles de cuisine européennes se donnent pour repère la gastronomie française. Les grands chefs doivent la maîtriser et nombreux sont ceux qui poursuivent des études dans les plus grandes écoles de cuisine comme celle de Ferrandi, d'Alain Ducasse et l'Institut Paul Bocuse, afin d'embrasser une carrière internationale. Le foisonnement de termes empruntés à la langue française et réintroduits en l'état dans la terminologie grecque prouvent non seulement l'importance du savoir-faire de la gastronomie française mais aussi le rôle indispensable de la langue : blanchir, sauter, émincer, hacher, concasser, déglacer, sont des termes qui traduisent une technique précise de préparation.

2. Le français de la gastronomie : quels objectifs ?

Le cours du français de la gastronomie relevant du français de spécialité, dispensé dans le cadre d'une institution d'enseignement professionnel, et s'adressant à un public large qui désire apprendre le métier de l'art culinaire se différencie d'un cours de FOS en ce que ce dernier doit se focaliser sur la demande d'un public spécifique connu préalablement. Le cours du français de spécialité est conditionné par les besoins propres à la pratique de la profession (Mangiante, 2006 : 138), et il est nécessaire d'orienter l'enseignement vers les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement, dans son activité professionnelle. L'objectif en est d'amener les apprenants à travailler et à communiquer en français dans un contexte professionnel. Par conséquent, l'établissement d'une dialectique constante entre l'apprentissage de la langue et la pratique professionnelle s'avère indispensable.

Contrairement à l'enseignant du FOS qui doit construire lui-même son programme et son matériel pédagogique, une pratique par définition « couteuse en temps et en énergie » (Mangiante et Parpette, 2004 : 6), l'enseignant du français de spécialité, en l'occurrence du français de la gastronomie, a la possibilité d'avoir recours à du matériel existant sur le marché pour répondre aux besoins des apprenants (Mangiante et Parpette, 2004 : 17). Une des méthodes les plus récentes et les plus complètes, spécialisées dans le domaine de la gastronomie, est l'ou-

vrage écrit par Jérôme Chlovy et publié aux éditions CLE International, en 2014, *En cuisine !* qui adopte l'approche actionnelle et comporte dix unités chacune fondée sur un thème essentiel du secteur enrichie d'une double page de culture gastronomique apparaissant toutes les deux unités et faisant découvrir les traditions culinaires françaises. L'enseignant est souvent appelé à intervenir afin de compléter la méthode et de mieux répondre aux besoins des apprenants, par des activités qu'il construira lui-même. Pour la construction des activités, le recours aux supports textuels s'avère indispensable. Les textes ou extraits de texte sont susceptibles d'être introduits en l'état ou d'être traités afin d'être simplifiés et adaptés au niveau du public.

3. Pourquoi la littérature dans un cours professionnel ?

La question qui se pose d'emblée c'est quel type de document choisir ? Certes, un document dont le contenu soit en relation avec le secteur d'activité. Il y a une multitude de textes sur les sites Internet des maisons de tourisme et des écoles de restauration ; des sites où l'on peut trouver des guides de cuisine et des recettes de cuisine ou même des blogs de cuisiniers qui sont susceptibles d'être exploités pour en tirer le maximum de profit sur le plan de l'utilité professionnelle. Cependant, le texte littéraire, par opposition à tout autre type de texte, suscite une implication intellectuelle et affective et provoque une interaction entre l'auteur et le lecteur, par l'intermédiaire des personnages auxquels celui-ci s'identifie. De plus, dans une perspective interculturelle, il provoque l'empathie avec l'autre et motive davantage l'apprenant. Cette implication affective personnelle ne peut pas être suscitée par un texte purement informatif (Defays *et al.*, 2014 : 12). Dans le texte littéraire, on voit les personnages faire, même si c'est à travers le regard d'un narrateur. Quand on lit une scène de repas ou une scène qui se déroule dans une cuisine ou dans un restaurant, c'est une simulation de la vie quotidienne : les personnages préparent une recette, mangent un repas, se réunissent autour de la table pour communiquer. La dimension affective du texte littéraire n'exclut pas non plus son utilité professionnelle. Un bon choix de texte peut servir à travailler les savoir-faire professionnels.

En guise d'exemple, nous avons opté pour un extrait tiré de la nouvelle d'Émile Zola, *Naïs Micoulin* (Faerber, 2010 : 136-137), où l'auteur, toujours soucieux du détail, rend hommage à la Provence grâce à la rencontre de deux jeunes, Naïs, fille de métayer âgée de 20 ans et Frédéric, jeune étudiant, fils de maîtres. À travers des scènes de pêche et de travail dans une tuilerie, l'auteur dépeint la vie des régions méditerranéennes. L'extrait que nous exploitons relève de la vie de pêcheur qui se déroule au bord de la mer.

Malgré le décalage chronologique, du fait qu'il s'agit d'un texte du XIX^e siècle, l'information est relativement simple à comprendre sur le plan aussi bien notionnel que linguistique. La seule simplification à laquelle nous avons procédé afin de rendre le texte plus facilement compréhensible, c'est le remplacement des verbes du passé simple par des verbes au passé composé étant donné que l'enseignement de ce dernier n'est pas prévu à ce niveau. Certains mots inconnus comme par exemple « les jambins, les buissons, le méger, la poudre » sont à expliquer dans le petit lexique qui suivra le texte, de préférence en langue maternelle afin

de faciliter la compréhension, sans perdre de temps. Nous conservons donc l'information essentielle en éliminant ou en simplifiant les données secondaires susceptibles de la rendre difficilement accessible. Ce texte est prévu pour être intégré à la fin de l'unité 8, du manuel *En cuisine !*, consacrée à la découverte de différents produits de mer : poissons et fruits de mer. Au cours de cette unité, les apprenants découvrent le lexique de l'évaluation, de la conservation et de la préparation du poisson à travers de nombreuses activités ; ils y sont familiarisés avec des techniques et des recettes régionales ou autres comme par exemple la sole meunière, les moules marinières, les coquilles Saint-Jacques, etc. À la fin de l'unité les apprenants sont censés pouvoir rédiger une fiche technique de préparation d'une recette ayant comme base un produit de mer. Cependant, dans cette unité considérablement riche au niveau aussi bien lexical que technique, nous ne repérons aucune référence au fameux plat marseillais, à base de poisson, la bouillabaisse. Nous profiterons donc de l'extrait de la nouvelle de Zola pour faire connaître aux apprenants la spécialité marseillaise et introduire une série d'activités afin de faire travailler les différentes compétences et aboutir à un projet qui sera effectué en laboratoire de cuisine, en collaboration avec les enseignants de techniques culinaires. L'objectif de l'étape finale du projet sera de faire travailler les savoir-faire aussi bien linguistiques que professionnels non pas en classe, mais en milieu professionnel.

Après une lecture silencieuse du texte, nous opterons pour la compréhension globale, et non pas détaillée, qui permet de dégager des informations essentielles, réinvesties par la suite dans d'autres activités. Nous guiderons donc les apprenants par une série de questions qui favorisent une découverte progressive :

De quel plat parle-t-on dans le texte ? « De la bouillabaisse ».

Quel en est l'ingrédient principal ? « Le poisson ».

De quel type de plat s'agit-il ? « D'une soupe ».

Où prépare-t-on ce plat ? « En plein air / au bord de la mer ».

Pourquoi cette bouillabaisse est-elle caractérisée « terrible » ? « Elle est fortement poivrée et terriblement parfumée d'ail ».

Quel ustensile de cuisine utilise-t-on pour préparer ce plat ? « Une grande poêle ».

Quel est le secret de cuisson pour réussir une bonne bouillabaisse ? La faire cuire à feu doux ou à feu vif ? « À feu vif / qu'elle disparaisse au milieu des flammes ».

Combien de temps faut-il la laisser cuire ? « Une demi-heure ».

À quelle température faut-il manger la bouillabaisse ? « Très chaude/ brûlante ».

Pourquoi dit-il « vous avez mis de la poudre dedans » ? « Parce que qu'elle est trop poivrée ».

Retrouvez les ingrédients nécessaires pour réaliser la recette : « Du poisson, de l'eau,

de l'oignon, de l'huile, de l'ail, du poivre, une tomate, des tranches de pain ».

Relevez les étapes de préparation du plat : « Nettoyer le poisson, mettre le poisson au fond de la poêle, couvrir d'eau, ajouter les autres ingrédients, mettre la poêle sur le feu, couper des tranches de pain dans un saladier, verser le bouillon sur les tranches, servir ».

L'activité suivante consiste à faire travailler les apprenants en trois groupes afin de rédiger une recette de bouillabaisse pour 25 personnes, soit pour l'ensemble des étudiants de la classe qui sont invités à négocier au sein de chaque groupe afin de déterminer les quantités. La recette comportera deux parties : « Ingrédients » avec précision des quantités et « Préparation » avec description des différentes étapes. Cette activité fait appel à deux types de savoir-faire déjà acquis : professionnels et linguistiques. En quatrième semestre d'études, les apprenants sont à même de fixer les quantités requises afin de réaliser une recette, de prévoir le temps de préparation et de réalisation, d'exprimer les quantités et les ingrédients en français et de décrire avec précision la technique de préparation d'un plat en utilisant les verbes appropriés, employés à l'infinitif ou à l'impératif, selon la norme des guides de cuisine : « peler, épépiner et concasser les tomates, hacher les oignons, écraser l'ail, mettre les légumes dans une grande marmite, saler, poivrer, faire cuire, rajouter le poisson, laisser cuire ». Les parties de l'activité qui font appel à des savoir-faire professionnels feront objet d'une vérification ultérieure par les enseignants de techniques culinaires.

L'étape suivante consiste à faire travailler la compétence d'expression orale : à partir des éléments de la recette, les apprenants sont invités à imaginer les instructions données par le chef à la brigade de cuisine afin de réaliser le plat. Il s'agit de réinvestir les outils linguistiques nécessaires, grammaticaux et syntaxiques acquis depuis l'unité 3, afin de formuler des ordres et de donner des instructions. L'injonction est la modalité énonciative privilégiée dans le milieu de la restauration, à cause de l'intensité du travail. Cependant, nous devons encourager l'emploi d'autres tournures : « falloir / devoir + infinitif ».

Ensuite, nous opterons pour un élargissement culturel qui permettra aussi de stimuler l'implication personnelle. Deux des trois groupes d'apprenants sont invités à effectuer chacun une recherche sur Internet afin de retrouver une variante de la recette de bouillabaisse proposée par l'extrait étudié et avoir l'occasion de découvrir les différents aspects et la richesse de la gastronomie française. Les groupes sont invités à collaborer afin de ne pas choisir la même variante. La recherche d'informations sur l'histoire du plat qui remonte à la Grèce antique et qui trouve ses origines dans le plat appelé « kakavia » sera assignée au troisième groupe. L'enseignant fera préciser quels poissons on utilise d'habitude, quelles sont les variantes de la recette, par exemple le fait qu'elle est servie en deux temps : la soupe, dans laquelle on fait tremper du pain grillé frotté d'ail et recouvert de rouille, puis les poissons. L'enseignant s'attend aussi à ce qu'ils expliquent que la rouille est une sauce provençale composée de foie de lotte, de pomme de terre, de tomate ainsi que d'un peu d'ail et d'huile d'olive, et le tout passé

au mortier. À cette étape, il est possible que l'enseignant soit appelé à fournir des explications étant donné que les apprenants seront confrontés à des textes authentiques et il est conseillé qu'il corrige les erreurs avant que la présentation ne soit faite en classe.

À partir des variantes de la recette, les deux autres groupes devront rédiger la fiche technique de fabrication qui est un document fondamental en cuisine et standardisé au niveau international. Il contient tous les détails quantitatifs et qualitatifs afin que soit réalisée une préparation culinaire. Elle comporte une partie consacrée aux ingrédients et aux quantités exactes, une autre à la description détaillée de la technique et une dernière au matériel de préparation et de dressage. Il s'agit de réviser et de réutiliser une grande partie du lexique appris depuis le début de la méthode d'enseignement. Chaque groupe présentera sa fiche de fabrication en classe, à l'aide d'un diaporama PowerPoint et en se servant d'expressions comme « dans notre recette, il y a... mais il n'y a pas... / nous utilisons... mais nous n'utilisons pas... / nous mettons... mais nous ne mettons pas... », ainsi que des articulateurs logiques « d'abord / puis / ensuite / enfin » afin d'explicitier la procédure.

L'enjeu professionnel de ce projet intervient lors de la dernière phase qui est celle de la réalisation des trois recettes en laboratoire de cuisine. Le recours aux enseignants de techniques culinaires s'avère obligatoire non seulement pour vérifier les quantités et les techniques mais aussi pour commander les produits nécessaires et préparer la cuisine afin que soient réalisées les trois recettes : celle présentée par l'extrait de la nouvelle, qui est considérablement plus simple au niveau de la technique et des ingrédients que les deux autres recettes contemporaines.

Une fois les vérifications et les préparations effectuées, la classe passera en cuisine pour l'étape finale de réalisation des recettes, pendant laquelle un des élèves de chaque groupe jouera le rôle du chef qui distribuera les tâches à sa brigade, donnera toutes les instructions indispensables et veillera à la réalisation des plats qui seront dressés, mis en place et dégustés par l'ensemble des apprenants, dans la salle à manger. Les échanges oraux au cours de la préparation sont encouragés tout comme les appréciations pendant la dégustation.

Conclusion

L'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte professionnel comporte certes un aspect utilitaire : ouvrir de nouvelles perspectives de travail, être mobile et avoir plus de chances à se construire une carrière internationale. Cependant, la perspective de développement intellectuel et social ainsi que d'épanouissement personnel, intrinsèque à toute sorte d'apprentissage, ne peut pas en être exclue. C'est cette perspective qui justifie le recours au texte littéraire qui, par sa complexité, met en jeu la langue, la culture, et suscite l'implication intellectuelle et affective.

Références bibliographiques

CHLOVY J., 2014, *En cuisine ! Français professionnel*, Paris, CLE International, coll. « Pro ».

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DEFAYS J.-M., DELBART A.-R., HAMMAMI S. et SAENEN F, 2014, *La Littérature en FLE. États des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette FLE, coll. « f ».
- FAERBER J. (textes recueillis par), 2010, *La Cuisine des écrivains ou de la littérature à l'estomac*, Paris, Éditions Inculte.
- MANGIANTE J.-M., 2006, « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes », *Linguistique plurielle*, n° 138, p. 137-151.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004, *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, coll. « f ».
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- COURTINE R. (dir.), *Dictionnaire de cuisine et de gastronomie* Paris, Larousse-Références, vol. 2, p. 557-560 (« nouvelle cuisine »).

ANNEXE

ZOLA É., *Naïs Micoulin*, dans J. FAERBER (textes recueillis par), 2010, *La Cuisine des écrivains ou de la littérature à l'estomac*, Paris, Éditions Inculte, p. 136-137.

C'était toute une histoire que cette bouillabaisse en plein air. D'abord, Micoulin rentra <est rentré> dans la barque et alla <est allé> seul retirer ses jambins, qu'il avait placés la veille. Quand il revint <est revenu>, naïs avait arraché des thym, des lavandes, un tas de buissons secs suffisant pour allumer un grand feu. Le vieux, ce jour-là, devait faire la bouillabaisse, la soupe au poisson classique, dont les pêcheurs du littoral se transmettent la recette de père en fils. C'était une bouillabaisse terrible, fortement poivrée, terriblement parfumée d'ail écrasée. Les Rostand s'amusaient beaucoup de la confection de cette soupe.

« Pierre Micoulin, dit Mme Rostand qui dédaignait plaisanter en cette circonstance, allez-vous la réussir aussi bien que l'année dernière ? »

Micoulin semblait très gai. Il nettoya <a nettoyé> d'abord le poisson dans de l'eau de mer, pendant que Naïs sortait de la barque une grande poêle. Ce fut <ça a été> vite bâclé : le poisson au fond de la poêle, simplement couvert d'eau, avec de l'oignon, de l'huile, de l'ail, une poignée de poivre, une tomate, un demi-verre d'huile ; puis, la poêle sur le feu, un feu formidable, à rôtir un mouton. Les pêcheurs disent que le mérite de la bouillabaisse est dans la cuisson : il faut que la poêle disparaisse au milieu des flammes.

Cependant, le méger, très grave, coupait des tranches de pain dans un saladier. Au bout d'une demi-heure, il versa <a versé> le bouillon sur les tranches et servit <a servi> le poisson à part.

« Allons ! dit-il. Elle n'est bonne que brûlante. »

Et la bouillabaisse fut <a été> mangée, au milieu des plaisanteries habituelles.

« Dites donc, Micoulin, vous avez mis de la poudre dedans ? »

– Elle est bonne, mais il faut un gosier en fer. »

Lui, dévorait tranquillement ; avalant une tranche à chaque bouchée. D'ailleurs, il témoignait, en se tenant un peu à l'écart, combien il était flatté de déjeuner avec les maîtres.

Petit lexique

Un jambin = κιούρτος

Bâcler = τελειώνω γρήγορα, ξεμπερδεύω

Le méger = κολίγας

Une poudre = μπαρούτι

Dévorer = καταβροχθίζω

Avaler = καταπίνω

Enseigner le français selon une approche actionnelle à caractère interculturel

Olga DASKALOPOULOU
Écoles Arsakeia de Psychiko

Introduction – Problématique

Enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre le lexique et la grammaire, mais c'est aussi parler de la civilisation d'un peuple, repérer le culturel dans les échanges langagiers. Comment le professeur de FLE peut-il intégrer dans son cours des éléments de civilisation ? En nous appuyant sur une méthodologie actionnelle, coopérative et collaborative et en ayant pour objectif le développement des compétences communicatives des élèves, nous proposons une approche didactique à caractère interculturel, à l'occasion de la participation d'élèves du secondaire au concours de la Francophonie, dans le but de mettre en valeur la civilisation.

1. Développement – Perspective actionnelle

Selon Antonella Cambria, « dans la pédagogie interculturelle, les usagers de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches qui ne sont pas seulement langagières » (repris dans Maga et Ferreira Pinto, 2008). On est alors dans une perspective actionnelle qui constitue un élargissement de l'approche communicative. En effet, Christian Puren (2007) souligne que « les actes ne sont pas seulement de parole, et que les actes de parole eux-mêmes n'ont de signification que par rapport aux actions sociales qu'ils concourent à réaliser ».

Avant, on mettait les apprenants dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, actuellement on attend des apprenants qu'ils réalisent des actions. La simulation, technique la plus utilisée dans l'approche communicative, est insuffisante dans la perspective du *Cadre*, pour former un acteur social. Pour enseigner une langue, il faut envisager toute une série d'occasions où l'acteur/apprenant puisse réaliser une action avec les autres à finalité collective. L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire est de former des individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires (Maga et Ferreira Pinto, 2008).

1. 1. Méthodes didactiques

Comment la civilisation d'une région, son histoire, ses mœurs, ses coutumes, ses habitudes

peuvent-elles être intégrées dans le cours de français ?

Comment la participation de la 1^{re} classe du collège à un Concours Panhellénique comme celui de la Francophonie qui avait comme thème « Invitation à un voyage » en 2015 a pu motiver les élèves et les aider à apprendre à s'exprimer individuellement ou en groupe sur une société et une civilisation ?

Pour la réalisation du projet qui va suivre, nous avons eu recours à des supports didactiques contemporains attrayants pour les élèves comme :

- L'utilisation du tableau interactif avec lequel les élèves avaient la possibilité d'élaborer des fiches de travail, des guides touristiques, des cartes, des monuments, des sites archéologiques (visite virtuelle du palais de Cnossos) et des œuvres artistiques ;
- La sélection d'informations à partir de supports différents qui avait comme but de renforcer la motivation et l'intérêt des élèves (manuels scolaires d'histoire et de littérature grecques de la 1^{re} classe du collège). Tout cela a permis d'aboutir à une approche interdisciplinaire à travers des matières différentes (l'histoire, la littérature, les arts plastiques, la musique et le français). Cela a été réalisé par l'enseignante de français avec la collaboration des autres professeurs afin d'organiser ensemble un programme de travail ;
- Le contact avec la littérature, la poésie et la peinture, le travail en groupes et la recherche du matériel pédagogique à la bibliothèque de l'école ou de la ville ou encore sur Internet ;
- La projection de vidéos-publicités concernant le tourisme de l'île (Crète) et l'écoute et le visionnement de chansons et de danses folkloriques et traditionnelles de cette île.

1. 2. Utilisation des TICE

En mêlant supports « classiques » et Internet, l'enseignante voulait aborder la culture et la civilisation en proposant des activités impliquant les élèves (pour la construction des connaissances) et en évitant ainsi un cours directif. De cette façon, les élèves accèdent à des connaissances grâce à l'interaction avec les autres et à des activités intégrant les théories constructivistes et cognitivistes.

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) « procure de nouvelles alternatives à l'enseignement / apprentissage en général, mais également dans le domaine de la culture-civilisation » (Salengros, 2006). Une mosaïque de documents est désormais disponible : supports d'actualité, publicitaires, artistiques, littéraires, etc. « Cette diversification est renforcée par les nouvelles compositions potentielles entre les images, le son et les textes [...] Les TIC sont enfin le moyen d'atteindre divers types de discours tant oraux qu'écrits » (*ibid.*).

1. 3. Objectifs

L'objectif général de ce projet était la sensibilisation des élèves à une civilisation et les objectifs spécifiques étaient de caractère communicatif, linguistique, culturel et pluridisciplinaire.

Les élèves étaient incités à utiliser la langue au moyen de différentes activités communicatives et d'interaction sociale pendant lesquelles plusieurs compétences peuvent être mobilisées pour la réalisation d'une tâche en cultivant ainsi plusieurs intelligences chez les élèves (linguistique, musicale, visio-spatiale, inter-personnelle, intra-personnelle, selon la théorie de Gardner, 1983), et en encourageant leurs recherches interculturelles.

Objectifs communicatifs :

- Demander et donner des informations sur les différents lieux et leurs particularités (villes, villages, plages, sites archéologiques) ;
- Parler des habitudes des autochtones de cette région (mœurs, coutumes, langue) ;
- Pratiquer la compréhension et la production orales.

Objectifs langagiers :

- Assimiler et employer le vocabulaire et les structures linguistiques (utilisation de l'impératif, de l'interrogation et des pronoms relatifs) ;
- Se familiariser avec le vocabulaire de base relatif à la civilisation, exposer et enrichir le vocabulaire sur des thèmes variés ayant un contenu culturel (mythologie, histoire, littérature, coutumes, mœurs) ;
- Pratiquer la compréhension écrite (niveau B1) ;
- Travailler sur la structure du texte, construction du plan (introduction, développement, conclusion) ;
- Essayer de pratiquer les règles de la mantinada, poème crétois (couplets versifiés de 15 syllabes).

Objectifs culturels :

- Découvrir la civilisation minoenne (Cnossos et Phaistos) à l'aide du manuel scolaire du Ministère de l'Éducation *Histoire Ancienne* 2^e chapitre ;
 - Étudier l'écrivain Nikos Kazantzakis et le poète Odysseas Elytis en lisant les textes déjà enseignés et analysés au cours de grec moderne (manuel scolaire du Ministère de l'Éducation *Littérature Néohellénique* de la 1^{re} classe du collège) ;
 - Lire un guide touristique pour avoir des renseignements sur la géographie, l'histoire, la civilisation, les sites, les villes, les villages et les plages ;
 - Visionner des vidéos et des publicités concernant la Crète et faire le choix des informations demandées les plus intéressantes et surtout les plus attractives.
-

Objectifs pluridisciplinaires :

- Exercer la compétence d'observation dans le but de choisir les informations nécessaires ;
- Développer des stratégies d'apprentissage collaboratif ;
- Construire le savoir par la recherche sur Internet, par l'étude des manuels scolaires et d'autres livres d'intérêt littéraire ;
- Faire la présentation orale écrite et numérique de son travail.

1. 4. Plan du projet*1. 4. 1. Sensibilisation*

L'enseignante a expliqué le thème « Promotion d'un voyage scolaire en Grèce » en lisant les informations données sur le site de l'Institut Français de Grèce. Elle a donné les « 10 mots », leur(s) définition(s), l'origine et les citations françaises qui ont servi de point de départ pour commencer à réfléchir aux idées. Elle a surtout insisté sur le fait que la participation à ce concours est une expérience enrichissante qui contribue de manière significative à l'apprentissage d'une langue qu'on va découvrir par soi-même, et offre l'opportunité de s'exprimer individuellement et collectivement dans notre société, une société de civilisation. Ce qui était le plus important, c'était de prendre du plaisir à travailler en participant tous et en s'exprimant librement.

1. 4. 2. Choix du sujet

Cette idée d'« une société de civilisation » a incité les élèves à penser au sujet, c'est-à-dire à parler de la civilisation d'un espace grec, mais avec un caractère original et traditionnel. Comme il y avait dans la classe quelques enfants qui étaient crétois ou d'origine crétoise, ils ont décidé de s'occuper de la civilisation crétoise et se sont dirigés vers la production « Séjour découverte de la civilisation crétoise ».

1. 4. 3. Objectifs

L'enseignante a aidé les élèves à réfléchir sur la signification du mot « civilisation » en leur posant la question : « Qu'est-ce qu'on entend par le mot civilisation ? » Les élèves ont eu beaucoup d'idées intéressantes qui concernaient, pas seulement l'histoire, mais aussi la culture, les mœurs, les coutumes, le mode de vie des Crétois (en donnant en même temps des exemples). Tout le vocabulaire ou les idées ayant un rapport avec la francophonie étaient toujours notés dans le cahier de classe en mettant devant un F (francophonie) pour que les élèves aient la possibilité d'y jeter un coup d'œil soit pendant le cours, soit chez eux. Bien sûr, il y avait des mots ou des phrases écrites en grec. En discutant tous ensemble, on décidait chaque fois de garder quelques mots / phrases / expressions pour pouvoir, peut-être, les utiliser plus tard.

1. 5. Déroulement par étapes

1. 5. 1. Sensibilisation sur la Crète et sa civilisation

- Projection de trois vidéos en classe. Questions de compréhension générale et détaillée. Les élèves ont noté les mots clés et les idées les plus importantes.
- L’enseignante a invité les enfants à chercher des informations sur le site <<https://fr.wikipedia.org/wiki/Crète>>, en français, chez eux et à prendre des notes (travail individuel).
- Un élève a apporté un guide touristique, l’enseignante a photocopié les pages, les élèves ont travaillé en groupes pour se faire une idée de l’île et de ses monuments (travail en équipe).

1. 5. 2. Approche interdisciplinaire

- Histoire : discussion en classe sur la civilisation minoenne (déjà enseignée au cours d’histoire) et sur les sites de Cnossos et de Phaistos à l’aide du manuel scolaire du Ministère de l’Éducation *Histoire Ancienne* (1^{re} classe du collège).
- Littérature : étude des écrivains et poètes crétois : lecture du texte *Νέα Παιδαγωγική* [Pédagogie Nouvelle] de Nikos Kazantzakis (déjà enseigné au cours de grec moderne) et du poème « Όλα τα πήρε το καλοκαίρι » [L’été a tout emporté] d’Odysseas Elytis (manuel scolaire du Ministère de l’Éducation *Littérature néohellénique*, 1^{re} classe du collège). Les élèves ont fait des commentaires sur les idées des deux œuvres et les caractéristiques de l’écriture des deux écrivains.
- Poésie : lecture d’un extrait de l’œuvre poétique *Érotocritos* de Vitsentzos Cornaros et du roman *Το δίκιο είναι ζόρικο πολύ* [La raison est très difficile] de l’écrivaine grecque Maro Douka.
- Peinture : recherche sur Internet des œuvres les plus caractéristiques du peintre, sculpteur et architecte crétois de la Renaissance espagnole Le Greco (Dominikos Théotokopoulos), peintre fondateur de l’École espagnole du XVI^e siècle. Discussion en classe sur son œuvre picturale, synthèse du maniérisme renaissant et de l’art byzantin, qui est caractérisée par des formes allongées et des couleurs vives.

1. 5. 3. Construction d’un texte bien structuré et articulé

- Compréhension écrite : travail sur un texte de compréhension écrite (niveau B1) préparé par l’enseignante – lecture du texte en classe, travail individuel à la maison, correction en classe.
 - Production écrite : construction d’un plan (introduction, développement, conclusion) au tableau. On a noté les idées les plus importantes et ensuite on les a classées selon leur thème : a. paysage ; b. histoire ; c. civilisation-arts ; d. mœurs et coutumes ; e. attitude des gens.
-

- Construction de la production écrite, à l'aide de toutes les notes, au tableau (travail collectif).
- Choix des mots du Concours de la francophonie : on a facilement intégré les mots, car au moment où on construisait le plan, les élèves ont décidé de mettre les mots « sérendipité », « zénitude » et « bravo » soit dans l'introduction, soit dans la conclusion, et les mots « kermesse » et « grigri » dans le quatrième paragraphe. De plus, on a eu la chance de pouvoir utiliser également les mots « amalgame » et « kitsch » (7 mots au total).

1. 5. 4. *Étape finale : comment faire la présentation de la production*

- Image : l'enseignante a invité les élèves à chercher des photos pour qu'ils décoorent leur production (travail en groupe dans la salle d'informatique).
- Musique : les élèves ont cherché et choisi une musique présentant des caractéristiques crétoises originales (musique traditionnelle ou musique des compositeurs Manos Hatzidakis et Mikis Théodorakis, qui sont de grands compositeurs grecs d'origine crétoise). Ils ont enfin choisi le 11^e morceau intitulé « Kyr Antonis » de l'œuvre musicale *Quinze vêpres (Δεκαπέντε εσπερινοί)* du compositeur Manos Hatzidakis et le morceau musical « Les cerf-volants (Χαρταετοί) » du compositeur Mikis Théodorakis.
- Technologie : travail en petits groupes pour la préparation du PowerPoint dans la salle d'informatique : choix des photos, rédaction, mise en page, musique (5 séances).

1. 6. Production finale

La production finale écrite des élèves intitulée « Séjour-découverte de la civilisation crétoise » a été la suivante :

Croyez-vous à la sérendipité ?

Pensez-vous à un séjour plein de zénitude ?

Venez visiter la plus grande et belle île grecque, le lieu où Zeus est né.

Reposez-vous dans les bras de la terre crétoise !

Visitez la fille Égéenne qui répand une douce clarté, un extraordinaire amalgame de paysages divers et étranges : de hautes montagnes, des gorges, des palmeraies, des plages de sable blanc, des châteaux, des monastères, des villages originaux, qui – bien placés dans l'aujourd'hui – respirent le passé, mais évitent le kitsch !

Suivez le fil que dévide Thésée pour rencontrer le Minotaure dans le Labyrinthe du palais minoen de Cnossos et découvrez le site dans lequel est née la première civilisation européenne !

Décryptez l'écriture hiéroglyphique du disque du 17^e siècle avant J.-C. de Phaistos !

Baladez-vous dans les ruelles des vieilles villes de La Canée et de Réthymnon !

Découvrez l'amour et l'honneur dans l'épopée romantique *Érotocritos* composée au XVII^e siècle par le poète Vitsenzos Cornaros,

l'âme crétoise et l'idée de la liberté dans les essais et les romans de Nikos Kazantzakis,
 le soleil et le bleu de mer dans les poèmes de Odysseas Elytis,
 les formes allongées et les couleurs vives dans les peintures du XVI^e siècle de Dominikos Théotokopoulos, bien connu sous le nom « El Greco » !
 Assistez à une kermesse villageoise !
 Chantez la joie et la douleur de la vie en créant des mantinades !
 Dansez des danses folkloriques : pentozalis, syrto, sousta et ressentez la fierté des guerriers crétois !
 Écoutez la lyre qui séduit l'âme, qui passionne la pensée !
 Goûtez aux spécialités traditionnelles : olives, apaki, artichauts, fèves, escargots, pita et dakos !
 Soyez sûrs que vous garderez un bon souvenir de l'hospitalité et de la générosité des autochtones et comme grigri achetez un sariki : mouchoir blanc ou noir, symbole de la tristesse mais aussi du courage et de la lutte pour la liberté !
 Bravo pour votre décision !
 Profitez de votre séjour en Crète et... amusez-vous bien !

2. Conclusion – Remarques – Perspectives

Tout le projet, qui a duré pendant 12 séances de 45 minutes sur une période de quatre mois (du mois d'octobre 2014 au mois de février 2015), a stimulé la curiosité des élèves pour la découverte d'un autre peuple, d'une autre culture. Les élèves du 1^{er} collège Arsakeio de Psychiko ont travaillé pendant cette période avec intérêt et enthousiasme ; ils ont profité de la préparation de ce voyage en Crète et ont eu l'occasion d'approfondir leurs connaissances en rassemblant du matériel et en préparant une publicité intitulée « Séjour-découverte de la civilisation crétoise » qui a été primée.

Presque toutes les activités ont été réalisées en groupe, lieu de vérification de ce qu'il faut faire, lieu de discussion, de confrontation des opinions, etc. Les élèves ont été capables de sélectionner des documents, de hiérarchiser des idées et de transmettre des informations. Selon Isabelle Salengros (2006),

Le rôle de l'enseignant diffère de celui qu'il a dans un cours classique : il devient « conseiller » [...] Il s'agit d'un enseignement en partie personnalisé puisque les groupes rencontrent des difficultés différentes et posent des questions propres à leur travail. L'enseignant s'occupe des groupes, réfléchit avec ses interlocuteurs, etc. Il semblerait bien qu'il appartienne au groupe-classe et qu'il y ait une relation de réciprocité.

Bref, la civilisation d'une région, son histoire, ses mœurs, ses coutumes et ses habitudes peuvent être intégrées dans le cours de FLE. La participation d'une classe à un concours panhellénique, comme celui de la francophonie, est un prétexte qui peut motiver les élèves et les aider à apprendre à s'exprimer individuellement ou en groupe dans une société de civilisation.

« La mobilisation de la famille, de l'école et de la communauté est essentielle à la transmission et à l'appropriation de la culture » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013) et de

la civilisation. « La préoccupation culturelle est l'affaire de tous et implique une participation concertée de la famille, de l'école et de la communauté et l'établissement de liens communautaires solides et durables » (*ibid.*).

Pour conclure, il est donc nécessaire que :

les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes des valeurs ou de croyances et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas [...] de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles. Dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers (Maga et Ferreira Pinto, 2008).

Références bibliographiques

- MAGA H. et FERREIRA PINTO M., 2008 [2005], « Former les apprenants de FLE à l'interculturel », *Françparler.org*. Disponible sur : <http://www.françparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_former.htm>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, 2013, « Comment s'approprier une culture », *ÉduSourceOntario*. Disponible sur : <https://edusourceontario.com/download.aspx?url=files/approche_culturelle_enseignement__octobre_2013.pptx>.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 55-71. Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>> et <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>>.
- SALENGROS I., 2006, « Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC) », *Alsic*, vol. 9, p. 161-180. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/alsic/292>>.
-

**Apprentissage de la langue du pays d'accueil
comme langue d'intégration (ALPALI).
Un moyen novateur d'intégration et de co-existence :
le cas en France**

Murat DEMIRKAN

Université de Marmara (Turquie)

Betül ERTEK

Université de Marmara (Turquie)

Mustafa BÜKER

Université de Marmara (Turquie)

Naci Serhat BAŞKAN

Université de Marmara (Turquie)

Introduction

Une grande partie des immigrants qui s'installent dans les pays d'accueil, comme la France, sont disposés à y demeurer et à y intégrer. Pour des milliers d'immigrés qui désirent l'obtention de la nationalité chaque année, l'enseignement de la langue de ces pays d'accueil reste une nécessité primordiale pour l'intégration et l'insertion. Les enfants s'approprient ces nouvelles langues à l'école. Pour les immigrants adultes, ce parcours d'intégration doit exiger une formation diverse et spécifique plutôt que scolaire.

Comme le prône le Conseil de l'Europe dans son site l' « Intégration Linguistique des Migrants Adultes » (ILMA¹), les États membres ont organisé des politiques linguistiques en faveur des migrants. Ces principes politiques linguistiques visent notamment « la promotion des droits de l'homme, de la démocratie pluraliste, de l'État de droit, des actions en faveur de la cohésion sociale² ». Dans l'ILMA, on envisage une réalisation concrète des principes énoncés ci-dessus, impliquant certains éléments, dont il faut tenir absolument compte, tels que :

- Caractériser les groupes d'apprenants concernés ;
 - Définir les besoins langagiers ;
 - Spécifier des objectifs en termes d'activités et de descripteurs d'activités ;
 - Établir les objectifs correspondants en termes de structure des textes ;
 - Répartir ces objectifs en séquences d'activités ;
-

- Définir la ou les structure(s) de ces séquences ;
- Privilégier les démarches d'enseignement/apprentissages actives et autonomes ;
- Distribuer ces séquences dans le volume horaire disponible en tenant compte des rythmes d'apprentissage ;
- Évaluer et auto évaluer les acquis.

De plus, il existe diverses formes d'intégration linguistique dans le cadre des nouveaux arrivants :

On peut certes employer le terme d'intégration linguistique mais intégration n'y est certainement pas à considérer comme étant de même nature que les autres formes d'intégration. Car les langues ne sont pas à considérer simplement comme un moyen de communiquer d'ordre matériel, qu'il suffirait d'acquérir, comme on finit par parvenir à se loger ou à trouver un emploi. Elles peuvent aussi être utilisées comme un matériau pour la construction des identités culturelles, individuelles et de groupe³.

Par ailleurs, « on assimile maîtrise de la langue et citoyenneté » (Conseil de l'Europe, 2014 : 17) comme dans la fameuse expression « est français qui parle [bien] français ». Mais, nous ajouterons le désir et le plaisir d'apprendre, la bienveillance pour les difficultés exprimées, la patience ainsi que la motivation, moteur même de la réussite.

Toutefois, l'apprentissage de la langue par les adultes migrants ne fait pas tellement la priorité du processus de spécification. Or, des milliers d'immigrants ont fui leur pays en vue d'un idéal et d'un espoir de vie dans les pays limitrophes et européens. Au début, cette formation se désignait plutôt par le terme d'« alphabétisation » parce que la majorité des apprenants était constituée de personnes analphabètes ou peu alphabétisées. Les adultes immigrés et les réfugiés politiques très scolarisés, venus de divers pays en conflit de guerre ont favorisé la modification de la formation linguistique des migrants. Plusieurs recherches réalisées démontrent que les migrants et leurs enfants sont exposés à de multiples vulnérabilités aussi bien psychologiques et sociales qu'économiques. Après la migration, des pertes se multiplient sur plusieurs niveaux : amis, famille, habitudes, coutumes, environnement, etc. Par ailleurs, les nouveaux arrivants sont obligés à s'adapter à une nouvelle culture, à un nouveau contexte social, à de nouvelles normes éthiques et surtout à une nouvelle langue complètement inconnue. Ainsi, il faudrait être conscient de toutes ces incompatibilités entre culture d'origine et culture du pays d'accueil qui peuvent déclencher toute sorte de chocs, de crises et de vulnérabilités psychosociales et linguistiques, afin de pouvoir mieux les gérer et faciliter ainsi l'intégration idéale. Les termes d'« alphabétisation » mais aussi de stratégies d'insertion ne correspondent plus à cette nouvelle *realpolitik* linguistique qui est notre objet d'étude.

1. Une évolution terminologique : Apprentissage de la langue du pays d'accueil comme langue d'intégration

1. 1. Les raisons d'une appellation naissante : ALPALI, sens et explications

Malgré d'importants moyens mobilisés pour apprendre la langue, le succès reste modeste, voire parfois médiocre. En choisissant, le niveau introductif A1.1 qui est un niveau de référence inférieur au premier degré du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), la France, comme d'autres pays d'accueil, essaie seulement de répondre aux besoins des primo-arrivants analphabètes ou peu scolarisés. Il est temps de donner aux autres migrants bien scolarisés, les conditions pour une meilleure insertion aussi bien professionnelle que sociale et économique.

C'est dans ce nouveau cadre que nous proposons le concept de « Apprentissage de la langue du pays d'accueil comme langue d'intégration » (ALPALI). Cette formation pourra permettre donc de répondre à la demande de formation en langue des adultes migrants. L'ALPALI ne peut pas être réduit à l'enseignement d'une langue pour étudiants et, encore moins, à celui d'une langue acquise comme langue seconde ou troisième. En effet, les dispositifs existants qui permettraient d'enseigner la langue d'insertion sont absolument pas adaptés à ce public d'adultes.

Lorsque Loubier (2008 : 65) énumère les fonctions sociolinguistiques de la langue, elle constate deux fonctions primordiales : la première est la fonction communicative appelée fonction de communication « qui permet à un groupe social l'expression du concret et la communication au cours des interactions sociales ». Afin de vivre paisiblement en société, la fonction communicative en tant que fonction la plus concrète, la plus tangible au sein des sociétés, reste aussi importante que les autres fonctions sociolinguistiques. Raffestin et Bresso (1979 : 23) signalent que cette fonction reste « fondamentale puisqu'elle fonde tout un système de relations sociales ». C'est justement pour cela qu'elle était systématiquement valorisée par les linguistes comme fonction principale.

La deuxième est la fonction symbolique qui met en avant l'expression de l'identité culturelle d'un groupe social. Il s'agit de la fonction identitaire qui détermine la fonction d'intégration (Loubier, 2008) qui est aussi appelée la fonction d'identification, grégaire et référentielle. S'ajoute à cela, la fonction mythique appelée aussi fonction sacrée, religieuse ou rituelle et la fonction cognitive intitulée aussi fonction référentielle ou conceptuelle, ces dernières étant des composantes importantes de la fonction symbolique – après la composante d'intégration. La fonction cognitive de la langue démontre que la langue n'est pas seulement un simple instrument de communication, mais surtout le composant important de la formation de la pensée. La fonction identitaire est liée aux représentations et à la culture de la société.

Enfin, la fonction identitaire n'est possible que si la relation langue/culture est bien soulignée. Akoun (1998 : 415-416) souligne fortement ces liens : « Dans toute société, les individus incarnent des discours (ce qu'en linguistique on appelle "parole"). Mais ces discours ne prennent sens que dans la langue entendue par tous ceux qui, dans une société donnée,

partagent la culture spécifique à laquelle elle donne voix ». Il en conclut que la langue et la culture nous renvoient à une identité cachée, identité structurelle qui constitue une sorte de métalangue, constituant de la société. La langue, comme instrument d'un système symbolique de représentations, permet l'organisation de la pensée, l'analyse de l'expérience et sa transmission, ainsi que la structuration d'une identité culturelle sur le plan individuel et collectif. Les langues dites « nationales » mettent davantage en évidence cet enjeu des fonctions sacrée, identitaire et cognitive, mais surtout symbolique.

Ce constat nous amène à tenir compte aussi de la dimension sociopolitique et culturelle de l'activité langagière qui concrétise tous types de rapports sociaux. Une langue ne peut donc pas être réduite à un instrument qui sert seulement à véhiculer des informations entre des locuteurs. Finalement, la suprafonction symbolique et la fonction communicative se complètent sans pour autant s'opposer. Par conséquent, il ne peut y avoir de construction harmonieuse sans intégration linguistique.

Bijeljac et Breton (1997 : 38) soulignent justement qu'il est normal que les membres d'un même groupe socioculturel,

pour s'identifier à lui, fassent [feront] de la langue leur principal symbole identitaire : qui ne maîtrise pas la langue est hors du groupe, qui maîtrise la langue est du groupe, ou a fait un effort considérable pour y accéder. La langue est donc non seulement l'outil propre de chaque membre de la société mais sa possession vaut l'appartenance.

Elle sert donc de lien particulier entre ses membres. C'est pour cette raison que nous critiquons toute conception instrumentaliste qui valorise excessivement la fonction communicative, ou qui réduit simplement l'utilité de la langue à la communication. Les six fonctions (référentielle, émotive, conative, phatique, poétique et métalinguistique) déterminées par Jakobson (1963) ne font que décrire justement la fonction communicative qui est une sorte de matrice de communication. Notre réserve contre cette conception instrumentaliste et réductionniste réside dans le fait qu'elle néglige par cette façon tout aspect symbolique qui concerne la suprafonction intégrative et symbolique (nous pouvons mettre « emblématique » ici pour éviter de répéter « symbolique » deux fois) de la langue. Afin de pouvoir sortir de cette conception utilitariste, on doit adopter une approche plus sociologique, dynamique et explicative que linguistique.

Nous voulons élaborer ce nouveau référentiel en nous inspirant du programme FLI (Français Langue d'Intégration) afin de mieux analyser les spécificités de cette nouvelle démarche.

1. 2. ALPALI peut-il devenir une nouvelle *realpolitik linguistique d'intégration* ?

Comme la Turquie, plusieurs pays sont devenus des pays d'immigration. La géopolitique internationale, ainsi que la nature de l'immigration se sont beaucoup modifiées depuis la guerre du Golfe et de la Syrie. Les immigrés ne viennent plus travailler pour repartir, après,

dans leur pays comme autrefois. En raison de ces guerres meurtrières, des familles entières sont obligées à quitter leur pays pour s'installer durablement, voire définitivement, dans un nouveau pays d'accueil dans l'espoir d'une stabilité. Ces pays qui subissent cette immigration forcée sont obligés à modifier et à adapter leurs politiques d'accueil et linguistique. La Turquie, comme les autres pays d'accueil, est désormais obligée à mettre en place de nouveaux dispositifs qui cherchent à encourager l'intégration sociale et économique de ces populations migrantes. Les immigrés déplacés de force doivent remplir ce double défi : ils doivent, d'une part, faire face aux événements difficiles dans le passé et, d'autre part, réaliser leur insertion psychologique, émotionnelle, intellectuelle, sociale et linguistique dans cette nouvelle société. C'est ainsi que nous pouvons mettre en avant différents centres de recherches tels que « Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi » (HÜGO) ; « İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi » ou encore « Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi », listés et classés parmi les trois premiers en Turquie⁴. Nous ne pouvons oublier l'Institut Yunus Emre pour son travail important et les démarches remarquables qu'il a entreprises. D'ailleurs, nous avons tenu à intégrer ci-après des graphiques de l'Institut en question.

La notion de langue étrangère désigne, à l'origine, l'apprentissage des langues dans le monde, pour des apprenants inscrits dans les réseaux des instituts ou dans leurs systèmes éducatifs nationaux. Les locuteurs de la langue étrangère ont une « compétence passive » (Loublier, 2008) qui permet seulement à ces locuteurs passifs d'accéder à une compréhension utilitaire, mais qui ne garantit pas l'utilisation efficace de cette langue dans tous les actes de parole ni dans les situations d'interactions langagières au sein d'une situation sociale donnée.

Bijeljac et Breton (1997) démontrent que les fonctions de la langue peuvent se situer sur deux niveaux : « celui du sujet parlant [niveau considéré par la linguistique] et celui de la société ayant créé telle langue et unie par elle [niveau considéré par certains sémiologues, sociologues, anthropologues] ». Ils font ce constat important pour nous car ni la linguistique ni les linguistes ne peuvent vraiment expliquer la fonction sociale intégrative de la langue. Depuis que l'être humain vit en société organisée, la langue n'est pas seulement un simple code de communication. Elle devient surtout une force sociale du système de représentations symboliques de toute une nation. Decrosse (1993 : 184) remarque qu'il faut considérer « toute l'activité de langage tout autant comme pratique symbolique complexe, que comme une action sociale générale ». Pour pouvoir décrypter cette dynamique intégrative de la langue, il faut donc se questionner non seulement sur les relations qui existent entre les forces symboliques, les pratiques sociales et les pratiques langagières, mais aussi sur les fonctions intégratives qu'une langue nationale peut exercer sur un groupe social. Dua (1989 : 123-152) remarque également le rôle intégrant de la langue lorsqu'il énumère ses trois fonctions : instrumentale, communicative et surtout intégrative.

Selon Defays (1996 : 35), les linguistes fonctionnalistes construisent souvent leur théorie en partant du principe saussurien que le langage est un instrument de communication. C'est

dans cette perspective que Jakobson applique aussi au langage la fonction de communication, en déterminant les six fonctions communicatives du langage. Les linguistes structuralistes et fonctionnalistes considèrent seulement la fonction de communication, elle seule, comme ordre linguistique et les autres fonctions sont considérées comme extralinguistiques. Le modèle de la langue étrangère valorise justement cette conception linguistique qui était un courant et une méthode dominante en didactique des langues jusque dans le développement des approches communicatives.

C'est précisément pour cela que le succès de la notion « langue étrangère » et celui de ses stratégies éducatives ne sont pas toujours garantis dans la mesure où d'autres contextes didactiques vont régulièrement créer de nouveaux besoins d'autres spécifications. Parmi ces dernières, la première formation est la notion de Langue Seconde (LS). Le concept de LS spécifie, à l'origine, une situation particulière, mais très fréquente, dans les pays colonisés ou dominés culturellement par un autre pays. On peut le constater dans les pays francophones où le français a une position dominante, comme langue officielle ou co-officielle, mais où elle n'est pas dominante dans la vie quotidienne.

En fait, l'idée de la secondarité, dans le cas des migrants, est très difficile à soutenir parce que la langue du pays d'accueil devient politiquement et par l'usage non pas seconde langue mais première langue car, au contraire, les immigrants ont la chance d'accéder à une « compétence active » puisqu'ils ont la possibilité d'utiliser d'une manière effective la langue dans tous les actes de communication et dans toutes les situations d'interaction. Ils deviennent donc des utilisateurs actifs. C'est justement ce dynamisme social et cette vitalité fonctionnelle qui déterminent la force sociolinguistique et économique de langue intégrative qui est définie comme une force sociolinguistique liée au poids et qui exerce l'utilisation effective des langues, c'est-à-dire l'ensemble de leur champs fonctionnels (fonctions, statuts, domaines et aires d'usage), sur une dynamique sociolinguistique donnée (Loubier, 2008 : 88). En somme, c'est l'ensemble de la dynamique de ces forces sociolinguistiques qui détermine les caractéristiques de la langue d'intégration.

Par conséquent, qu'il s'agisse de la notion de langue étrangère (LE) ou de LS, ou même des deux en même temps, aucun de ces termes ne peut donc convenir totalement à cette *realpolitik* linguistique du processus d'intégration. C'est pour cette raison que l'intégration linguistique des adultes migrants doit obtenir une légitimité à part entière de la langue d'insertion qui lui permettra dorénavant de se spécifier, dans le but de devenir plus opérationnelle et efficace.

Dans la continuité de la création de nouveaux champs didactiques comme le français sur objectif spécifique (FOS), le français langue professionnelle (FLP) ou le français sur objectif universitaire (FOU), la notion de Langue d'Intégration doit identifier son domaine non plus en référence aux apprenants ou à la situation sociolinguistique d'enseignement mais par rapport aux finalités intégratives : sociale, économique et citoyenne. Ainsi il n'est donc pas question d'une nouvelle étape dans l'éclatement d'une discipline de référence mais d'un nouvel enrichissement. Il faut rappeler que le programme de l'ALPALI ne crée donc pas une nouvelle

confusion mais, bien au contraire, une meilleure clarification de ce nouveau besoin.

1. 3. Pourquoi faut-il élaborer une nouvelle politique d'intégration linguistique ?

Le processus d'intégration ne s'effectue jamais ordinairement sans aucun conflit, malgré la volonté et le désir d'accéder à une société et d'en adopter la culture que la population immigrée juge nécessaire. En analysant la dynamique sociolinguistique, Vigner souligne à plus forte raison qu'il faut créer des conditions psychologiques favorables à la reconnaissance des langues nationales. Pour que cette langue nationale du pays puisse être admise par les locuteurs non natifs, « il faut que cette langue ne soit pas perçue comme facteur d'assimilation aux valeurs et normes de vie du groupe dont cette langue est originaire » (Vigner, 1991 : 108). La dispersion de ses immigrants peut être utile pour l'intégration, puisqu'en étant fragmentée sur tout le territoire du pays d'accueil, elle devient moins résistante à l'intégration.

Ce processus d'intégration peut s'effectuer selon divers degrés. Dans certaines familles d'immigrants, Mackey (1979 : 378-380) note que l'on peut remarquer une forme de bilinguisme diglossique car la plupart d'entre eux choisit la langue d'accueil pour les espaces publics comme l'école et le travail, en sauvegardant et en conservant donc la langue d'origine à des espaces privés comme les pratiques religieuses, les loisirs, et les réseaux interpersonnels. L'ALPALI doit donc favoriser un plurilinguisme additif et non soustractif tout en valorisant ces langues d'origine comme une richesse culturelle et linguistique. L'appropriation de cette nouvelle langue intégrative ne veut pas dire qu'il faut complètement délaisser, renier sa langue et sa culture d'origine, et loin de là.

Ce choix devient donc plus ou moins arbitraire selon la conception d'intégration des familles immigrées. La famille peut opter soit pour l'assimilation complète en abandonnant sa culture et sa langue première qui conduit à une acculturation, soit pour la préservation de sa langue d'origine. Il n'existe, en effet, aucune raison pour certains immigrés, ni pour leurs enfants de maintenir leur langue minoritaire qui ne procure aucun apport économique, sociologique et psychologique, ni aucune opportunité d'ascension ou de réussite sociales. Malgré cette probabilité rarissime, il est cependant très difficile d'envisager une collectivité qui puisse adopter du jour au lendemain une autre langue sans passer par une étape de bilinguisme social. C'est donc la collectivité immigrante dont la langue a la plus faible valeur socioéconomique qui a non seulement l'obligation d'être bilingue, mais aussi de se trouver dans l'obligation de délaisser sa langue en faveur de la langue nationale considérée comme plus prestigieuse sur le plan symbolique et socioéconomique. Lors du processus d'intégration, au début, il existe souvent une résistance à l'intégration linguistique puisque l'abandon de ses caractéristiques antérieures n'est pas facile et souvent lent et douloureux. Moro et Nathan (1989 : 683-722) attribuent aussi un caractère potentiellement traumatique à la migration à cause de la rupture et du changement de cadre culturel externe qu'elle peut provoquer la perte d'une langue qui est un système de références, un système de codage de perceptions, de sensations et de représentations. Cette rupture brutale peut déclencher un choc culturel tantôt transitoire tantôt

durable qui devient et/ou peut devenir une source d'insécurité psychologique.

Sur le plan sociolinguistique, Laponce (1984 : 191) signale que « les longues périodes durant lesquelles un groupe dominé vit une situation de bilinguisme donnent une fausse impression de stabilité. » Mais la pression intégrative de la langue nationale continue à s'exercer en douceur, souvent d'une manière lente, en investissant petit à petit les fonctions symboliques liées au processus d'intégration interculturelle. Dans les deux cas, la réussite de l'intégration de ces familles passe par l'intégration linguistique. Le processus d'intégration se réalise finalement non pas du social vers la linguistique, mais plutôt de la linguistique vers le social et l'économique. Une troisième voie peut parfois être adoptée par des raisons diverses. Certains immigrants peuvent choisir une stratégie d'exclusion sociale volontaire en limitant au strict minimum son réseau de relations et de communications sociales. Ces gens-là estiment qu'ils n'ont pas la compétence sociolinguistique suffisante de la société d'accueil et qu'un processus d'intégration nécessiterait trop d'investissement sur les plans aussi bien matériel, financier que psychologique et sociologique. Cette stratégie d'isolement sociolinguistique est un choix qui n'est absolument souhaitée par aucun partenaire du projet d'insertion. Todd (1994) signale que, sans intégration, s'enclenchera à long terme « un processus de ghettoïsation ou de ségrégation, généralement à fort potentiel conflictuel. » Cette situation peut donc fragiliser la cohésion sociolinguistique de la société d'accueil et ériger une sorte de déséquilibre social qui peut mettre en danger la paix sociale. La création de la conviction, de la volonté et surtout celle de la conscience de la nécessité de l'intégration sociolinguistique doit finalement être l'une des premières étapes indispensables du projet d'intégration. C'est là qu'il faut créer un consensus, une conviction, une entente et une interaction entre les partenaires, c'est-à-dire entre les immigrants, les formateurs, l'autorité politique et les institutions sociales afin de créer l'atmosphère propice. Castonguay (2003 : 174-234) signale à plus forte raison que si les comportements et les pratiques sociolinguistiques des immigrants sont défavorables pour l'intégration, « il importe que l'immigration soit contrôlée ou que le groupe se donne les moyens d'intégrer linguistiquement et socialement les immigrants. »

L'immigrant a besoin d'un espace propice qui lui servira de lieu de transition et de temps de transition, entre son pays-objet maternel et le nouveau monde qui pourra lui offrir la possibilité de vivre son intégration. Si la création de cet espace d'adaptation échoue, il peut se produire une rupture d'intégration. Cette absence a pour conséquence la perte des capacités de symbolisation et d'adaptation liée à ses défenses primitives. Il faut donc gérer la migration comme une situation de « crise » qui devient une période de transition représentant pour l'individu à la fois une occasion d'adaptation et un danger de vulnérabilité face à cette faiblesse. Tout ceci nous démontre qu'il faut être conscient de ces mécanismes d'intégration linguistique par lesquels celle-ci se réalise et que l'intégration ne peut s'effectuer du jour au lendemain.

Pour les migrants qui ont la motivation et la volonté d'intégration et d'insertion dans le corps politique, social, économique et professionnel, la langue nationale du pays d'accueil ne peut donc pas du tout être considérée comme une simple langue étrangère ou un véhicule de

communication. Le choix du terme « langue d'intégration » s'inscrit surtout dans cette vision de contrat et de paix sociale. Par ailleurs, ce projet de société porte l'héritage des secteurs de la formation continue des adultes et de l'éducation populaire. C'est donc à cette *realpolitik* linguistique d'insertion que le terme « Langue d'Intégration ALPALI » doit justement correspondre et répondre.

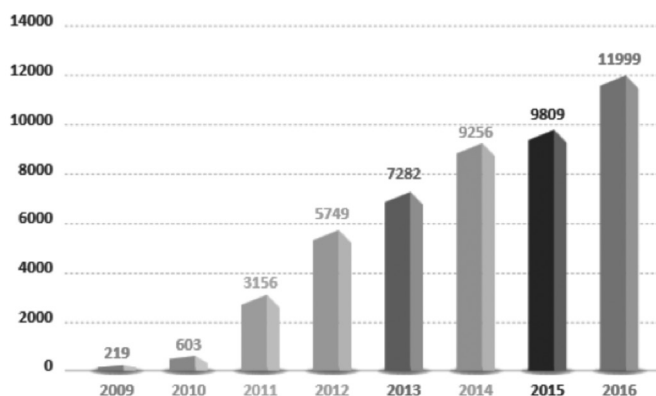
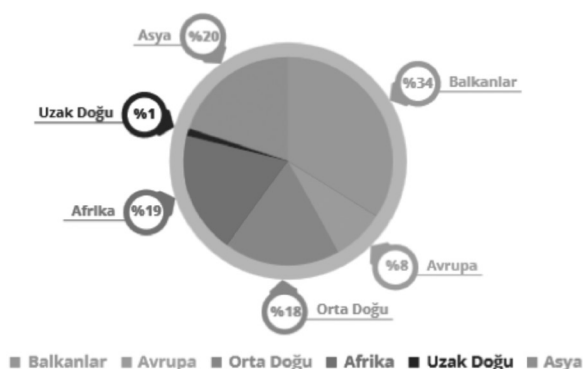


Figure 1 : nombre de participants en fonction des années (Yıllara Göre Kursiyer Sayısı, 2016 : 66⁵)



Traduction des pays :

Les Balkans	L'Europe	Le Moyen-Orient	L'Afrique	L'Extrême-Orient	L'Asie
-------------	----------	-----------------	-----------	------------------	--------

Figure 2 : nombre de participants en fonction de la localisation (Bölgelere Göre Kursiyer Dağılımı, 2016 : 67⁶)

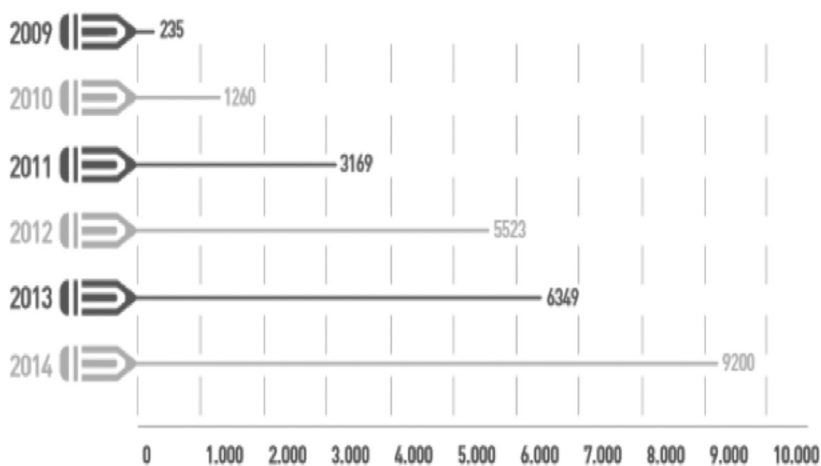


Figure 3 : évolution du nombre de participants dans les centres de Yunus Emre (Yıllara Göre Kültür Merkezlerindeki Öğrenci Sayıları, 2014 : 1257)

2. Les objectifs prioritaires de l'ALPALI

2. 1. Les finalités intégratives

Le terme « intégration » peut déclencher une polémique, puisqu'elle peut concerner l'existence de deux volets contradictoires : celui du relativisme culturel des peuples et celui du modèle de société dit « démocratique », où les valeurs républicaines prédominent. Certains pays dit républicains et démocratiques n'insistent pas sur les différences culturelles ou communautaires, mais plutôt sur l'universalité des valeurs humanistes fondamentales et de l'individu qui est d'abord et avant tout un citoyen avant d'être membre d'une société.

Selon les partisans d'un modèle de société multiculturelle et plurilingues à l'arrière plan des formations d'intégration, il peut exister une forme d'assimilation, voire d'acculturation puisqu'il s'agit d'une forme d'abandon, plus ou moins forcé, des cultures identitaires et locales. Pour ce qui est des tenants républicains, les différences culturelles ne sont pas enviables puisqu'elles peuvent produire un conflit de communautarisation de la société et, à la fin, un risque pour la paix sociale, et un désordre du contrat social.

Le droit à la langue du pays d'accueil est un droit juridique pour les migrants. Par conséquent, les pays d'accueil ont la responsabilité juridique d'ériger les conditions d'une formation linguistique adéquate. En contrepartie de ces droits des migrants, il existe aussi le devoir de respecter des principes fondateurs démocratiques qui sont des piliers d'un vivre ensemble en paix. De ce fait, l'apprentissage de la langue ne peut pas être simplement conçu comme la maîtrise « technique » d'un code de communication mais il devra plutôt garantir les moyens et la fin d'une intégration, insertion sociale, économique et surtout citoyenne. Dans cette vi-

sée, l'ALPALI peut finalement devenir une nouvelle phase structurante dans cette démarche novatrice.

2. 2. L'intégration économique

La question de l'insertion professionnelle, indispensable pour la survie économique des immigrés, doit aussi faire partie intégrante du programme de l'ALPALI. Ceci dit, l'intégration économique ne pourra aucunement garantir automatiquement l'intégration sociale ou citoyenne mais sa présence facilite énormément les autres intégrations ; autrement dit son absence peut créer des obstacles et même ralentir et rendre plus problématique l'intégration sociale. L'accès à l'emploi doit être visé prioritairement par cette formation qui facilitera les objectifs professionnels.

Les situations liées à l'insertion professionnelle des migrants doivent donc être analysées dans le cadre de l'ALPALI, pour préparer le migrant à réussir une entrée en formation professionnelle ou une embauche, et impulser, puis sécuriser son projet d'avenir. Dans une formation de l'ALPALI, les représentations du monde du travail doivent être abordées, si schématiques et breves soient-elles. Par ailleurs, il faut informer sur le fonctionnement des différents types d'entreprise, des relations hiérarchiques, du respect du code du travail, des droits et des devoirs du salarié externe. Les sujets importants comme la prise de contact avec les structures de recherche d'emploi, d'orientation, d'insertion économique doivent être étudiés en priorité comme thèmes indispensables et vitaux.

Ainsi, sans se substituer à un accompagnement spécifique effectué par un professionnel de l'insertion, l'ALPALI peut initier les immigrés aux codes de travail liés au marché. Ces informations de première nécessité pourraient permettre aux migrants de se repérer dans leur environnement social et de faire des choix réfléchis, en interagissant avec les interlocuteurs concernés par la construction du parcours professionnel.

2. 3. L'intégration citoyenne

Comme premier volet de l'insertion dans la société d'accueil par le travail, les relations interpersonnelles et les échanges du quotidien ne suffisent pas à qualifier l'intégration. Celle-ci suppose, de surcroît, une adhésion aux valeurs partagées par la communauté. L'équilibre d'un pays repose sur des principes démocratiques, républicains.

Dans un pays, fondé sur la démocratie, ses principes défendus sont le résultat d'une longue histoire, de luttes et de combats émancipateurs et innovants, fondés sur les principes des Lumières et des idéaux contemporains. Ces principes démocratiques et laïques façonnent non seulement le mode de vie mais aussi la vision du monde de ce pays. L'intégration au « corps politique » de la société passe forcément par la connaissance et le respect de ses principes fondamentaux que sont la démocratie et la république. Les droits et les libertés des citoyens garantis par les lois de la République ne peuvent d'aucune manière être cédés. Ils sont en effet intangibles et incontestables. À cet égard, laïcité est un principe fondamental dans

les pays démocratiques. Ce principe de neutralité veille à la stricte séparation du politique et du religieux, de l'espace privé et de l'espace public afin de mieux garantir le droit culturel et développer la citoyenneté universaliste et interculturelle.

Pour ce qui est du « volet citoyen » de l'intégration, les citoyens, protégés par les lois dont ils se sont dotés, sont tenus de les respecter en toutes circonstances : instruction obligatoire, respect de l'égalité absolue des hommes et des femmes, respect des institutions de la République et de ses représentants, respect de la justice et de ses représentants, obligation de s'acquitter des impôts. Par conséquent, comme le concept de l'universalité progresse à cause de la mondialisation et du flux migratoire, une conception nouvelle de citoyenneté interculturelle devient de plus en plus nécessaire pour développer le respect de l'Autre. De même qu'un citoyen du pays d'accueil participe à des activités qui aident et ne nuisent pas à son pays auquel il appartient, un citoyen interculturel intégré doit tenir compte et respecter, dans ses paroles et ses pensées, du/le contexte géopolitique et socioculturel de sa nouvelle société d'accueil. La citoyenneté interculturelle doit donc chercher à concilier simultanément les cultures internationales, nationales et régionales et inciter à s'engager dans un dialogue interculturel. Dans cet esprit, l'intégration linguistique ne pourrait pas simplement se réduire à l'acquisition de compétences linguistiques « techniques » ou même pragmatiques, elle doit apprendre à respecter les principes fondamentaux démocratiques et républicains.

Cela ne veut pas dire que l'intégration linguistique se transformera en un cours d'éducation civique forcené, mais qu'il s'agit d'une sensibilisation concrète à ces valeurs par le choix de documents pédagogiques, de thèmes faisant référence aux principes fondamentaux de la démocratie, par l'introduction à chaque fois qu'il est possible d'un « volet citoyen » aux séances pédagogiques centrées sur la langue et les pratiques langagières.

3. Les démarches pédagogiques de l'ALPALI

3. 1. Comment spécifier les limites de ce nouveau champ de l'ALPALI ?

La délimitation et l'identification des contours de ce nouveau domaine deviennent maintenant indispensables puisque les apprenants de l'ALPALI ont des spécificités. Il s'agit d'apprenants qui sont en situation d'immersion linguistique pour des motifs socio-économiques et non pas du tout scolaires. Comme ces gens-là sont dans un milieu homoglotte, ils apprennent surtout la langue en milieu social, en immersion, en contact direct avec des natifs.

Par ailleurs, ces immigrants ont l'intention de s'installer d'une façon définitive et durable dans le pays d'accueil et leurs rapports à ce pays et leur motivation d'apprentissage sont complètement différents de ceux des étudiants étrangers qui viennent faire leurs études et des expatriés qui viennent uniquement pour travailler. Concernant le niveau des études, une grande partie de ces gens sont analphabètes ou peu éduqués, et leur rapport à la culture écrite, surtout, est faible également dans leurs langues d'origine. Ces immigrants adultes ont derrière eux une trajectoire de vie, un itinéraire de métier, d'éducation, en fait, des biographies socio-linguistiques très variées d'où proviendra justement la nécessité de la constitution de groupes

hétérogènes lors de leur formation.

Leurs compétences orales et écrites sont d'une telle diversité qu'un apprenant peut être complètement analphabète et peut comprendre seulement la langue orale ou, tout au contraire, un autre immigré bien scolarisé dans son pays d'origine peut être beaucoup plus à l'aise pour la lecture et l'écriture. Cette disparité des apprenants est une caractéristique majeure en formation des immigrés adultes que les formateurs sont obligés à savoir gérer.

La notion de l'ALPALI doit alors répondre aux objectifs et aux choix de réalpolitiques linguistiques et non plus aux simples finalités didactiques puisque la facilitation de l'intégration sociale, économique et citoyenne des populations migrantes reste la priorité des priorités.

Il est donc impossible de définir l'ALPALI en fonction de traits linguistiques particuliers puisque cette langue d'intégration n'est pas définie comme une langue en soi et pour soi par ses caractéristiques linguistiques formelles, mais elle doit être conçue comme un processus de construction de compétences sociolangagières et de répertoires langagiers qui pourraient permettre aux migrants d'interagir efficacement dans un certain nombre de situations professionnelles et sociales auxquelles ils devront faire face.

Ainsi, l'ALPALI n'est ni vraiment un niveau, ni un état de langue mais une langue-horizon qui sert de référentiel pour guider les objectifs de l'insertion sociale, économique et citoyenne.

3. 2. Quelles sont les compétences et les niveaux constitutifs de l'ALPALI ?

Les objectifs pédagogiques de l'ALPALI doivent donc absolument être pragmatiques et sociolinguistiques. Dans un cours de l'ALPALI, la réalisation des tâches doit être fondée sur les multiples échanges interpersonnels ou transactionnels du quotidien. Il faut donc que la formation linguistique privilégie les pratiques langagières courantes. Lors de la première étape de la formation, la conformité stricte à la norme phonétique, syntaxique ou grammaticale ne doit pas être une priorité indispensable. Le plus important est de pouvoir comprendre les autres et de se faire comprendre dans la vie quotidienne, sociale ou professionnelle. Ceci dit, le respect des normes élémentaires reste cependant nécessaire pour l'intercompréhension, sinon la communication ne serait pas réalisée correctement ou, dans certains cas, elle ne serait pas du tout possible.

Le niveau A1.1 (langue de survie) est une étape très symbolique dans le processus d'appropriation. L'accès au niveau A1.1 est une première étape importante, dans la mesure où il permet de valider les premiers acquis des migrants et marque une reconnaissance des efforts et du travail accomplis. À ce niveau, les compétences attendues à l'écrit sont cependant trop faibles pour que les migrants soient autonomes dans les rapports avec l'administration ou dans le domaine de l'insertion professionnelle par exemple.

Le niveau A1 valide des acquis plus opérationnels : les compétences acquises permettent une communication plus élargie non strictement limitée à la langue de survie. Ce niveau est le premier qui initie véritablement le processus d'intégration sociolangagière, en exigeant des compétences plus étendues à l'écrit.

Les niveaux A2 et B1 valident une intégration sociolangagière plus avancée. Le niveau B1 à l'oral peut être choisi comme le niveau nécessaire pour pouvoir obtenir la nationalité du pays d'accueil. Ce niveau peut être certifié par un centre de formation qui a le Label ALPALI. Une formation linguistique de l'ALPALI devra donc permettre aux apprenants de développer ces quatre compétences notamment :

1. Savoir gérer les relations transactionnelles ou de service : par les formules adéquates avec les administrations, les services sociaux et les interlocuteurs de la consommation ;
2. Savoir gérer les relations interpersonnelles. Ce sont les multiples échanges de la vie journalière avec les voisins, les collègues, les citoyens, les rencontres *aléatoires* et *imprévisibles*, sans rôle prédéfini par la situation, etc. ;
3. Savoir organiser les relations professionnelles : dans son travail ou dans son centre de formation ;
4. Savoir maîtriser les situations de communication médiatisées où le message passe par un médium oral. Ce sont les annonces publiques, les messageries vocales, etc.

L'ALPALI doit finalement garantir ces quatre compétences permettant une réponse pragmatique aux besoins quotidiens des migrants afin d'élargir progressivement leur capacité d'autonomie et d'insertion.

Conclusion

En dehors de ces polémiques idéologiques et politiques, la problématique d'intégration des migrants continue son parcours inévitable. Volontaire ou non, l'intégration des migrants et surtout celle de leurs enfants continue à s'effectuer toujours dans les pays d'accueil, d'une façon ou d'une autre. L'essentiel est d'essayer d'éviter les dégâts collatéraux dangereux à la fois pour les immigrants et leur pays d'accueil. Par conséquent, au lieu de polémiquer et perdre sa salive inutilement, il faut absolument réagir et s'organiser pour mieux développer ce nouveau domaine spécifique, « ALPALI », afin de réaliser le processus d'intégration linguistique et culturelle dans les meilleures conditions.

Références bibliographiques

- AKOUN A., 1998, « Individu et société », *Encyclopædia Universalis*, p. 415-416.
- BIJELJAC R. et BRETON R., 1997, *Du langage aux langues*, Paris, Gallimard, coll. « Découvertes Gallimard ».
- CASTONGUAY C., 2003, « Politiques linguistiques et avenir des populations de langue anglaise et de langue française au Canada », in M. A. MORRIS (dir.), *Les politiques linguistiques canadiennes. Approches comparées*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », p. 174-234.
-

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg), *Projet ILMA*. Disponible sur : <<https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/home>>.
- DECROSSE A., 1993, « La fonction cryptique du langage », in A. DECROSSE (dir.), *L'esprit de société. Vers une anthropologie sociale du sens*, Paris, Mardaga, p. 184-222.
- DEFAYS J.-M., 1996, « Les trois fonctions du langage : pour une dialectique de l'activité langagière », *La Linguistique* (Revue de la société internationale de la linguistique fonctionnelle), vol. 32, n° 1, p. 35-49.
- DUA H., 1989, « Functional Types of Language in India », in U. AMMON (dir.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, p. 123-152.
- JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Éditions de Minuit, p. 209-249 (chapitre : « Linguistique et poétique »).
- LAPONCE J., 1984, *Langue et territoire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Travaux du Centre international de recherche sur le bilinguisme ».
- MACKEY W., 1979, « L'irrédentisme linguistique : une enquête témoin », in G. MANESSY et P. WALD (dir.), *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, p. 378-380.
- MORO M. R. et NATHAN T., 1989, « Le bébé migrateur. Spécificités et psychologie des interactions précoces en situation migratoire », in S. LEBOVICI et F. WEIL-HALPERN (dir.), *Psychopathologie du bébé*, Paris, PUF, p. 683-722.
- RAFFESTIN C. et BRESSO M., 1979, *Travail, espace, pouvoir*, Lausanne, L'Âge d'Homme.
- TODD E., 1994, *Le destin des immigrés*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'Histoire immédiate ».
- VIGNER G., 1991, « École et choix linguistiques : le cas du Cameroun », dans D. COSTE et J. HÉBRARD, (dir.), « Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique », *Le français dans le monde* (numéro spécial), p. 101-118.

Notes

¹ Site Web : <<https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants>>.

² Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA ; Jean-Claude Beacco, « Politiques linguistiques en faveur des migrants ». Disponible sur : <<https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/language-policies-for-adult-migrants>>.

³ Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA ; Jean-Claude Beacco, « Formes d'intégration linguistique ». Disponible sur : <<https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>>.

⁴ Voir le classement en cliquant ici : <http://www.goc.gov.tr/icerik6/uluslararasi-merkezler_582_585_587_icerik>.

⁵ Disponible sur : <http://paris.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2016_faaliyet_raporu_05.02.2018-db.pdf>.

⁶ *Ibid.*

⁷ Disponible sur : <<http://paris.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet-raporu.pdf>>.

Le co-actionnel co-culturel à l'œuvre dans les manuels portugais de FLE : étude de cas sur le projet *Magie des mots*

José DOMINGUES DE ALMEIDA

Université de Porto

1. Mise en contexte

D'emblée de jeu, précisons que cette étude porte sur notre expérience personnelle comme réviseur (consulteur scientifique et linguistique) dans l'élaboration d'un projet pédagogique de l'éditeur portugais Areal pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'intention des niveaux d'enseignement/apprentissage compris dans ce qui est officiellement désigné par « 3^e cycle d'enseignement élémentaire » au Portugal, étape du système éducatif précédant immédiatement le cycle de l'enseignement secondaire.

Nous sommes en effet impliqué par contrat depuis 2010-2011 dans la relecture du manuel *Magie des mots* de Luísa Pacheco et Giuseppina Tagliavini (2012, 2014 et 2015), ce qui nous oblige à un devoir déontologique de réserve, mais nous procure, en tant que chercheur universitaire, un riche matériau de mise en perspective méthodologique et didactique à confronter avec l'état de l'art ou les apports théoriques novateurs ou évolutifs dégagés par la didactique de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures.

Au Portugal, il est habituel que les auteurs de ce type d'outil pédagogique optent comme consultants pour des enseignants ou chercheurs étrangers francophones natifs, cette pratique étant censée garantir une autorité et une qualité scientifique et linguistique. Dès lors, en nous invitant à réviser et à assurer le suivi scientifique et linguistique de ce matériel, les auteures et l'éditeur ont avant tout mis en avant le fait que nous sommes enseignant à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto où, entre autres charges académiques, nous assurons la supervision scientifique et pédagogique de l'enseignement du français langue étrangère ainsi que de la didactique de cette langue, notamment sur place, dans les écoles partenaires accueillant nos centres de stage de formation pour futurs professeurs de français.

Précisons que le manuel constitue au Portugal un produit commercial issu d'un marché éditorial très concurrentiel, escorté par un ensemble de rituels et de pratiques de divulgation et d'aguichage promotionnels. Au départ, les auteurs liés à tel ou tel éditeur semblent jouir d'une fort relative liberté de création des contenus et des méthodes, astreints qu'ils se trouvent au balisage et aux consignes programmatiques ministériels, au filtrage de la certification, aux attentes sociales – tant de la part des enseignants que des apprenants, voire des parents d'élèves

attentifs au monde de l'école – c'est-à-dire le vaste public-cible et client du produit symbolique appelé « manuel scolaire », en FLE dans ce cas.

2. Le manuel et l'actionnel

Dans ce sens, le rapport au manuel ne s'éloigne pas vraiment des pratiques actées pour le genre professionnel enseignant au niveau international et mises en exergue par Yves Clot et Daniel Faïta (2000), et qui se déclinent selon l'invariance d'un certain schème de l'exercice de la pratique enseignante. Dans ce contexte, la logique de documentation comme ressource pédagogique assume une place de premier chef dans la mise en place de la perspective actionnelle. Raison pour laquelle on observe, entre autres, une instrumentalisation généralisée des documents authentiques ou fabriqués en vue d'une meilleure accessibilité et « actionnalisation », voire par souci esthétique.

On remarque que les convictions professionnelles découlent des recommandations institutionnelles et du contexte scolaire et didactique spécifique. Clot et Faïta rappellent combien les enseignants se trouvent de fait tiraillés entre les références institutionnelles officielles (à savoir les programmes, les manuels, les référents comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, etc.) et les références non-officielles, celles qui sont gérées entre enseignants : refus d'aborder en classe certains sujets jugés sensibles, choix d'un extrait de film, d'une bande-annonce, d'un extrait d'œuvre littéraire, c'est-à-dire de ce qui ressortit à des pratiques enseignantes personnelles, le style d'enseignement découlant de la liberté de choix de ces documents (*ibid.*).

En dépit de cette apparente marge de liberté, et comme le confirment plusieurs études et sondages (IGEN, 2012), le manuel scolaire, de FLE notamment, s'avère un outil indispensable et fortement apprécié des enseignants vu qu'il regroupe plusieurs avantages indéniables en tant que médiateur entre les programmes, les enseignants et les apprenants. Ses avantages sont avérés : assurance pédagogique et fiabilité des contenus scientifiques, richesse médiatique et technologique (cédéroms, etc.), qualité graphique, introduction d'exempliers, de documents authentiques déjà didactisés, diversité des exercices, aspects ludiques et interactifs de l'apprentissage, outils supplémentaires d'encadrement des unités didactiques (grammaires, exercices spécifiques, révisions, autoévaluation, etc.).

Soyons clairs et honnêtes : le manuel illustre et implique simultanément du point de vue pédagogique la loi universel du moindre effort didactique, ce qui requiert qu'il procure tout un ensemble de produits annexés et satellites : ressources diverses, exercisiers, grammaire adaptée et contextualisée, cahier d'activités, etc. De ce fait, il a un bel avenir devant lui (*ibid.* : 36-38). D'où son importance, et l'enjeu d'une bonne révision afin de satisfaire l'usage central qui en est fait dans la pratique enseignante.

3. L'enjeu méthodologique

C'est précisément à ce stade de notre réflexion qu'il s'avère pertinent de creuser l'évolution et la reformulation des concepts d'« actionnel » et d'« interculturel » dégagées, entre autres, par Christian Puren – notamment dans l'articulation nouvelle qu'en donne ce didacticien – lesquels balisent le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), et ce, afin d'interroger le terrain portugais de l'édition des manuels de FLE à l'intention des écoliers, et d'évaluer si les projets éditoriaux agréés dernièrement par le Ministère portugais de l'Éducation pour l'enseignement/apprentissage du FLE se font l'écho de ce souci.

En guise d'échantillon représentatif – vu son poids majoritaire écrasant sur le marché du FLE au Portugal – nous fonderons notre étude sur le cas particulier du projet *Magie des Mots* (que nous connaissons bien, de surcroît, pour les raisons évoquées plus haut) pour mettre en exergue le traitement spécifique et casuistique de la conception (inter)culturelle et actionnelle qui lui est sous-jacente. Aussi procéderons-nous à un relevé représentatif, sous forme d'exemplifier critique, dégagé à partir de l'analyse des choix didactiques et thématiques mis à profit dans plusieurs unités didactico-thématiques du manuel *Magie des Mots 3* (2015) qu'il s'agira d'exploiter et de commenter à l'aune des concepts d'« actionnel » et d'« interculturel » revisités et redéfinis par Christian Puren dans ses dernières contributions théoriques.

Christian Puren a longuement exposé et glosé cette « nouvelle problématique didactique » issue d'une acception plus large de la compétence culturelle, et de ses composantes, dans des contributions théoriques qui se complètent et se précisent sur le fond (Puren, 2002 et 2014). Il s'agit chez le même auteur (Puren, 2014 : 21-38), d'une part, de dégager les composantes historiques de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures pour acter qu'elles continuent quelque part toutes présentes dans les pratiques et outils didactiques contemporains : la composante culturelle liée à la transmission de valeurs universelles, impliquant la traduction et qui se réfère à la méthodologie traditionnelle ; la composante métaculturelle, fondée sur l'étude de documents authentiques suscitant une connaissance de la langue-culture par l'interprétation, et qui assure la méthodologie active qui perdure dans bien des pratiques enseignantes ; la composante interculturelle, mise en orbite à la faveur de l'approche communicative, dont on sait qu'elle est loin d'avoir été évacuée par la perspective actionnelle – il suffit pour s'en convaincre de constater la reformulation prônée par Christian Puren, voire la continuité soutenue par Jean-Claude Beacco entre ces deux approches (Beacco, 2010), même si d'aucuns y voient une opposition radicale, du fait d'un paradigme épistémologique différent (Bourguignon, 2006) – laquelle perspective engage des représentations, c'est-à-dire une découverte de l'autre et la communication avec lui.

À ces composantes s'ajoute la pluriculturelle qui prône des comportements fondés sur la convivialité et se voit fortement mobilisée dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), et celle que Puren (2014 : 24) avance comme le propre de l'approche actionnelle : la composante co-culturelle, à savoir la « capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou

se créer une culture d'action partagée (co-culture) ».

La hiérarchisation de ces composantes atteste d'une critique de l'interculturel fondée sur un argumentaire qui entend mettre la didactique des langues-cultures en phase avec le type de mobilité et de vécu contemporains de sa propre culture et de celle de l'autre : à savoir la prise en compte de l'interculturel dans toute culture, interculturel associable au trans- et multiculturel, complexité culturelle de tout individu, insuffisance de la simple rencontre inchoative et de la rencontre touristique.

Christian Puren (*ibid.* : 29) a clairement énoncé sa conception actuelle de la didactique : « il s'agit de les [apprenants] préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles, ainsi à vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée ». Or, Puren fournit des exemples de ce qui pourrait être, selon lui, une application pratique de cette composante culturelle dans un manuel de FLE, plus précisément *Version Originale 4* et *Rond-point*, les sous-titres ou consignes de ce dernier étant toutes introduites par « Nous allons » faire ceci ou cela ; ce qui induit l'accomplissement collectif d'une tâche. Le premier prend pour cadre d'action et d'apprenants le vivre ensemble en société démocratique acquise à l'engagement social et civique, ce que le titre des unités actionnelles annonce sans ambages : « informer », « gérer son image », « vivre mieux », « faire du lien », « vivre ensemble », « avoir ses chances », « pouvoir le dire », « s'engager », « créer », « circuler » (*ibid.* : 33-34), ce que Puren désigne par une « culture organisée de la protestation » (*ibid.* : 34).

Dès lors, la conception d'un manuel de FLE selon une perspective actionnelle devrait impliquer, nous rappelle Puren (2010 : 126), entre autres facteurs, la « prise en compte de l'agir social aussi bien en société que dans l'espace même de la classe » en tant que « mini-société », ainsi que l'intégration didactique en de « mini-projets » à portée sociale (*ibid.* : 120). Pour ce qui est du premier manuel, l'unité didactique 7 prise pour exemple peut s'avérer problématique dans certains contextes culturels : cadre parisien-centré, protestation contre un plan de démolition de la tour Eiffel, et mouvement social organisé de protestation, manifestation. En fait, ces sujets peuvent être rapidement perçus comme autant de déclinaisons de clichés hexagonaux : grèves, manif et grogne sociale. Raison pour laquelle il est difficile de transposer tels quels ces schémas thématiques et ces tâches actionnelles dans les manuels de FLE produits en contexte exolingue.

4. Étude de cas

C'est justement le cas du projet *Magie des mots 3* au Portugal, lequel avertit en avant-propos qu'il est conçu à partir du programme officiel et du CECRL, auquel il réfère le niveau A. 2. 2 des descripteurs actionnels en précisant que « tous les matériels didactiques reflètent une méthodologie actionnelle, où se dégagent l'apprentissage par tâches et les activités communicatives » (Pacheco et Tagliavini, 2015 : 2). Or, si l'on considère la rubrique « À toi de jouer » de chaque unité didactique comme « tâche ciblée » (Puren, 2010 : 121), on risque d'être déçus, d'autant plus que la compétence linguistique mobilisée (notamment les activités

lexicale et grammaticale) s'avère prégnante.

Si aux deux niveaux précédents du manuel, adressés à de tout jeunes apprenants, nous trouvons exactement les « marqueurs génétiques » (Puren, 2014 : 27) propres à l'approche communicative et à son contexte, relevés par Christian Puren : l'inchoatif et le ponctuel sous forme de voyage touristique, le niveau dont il est question ici entend se départir du souci communicatif, mais n'aboutit pas une concrétisation actionnelle probante.

Il suffit pour s'en convaincre de feuilleter les intitulés des « unités didactiques autosuffisantes » (*ibid.*) qui constituent le manuel, et dont les « tâches » finales s'avèrent rudimentaires, voire dérisoires et n'impliquent souvent que la paire (Pacheco et Tagliavini, 2015 : 106), le groupe minimal ou le jeu de rôle dans la classe. À cet égard, Puren (2010 : 132) admet que « si les projets simulés resteront nécessaires, la perspective de l'agir social amène à privilégier les projets réels ». Peut-être soupçonne-t-on dans des « tâches » telles que « En groupe, écrivez un synopsis pour un film de science-fiction sur une catastrophe naturelle. Faites une affiche pour le présenter » (Pacheco et Tagliavini, 2015 : 103), ou dans un titre « Mission : solidarité ! » une intention actionnelle, mais qui ne se concrétise pas tout à fait, et surtout pas au sens du vivre et agir ensemble prôné par le CECRL, ou qui, en tous cas, ne permet pas l'intégration didactique des unités et qui, selon Puren, découle du rapport entre le nombre de domaines d'activités travaillées et le nombre d'éléments supports de ces activités (Puren, 2010 : 130).

Conclusion

Il en résulte que les nouveaux manuels de FLE au Portugal en général (éditions 2012-2015), et *Magie des Mots* en particulier, traduisent dans leur approche didactique sous-jacente une perspective et une pratique oscillatoires et ambiguës des prémisses interculturelles et actionnelles qui étayent l'esprit et la lettre du CECRL. Mais la perspective actionnelle, dans ses implications évoquées par Puren est-elle vraiment possible ?

Plusieurs apories sont dès lors soulevées : les contextes éminemment exolingues de la conception et l'application du manuel, la fossilisation des pratiques enseignantes locales dans des méthodes facilement désignées d' « actionnelles », mais ressortissant en réalité à des perspectives antérieures. À cela s'ajoutent la dissociation et l'ambiguïté dans l'acceptation de l'approche actionnelle tant au niveau officiel qu'*in loco*, ou dans le sens commun du discours enseignant où le mot serait devenu fourre-tout, mais aussi le niveau très débutant des apprenants rendant difficile une concrétisation consolidée du co-culturel et co-actionnel, confusion notionnelle de la « tâche », tiraillée dans le manuel entre son acceptation du CECRL et l'idée de l'application pratique de compétences mobilisées ailleurs que dans l'action (grammaire, lexique, compréhension écrite, etc.) ; ou encore prise en tant que simple « devoir » scolaire. Mais aussi difficulté à trouver un terrain d'entente culturel sur le sens, la portée, l'étendue et l'impact de l'agir ensemble qui évite la dissolution dans le contexte culturel de l'autre ; voire qui prévienne l'assomption didactique du cliché, la question centrale étant d'assurer que les valeurs de la collectivité apprenante et de la durabilité de l'apprentissage fondent véritable-

ment la didactique des langues-cultures dans les pratiques, et surtout dans les manuels de FLE.

Dans une récente intervention, Jean-Claude Beacco rappelait que les didactiques et les pratiques enseignantes ne sont pas cumulatives, que les pratiques pédagogiques perdurent, que l'enseignement/apprentissage en langue-culture étrangère demeure toujours fondé sur des échantillons langagiers et non sur du discours. J.-C. Beacco se montrait méfiant face à certains mots-fétiches, et réticent devant certaines innovations. En fait, le CECRL parle d'approche actionnelle, mais n'en dégage ou n'en définit pas la méthodologie. Ce n'est qu'un modèle d'apprentissage¹. Ce dont nos manuels de FLE, et cette étude de cas en particulier, rendent compte, c'est avant tout d'un risque de perte de contact de la didactique avec le terrain ; de son écart des pratiques enseignantes, même de celles qui se réclament de la perspective actionnelle.

Références bibliographiques

- BEACCO J.-C., 2010, « Tâches, compétences de communication et compétences formelles », *Synergies Brésil*, n° 1, p. 97-105.
- BOURGUIGON C., 2006, « De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73.
- CLOT Y. et FAÏTA D., 2000, « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- IGEN [Inspection Générale de l'Éducation Nationale], 2012, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, rapport n° 2012-036. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf>
- PACHECO L. et TAGLIAVINI G., 2015, *Magie des mots 3*, Porto, Areal.
- PUREN C., 2002, « L'interculturel », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 55-71.
- PUREN C., 2010, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in M.-L. LIONS-OLIVIER et P. LIRIA (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Éditions Maison des langues, p. 119-137. Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/>>.
- PUREN C., 2014, « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique », *Intercâmbio*, 2^e série, vol. 7, p. 21-38. Disponible sur : <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf>>.

Notes

¹ Conférence de Jean-Claude Beacco au colloque *Méthodal* de Chypre (septembre 2016).

Relire André Breton : résistance-s à l'enseignement de l'œuvre du fondateur du surréalisme en classe de français

Laurent DOUCET

Académie de Limoges

Poète et président de l'Association « La Rose impossible »

Introduction

Cette notion de « Résistance-s » (avec une insistance mise particulièrement sur le pluriel en « S » ici soulignée par le trait d'union) pourrait paraître paradoxale, voire abusive tant « l'étoile littéraire d'André Breton semble à son zénith » actuellement en France et ailleurs dans le monde pour citer le journaliste Philippe Dagen dans un article récent d'une pleine page dans le quotidien *Le Monde* (supplément « Idées » du 30 septembre 2016) sous le titre « Redécouvrir André Breton », mais aussi nombre de manifestations à caractère international depuis le colloque de Cerisy cet été (où je suis intervenu comme invité) sous la présidence du spécialiste universitaire Henri Béhar (contributeur aussi de la revue *Contact+* dans sa livraison de décembre 2015 en « Hommage à André Breton », où j'ai participé aussi grâce au généreux accueil de son rédacteur en chef Christos Nikou), des numéros spéciaux de journaux ou magazines littéraires, des livres (voir Doucet *et al.*, 2016b) et des expositions comme celle sur « La politique de l'art » actuellement à Beaubourg au Centre Pompidou à Paris, etc.

1. Une vision réduite pour vraiment aborder un « voyant »

Si l'on fait une rapide enquête statistique des œuvres étudiées en cours de français en France, on ne trouve actuellement que trois ouvrages de paratexte pour aider à l'étude de l'œuvre d'André Breton, et encore il s'agit pour deux d'entre eux de la même œuvre : *Nadja*. Certes *Nadja* occupe une place particulière dans l'œuvre de Breton et dans le cœur de ses lecteurs et lectrices (œuvre phare de la rencontre surréaliste et de la dérive des sentiments, des pensées et des corps dans ces lieux principalement parisiens métamorphosés par la poésie). En dehors de *Nadja* sont sinon fréquemment cités voire utilisés dans les cours la définition du mot « surréalisme » donnée dans le *Manifeste* de 1924 ou le *Dictionnaire abrégé du surréalisme* de 1938 ; ou le très beau poème « L'Union Libre » de 1931, anonyme d'abord puis édité avec le recueil *Clair de terre* plus tard (voir Breuil, 2009). On trouve aussi utilisées des écritures collectives qui si elles ne sont pas spécifiquement de Breton ne peuvent en être détaché tant il

en a été souvent le principal inventeur et animateur, et surtout participant. Je veux parler bien entendu essentiellement ici parler des jeux du « cadavre exquis » ou « des définitions », voire des collages aléatoires de textes dont le surréalisme partage la technique avec le dadaïsme (mouvement dont André Breton a aussi fait partie un moment).

C'est comme si en dehors d'un récit (*Nadja*), d'un blason métaphorique et anaphorique (« L'Union Libre »), d'une définition à moitié ironique (définition du surréalisme) et de techniques ludiques d'écritures (cadavres exquis, collages ou écriture automatique), on ne pouvait trouver son miel dans les quatre tomes de la « Bibliothèque de la Pléiade » (*Œuvres complètes* [1988-2008], Paris, Gallimard) du poète et fondateur du dernier mouvement d'origine francophone qui a bouleversé la sensibilité moderne à l'échelle internationale.

2. Résistances de l'œuvre

C'est que l'écriture d'André Breton n'est pas toujours facile à la première approche. Même dans les premières pages de *Nadja* (dont j'ai aimé le clin d'œil dans la bibliothèque de « Pierre », l'un des personnages de la pièce à laquelle il nous a été donné le plaisir d'assister hier soir à l'Institut Français de Grèce), il y a de longues phrases avec de nombreuses références intertextuelles et contextuelles qui peuvent rebuter. Il faut donc partir de plus simple et pourquoi pas de sa vie, la « vraie vie » qui se rapportait essentiellement selon lui à l'enfance. C'est le sens très juste du billet de la présidente de l'APF f.u.-Grèce, Athéna Karathanou, dans son billet introductif au numéro spécial « Breton » de la revue *Contact* + en citant le recueil *Poisson Soluble* : on trouvera aussi dans ce numéro 72 de très nombreux articles très intéressants sur des aspects de la vie et de l'œuvre du fondateur du surréalisme et des travaux pédagogiques (voir Doucet, 2016a) très pertinents sur les textes ou thèmes déjà évoqués. Il s'agit donc de revenir à l'enfance de l'art, à l'esprit de découverte des « leçons de choses » telles que Breton en a été inspiré, comme le rappelle Henri Béhar (2012) dans le *Dictionnaire André Breton* écrit sous sa direction.

Exemple nouveau : *Lettres à Aube* (2009). Cette partie de correspondance du père à sa fille à hauteur d'être est moins imposante ou complexe du point de vue du vocabulaire ou de la syntaxe, mais non moins poétique (lire à voix haute le poème « Écoute au coquillage »). Le vocabulaire est plus simple car André Breton s'adresse à sa fille (on peut donc y travailler aussi le genre épistolaire) avec des anecdotes quotidiennes et scolaires, et un Breton plus contradictoire même s'il ne capitule pas sur l'essentiel de ses principes. Le recueil peut aussi donner envie de voyager à Saint-Cirq-Lapopie, ville du sud-ouest de la France où le fondateur du surréalisme avait acquis une maison et où il passa nombre de ses étés entre 1951 et 1966, très souvent évoquée avec de très belles descriptions des lieux et de la campagne avoisinante où passe la rivière du Lot. On y trouve de même des échos des activités et jeux surréalistes dont certains ont été inventés ici (« L'un dans l'autre » et « Ouvrez-vous ? ») et qu'il peut-être bon de refaire en classe avant toute étude plus scolaire.

Prolongements : lire des extraits de *L'Anthologie de l'humour noir* d'André Breton (1977 ;

1939), histoires à rire jaune plus qu'à faire peur et qui vaudront à Breton la censure de la dictature du Maréchal Pétain, puis l'exil jusqu'aux Amériques. Ce point peut-être articulé ici de manière pluridisciplinaire en Histoire, en Géographie et en Éducation Civique, avec les thèmes des réfugiés et des migrations).

3. Résistance à l'œuvre : poésie de résistance !

Malgré tous les efforts pédagogiques, cela reste de la poésie (difficile voire éthiquement impossible à noter et donc fait ou pas en fin de dernier trimestre) ; c'est-à-dire génériquement aussi d'abord un texte dont l'intention première consciente ou inconsciente n'est pas de tout dévoiler pour *révéler* (et peut-être aussi essentiellement de déranger, troubler « pour réformer l'entendement humain » sous entendu aliéné). Toutefois, la déstructuration du sens du langage opérée par le surréalisme n'est pas si singulier que cela, ou plutôt singulier et universel comme l'apprentissage de chacun de sa langue, c'est-à-dire d'une « motérialité » (Lacan) purement jouissive (la « lalangue », dit encore Lacan), essentiellement phonétique (cf. la conférence semi-plénière de Florentina Fredet, vendredi, dans la salle Jacqueline de Romilly du Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes) et hors définition du dictionnaire (mais non sans sens ou sensations) de nos débuts dans la vie. Ce mouvement de régression concernant le jeu avec la langue d'avant l'entrée dans les règles est compliqué une fois devenu adulte, et peut-être aussi paradoxalement au moment de l'adolescence où l'on cherche à la fois « le lieu et la formule » et à « encanailler la langue » pour le dire comme un autre grand poète admiré par Breton : Arthur Rimbaud.

Piste de dépassement : Un travail pluridisciplinaire introductif avec le professeur d'enseignement artistique peut être envisagé à partir des poèmes-objets et expériences plastiques et littéraires exposées dans l'ouvrage posthume *Je vois, j'imagine* (Breton, 1991). En mêlant des objets glanés et des mots voire des phrases, en commençant par des cadavres exquis de dessins, etc., nous pouvons entrer dans la démarche surréaliste sans se focaliser sur la syntaxe par exemple « en spéculant sur leur pouvoir d'exaltation réciproque » comme l'écrit Octavio Paz dans sa préface.

Pour ne pas conclure : résistances ouvertes

La poésie, l'adolescence et singulièrement la poésie surréaliste doivent rester irréductibles et en parties inéducables pour la salubrité humaine, l'esprit démocratique et l'invention d'un progrès futur par l'imagination désintéressée et pas seulement un enseignement utilitaire même si on ne peut se passer – tout comme Breton le rappelait lui-même – d'un « sur-rationalisme » sans quoi le surréalisme ne pourrait marcher sur deux pieds. La poésie de Breton peut-être aussi un espace de respiration dans la classe lors d'un moment fâcheux à passer grâce à un jeu de rôles (« L'un dans l'autre » et « Ouvrez-vous » déjà cités) ou par le théâtre (il existe des pièces courtes et saynètes délirantes dans *Les Champs magnétiques*, 1968). On peut aussi chanter les textes, voire les faire accompagner musicalement. Bref, « la poésie doit être

faite par tous. Non par un », comme l'écrivait Lautréamont, l'un des poètes préférés d'André Breton.

Références bibliographiques

BÉHAR H. (dir.), 2012, *Dictionnaire André Breton*, Paris, Classiques Garnier, coll. « Dictionnaires et synthèses ».

BRETON A., 1968 [1920], *Les Champs magnétiques*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie ».

—, 1977 [1939], *Anthologie de l'humour noir*, Paris, Pauvert.

—, 1991, *Je vois, j'imagine. Poèmes-objets*, préface d'Octavio Paz (trad. par J.-C. Masson) Paris, Gallimard, coll. « Livres d'Art ».

—, 2009, *Lettres à Aube (1938-1966)*, édition de Jean-Michel Goutier, Paris, Gallimard, coll. « Blanche ».

BREUIL E., 2009, *Clair de terre d'André Breton (Essai et dossier)*, Paris, Gallimard, coll. « Foliothèque ».

DOUCET L., 2016a, « André Breton et Saint-Cirq-Lapopie : "Le lieu et la formule" ? », dans C. NIKOU (dir.), « Hommage à André Breton (1896-1966) : "Remagnétiser le monde des idées" », *Contact+*, n° 72 (décembre 2015/janvier-février 2016), p. 59-60.

DOUCET L. et al., 2016b, « *J'ai cessé de me désirer ailleurs* ». *Pour saluer André Breton*, Vénissieux, Éditions La passe du vent, coll. « Haute Mémoire ».

Pratique de la discussion en classe de français à partir des textes littéraires

Laure DUCASSE

Collège George Sand, Toulouse, France

*Littérature et politique ne manquent guère,
à chaque fois que reviennent les moments de fièvre,
de se tenir étroitement la main*
Julien Gracq, *En lisant en écrivant*, 1980.

Renouveler les approches de lecture analytique et redonner toute son importance à l'acte fondateur de la lecture constitue l'axe principal de cet article. Différentes études ont montré l'échec de l'école à éveiller un réel intérêt pour la lecture, littéraire en particulier, inscrite dans des approches encore excessivement normatives et technicistes la réduisant à un exercice ritualisé.

Pratiquer la discussion avec des élèves en classe de français, à partir des textes littéraires, par le biais d'un dispositif pédagogique visant à leur permettre d'adopter une posture de sujet lecteur, encourage la perception de la portée axiologique des textes en tant que vecteurs de restitution du sens du monde.

Dans le creuset de la parole fondatrice portée par la littérature, en résonance avec la définition de l'acte de lire comme le fait de « se comprendre soi-même », ainsi que l'a écrit Paul Ricœur (1986) dans *Du texte à l'action*, la discussion permet une prise en compte de l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des participants, et ainsi, de la singularité de chacun et de chacune.

« Soi-même comme un autre », écrivait aussi Ricœur, soulignant ainsi la dimension fondamentalement intersubjective de la narration et mettant en exergue toute l'importance du récit, fondateur d'un vivre ensemble s'élevant en rempart de sens contre la menace de la violence. Par le biais de cette parole adressée à l'autre et par là-même à soi, la pratique de la discussion au sein d'une communauté interprétative s'inscrit dans l'actuelle urgence à penser le vivre ensemble, mis en péril par des approches littérales et unilatérales des textes fondateurs, conduisant à toutes les formes de refus et de destruction de l'autre.

Mettre en place les conditions d'émergence d'une posture de sujet lecteur, en lien avec la notion d'« identité narrative » développée par Ricœur, permet l'avènement d'un point de vue

singulier, d'une posture subjective, sans lesquels le sens de l'acte de lire disparaît. Restituer au mot « discrimination » son sens de discernement et de distinction, et par là-même aller contre une discrimination péjorativement entendue comme ségrégation, tel est l'axe majeur de la pratique de la discussion à partir des textes littéraires que nous nous proposons d'exposer ici. Afin de présenter notre pratique de la discussion en classe de français, nous ferons tout d'abord un bref état des lieux à propos de la lecture littéraire dans le contexte scolaire. Puis, nous nous pencherons sur la question des pratiques de discussion. Enfin, nous présenterons un extrait de retranscription de séquence réalisée avec des élèves.

1. La question de la lecture littéraire dans le contexte scolaire

Depuis plus de deux décennies, la désaffection des jeunes lecteurs a retenu l'attention des acteurs du monde professionnel de l'école, en particulier en français, ainsi que le souligne Anne Vibert, Inspectrice Générale de Lettres, dans un article de 2013 citant une enquête PISA¹ (Program for International Student Assessment) réalisée en 2009. Cette enquête internationale porte sur des élèves de quinze ans des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et montre qu'en moyenne, 37 % des élèves de l'OCDE disent ne pas lire par plaisir et 30 % disent lire moins de trente minutes par jour.

La diminution de l'intérêt de la lecture aux yeux des élèves est nettement mise en exergue. En réaction aux pratiques classiques d'enseignement de lecture analytique, dirigées par l'enseignant en posture de détenteur du savoir et de ce fait perçues comme trop rigides, se sont développées un certain nombre de dispositifs pédagogiques visant à permettre à l'élève de sortir d'une posture de réception passive limitant l'accès au sens. Le formalisme des approches et la position de réception passive imposée aux élèves ont rendu difficile pour ceux-ci l'exercice de problématisation à partir des textes et l'argumentation d'une prise de position personnelle, composantes essentielles des épreuves orales et écrites du baccalauréat de français. La désaffection de la lecture s'accompagne de l'impossibilité d'une lecture personnellement investie du texte. Là où la subjectivité devrait être en jeu est à l'œuvre le mimétisme. La problématique et les axes d'analyse du texte sont encore trop souvent dictés par le professeur (donnés au baccalauréat pour les séries non générales) et appris par cœur par les « bons » élèves. De ce fait, la « substantifique moelle » de la littérature demeure hors d'atteinte.

À son exemple, il vous faut être sages pour humer, sentir et estimer ces beaux livres de haute graille, légers à la poursuite et hardis à l'attaque. Puis, par une lecture attentive et une méditation assidue, rompre l'os et sucer la substantifique moelle, c'est-à-dire – ce que je signifie par ces symboles pythagoriciens – avec l'espoir assuré de devenir avisés et vaillants à cette lecture. Car vous y trouverez une bien autre saveur et une doctrine plus profonde, qui vous révélera de très hauts sacrements et mystères horribles, tant sur notre religion que sur l'état de la cité et la gestion des affaires. (François Rabelais, *Gargantua*, avertissement liminaire et prologue, 1534)

À la fin des années soixante-dix se mettent en place de nouveaux fondements théoriques,

replaçant le lecteur, et non le texte, au centre de l'activité critique et mettant au cœur des réflexions le sujet-lecteur.

Pour Ingarden, un texte est inachevé une première fois en ce sens qu'il offre différentes « vues schématiques » que le lecteur est appelé à « concrétiser » ; par ce terme, il faut entendre l'activité imageante par laquelle le lecteur s'emploie à se figurer les personnages et les événements rapportés par le texte ; c'est par rapport à cette concrétisation imageante que l'œuvre présente des lacunes, des « lieux d'indétermination » ; aussi articulées que soient les « vues schématiques » proposées à l'exécution, le texte est comme une partition musicale, susceptible d'exécutions différentes (Ricœur, 1985 : 305).

Le texte, assimilé à une partition musicale, convoque la notion d'interprétation et par là-même le sujet lecteur, faisant une expérience personnelle de la littérature, interprétant son texte. Tzvetan Todorov et Jean-Marie Schaeffer insistent sur la nécessité de ce recentrement autour du sujet lecteur :

Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison (Todorov, 2007 : 98).

Seule une activation de la littérature comme mode d'accès propre au monde, c'est-à-dire seule l'entrée de l'enfant ou du jeune dans l'expérience personnelle que constitue la lecture des œuvres peut garantir que cette transmission soit autre chose qu'un savoir mort. Guider les élèves vers cette expérience devrait donc, en toute logique, constituer le cœur même de l'expérience littéraire (Schaeffer, 2011 : 117).

La connaissance de soi et du monde, intrinsèquement liée l'interprétation, engage notre fondamentale aptitude herméneutique. L'œuvre littéraire, offerte à l'interprétation, constitue un lieu d'identification, individuelle et collective, à travers les représentations fondatrices du collectif qu'elle porte. Le texte littéraire est porteur d'interrogations philosophiques. Aux origines de la philosophie occidentale, avant que Platon ne rejette les poètes hors de la Cité idéale et ne dévalue philosophiquement l'art dans *La République*, le mythe et la raison coexistent. La fiction est porteuse de vérité. Comme l'écrit Paul Ricœur, « ce sera la tâche de l'interprétation de déployer la visée d'un monde, libérée, par suspension, de la référence descriptive » (Ricœur, 1975 : 289).

Sans le secours de la narration, le problème de l'identité personnelle est en effet voué à une antinomie sans solution : ou bien l'on pose un sujet identique à lui-même dans la diversité de ses états, ou bien l'on tient, à la suite de Hume et de Nietzsche, que ce sujet identique n'est qu'une illusion substantialiste [...] Le dilemme disparaît si, à l'identité comprise au sens d'un même

(*idem*), on substitue l'identité au sens comprise au sens d'un soi-même (*ipse*) ; la différence entre *idem* et *ipse* n'est autre que la différence entre identité substantielle ou formelle et identité narrative. [...] À la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie. Le sujet apparaît alors comme constitué à la fois comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie selon le vœu de Proust. Comme l'analyse littéraire de l'autobiographie le vérifie, l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet se raconte sur lui-même. Cette refiguration fait de la vie elle-même un tissu d'histoires racontées. [...] L'identité narrative n'est pas une identité stable et sans faille ; de même qu'il est possible de composer plusieurs intrigues au sujet des mêmes incidents [...] de même il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées. [...] En ce sens, l'identité narrative ne cesse de se faire et de se défaire (Ricœur, 1985 : 443 et 446).

2. La question de la pratique de la discussion dans les classes

Les pratiques de discussion ou débat dans les classes ne sont pas nouvelles. Elles ont été introduites à l'école primaire pour laquelle les programmes de 2002 indiquent deux types de débat, le débat de vie de classe en éducation civique et le débat interprétatif en littérature². L'importance accordée à la pratique de la discussion dans les classes n'a cessé, depuis lors, de se développer³ – même si de nombreuses résistances existent encore. Ainsi peut-on lire dans le Bulletin Officiel (BO) spécial du 30 septembre 2010 : « Les programmes de français et de littérature en classes de seconde et de première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. Les finalités propres de cet enseignement sont notamment la formation du jugement et de l'esprit critique ».

Les Nouveaux Programmes du collège mentionnent très nettement l'importance de la pratique de la discussion dans les classes, par rapport à l'importance de la maîtrise de la langue, notamment orale, ainsi que des valeurs démocratiques et citoyennes liées au vivre ensemble. Le développement de l'esprit critique et de la capacité à penser par soi-même est actuellement l'une des visées essentielles de l'enseignement du français à travers les textes littéraires, dans un contexte général de retour en force d'idéologies ne laissant aucune place à l'esprit critique et entraînant la violence et la destruction. À l'origine de la pratique de la discussion dans les classes se situent de grandes figures fondatrices, ayant développé des réflexions didactiques et des approches pédagogiques novatrices. L'une des premières figures ayant développé ce type de dispositif pédagogique est Célestin Freinet (1896-1966), qui dans les années 1930 met au point une pédagogie coopérative.

La coopérative, c'est à la fois le bien commun, le lien du groupe, l'outil d'autogestion, le forum, l'école de la démocratie [...] Comme il y a un (ou une) responsable des débats, c'est lui ou elle qui donne la parole, fait le compte-rendu ou attribue cette tâche à un autre enfant. Le rôle de l'instituteur se limite à veiller à ce que tout se passe bien, à prendre des décisions

qui ne peuvent être prises par les enfants, à accélérer un peu lorsque le débat s'enlise (Fournès et Dorance, 2009).

La dimension réflexive, politique et d'éducation à la démocratie de cette pédagogie est fondamentale. Freinet, ayant vu tomber un grand nombre de ses pairs, s'est exclamé, au soir de la Grande Guerre : « Plus jamais ça ! » Plus jamais de société qui considère sa jeunesse comme de la chair à canons, plus jamais d'école qui enferme ses enfants dans des obéissances aveugles, qui les prive de l'examen de leur pensée et de leur libre-arbitre. [...] Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire le cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail » (Freinet, 1994 : 110).

Cette visée démocratique est très présente aussi chez les théoriciens et praticiens des discussions pratiquées dans le cadre de la philosophie pour enfants qu'a développée Matthew Lipman aux États-Unis dans les années 1970. Ces pratiques et théories ne sont arrivées en France que 25 ans après et ont été développées par quelques personnes dont Michel Tozzi, qui est notamment l'un des initiateurs du projet de 2015 à l'UNESCO intitulé « Programme d'éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec la philosophie pour les jeunes (de cinq à seize ans) ». La philosophie pour enfants a été théorisée en tant que telle par Mathew Lipman (1922-2010), philosophe et professeur à l'Université de Columbia dans les années 1960, et la philosophe Margaret Sharp (1942-2010). Le système théorique et pratique de cette pédagogie est tout d'abord inspiré du pragmatisme de John Dewey visant à développer la pensée rationnelle et créative à partir de manuels narratifs (romans philosophiques) et de cahiers d'exercices (guides pédagogiques) dans la visée de développer la pensée critique (*critical thinking*, associé à la philosophie analytique) ou la raison (au sens humaniste des Lumières, qui s'oppose au fanatisme).

La discussion philosophique constitue un apprentissage par la pratique de l'échange démocratique. L'approche de Lipman est fondée sur une conception constructiviste, voire socioconstructiviste du savoir. Les séances d'ateliers de discussion se déroulent selon une méthode dont les axes principaux demeurent constants, même s'il y a une grande plasticité de cette approche, dont chacun(e) peut se saisir en fonction de sa personnalité propre. Chaque séance dure une heure en moyenne. Ce qui est recherché est le dépassement de la simple opinion et le développement pour chaque participant de la pensée critique, créatrice et attentive. Il s'agit de découvrir des champs de sa propre pensée, ainsi que de celle des autres, dans un cadre de bienveillance, d'écoute et de respect qui se met en place au fur et à mesure des séances.

À partir d'un texte littéraire (et possiblement d'un autre type de texte ou encore d'un support visuel ou audio visuel) a lieu une lecture en commun. Chaque participant lit une phrase du texte, dans une configuration où toutes les personnes peuvent se voir – généralement une disposition en cercle ou en U. Cette étape est très importante car elle permet à chaque participant(e) de faire entendre sa voix au sein du groupe. Le dispositif, en effet, travaille beaucoup aussi à l'amélioration de l'estime de soi des participants, conçue comme une composante à

part entière de la capacité à penser. Suite à la lecture les participants sont invités à réfléchir et à formuler une question à partir du texte, afin de la proposer au groupe pour la discussion. Ensuite, l'ensemble des participants procède au choix de la question, au moyen d'un vote à main levée. La question qui a obtenu le plus de voix est la question retenue pour la discussion du groupe. Puis la discussion commence. Différents rôles sont attribués aux participants lors de la discussion. Le rôle de distributeur de parole. Celui/celle-ci a pour tâche de distribuer la parole dans l'ordre où celle-ci est demandée. Il n'y a pas de bâton de parole. Le fait d'apprendre à différer sa propre prise de parole et de continuer à écouter l'autre en attendant d'exprimer sa pensée est un apprentissage essentiel dans ce dispositif. Il y a également un observateur, qui prend des notes et à la fin renvoie au groupe ce qui a été observé. Enfin, il y a le secrétaire de séance, qui note autant que possible ce qui est dit pendant la séance. Ces deux derniers rôles peuvent être attribués à une ou plusieurs personnes, selon le nombre de participants. Le dispositif est modulable, autour du respect des axes fondamentaux sur lesquels il repose. L'animateur est là pour inviter les élèves à être précis dans leurs réflexions. Il les invite à reformuler, à donner des exemples, à faire des analogies. Il peut éventuellement recadrer la discussion s'il juge que celle-ci s'éloigne trop de la question initialement posée. L'essentiel est qu'il n'impose pas sa propre pensée dans la discussion. Ce qui compte est la parole des participants et le fait que celle-ci soit accueillie, entendue, respectée. Précise aussi et fondée. En cela l'animateur a un rôle important à jouer, de manière souvent impromptue, car il n'est pas possible de préparer à l'avance une discussion, les interventions des participants étant par définition imprévisibles. Se forme ainsi une communauté qui réfléchit, au sein de laquelle chacun a l'espace nécessaire pour penser par soi-même avec les autres, en vue d'un objectif commun, impliquant une dimension démocratique forte.

3. Une séquence menée avec une classe d'élèves de seconde au Lycée Gabriel Fauré de Foix

Au lycée Gabriel Fauré de Foix s'est présenté à moi une sorte de défi. J'avais à travailler avec une classe de seconde tous les textes littéraires au programme. Il fallait préparer les élèves aux épreuves du baccalauréat de français qu'ils auraient à passer l'année suivante, à la fin de la classe de première. Je savais par expérience que pour la grande majorité des élèves le programme serait étudié, et les livres lus, en apparence. Les nombreuses ressources disponibles en accès libre sur la Toile participeraient à entretenir ce marché de dupes. Un jeu dans lequel j'étais supposée faire comme si je ne me rendais pas compte qu'ils ne lisaient pas réellement et que les lectures ne les intéressaient tout simplement pas. Je savais aussi qu'en contrepartie ils feraient comme s'ils ne se rendaient pas compte que j'avais conscience de leur désintérêt, ce qui ne manquerait pas d'amplifier encore l'immense manque de sens dans lequel nous nous trouvions plongés. Ayant dans mes classes de philosophie (discipline que j'avais enseignée avant d'enseigner les lettres) pratiqué les discussions philosophiques avec mes élèves et étant convaincue de l'intérêt de telles pratiques, je décidai de tenter de les mettre

en place autour des textes figurant au programme de français de seconde. J'établis ainsi une liste d'objectifs :

- Comprendre un texte et pouvoir en restituer le sens à l'oral ;
- Savoir formuler une problématique ;
- Problématiser un texte et faire le lien avec des réalités contemporaines ;
- Savoir formuler clairement et distinctement sa pensée ;
- Savoir argumenter avec efficacité (donner un exemple, reformuler, etc.) ;
- Développer la confiance et l'estime de soi ;
- Savoir prendre la parole dans un groupe ;
- Respecter la parole et le point de vue d'autrui ;
- Apprendre à penser par soi-même avec les autres.

Avec en toile de fond pour objectif général : être capable de développer un point de vue personnel sur la question des préjugés et de leur incidence sur les comportements violents au sein de la société. L'année où nous pratiquâmes ces ateliers de discussion à Foix fut celle des attentats à Charlie Hebdo. Le climat ambiant de violence était très fortement ressenti par l'ensemble de la communauté éducative ainsi que par tous les élèves et leurs familles, comme par toute personne qui y était exposée, en France ou dans le monde. Je constituai aussi un corpus de textes :

- *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, 1789.
- « Les animaux malades de la peste », Jean de La Fontaine, *Fables, Livre II*, 1678.
- « Prière à Dieu », Voltaire, *Traité sur la tolérance*, 1763.
- « Si c'est un homme », Primo Lévi, *Poème liminaire*, 1947.
- *Ô vous, frères humains*, Albert Cohen, 1972.
- « De la vanité », Montaigne, *Les Essais*, III, 9, 1580.

Ces séances se sont déroulées sur l'année, avec entre vingt et vingt-cinq élèves environ pour chaque séance (celles-ci se déroulaient généralement en demi-groupes, sur une heure d'Accompagnement Personnalisé). Les élèves ont tout de suite manifesté leur intérêt pour cette pratique. Ceux qui avaient un peu de difficultés à l'écrit, encore plus que les autres. Tous ont pu, grâce à ces séances, prendre réellement une place dans la classe, ce qui n'était pas du tout évident au départ, les élèves dits en difficulté ayant tendance à adopter un certain nombre d'attitudes parmi lesquelles le retrait. Les élèves se sont réellement penchés sur les textes et ont appris ainsi à formuler personnellement une problématique, à laquelle ils avaient envie de répondre. Le jeu de dupes a été évité. L'expérience a ainsi été très concluante et tous les objectifs atteints. Au début de ce travail, les élèves ont été décontenancés par le fait que je leur demande ce qu'ils pensaient des textes. Ce qu'ils pensaient, aussi, de la lecture, le fait de faire « comme si » étant devenu un code de fonctionnement implicite. Ils ont néanmoins très vite compris qu'ils étaient invités à s'exprimer en leur nom propre, ce qui a autorisé l'installation

de la confiance et un travail d'investissement personnel dans la lecture.

Actuellement je ne travaille plus à Foix au lycée mais au collège à Toulouse. Je suis responsable du dispositif UPE2A d'un collège de REP+ destiné aux élèves allophones venant d'arriver en France. Je pratique aussi avec eux ces ateliers de discussion, ainsi qu'avec leurs parents. Le dispositif pédagogique de la discussion a toute sa place au collège, pour l'ensemble des élèves et notamment en UPE2A (classe de FLE), car il permet un travail de l'oral et de l'écrit à partir de supports choisis en fonction du niveau de langue des élèves, ainsi que l'élaboration d'une réflexion autour de la question de la discrimination, dont l'importance est fondamentale en des temps où la violence et le refus de la différence constituent une menace pour la paix.

Afin d'illustrer cette pratique de la discussion, voici un très bref passage de la retranscription d'une séance à partir d'un extrait du texte d'Albert Cohen, *Ô vous, frères humains*. Tout d'abord, l'extrait du texte.

Toi tu es un youpin, hein ? Me dit le blond camelot aux fines moustaches que j'étais allé écouter avec foi et tendresse à la sortie du lycée, tu es un sale youpin, hein ? Vu que les cochons se mangent pas entre eux, tu es avare, hein ? Tu aimes mieux ça que les bonbons, hein ? Je vois ça à ta gueule, tu manges pas du cochon, hein ? Je vois ça à ta gueule, tu bouffes des louis d'or, hein ? Tu aimes mieux ça que les bonbons, hein ? Je vois ça à ta gueule, tu es un sale juif, hein ? Un sale juif, hein ? Ton père est de la finance internationale, hein ? Tu viens manger le pain des français, hein ? Messieurs dames, je vous présente un copain à Dreyfus, un petit Youtre pur sang, garanti de la confrérie du sécateur, raccourci où il faut, je les reconnais du premier coup, j'ai l'œil américain, et ben nous on aime pas les juifs par ici, c'est une sale race, c'est tous des espions vendus à l'Allemagne, voyez Dreyfus, c'est des traîtres, c'est tous des salauds, sont mauvais comme la gale, des sangsues du pauvre monde, ça roule sur l'or et ça fume des gros cigares pendant que nous on se met la ceinture, pas vrai, messieurs dames ? Tu peux filer, on t'a assez vu, tu es pas chez toi ici, c'est pas ton pays ici, tu as rien à faire chez nous, allez file, débarrasse le plancher, va un peu voir à Jérusalem si j'y suis (Cohen, 1972 : 38-39).

Les questions formulées par les élèves étaient :

- Pourquoi tant de haine envers les Juifs ?
- Comment pourrait-on interpréter le rejet des Juifs ?
- Pourquoi utiliser la forme du questionnement dans le texte ?
- Pourquoi les personnes éprouvent-elles tant de haine envers les Juifs ?
- Pourquoi faire ressortir l'affaire Dreyfus ?

La question retenue était : pourquoi tant de haine envers les Juifs ?

Discussion :

- Julie : Avoir de la haine, c'est être raciste.
- Animatrice : Vous êtes d'accord avec ce que Julie vient de dire ?
- Mélissa : Non. C'est plutôt les préjugés sur la religion, pas le racisme.

- Angie : C'est un texte ironique ?
- Vincent : Non, c'est un texte autobiographique. Ce n'est pas ironique. Il raconte son histoire.
- Animatrice : Est-ce que vous pensez qu'il est question de racisme ? Il est important d'être précis quand on utilise les mots. Il faut être attentif à leur définition.
- Anna : Le racisme, c'est plutôt par rapport à la race. Ici c'est un conflit de religions.
- Animatrice : Peux-tu donner la définition du mot « racisme » ? C'est un peu ce que tu viens de faire. C'est basé sur quoi ?
- Anna : C'est en rapport avec l'origine, de là d'où l'on vient. Mais des races il n'y en a pas. C'est la race humaine.
- Angie : Mais est-ce que maintenant ça ne s'est pas confondu avec race et religion, parce que quand on voit quelqu'un qui est métis, qui vient d'Algérie et tout on va pas penser à... Du coup je pense qu'on peut parler de racisme pour les juifs parce qu'une race à la base c'est fait pour différencier des types dans une espèce. Là c'est tout-à-fait ça. Parce que si tu es Juif tu vas être classé dans la catégorie des Juifs, si tu es musulman tu vas être classé dans la catégorie des musulmans et au final, ça fait des races.

Conclusion

Affirmer le nécessaire avènement d'une posture de sujet lecteur afin de permettre à l'élève d'accéder à la dimension fondamentalement axiologique de la littérature. Affirmer la place centrale de la discussion en classe de français et placer en point de mire de la réflexion à partir de la lecture des textes le questionnement sur la nature humaine porté par la littérature afin d'ériger dans les liens du vivre ensemble des remparts contre la violence. Ancrer la communauté des élèves dans un récit constitutif d'une identité se construisant par le penser par soi-même avec les autres. Permettre aux élèves de faire entendre leur voix dans le respect et l'écoute mutuelle, et de préciser leur pensée. Les inviter à formuler à partir des textes des problématiques auxquelles répondre ensemble et ainsi à lire, interpréter et comprendre les textes proposés. Tels sont les axes majeurs liés à la pratique de la discussion dans la classe.

Au centre des vertus de la discussion, l'altérité, chère à Emmanuel Levinas. Une vérité toujours à interpréter, qui jamais ne se referme sur elle-même. Absence de clôture qui garde vivantes les valeurs articulées autour du respect de soi et de l'autre, menacées par les extrémismes de tous bords au garde à vous aveugle d'une violence qui cloue la parole à la réduction à l'identique. La pratique de la discussion est ainsi l'un des moyens dont nous pouvons disposer pour tenter de faire face à ce que Michel Henry (1987) dénonce dans la première phrase de *La barbarie* : « Nous entrons dans la barbarie. » Ainsi que l'écrit Emmanuel Levinas (1982 : 92-93) :

Le visage parle. Il parle, en ceci que c'est lui qui rend possible et commence tout discours. J'ai

refusé tout à l'heure la notion de vision pour décrire la relation authentique avec autrui ; c'est le discours, et, plus exactement la réponse ou la responsabilité, qui est cette relation authentique. J'ai toujours distingué, en effet, dans le discours, le dire et le dit. Que le dire doive comporter un dit est une nécessité du même ordre que celle qui impose une société, avec des lois, des institutions et des relations sociales. Mais le dire, c'est le fait que devant le visage je ne reste pas simplement à le contempler, je lui réponds. Le dire est une manière de saluer autrui, mais saluer autrui, c'est déjà répondre de lui. Il est difficile de se taire en présence de quelqu'un : cette difficulté a son fondement ultime dans cette signification propre du dire, quel que soit le dit. Il faut parler de quelque chose, de la pluie et du beau temps, peu importe, mais parler, répondre et déjà répondre de lui. »

Références bibliographiques

COHEN A., 1972, *Ô vous, frères humains*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».

FOURNÈS G. et DORANCE S., 2009, *La danseuse sur un fil : une vie d'école Freinet*, Cotignac, École Vivante.

FREINET C., 1994, *Œuvres pédagogiques*, Paris, Éditions du Seuil, tome 2.

HENRY M., 1987, *La barbarie*, Paris, Grasset.

LEVINAS E., 1982, *Éthique et infini. Dialogues avec Philippe Nemo*, Paris, Fayard.

RICŒUR P., 1975, *La métaphore vive*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'ordre philosophique ».

—, 1985, *Temps et récit III : le temps raconté*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'ordre philosophique ».

—, 1986, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Éditions du Seuil.

SCHAEFFER J.-M., 2011, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse.

TODOROV T., 2007, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. « Café Voltaire ».

Notes

¹ « Faire place au sujet lecteur en classe », article consultable en ligne : <<http://eduscol.education.fr>>.

² Programmes de 2002 consultables à l'adresse : <www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>.

³ « Débattre en classe », *Cahiers pédagogiques*, n° 410, février 2000.

Les simulations globales : élaborer des scénarios fictifs dans une perspective actionnelle

Euphrosyne EFTHIMIADOU
École de l'Air hellénique

1. Introduction

Les simulations globales (désormais SG) ont été conçues et expérimentées au sein du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) par F. Debyser, J.-M. Caré et F. Yaiche. À l'origine, avec l'approche communicative les simulations ont été mises en place pour développer l'esprit créatif des élèves dans une ambiance ludique. Actuellement, grâce aux apports de l'approche actionnelle, les apprenants deviennent des acteurs sociaux interagissant dans un objectif précis pour entreprendre des tâches de plus en plus complexes. Dans cette optique, on pourra se demander dans quelle mesure les simulations globales réussissent à cultiver les compétences langagières et transversales des apprenants en FLE tout en leur permettant de modifier le contexte idéationnel et situationnel dans le but d'élaborer de nouveaux scénarios fictifs.

2. Naissance et évolution des simulations globales

La simulation globale se définit comme une technique de créativité où les participants revêtent une identité fictive pour interagir dans un milieu clos réel ou imaginaire peuplé par eux-mêmes.

La simulation globale s'apparente à un jeu de rôle dans lequel les élèves, sous une identité fictive, recréent un univers calqué sur le monde réel (un village, un quartier, un immeuble...) ou imaginent un lieu imaginaire (un voyage sidéral, l'installation d'une nouvelle civilisation...) (Maga, s. d.).

Dans la préface de *L'Immeuble*, Debyser, l'inventeur de la SG, note que les simulations sont nommées globales car elles touchent un monde entier vivant des situations de vie quotidiennes : « Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de "global" » (Debyser, 1996, repris dans Maga, 2011).

2. 1. Faire l'historique des simulations globales

Les simulations globales ayant des lieux-thèmes fixes, l'immeuble, île, le village, firent leur apparition dans les années 1974-1980 durant les stages d'été du BELC. Plus tard, apparaîtront des variantes comme le safari ou l'expédition et des lieux-thèmes mixtes comme le cirque ou la croisière. C'est en 1997 que la Vice-présidente de l'Association pour le Développement dans l'Enseignement de la Micro-informatique et des Réseaux (ADEMIR) et Coordinatrice du Projet pilote Aderminet, Monique Perdrillat, donnera l'opportunité à des étudiants européens et américains de devenir les habitants virtuels d'un immeuble situé 109, rue Lamarck au 18^e arrondissement de Paris. Deux cent cinquante étudiants issus d'Allemagne, de Belgique, du Canada, des États-Unis et de France pourront se connecter par Internet pour vivre l'aventure ayant pour but de donner le jour au premier roman collectif international réalisé par courrier électronique.

2. 1. 1. Les simulations globales généralistes

Les SG généralistes sont nées avec l'approche communicative, qui a privilégié les techniques de créativité tout en accordant une dimension ludique aux actes de parole. D'une part, les interactions parmi les élèves se développent pour donner un air d'authenticité dans les échanges langagiers. D'autre part, des expérimentations se produisent à l'écrit avec la production de textes littéraires ou non. Comme le soulignent Caré et Debyser (1984 : 5), « la réalisation d'un tel projet met en jeu acquisitions linguistiques, utilisation de documents authentiques, imagination, jeux de rôles, pratiques de communication orales et écrites, rédaction et même création littéraire ». Quelques années plus tard, les deux didacticiens vont mettre en relief leur méthodologie associant le plaisir à l'imagination « pour créer progressivement, avec le groupe-classe, un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages et leurs interactions, en intégrant des activités de compréhension et de production autour d'un projet commun se développant sur plusieurs séances » (Caré et Debyser, 1978 : 8). Dans les années 1990, les simulations globales connaissent une ampleur et se transfèrent à d'autres disciplines pour exploiter des ressources variées.

2. 1. 2. Les simulations globales à visée professionnelle

La création des SG sur objectif spécifique va prolonger le terrain d'exploitation pédagogique vers d'autres champs de spécialité en proposant de nouveaux lieux-thèmes comme l'hôtel, l'hôpital, l'entreprise, la conférence internationale pour accomplir des tâches professionnelles. C'est Yaiche (1996 : 66) qui fait appel aux simulations globales à visée professionnelle.

L'HÔTEL, L'HÔPITAL, la CONFÉRENCE, L'ENTREPRISE ont été imaginés pour permettre un meilleur ciblage des apprentissages d'une langue étrangère par des apprenants se destinant à des carrières de l'hôtellerie et du tourisme, de la médecine, de la diplomatie, des affaires.

2. 2. Simulations globales et approche actionnelle

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), l'usager langagier devient un acteur social, qui accomplit des tâches ayant un but précis. Sous cet aspect, les simulations globales se mettent en contact avec une nouvelle perspective, qui met l'apprenant au cœur des interactions se produisant dans la classe de langue et, par extension, dans tous les domaines de la vie socioprofessionnelle.

2. 2. 1. Les simulations globales dans une approche communic' actionnelle

La perspective communic' actionnelle se focalise sur toutes les formes d'action entreprises dans le milieu pédagogique ayant pour but de donner l'opportunité à tous les participants de collaborer avec autrui et d'agir en groupe tout en simulant des faits quotidiens. D'après le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 15),

la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Pour Puren, l'approche actionnelle développe la notion d'agir avec l'autre. De même, Bourguignon (2006 : 64) souligne le lien étroit entre tâche langagière et tâche sociale :

Il s'agit de passer de l'interaction (= parler avec les autres) à ce que C. Puren appelle la « co-action », et que nous avons choisi d'appeler la « communic-action », c'est-à-dire agir avec les autres, communiquer pour agir. Ainsi, communication et action sont indissociables.

De cette manière, la réalisation d'une SG se propose comme une nouvelle perspective pour les apprenants souhaitant cultiver des compétences transversales pour mieux s'adapter dans des milieux professionnels et répondre ainsi aux nouveaux défis qui s'ouvrent pour travailler en continu avec d'autres en langue étrangère.

2. 2. 2. Pourquoi privilégier l'apprentissage coopératif ?

Il est important de souligner que la réalisation des SG calqués sur le monde réel ou imaginaire choisi par les apprenants pourrait favoriser l'exploitation des données diverses visant à développer les besoins propres de chaque membre du groupe. Sous cet aspect, des actions en synergie ont lieu pour mener des projets collaboratifs associant l'agréable à l'utile. Comme le souligne Efthimiadou (2016a : 8),

La mise en place de la simulation globale permet aux sujets de participer dans un scénario fictif élaboré par eux-mêmes et d'assumer leurs responsabilités en tant qu'acteurs d'un contrat social.

Ainsi, ils prennent part à un projet d'action coopératif tout en accomplissant des tâches pragmatiques dans une perspective actionnelle.

Ainsi, l'apprentissage coopératif permet de responsabiliser les sujets en vue d'assumer des tâches liées à la résolution de problèmes et à la meilleure gestion de l'information diffusée.

3. Phases et nouveaux enjeux des simulations globales

En ce qui concerne les phases de la SG, Yaiche (1996 : 28) suggère le canevas suivant :

A – Établir (10 heures)

- 1) Les identités fictives
- 2) Le lieu et le milieu

B – Donner épaisseur et vie (20 heures)

- 3) Par des interactions

C – Faire intervenir (10 heures)

- 4) Des événements et des incidents

Lors de la première phase, le choix du lieu-thème et des identités imaginaires reste déterminant pour réaliser des actions collaboratives. La seconde phase va produire les interactions parmi les actants pour donner vie en classe de langue à travers les jeux des rôles, les réunions-débats, les récits ou même les négociations. Au cours de la troisième phase, des activités d'expression écrite sont proposées aux apprenants, afin de développer leur capacité à réagir mais aussi à imaginer des événements et des incidents issus de l'actualité.

3. 1. Les objectifs de la simulation globale dans une perspective actionnelle

En ce qui concerne les objectifs de la simulation globale, ils se focalisent sur un triple axe permettant à chaque participant de :

1. cultiver un savoir-faire pour
 - a. développer ses propres techniques et stratégies ;
 - b. agir en faisant preuve d'imagination et de créativité ;
 - c. devenir responsable de ses choix.
 2. cultiver un savoir-être en vue de
 - a. se socialiser pour échanger des idées avec son partenaire ;
 - b. collaborer avec autrui dans une perspective actionnelle ;
 - c. devenir protagoniste et de s'investir dans un milieu peuplé de ses rêves et fantasmes.
 3. cultiver un savoir-apprendre afin de
 - a. savoir prendre des décisions et apprendre à coopérer en groupe ;
-

- b. contribuer afin de développer un climat propice au sein du groupe ;
- c. s'impliquer personnellement dans l'acte d'apprendre et participer activement dans la praxis didactique.

Les élèves ont l'opportunité de co-agir en groupe et de devenir les protagonistes de la SG créée par eux-mêmes. Après avoir sélectionné le lieu-thème, ils se mettent en action pour la réalisation du scénario fictif dont les étapes ont été déjà planifiées en coordination avec leur animateur.

3. 2. Modifier les scénarios des simulations globales

Il est important de souligner que les membres du groupe se trouvent au cœur des interactions instaurées en classe de langue. Dans cette optique, les participants sont invités à construire des identités fictives pour incarner un rôle, où l'imaginaire se lie avec le vécu personnel pour faire le récit de leur vie. Cette implication personnelle des sujets peut ouvrir l'éventail des thèmes-lieux et proposer des thématiques nouvelles inspirées par les interactions réalisées avec le groupe-classe à travers une tactique stratégique de collaboration fructueuse et de négociation pivotée par l'enseignant-animateur.

3. 2. 1. Simulation globale et implication active des apprenants

Il est évident que la SG ne se limite pas à une dimension attrayante et ludique, qui motive le groupe en classe de FLE. Lors du déroulement pédagogique, les sujets s'impliquent activement dans les tâches collaboratives en prenant des décisions pour négocier sur l'investissement de leur nouveau rôle et de leurs responsabilités assumées en tant qu'acteurs agissant pour peupler le décor et imaginer le scénario-action. Comme l'indique Efthimiadou (2014 : 139),

il s'avère important d'instaurer les simulations globales qui s'inscrivent dans l'implication active des apprenants. Ces derniers investissent leur intérêt dans la réalisation d'un canevas de rôles où ils émettent des hypothèses avant de trouver la version définitive. En ce sens, ils font preuve d'imagination, puisqu'ils essaient d'inventer leur propre version tout en recherchant la création d'un décor, les repères temporels, la définition des personnages et le fil de l'histoire. Tout en évitant les stéréotypes, le groupe stimule son imagination et combine la fiction avec la réalité.

3. 2. 2. Le jeu des improvisations dans la simulation globale

Ce qui caractérise l'originalité d'une SG, c'est la mise en œuvre des conditions favorisant la participation fructueuse tout en donnant lieu à la construction du message diffusé. Les élèves, qui se sentent à l'aise, se permettent d'interagir avec autrui pour improviser des situations authentiques où l'imaginaire se lie au réel. Ainsi, ils sont prêts à prendre des risques et à diverger pour combiner des idées et des contextes dans toutes les voies possibles. Loin de

toute forme stéréotypée, seuls les sujets qui cultivent systématiquement le jeu des associations peuvent aboutir à des combinaisons originales dans la création de scénarios fictifs.

3. 2. 3. *La contribution de l'animateur*

Au surplus, la contribution de l'animateur s'avère essentielle pour mettre les participants en situation d'agir. Sous cet aspect, le formateur peut joindre les objectifs cognitifs, affectifs et relationnels aux objectifs opérationnels.

Ainsi, l'enseignant joue un rôle de médiateur afin de faire évoluer l'acte d'apprendre. D'une part, il aide son groupe à acquérir de nouveaux savoir-faire et, d'autre part, il arrive à garantir la confiance en soi en vue d'entreprendre des initiatives efficaces. Dans ce cas, il sensibilise les apprenants pour passer à une étape de reconstruction de leur savoir en combinant ou en mobilisant les ressources pertinentes. Le formateur propose un accompagnement suivi qui développe l'autonomie et l'adaptation en contexte pour mettre en œuvre des projets efficaces (Efthimiadou, 2013 : 231-232).

L'animateur devient un stratège, qui sait gérer les membres de son équipe mais aussi son matériel pédagogique pour mettre en valeur le potentiel de chaque apprenant. Il devient encore un bon pédagogue et consultant sachant bien collaborer et offrir sa contribution nécessaire en assurant ainsi l'équilibre de la classe.

4. Donner une dimension praxéologique dans l'acte d'apprendre

Vu que les techniques d'interaction créative s'intéressent à cultiver le monde intellectuel et affectif du groupe, il s'avère essentiel de développer les simulations globales par la pratique systématique du jeu d'associations dans toutes les voies possibles pour creuser le chemin de la découverte et de l'exploration.

4. 1. Recourir à des techniques d'interaction créative

Il est possible de créer des SG se caractérisant par de nouveaux thèmes-lieux mais aussi par des scénarios fictifs, si l'animateur s'intéresse à cultiver à la fois le monde intellectuel et affectif du groupe-classe. Les élèves, qui tendent à imaginer librement, peuvent élargir le domaine idéationnel et situationnel.

4. 1. 1. Agir verbalement

Lors des interactions en classe de langue, les participants se donnent une identité fictive pour créer des relations avec leurs pairs tout en stimulant leur imagination. Il est possible d'extraire des informations de leur vécu personnel mais encore d'inventer des situations fictives dans le but de simuler des fonctions langagières.

D'une part, les participants exploitent la faculté d'agir verbalement pour établir un contact avec les autres membres du groupe soit pour demander/recevoir une information, soit pour faire une constatation ou pour ajouter des éléments nouveaux dans un contexte bien défini. Pour cultiver la compétence à l'oral, les sujets sont amenés à agir pour ouvrir la discussion et garder le contact avec autrui. De plus, il est possible de relater un fait ou une expérience vécue pour prendre en témoin en vue de confirmer ou de démentir. Enfin, il arrive de porter un jugement critique et de prendre position face à une situation donnée (Efthimiadou, 2016a : 52).

D'autre part, les sujets interagissent pour collaborer en groupe soit en tandem, soit en petits groupes et s'investissent une fonction sociale et pragmatique, ce qui permet de sortir du milieu clos de la classe pour créer des liens étroits avec la vraie vie. D'ailleurs, l'expansion des médias sociaux confirme cette nouvelle nécessité, afin d'aller à la recherche de besoins réels et authentiques à travers des expérimentations enrichissantes portant une signification pour tous les actants du processus pédagogique.

4. 1. 2. Formes d'écriture créative

Dans la réalisation de scénarios fictifs, la capacité humaine à créer et à inventer finit par creuser le chemin de la découverte et de l'exploration. Loin d'employer des enchaînements d'expressions figées, les élèves improvisent des situations nouvelles tout en ouvrant le champ d'interprétation d'un contexte. Les formes d'écriture créative peuvent être diversifiées et atteindre une interprétation plurielle.

Si l'on tient compte du fait qu'une forme créative peut résulter par similarité, par contiguïté ou par contraste, la variabilité des réponses s'ouvre pour interpréter des idées et des signes allant des structures d'expression analogiques et convergentes vers d'autres qui se caractérisent par leur divergence et leur originalité (Efthimiadou, 2016a : 54).

En ce qui concerne les caractéristiques de la variabilité des réponses, il est possible de :

1. Citer de manière différente une idée ancienne ;
2. Associer des idées par ajout de nouveaux éléments ;
3. Associer et/ou dissocier des idées et des signes en agissant par convergence, par contiguïté ou par contraste ;
4. Tendre à l'originalité en évoquant de nouveaux signes et idées (*ibid.* : 54).

4. 2. Vivre la SG dans une approche multidimensionnelle et holistique

L'application des simulations globales dans une approche multidimensionnelle et holistique vise à garder un équilibre entre le corps et l'esprit tout en cultivant l'aspect physique et émotionnel mais aussi l'état mental et psychologique des participants. Les participants vivent chaque étape de la SG dans un climat de confiance et de solidarité qui développe les échanges

parmi tous les actants du processus pédagogique. Les apprenants sont invités à interagir touchant les aspects cognitif, socioaffectif mais aussi comportemental.

Les différents styles d'apprentissage cognitif, émotionnel et kinésique éveillent la motivation du groupe et ouvrent l'éventail de réponses émises par les participants. Le comportement verbal intègre le gestuel et les mimiques mais encore libère les sentiments transmis pour garder ou rompre le contact humain. Une double perspective peut être atteinte : a. libérer le monde cognitif et socio affectif des apprenants, b. décoder et déchiffrer leurs réactions, vu que les skills de production révèlent en même temps les obsessions personnelles et le statut socioculturel des sujets (*ibid.* : 70).

Une fois leur sensibilité libérée, les sujets sont incités à adopter des tactiques dans un milieu qui favorise la collaboration et l'épanouissement mental. Finalement, l'adoption de bonnes pratiques en classe de langue offre l'opportunité de développer les compétences cognitives, socioaffectives mais aussi comportementales des participants.

Conclusion

La mise en œuvre de simulations globales dans une perspective actionnelle contribue à ouvrir le champ d'expérimentation de nouveaux scénarios fictifs simulés par les apprenants qui agissent comme un acteur social pour participer au jeu interactif. D'une part, ils inventent une identité, un lieu commun et un décor pour se placer dans un contexte fictif créé par eux-mêmes. D'autre part, la participation active des sujets qui interagissent dans des situations simulées au quotidien leur permet d'accomplir des tâches pragmatiques. Enfin, tous les membres du groupe ont l'occasion de participer à un projet collaboratif où des situations similaires à la vie réelle sont mises en scène et se sentent censés modifier le scénario initial en faisant preuve d'imagination et de créativité. Finalement, les interactions qui émergent en classe de langue font apparaître de nouveaux enjeux pour donner une dimension praxéologique dans l'acte d'apprendre. Comme le note Efthimiadou (2016b : 197),

les nouvelles pratiques pédagogiques viseront une interactivité parmi les agents du contrat didactique par le partage d'idées qui s'inscrivent dans un projet de communication permettant de faire preuve d'innovation et de créativité dans l'apprentissage/enseignement des langues vivantes.

Références bibliographiques

BOURGUIGNON C., 2006, « De l'approche communicative à l' "approche communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73. Disponible sur : <<http://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>>.

CARÉ J.-M. et DEBYSER F., 1978, *Jeu, langage et créativité*, Paris, BELC-Hachette FLE-Larousse.

- , 1984, *Simulations globales*, Sèvres, CIEP, coll. « Créativité et communication ».
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DEBYSER F., 1996, *L'immeuble*, Paris, Hachette FLE/CIEP, coll. « Simulations globales ».
- EFTHIMIADOU E., 2013, « CECR : Comment les tâches communicatives contribuent-elles à cultiver les compétences des adultes ? », *Actes du 2^e congrès européen de la FIPF*, p. 227-237. Disponible sur : <http://prague2011.fipf.org/sites/prague2011.fipf.org/files/actes__prague_1._net.pdf>.
- , 2014, « Perspective actionnelle et apprentissage du FLE », *Actes du 3^e colloque Langues et Technologies* (Université Hassan II, Casablanca), Paris, Edilivre, p. 135-147.
- , 2016a, *L'évaluation des tests créatifs*, Saarbrücken, Éditions Universitaires Européennes.
- , 2016b, « S'orienter vers l'évaluation de la compétence créative à l'écrit », in D. MORRIS (dir.), *La technologie aux limites de l'humain en didactique des langues (actes du colloque – Mons – 16-17 octobre 2015)*, Mons, Éditions du CIPA, p. 193-198.
- MAGA H., 2011 [2006], « Le point sur les simulations globales », *Franc-parler* [en ligne], OIF. Disponible sur : <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/simulations_intro.htm>.
- MAGA H., s. d., « Simuler la vie d'un immeuble », *Franc-parler* [en ligne], OIF. Disponible sur : <<http://www.francparler-oif.org/simuler-la-vie-dun-immeuble/>>.
- YAICHE F., 1996, *Les simulations globales : mode d'emploi*, Paris/Vanves, Hachette FLE.
-

Le rôle de la traduction dans l'apprentissage des langues : une perspective interculturelle pour l'avenir

Effrossyni (Effie) FRAGKOU

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Introduction

Inspirée par la place qu'occupe la traduction dans l'apprentissage des langues étrangères en Grèce, et plus particulièrement dans le système éducatif public grec, la présente communication se donne pour tâche de réhabiliter la traduction comme outil didactique interculturel. Pour ce faire, elle invite à réfléchir sur la didactique de la traduction en classe de langue étrangère. Tirant des leçons précieuses des résultats publiés dans le cadre de récentes recherches, nous proposons une approche centrée sur la traduction et l'interprétation, au sens aussi bien large que restreint du terme (traduction intersémiotique et traduction interculturelle comprises), visant à intégrer la composante culturelle dans l'apprentissage des langues par des méthodes innovatrices qui font appel à des moyens divers. L'ère d'une « culture en ligne développée par les utilisateurs » redéfinit le rôle de l'« enseignant » et de l'« apprenant » comme « producteurs d'actes de parole » (authentiques ou non), utilisateurs de langues et créateurs-consommateurs de produits linguistico-culturels (y compris des produits de traduction), dans un espace où les cultures se côtoient et se confrontent pour faire rapprocher les différentes langues à apprendre. L'air de cette nouvelle ère exige que la traduction-médiation soit valorisée pour combler les fossés de communication comme produit final de toute production linguistique en langue étrangère.

1. Approche méthodologique

Cette communication vise à resituer la traduction au cœur de l'enseignement des langues étrangères. Pour ce faire, il convient, dans un premier temps, de circonscrire le sujet en délimitant ses principaux axes. Le premier axe est celui de la place qu'occupe actuellement la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, en général, mais surtout au sein du système éducatif grec (tout niveau confondu, à savoir le primaire, le secondaire ainsi que le niveau universitaire), tout en tenant compte des consignes du Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes. À noter que lesdites consignes ne font que codifier les recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) pour les adapter au contexte grec et les incorporer dans son système éducatif malgré le retard souvent accusé entre la mise à jour du CECRL et sa « traduction » en politiques

éducatives concrètes.

Le deuxième axe est celui de la perspective du rapprochement des cultures (composante interculturelle d'apprentissage) qui s'ouvre à travers la traduction et grâce à celle-ci lorsqu'elle est pleinement et judicieusement intégrée, en tant qu'outil didactique, dans l'enseignement des langues étrangères, afin de doter les apprenants/étudiants d'une « expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Or, de nos jours, la notion de traduction en didactique de langues est quasi indissociable de la notion de médiation, cette dernière dépassant les strictes limites de « compétence » pour englober « des modes d'activités » (dont la réception, l'intégration et la production) qui s'inscrivent dans la logique du « langage » comme ayant une dimension sociale (North et Piccardo, 2016 : 4). Comme le soulignent North et Piccardo, la place de la médiation dans l'édition de 1998/2000 du CECRL exige que l'utilisateur de langues agisse en intermédiaire « entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. [...] Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction écrite, ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue » (Conseil de l'Europe, 2001 : 71). Les choses ayant ainsi évolué, il s'impose de revoir la traduction pédagogique sous la nouvelle optique de la médiation, notion en pleine expansion qui engendre de nouvelles acceptions pour de nouvelles fonctions.

Le troisième axe est purement pédagogique. Il est circonscrit, entre autres, par le CECRL, dans sa version de 2000 et selon les compléments qui y sont rajoutés au fil des années, notamment les compléments de septembre 2017 et de février 2018 portant sur les descripteurs qui faisaient originalement défaut, à savoir ceux relevant de la médiation. La nouvelle approche pédagogique consiste à former des apprenants de sorte que ceux-ci aient « une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui composeront [leur formation] », les langues et les cultures figurant parmi les principaux éléments de cette formation.

Sur le plan méthodologique, il est aussi question de se pencher sur la nomenclature de la traduction. Plus précisément, il s'agit de faire la distinction entre la traduction au sens large du terme et la traduction comprise dans le contexte restreint de l'apprentissage des langues dans une tentative de redéfinir la traduction, son rôle et sa fonction, dans le contexte scolaire. Cette dernière, connue sous le nom de « traduction pédagogique » ou « traduction didactique », se confond très souvent avec la traduction en tant que discipline autonome. Sans prétendre vouloir fournir un aperçu historique de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues, sujet de recherche largement développé, nous nous contenterons de quelques observations centrales sur la manière dont le CECRL emploie le terme « traduction » à des fins pédagogiques et didactiques.

La présente étude tient également compte de la composante interculturelle prônée par le CECRL en la reliant à la traduction. On proposera de voir en celle-ci, tant sur le plan théorique que sur le niveau pratique, un moyen de médiation des langues et des cultures dont l'utilité concernant l'apprentissage des langues ne serait pas à méconnaître mais, au contraire, à mettre pleinement en valeur. Or ce « virage » vers la traduction, qui consiste à rompre avec la tradition de « grammaire-traduction » tout en ravivant l'intérêt pour cette dernière, atteste du grand

apport des théoriciens de la traduction et jaillit de l'expérience pédagogique de la didactique de la traduction en tant que discipline à part entière.

2. Traduction : entre enseignement et apprentissage ?

Le titre de cette étude mérite sans doute notre attention. Ce n'est pas par un simple hasard que le mot « apprentissage » fut mis en vedette au détriment de son corolaire, « l'enseignement ». Or ces deux termes semblent être inextricablement liés l'un à l'autre ou employés de manière quasi interchangeable. Qui dit apprentissage dit enseignement et, inversement, qui dit enseignement dit apprentissage.

Ce présupposé fondamental en didactique des langues nous paraît toutefois aléatoire. Nous rejoignons en cela la réflexion de Widdowson autour de la problématique du caractère non naturel de cette relation, dite de réciprocité ou de cause-à-effet, qui existe entre apprentissage et enseignement. Car l'homme, sujet apprenant par excellence, accumule des connaissances tout au long de sa vie, soit par le biais de l'enseignement, à savoir un cadre d'instruction formelle, soit par des procédés qui dépassent les limites d'une instruction purement institutionnelle. On apprend – mieux dire, on est prédisposé à et potentiellement capable d'apprendre – sans pour autant être instruit, et ceci est également valable pour les langues, notamment notre langue première (désormais L1). Inversement, on peut nous faire apprendre (= enseigner) des choses sans que celles-ci soient vraiment apprises, ce qui, selon Widdowson (1978), signifie que l'enseignement dépendrait de l'apprentissage et non l'inverse. Finalement, il est fort possible que l'on cesse d'apprendre pour des raisons qui vont au-delà de la volonté humaine, à savoir des raisons pathologiques telles que des lésions cérébrales graves qui rendent caduque toute possibilité d'apprentissage malgré la mise en place des procédés d'instruction (*cf.* réhabilitation).

Admettons, comme le fait Widdowson, que l'apprentissage de la L1 n'est pas entièrement conditionné par l'enseignement, vu que l'horizon de nos connaissances se répand au cours de notre vie, et que cet apprentissage est le résultat d'une sélection et d'une organisation imposée par un environnement social donné, dont le sujet apprenant fait partie intégrante. Cet environnement social dispose de ses propres règles de jeu, impose ses propres conventions et se crée des besoins spécifiques. Il en résulte que l'apprentissage se produit dans des conditions précises, qui, à leur tour, ne définissent pas la manière dont on apprend. La manière d'apprendre des choses dépend largement du milieu dans lequel se positionne le sujet apprenant, de ses propres besoins et de ses capacités d'apprentissage à des fins particulières. En d'autres mots, on n'apprend pas tous les mêmes choses, en même temps, de la même manière, pour les mêmes raisons et au même niveau.

Par ailleurs, si l'on en croit aux résultats des recherches centrées sur l'évolution du cerveau humain et sur la relation qui existe entre ladite évolution et la pratique d'apprentissage à travers des structures d'enseignement (formelles ou informelles), la survie de l'espèce humaine, au fil des siècles, est sujette à l'apprentissage (aussi bien empirique que structuré-institutionnel) qui a fait que les hominidés aient évolué en les hommes modernes. Car, comme le propose

Bainbridge (2018 : 2-3), l'hypothèse de la motivation évolutionniste chez les humains (motivation qui émane de l'angoisse de contrer l'extinction de sa propre espèce) est à la source de la création d'« espaces », comme ceux de l'éducation ; plus la menace est importante plus on est obligé d'optimiser le rôle et la fonction de ces espaces, y compris nos systèmes éducatifs.

Ces conclusions à la fois simples et évidentes sont souvent omises des réflexions, même les plus modernes, de la didactique des langues étrangères (L2 ou L3, etc.) ou n'y sont que dissimulées. Widdowson déclare catégoriquement qu'en L2 il s'agit de soumettre l'apprentissage à l'enseignement, c'est-à-dire d'astreindre l'utilité à la convention et le sujet apprenant à la conformité d'une classe de langue et aux résultats d'un processus d'enseignement formel, alors qu'il serait préférable que le formel donne sa place à l'utilitaire.

Dans un système éducatif classique, tel que circonscrit précédemment, le sujet apprenant est sanctionné à travers un système d'examens et de diplômes validant la connaissance apprise pour ainsi la valoriser. Tel est, dans une large mesure, le système éducatif grec actuel. Or la question qui se pose est d'un tout autre ordre : ne serait-ce pas souhaitable de faire de l'apprentissage d'une L2 une fin en soi et de l'enseignement de la langue le moyen pour atteindre ladite fin ? Et si tel est le cas, comment pourrait-on faire en sorte que la traduction pédagogique se transforme en condition indispensable pour mettre en œuvre le processus d'apprentissage dont les résultats dépassent les exigences d'une formation conformiste ?

Nous sommes d'avis que la question ici posée n'est pas aussi utopique qu'il n'y paraît de prime abord. Si l'objectif pédagogique ultime de tout système éducatif (obligatoire ou de formation continue) et de toute approche didactique est de faire des apprenants des êtres humains disposant d'une personnalité pleinement épanouie, c'est pour faire d'eux des citoyens capables de s'intégrer dans des divers environnements socio-culturels et aptes à (re)définir aussi bien leurs propres besoins (d'acquisition de savoirs et de méthodes d'apprentissage) que les conditions dans lesquelles lesdits besoins naissent, évoluent et deviennent par la suite périmés.

Or la traduction didactique, comme nous le démontrons dans les sections qui suivent, revêt de nouvelles acceptions qui mettent à jour la nomenclature traditionnelle, dépassant ainsi la connaissance qu'ont d'elles les acteurs éducatifs. Plus précisément, en tant que moyen/outil didactique, la traduction couvre un large éventail des procédés didactiques allant de la réception et de la production à l'exploitation et au remaniement des bi-textes, à la fois écrits et oraux, c'est-à-dire des discours appariés (*paired discourses*) en deux langues (au moins).

Dans ce sens, la traduction en situation d'apprentissage des langues peut prendre, à des degrés variés et selon les contextes de communication, de multiples formes passant d'une traduction concomitante ou d'une interprétation consécutive ou en différé (parfois aussi de l'interprétation simultanée de tout ce qui est dit dans une classe plurilingues et pluriethnique) à une interprétation en langues de signes pour les apprenants malentendants, au sous-titrage et au doublage pour arriver à la médiation. Tous ces modes de transfert sont assurés aussi bien par les enseignants (de langue étrangère ou en éducation spécialisée) que par les apprenants et feront l'objet de notre analyse dans les chapitres qui suivent.

3. Une nouvelle place pour la traduction dans l'apprentissage des langues ?

Le parcours de la traduction dans les différents systèmes éducatifs (notamment à partir du XIX^e siècle) et les méthodes, voire écoles pédagogiques, d'apprentissage des langues (comme le grec et le latin) fut à la fois mouvementé et largement critiqué. Ici on ne s'attardera point à en faire le bilan historique. La méthode dite scholastique, ou « intellectuelle », et la manière dont celle-ci s'est transposée dans le système d'enseignement des langues visant un jeune public (y compris le système éducatif grec), c'est-à-dire des jeunes apprenants, a fait ses preuves. On en est actuellement loin, quoique certaines pratiques didactiques en portent encore les traces. Ceci est surtout le cas de l'acquisition des compétences lexicales en langue étrangères où l'apprentissage de « nouveaux mots » passe par la traduction inébranlable et fixe ou celui de l'instruction du grec ancien et du latin, qui favorise une équivalence de un-à-un, celle de l'enseigner qui ne devrait en aucun cas être mise en question. Par ailleurs, le recours à la traduction, exigée ou non par l'apprenant, est le plus souvent unidirectionnel, à savoir de la L2 vers la L1, selon des procédés qui respectent le principe de fidélité à l'esprit (voire contenu sémantique) de la *matière* à traduire (mot, phrase, structure grammaticale, etc.), tout en faisant justice à la règle d'acceptabilité (c'est-à-dire la conformité aux règles de la langue maternelle de l'apprenant¹). Cette pratique accuse un décalage important par rapport aux progrès effectués dans le domaine des études en traductologie et représente les vestiges d'une éducation classique où des langues aussi bien mortes (comme le grec ancien et le latin) que vivantes (langues étrangères) passaient obligatoirement par la méthode prussienne de la grammaire-traduction, même dans ses variations dites plus modernes.

La pratique de la traduction en cours de langue – souvent rassurante non seulement pour l'enseignant mais aussi pour l'apprenant – risque d'atteindre très vite ses limites si elle ne fait pas partie d'une méthodologie globale visant à reconnaître en traduction un procédé didactique et non pas une méthode de travail en soi. Or le recours à la traduction à des fins pédagogiques présuppose que l'enseignant ayant recours à cette pratique et dirigeant la manière dont elle sera employée est à même de faire la différence entre la pédagogie de la traduction et la traduction pédagogique. Comme le dit Delisle (1993), la pédagogie de la traduction, centrée sur la formation de futurs traducteurs, a pour préalable la présence d'un « savoir » et vise la création d'un « savoir-faire ». La deuxième, c'est-à-dire la traduction pédagogique, a pour objectif le développement d'une compétence particulière (lexicale, grammaticale, syntaxique, culturelle ou de médiation) dans le cadre d'un nexus de compétences (ensembles de savoirs) pouvant mener à l'acquisition d'un savoir-faire. L'enseignant qui introduit la traduction pédagogique dans sa classe de langue se voit donc contrer de pouvoir, d'une part, différencier entre les deux concepts de traduction et, d'autre part, extraire du *savoir-faire* le *savoir* linguistique et/ou culturel véhiculé par le biais de cette pratique pour introduire, contrôler et évaluer les compétences ainsi transmises.

On pourrait sans doute attribuer la confusion entre *traduction professionnelle* (qui émane de la pédagogie de la traduction) et *traduction didactique* ou à des fins pédagogiques au ca-

ractère polyvalent du concept de traduction, tel qu'attesté par les traductologues eux-mêmes, en raison d'un champ pluriconceptuel vaste propre à la discipline. Ceci ne signifie point que la traduction n'a pas de fondements épistémologiques. La traduction, en tant qu'épistémè à part entière, est dotée d'un dispositif de méthodes de recherche et d'approches couvrant l'ensemble de son champ épistémologique (de la recherche et la didactique à la *métaréflexion* et le rapprochement entre les autres disciplines).

Les pôles que représentent le *savoir*, tel que véhiculé par la traduction pédagogique, et le *savoir-faire*, que propose aux apprenants des langues étrangères la pédagogie de la traduction, créent un espace hybride, capable de transformer le discours (*savoir*) en action (*savoir-faire*) en classe de langue. C'est la position que défend, preuves à l'appui, Beecroft (2013 : 155-172) et que nous acceptons pleinement, surtout parce qu'elle prône le recours à la didactique de la traduction afin de créer des outils didactiques en langues étrangères fondées sur des tâches traductionnelles complexes pour développer chez les apprenants des compétences communicatives interculturelles (*ibid.* : 156).

Cet espace hybride qui, selon Hallet (cité par Beecroft), doit transformer le discours en action, se traduit en un lieu où les différents acteurs se rassemblent (de leur propre volonté ou de force) pour négocier le sens tel que véhiculé par les textes, les points de vue personnels et les spécificités culturelles qui existent dans tout acte de parole et qui s'y côtoient. À en croire Beecroft (*ibid.* : 161-162), c'est là où réside l'essentiel de la compétence interculturelle de communication, une compétence mise en vedette par le CECRL dans la version révisée et qui fait la règle dans bien des systèmes éducatifs en Europe (cf. le système allemand d'enseignement des langues étrangères²). Or, l'interculturalité, nous rappelle Beecroft (*ibid.*), est une notion de plus en plus disputée dans le contexte des études culturelles postcoloniales en éducation, donc tiraillée entre deux pôles extrêmes : d'une part, le point de vue existentialiste qui perçoit les cultures comme des entités statiques se délimitant par des frontières à la fois réelles et imaginaires ; d'autre part, l'avis selon lequel l'interculturalité représente à la fois la traversée des frontières et la compréhension mutuelle qui s'opère au moment de cette traversée. Qui dit compréhension dit respect mutuel de l'Autre qui, à son tour, présuppose la reconnaissance d'*autrui* par la compréhension de *soi*³.

Les cultures étant « des entités émergeant et grandissant dans l'histoire, représentant des constructions discursives, des entités hétérogènes et politiquement contestées » (Delanoy 2006 : 241⁴), il en résulte que tout rapprochement des cultures passe, d'une manière ou d'une autre, par la médiation comme procédé à la fois inter-linguistique et interculturel afin d'atteindre l'ouverture vers *autrui*, la compassion, le respect et la tolérance de l'Autre et de son mode de vie, autant de valeurs sur lesquelles repose le principe d'interculturalité.

Mais qui dit médiation dit traduction telle que définie dans le « Complémentaire avec les nouveaux descripteurs » du CECRL (version de février 2018). La notion de traduction y couvre aussi bien la traduction écrite (y compris la paraphrase, le résumé et la reformulation), que la traduction orale (où l'on compte l'interprétation⁵ comme mode de transfert de produc-

tion orale d'une langue à l'autre et celle comprise en tant que processus mental *stricto sensu*) ou bien la traduction à vue. Ce sont autant de modes de travail faisant ressortir la polyvalence de la traduction comme outil de travail et procédé didactique en langue étrangère. Les auteurs du CECRL voient clairement en la médiation-traduction un potentiel éducatif permettant de négocier le sens aussi bien à travers des textes (documents de travail) et que par la production textuelle originale (émanant des apprenants) afin de répondre à de divers besoins de communication (formels, informels, simples ou délicats), tout en gérant la création d'un discours conceptuel (médiation de concepts en groupes).

4. Un exemple didactique valorisant le rôle de la traduction en didactique de langues étrangères

Partant des principes selon lesquels, d'une part, la traduction est un phénomène qui se produit de manière naturelle dans n'importe quelle activité mentale humaine, donc dans une classe de langue, et, d'autre part, que cette activité mentale est des plus complexes impliquant le décodage du sens en langue source, le transfert linguistique et culturel dudit sens et son encodage dans le système linguistique et l'espace socio-culturel et de communication de la langue source, il est risible de traiter la traduction comme étant un travail simple et unidirectionnel.

Pour ces raisons, nous nous permettons de puiser dans deux approches différentes valorisant la traduction comme outil d'apprentissage des langues étrangères pour en faire la synthèse et étayer ainsi notre propre hypothèse sur le rôle de la traduction dans l'enseignement en général. Si nous osons utiliser le terme d'enseignement pour la première fois dans ce texte, c'est parce que nous voyons en traduction, procédé d'apprentissage de langues étrangères par excellence, un potentiel didactique qui dépasse le cloisonnement de différentes matières à enseigner pour engendrer un *savoir-faire* interdisciplinaire et, pourquoi pas, universel.

Les deux approches ici utilisées sont le *Cadre pédagogique pour la traduction (Pedagogical Translation Framework)* de Leonardi (2010 : 87-88) et l'approche complexe fondée sur des tâches de traduction mettant en valeur le modèle *scenes-and-frames* (la mise en scène et l'encadrement) de Beecroft (2013 : 164-169) qui fait largement référence au CECRL tel qu'appliqué dans le système éducatif allemand. Ces deux approches visent à faire des apprenants de langue étrangère des producteurs interculturels d'énoncés écrits et oraux (en L1 et en L2) disposant d'une prise de conscience du caractère hybride et dynamique du contenu culturel que véhicule le sens et de la flexibilité et de la capacité de réfléchir sur leurs propres actions en tant que traducteurs *ad hoc* – apprenants des langues étrangères (Byram et Witte cités par Beecroft, 2013 : 165-166).

Aux avantages propres au rôle de la traduction associés au modèle de Beecroft, il convient d'ajouter ceux de Leonardi qui voit en son propre modèle la possibilité, dont disposent désormais les apprenants, d'améliorer leur agilité en matière de vocabulaire, de syntaxe et de grammaire ; d'élargir leur bagage linguistique dans les différentes langues en contact ; de dévelop-

per leur propre style ; d'intégrer judicieusement les structures acquises dans des productions originales en L2 ; et, finalement, de contrôler la compréhension de la L2, tout en l'améliorant. Ce sont autant de points positifs relevés par Schäffner (1998) à propos de la traduction, auxquelles Leonardi ajoute le développement des compétences analytiques et les aptitudes en résolution de problèmes, indispensables dans n'importe quel champ d'activité humaine.

5. Scénario

Le cours que nous proposons porte sur une classe de langue (que ce soit l'anglais, le français ou l'allemand) d'un lycée public grec. La thématique proposée est le politiquement correct et sa représentation dans le langage de tous les jours. Nous visons à étudier, de manière comparative, les différentes façons d'exprimer le politiquement correct dans les langues et les cultures respectives, à savoir les langues et les cultures présentes dans chaque classe de langue. La méthodologie favorisée est celle des « cycles de tâches » (*task-cycle*) qui font appel à la traduction pédagogique et au modèle de *scenes-and-frames*. Les textes de référence peuvent varier et demeurent le choix de l'enseignant. On suggère, à titre d'exemple, *Le mariage politiquement correct du Petit Chaperon Rouge. Contes pour adultes nostalgiques et libérés* de Pierre Léon, en français. Il s'agit d'un recueil de contes qui stigmatisent la tyrannie du politiquement correct en Amérique du Nord, tout en proposant une lecture pluridimensionnelle permettant des associations possibles avec toute réalité sociale, politique et culturelle du monde dans lequel nous vivons.

Le scénario prévoit des étapes bien distinctes qui comportent la phase de pré-traduction, celle de traduction proprement dite, ainsi que l'étape de post-traduction (modèle de Leonardi). La première, à savoir la phase de pré-traduction, terme emprunté au domaine de l'environnement de la traduction automatique (*machine translation*), consiste surtout en un travail de remue-méninges, au cours duquel les apprenants s'adonnent à un jeu d'association d'idées pour mieux se situer (mise en scène⁶) selon le contexte qui leur est proposé, autrement dit se mettre dans la peau des protagonistes de la situation ici présentée. C'est au cours de cette étape que les apprenants revêtent le rôle de producteurs d'actes de parole véhiculant le politiquement correct, à la fois bourreau et victime, pour compiler, dans leur L1, une liste de mots et expressions correspondant à la thématique. Ce travail peut être échafaudé par un aperçu du vocabulaire servant de matrice première à l'unité étudiée qui sera proposé par l'enseignant.

La phase de traduction proprement dite est importante et intéressante en raison de la grande variété d'activités que l'on peut proposer aux apprenants. Elle implique des activités allant de la lecture (notamment des bi-textes ou des textes parallèles), au visionnement des films ou extraits de films, des vidéos, etc., en passant par l'écoute des documents sonores relevant de la thématique.

Une première activité de traduction consisterait à faire traduire aux apprenants vers la L2 la liste des mots en L1 qu'ils ont répertoriés lors de l'étape précédente. Cette première ébauche de traduction (qui peut même comprendre une traduction mot-à-mot) rend les appre-

nants conscients des difficultés à traduire certains mots, à faire passer d'un système à l'autre des signifiants que l'on prend pour acquis. La question de l'*intraduisible* (pourtant contestée en traductologie) se posera par le fait même des difficultés auxquelles les apprenants se heurteront. Elle servira pourtant de tremplin vers la création de glossaires dans les deux langues (L1 et L2) à la suite d'un travail de repérage, d'extraction, de classification et de catalogage des termes afférents. La comparaison des trois glossaires/listes qui émanent de ce processus permettra une meilleure compréhension de la question d'équivalence en la situant dans le contexte socio-culturel qui lui est propre. Les problèmes de traduction (mots non traduits ou solutions peu satisfaisantes) peuvent être résolus.

C'est durant cette étape que la mise en scène devient contextualisée (*framed*) et que la médiation commence à entrer en jeu. Les étudiants apprennent à ne pas accepter les choses comme étant des faits statiques établis mais comme des phénomènes dont l'étendue se dévoile grâce à et par l'intermédiaire de la traduction. La traduction révélera aussi les problèmes de genre (féminin, masculin, neutre), émanant d'un recours excessif à la féminisation (sous l'influence du mouvement féministe), mais aussi de la nouvelle exigence sur la « neutralisation » (pour faire justice à l'émergence du troisième sexe avec ou sans reconnaissance juridique dépendant du contexte), des défis terminologiques qui en résultent en raison des contraintes grammaticales de chaque langue (l'anglais et le français étant dépourvus du neutre en tant que genre grammatical) et des solutions possibles ou à inventer (néologismes).

Dans le cadre de l'étape de post-traduction, la production textuelle occupe une place centrale. Elle peut prendre la forme de la traduction d'un extrait de livre de référence dont le degré de liberté sera négocié par les apprenants pour mieux refléter les objectifs de communication auxquels répondra ladite traduction. La production textuelle peut aussi prendre la forme d'une traduction-résumé ou bien d'une traduction-interprétation dont les possibilités d'expressions sont infinies. On citerait à titre d'exemple une traduction à des fins de mise en scène théâtrale ou bien une traduction-interprétation en vue de la conception d'un film de court-métrage (à caractère satirique) qui toucheraient aux différents aspects du politiquement correct ayant un rapport direct avec les adolescents, leur mode de vie et leurs attentes pour l'avenir.

Les avantages de l'utilisation complémentaire des méthodes proposées par Leonardi et Beecroft sont de nature pédagogique et interculturelle (ou de médiation). Sur le plan pédagogique, les apprenants s'exercent à chercher dans les différentes langues impliquées dans le processus didactique des solutions aux problèmes et à en tirer des conclusions ayant valeur de règle (allant ainsi du spécifique au général) ; ce travail exige que les apprenants fassent preuve d'agilité par des résultats plus ou moins ingénieux témoignant du degré d'acquisition de la compétence de flexibilité. L'exactitude étant un des avantages de ladite méthode, elle s'exprime à travers des productions grammaticales, syntaxiques et lexicales qui vont au-delà d'une association unidirectionnelle et rigide de mot-à-mot ou de structure-à-structure pour tenir compte aussi bien du contexte dans lequel se situe l'acte d'énonciation que des règles régissant les systèmes de langue en contact. Finalement, la traduction pédagogique vise la

clarté d'expression, à savoir la production d'actes d'énonciation et de paroles idiomatiques et dépourvus d'ambiguïté à partir du moment que les apprenants s'exercent à concevoir les langues présentes en classe comme étant à la base des systèmes culturels et sociaux qui se côtoient, se rivalisent et négocier entre eux leurs conditions de coexistence.

Pour ce qui est des avantages interculturels et de médiation, nous avançons l'hypothèse suivante : outre un processus qui facilite la communication entre deux parties qui n'arrivent pas à communiquer directement, la médiation exige, voire présuppose, une capacité d'introspection, à savoir un regard sur soi, avant de porter son regard sur l'Autre et sur l'environnement/contexte de communication. Si l'on admet que l'interculturalité est le champ où les différents processus entrent en jeu pour forger des relations entre les cultures, l'éducation, aussi bien comme philosophie et que comme dispositif d'actions, est un « espace » interculturel par excellence. Or, la traduction étant un acte de médiation au plus haut degré, elle se met au service de l'interculturalité ; elle est, par conséquent, un des outils à ne pas méconnaître en éducation.

Conclusion

Dans les sections qui ont précédé, nous avons tenté de démontrer que, pour des raisons aussi bien historiques qu'épistémologiques, la place de la traduction en didactique des langues doit être à nouveau explorée. Nous posons ici que la traduction, lorsqu'elle est valorisée dans l'apprentissage des langues étrangères, développe des compétences transférables (*transferable skills*) qui dépassent le cadre disciplinaire en question. Cette prise de position se fonde sur le présupposé que la traduction pédagogique, au même titre que l'apprentissage des langues, disposent de moyens et techniques contribuant à développer, chez les apprenants, des stratégies d'avenir et des stratégies en arrière. Selon Salomon et Perkins, les stratégies d'avenir (*forward-reaching*) consistent à appliquer les savoirs acquis en classe dans des domaines entièrement nouveaux (inconnus) ne relevant pas de l'apprentissage proprement dit. L'application et la mise en œuvre des stratégies d'avenir ne peuvent pas se faire sans avoir préalablement tenu compte de la nouvelle situation (contexte, environnement, horizon d'attente des acteurs sur place, etc.). Les stratégies en arrière, quant à elles, s'opèrent dans la direction inverse. Elles partent d'une situation similaire à celle que nous devons présentement aborder, parce qu'elle nous est inconnue. La situation du passé, qui nous sert de modèle et à laquelle on s'est déjà heurté, nous a fourni de stratégies réussites, ayant produit des résultats positifs par le passé. Ce sont ces stratégies à succès que l'on mettra à l'épreuve dans le but de résoudre le nouveau problème.

Or ces deux stratégies font appel à une série de qualités telles la flexibilité (y compris la prévisibilité et l'imagination), l'acuité d'esprit et la perspicacité (voire la clarté) ainsi que la précision (exactitude) de l'exécution des tâches (résolution de problèmes). Il suffit de penser aux percées scientifiques, que ce soit en médecine, en biologie, en biochimie ou en astrologie, etc. Comme elles ne naissent pas *ex nihilo*, elles sont en grande partie le fruit d'une série

d'échanges scientifiques et, par extension, interculturels se réalisant dans un « espace » à la fois plurilingue, pluriculturel, pluridisciplinaire et supranational. Ces percées créent des discours à la fois scientifiques et socio-culturels qui naissent, à leur tour, des *traductions* multiples (mentales, textuelles, etc.) témoignant ainsi d'une médiation-négociation constante entre le *soi* (scientifique) et l'*autre*. C'est en ce sens que nous avançons l'hypothèse de la traduction pédagogique comme outil forgeant des échanges interculturels au sens le plus étendu du terme. Davantage d'études empiriques (qualitatives aussi bien que quantitatives) sont nécessaires pour prouver, comparer, valider ou invalider les postulats de ce travail, qui se fondent sur les constats des recherches déjà publiés mais qui demeurent pour la plupart sporadiques.

Références bibliographiques

- BAINBRIDGE A., 2018, « Education then and now : making the case of *ecol-agogy* », *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 26, n° 3.
- BEECROFT R., 2013, «From Intercultural Speaker to Intercultural Writer: Towards a New Understanding of Translation in Foreign Language Teaching», in D. TSAGARI et G. FLOROS (dir.), *Translation in Language Teaching and Assessment*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, p. 155-172.
- CALFOGLOU C., 2013, «An Optimality Translation Proposal for the Foreign Language Class», in D. TSAGARI et G. FLOROS (dir.), *Translation in Language Teaching and Assessment*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, p. 93-114.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2018, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, trad. par G. Breton et C. Tagliante, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>>.
- DELANOY W. et VOLKMANN L., 2006, «Transculturality and (Inter-)Cultural Learning in the EFL-Classroom», in W. DELANOY et L. VOLKMANN (dir.), *Cultural Studies in the EFL Classroom*, Heidelberg, Winter, p. 233-248.
- DELISLE J., 1993, *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Pédagogie de la traduction ».
- DELISLE J. et LEE-JAHNKE H. (dir.), 1998, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Regards sur la traduction ».
- FILLMORE C.-J., 1977, «Scenes-and-frames-semantics», in A. ZAMBOLLI (dir.), *Linguistic Structure Processing*, Amsterdam, North Holland, p. 55-81.
- FREITAG B., STROH S. et REINERSDORFF U., 2008, «Szenische Interpretationsverfahren. Cultural Identities on the Move», *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, n° 42, p. 2-5.
-

- LÉON P., 2012, *Le mariage politiquement correct du Petit Chaperon Rouge. Contes pour adultes nostalgiques et libérés*, Toronto, Éditions du Gref, coll. « Le beau mentir ».
- LEONARDI V., 2010, *The role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, Peter Lang.
- NORTH B. et PICCARDO E., 2016, *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d>>.
- PERKINS D.-N. et SALOMON G., 1988, «Teaching for Transfer», *Education Leadership*, vol. 46, n° 1, p. 22-32.
- SCHÄFFNER C., 1998, «Skopos Theory», in M. BAKER et B. SALDANHA (dir.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London, Routledge, p. 235-238.
- WIDDOWSON H.-G., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

Notes

¹ Sur ce sujet, il serait intéressant de lire la contribution de Calfoglou (2013 : 93-114).

² En Grèce, l'intégration de la composante de traduction-médiation semble être beaucoup plus présente dans le cadre du KPG (Certification nationale des compétences en langues étrangères) et les manuels du Ministère que dans la pratique en classe de langue étrangère.

³ Voir aussi Freitag, Stroh et von Reinersdorff (2008 : 5).

⁴ C'est nous qui traduisons.

⁵ À noter que le CECRL emploie le mot « interprétariat » pour désigner l'interprétation dans son acception de pratique et ensemble de techniques menant au transfert oral d'une production orale en une langue A vers des énoncés oraux dans une langue B. Toutefois, ce terme est à la fois dépassé et largement contesté par les spécialistes et chercheurs, et nous nous en abstenons.

⁶ Le modèle de *scenes-and-frames* fut inventé par Fillmore (1977) pour être, par la suite, utilisé par des théoriciens traductologues dans le contexte et pour des fins de la pédagogie de la traduction.

À la recherche des stratégies qui renforcent le rôle pédagogique des projets européens (Erasmus+ et eTwinning) dans l'enseignement : dimensions et perspectives de la pédagogie du projet

Lionel FRANCHET

Académie d'Aix-Marseille

Athéna VARSAMIDOU

Enseignement public

Introduction

L'école contemporaine qui fonctionne comme un système évolutif toujours en relation permanente avec la société, contribue à un très grand degré à l'usage des ressources numériques dans l'enseignement quotidien. Il s'agit d'un enjeu des projets récents en éducation de renforcer l'utilisation du matériel numérique en classe. Le développement des compétences numériques concerne tant les apprenants que les enseignants, ainsi que toute la communauté éducative (administration, associations des parents). La direction du numérique pour l'éducation assure la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif. Elle dispose d'une compétence générale en matière de pilotage et de mise en œuvre des systèmes d'information. Par son origine, son ambition, ses missions et son organisation, elle incarne la stratégie numérique des ministères nationaux d'Éducation, un enjeu majeur pour l'école et la réussite des élèves. Enseigner avec le numérique c'est très important pour les deux acteurs de l'acte didactique : d'une part, l'apprenant se développe en maîtrisant des outils de la nouvelle technologie qui lui sont déjà connus, ce qui constitue un avantage pédagogique, et peut de cette façon s'impliquer dans la procédure de l'enseignement avec plus de motivation et, de l'autre, l'enseignant cherche toujours de nouveaux moyens pour rendre son cours plus créatif et plus apprécié par les élèves. L'enseignant, par le biais de l'usage des ressources numériques, peut quitter la démarche linéaire et s'ouvrir vers un espace différent qui lui offre plusieurs occasions de développement professionnel : il peut animer et mettre en œuvre des situations d'apprentissage et d'enseignement qui sont loin d'être traditionnelles mais qui prennent en compte les besoins particuliers et les attentes réelles des élèves. Les jeunes se montrent souvent négatifs envers l'école et ils refusent de s'impliquer dans l'apprentissage offert parce que celui-ci n'a aucun rapport avec leur monde réel. L'usage du numérique dans l'enseignement quotidien garantit l'approche du monde authentique : celui des mineurs (élèves) et celui des adultes (enseignants). La diffusion des usages du numérique dans l'enseignement constitue un puissant

levier de modernisation, d'innovation pédagogique et de démocratisation du système scolaire et en même temps peut contribuer à la lutte contre le décrochage scolaire et l'absentéisme, des situations qui prennent des dimensions inquiétantes de nos jours. Il est incontestable que le numérique contribue au développement des projets car il permet aux élèves de s'y impliquer avec plus de motivation et plus d'enthousiasme.

La pédagogie du projet, d'autre part, assure une très grande motivation à apprendre et à collaborer, une meilleure compréhension des données, un développement continu des compétences visées, d'esprit critique, des capacités analytiques et de résolution des problèmes liés à des situations du monde réel. Lors de la réalisation d'un projet, les apprenants se développent personnellement, ils acquièrent plus de confiance en eux-mêmes, ils réfléchissent mieux, et ils construisent un modèle d'apprentissage dont ils se serviront tout au long de leur vie. Un projet présente aux élèves de vrais problèmes à résoudre qui sont loin des exercices scolaires ordinaires et de cette façon ils sont plus motivés et ils s'impliquent avec plus d'intérêt à la procédure éducative. Ils apprennent à coopérer pour aboutir à la tâche finale et à apprécier le rôle de l'esprit et de l'intelligence collectifs à la réalisation d'un but commun. En ce sens, les projets européens d'échanges et de mobilités scolaires favorisent le développement de la coopération et soutiennent l'innovation au sein des établissements scolaires : les apprenants sont incités à réaliser des tâches communes, à participer activement à des efforts collectifs, à gérer des informations, à surmonter des obstacles et à proposer des solutions efficaces et pertinentes aux défis qui leur sont proposés et surtout à interagir avec des apprenants de tous les pays de l'Europe. Dans le cadre de cet article, nous allons développer, dans un premier temps, les étapes de la démarche éducative d'un projet scolaire et, dans un second temps, nous aborderons le champ du développement des projets européens tout en nous appuyant sur les données qui sortent de l'appariement officiel et validé de nos établissements scolaires et de la réalisation réussie des projets d'échanges et de mobilités.

Le rôle des projets européens (eTwinning et Erasmus+) dans le développement des compétences numériques

L'action eTwinning initiée en 2005 (qui est incluse dans l'action de mobilité Erasmus+) renforce le partenariat électronique entre des établissements scolaires européens dans le but de développer des ponts de communication, de partage et d'échange. Ces partenariats permettent aux apprenants de découvrir des cultures différentes, de se faire des amis partout en Europe et de se développer à des niveaux précis (gains cognitifs, culturels, sociaux, numériques, linguistiques). Par ailleurs, les enseignants qui s'impliquent dans des projets eTwinning ont la possibilité d'acquérir des connaissances supplémentaires utiles dans leur métier et de se développer au niveau professionnel. Les projets eTwinning mettent l'accent sur l'usage des Nouvelles Technologies et du matériel digital incitant les enseignants à intégrer des outils numériques durant les phases de la réalisation de leurs jumelages électroniques (phases d'initiation, de développement et phase finale). Une plateforme accessible uniquement pour les

membres du projet garantit la sécurité absolue des données déposées et fonctionne comme un espace de partage réciproque et collaboratif. Ce réseau d'échange est sécurisé, puisque chaque inscription est vérifiée (les enseignants sont forcément ceux qui ont des droits d'administrateur), et c'est en même temps le premier réseau professionnel européen dans le domaine de l'éducation.

Le dispositif eTwinning, ainsi que celui d'Erasmus+, permettent à des classes de pays européens différents de coopérer pour mettre en place une activité pédagogique par le biais des nouvelles technologies. Les différentes circulaires du Ministère¹ en France nous permettent de focaliser sur la valeur du numérique dans le montage des projets eTwinning. Le texte de la réforme du lycée mentionne ce dispositif dans le Bulletin Officiel (BO) spécial du 4 février 2010 :

Des jumelages numériques sont noués avec des établissements étrangers pour développer les échanges. Des échanges entre établissements s'organisent par voie numérique et dans toutes les disciplines autour d'une thématique commune qui peut être liée aux sciences, à la culture, etc. notamment au travers de l'action européenne eTwinning. Ces échanges permettent à chaque lycéen d'entrer en contact avec un élève d'un établissement étranger.

Le BO du 26 novembre 2009 préconise également eTwinning pour « fournir un point d'appui aux établissements ne disposant pas de jumelages ou d'échanges avec des établissements étrangers ». La circulaire du 3 août 2011 mentionne eTwinning comme une action au service de la « mobilité virtuelle ». La circulaire de rentrée 2013 rappelle que la mobilité virtuelle est favorisée. La circulaire de rentrée 2014 encourage les partenariats et les jumelages avec des établissements étrangers à tous les niveaux d'enseignement, pour développer les échanges et les projets de mobilité des élèves, notamment de la voie professionnelle.

Il est incontestable que les projets européens eTwinning et Erasmus+ par le biais de l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) en classe apportent une vraie révolution dans la façon d'enseigner et d'apprendre. Les élèves sont plus motivés et ils impressionnent souvent les enseignants par leur engagement et leur dynamisme. De plus, les relations au sein de la classe deviennent plus fortes, les nouvelles pratiques contribuent à la création d'une ambiance amicale où dominent la confiance, le respect mutuel et la collaboration. Les élèves et les enseignants apprennent à travailler en étroite collaboration, s'engagent mutuellement, s'ouvrent vers l'Europe, s'impliquent personnellement et développent leurs compétences linguistiques, culturelles, numériques. Dans les écoles, un très grand nombre d'élèves en difficulté n'attendent rien ou pas grand-chose du système éducatif, dans la plupart des cas, ils se méfient de tout et ont une image très négative de l'école. Le travail en équipe, donc la coopération avec des élèves de pays différents et l'usage du numérique en même temps incitent ces élèves à assumer des responsabilités et à acquérir une motivation importante : ils s'engagent et se font une image très positive d'eux-mêmes en travaillant pour leur équipe, leur pays, et leur classe. Toutes les activités proposées

par les enseignants se font sur l'espace sécurisé de Twinspace à l'usage d'outils différents sélectionnés par les partenaires, et de cette façon, l'enseignement devient plus dynamique et plus motivant. Ils deviennent plus autonomes et plus mûrs et ils apprennent à travailler l'un pour l'autre. De surcroît, ils deviennent plus confiants car ils voient que le résultat de leur effort est toujours apprécié et jugé positivement. Il est à noter que les projets eTwinning suivent la démarche de la pédagogie du projet : de cette façon, l'évaluation se concentre sur la tâche et sur l'effort tout au long de la réalisation. Le moindre effort est apprécié et montré en classe. En aucun cas, l'enseignant ne juge négativement les efforts de ses élèves et cela est la clé de l'implication volontaire. Ils s'améliorent socialement et cognitivement, ils développent leurs compétences et leurs savoirs sans s'en rendre compte car cela se fait d'une manière implicite. Ils changent leur point de vue envers l'école qui réacquiert sa dimension créative et devient un lieu de partage, d'échange et d'inspiration. Les productions finales, réalisées par les élèves à l'aide des outils du numérique, surprennent toute la communauté éducative. Les élèves qui sont déjà en contact avec le numérique dans la vie réelle, car ils sont habitués à leur usage, sont motivés pour créer des choses vraiment exceptionnelles (des e-books, des bandes dessinées numériques, des revues électroniques, des jeux en ligne, des puzzles, des mots-croisés numériques, des vidéos...) et tout cela dans une démarche actionnelle. Les élèves deviennent de vrais acteurs de leur éducation s'ouvrant aux nouveautés avec élan et confiance. L'échange avec des élèves européens et surtout l'usage des outils des nouvelles technologies ne leur apportent que des bénéfices. L'étude récente de Heutte (2010) nous permet de résumer sur l'impact important du numérique au développement personnel et cognitif des élèves. Les principaux résultats de cette étude sont les suivants :

- Les élèves habitués à l'usage du numérique en classe réussissent significativement un meilleur apprentissage à long terme et ce indépendamment du type de support ;
- Les élèves déjà habitués à l'usage du numérique en classe comprennent plus vite et mieux ce qu'ils lisent ;
- Les connaissances et les résultats scolaires ont significativement progressé pour les élèves habitués à l'usage du numérique.

En gros, nous pourrions dire que l'usage du numérique en classe participe à une amélioration des résultats scolaires des élèves (Heutte, 2010).

Grâce aux projets d'échange, les enseignants impliqués créent entre eux un réseau solide et social à la fois : ils communiquent régulièrement, ils échangent, ils inscrivent leurs élèves sur la plateforme disponible, ils collaborent pour proposer des activités innovantes. Pour tous ceux qui veulent enseigner autrement et qui veulent en plus faire intégrer les nouvelles technologies dans leur acte didactique, eTwinning semble être la solution. Les enseignants estiment que l'usage du numérique en classe leur permet de mobiliser l'attention de tous leurs élèves (Fourgous, 2010). Les projets eTwinning et Erasmus+, comme c'est déjà mentionné, suivent la méthodologie du projet et présupposent pour leur réalisation l'usage des outils du Web 2. 0. Une très vaste gamme de formations en ligne ou des séminaires virtuels sont propo-

sés aux enseignants qui démarrent de tels projets dans le but d'augmenter leurs compétences numériques : des formateurs expérimentés de toute l'Europe organisent des rencontres en ligne et des webinaires afin d'aider les enseignants à achever leurs projets. De cette façon le gain est double : les enseignants s'améliorent et cette plus-value pédagogique favorise l'acquisition de compétences de leurs élèves. Par ailleurs, leur travail est plus apprécié par la communauté éducative, surtout si c'est un travail labélisé qui puisse contribuer à l'augmentation du nombre d'élèves qui désireraient s'y impliquer éventuellement dans le futur. C'est vrai que la technologie nous aide à apprendre avec les autres en quittant l'isolement traditionnel de l'apprentissage. De nos jours, on n'apprend plus dans l'obscurité ou l'isolement du passé, mais en relation avec l'autre. Et cela n'est plus seulement le privilège des mineurs, mais aussi celui des adultes. L'enseignant qui souhaite moderniser son enseignement et faire apprendre en collaboration utilise le numérique pour profiter de tous ces avantages (meilleurs résultats de ses élèves, plus de motivation, travail plus créatif et plus inspiré, moins de temps pour acquérir le savoir, interactivité). Les technologies contemporaines de l'information et de la communication ont trois avantages par rapport aux supports classiques. Dominique Borne (1998) nous rappelle ces trois avantages du numérique :

- L'accès théoriquement illimité à toutes les sources d'information et de communication ;
- La numérisation (textes, sons, images) qui évite le vieillissement des supports et facilite le transfert de l'un à l'autre ;
- L'interactivité qui permet aux utilisateurs de classer l'information, de la confronter à d'autres informations et d'être guidés dans leur recherche.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pourrions dire que les nouvelles technologies ont des effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage autant pour les élèves que pour les équipes éducatives. Pourtant, nous devons être toujours vigilants et éviter l'usage excessif ou sans support pédagogique car dans ce cas les élèves adoptent la stratégie du « moindre effort » et cèdent à l'illusion de la facilité. Il semble primordial de rappeler que les échanges européens dans le cadre d'eTwinning ou d'Erasmus+ proposent une vision novatrice de l'action pédagogique fondée sur la pédagogie de projet et le travail collaboratif. En menant leurs projets, enseignants et élèves développent leurs compétences linguistiques et numériques, s'ouvrent à d'autres cultures et apprennent les uns des autres.

Références bibliographiques

BORNE D., 1998, *Le manuel scolaire*, Paris, La Documentation française. Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490.pdf>>.

FOURGOUS J.-M., 2010, « Rapport sur la modernisation de l'école par le numérique *Réussir l'école numérique*, Paris, La Documentation Française. Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>> (p. 105-115 : « III – Les apports des Tices »).

HEUTTE J., 2010, « L'impact de l'usage des technologies numériques sur les apprentissages des élèves : qu'en dit la science ? », *Le café pédagogique*. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/04/Ass_JHeutte.aspx>.

Notes

¹ Ces circulaires sont retenues du site <<http://ww2.ac-poitiers.fr/matrice/spip.php?rubrique21>>.

Redonner du sens à l'évaluation en se formant sur la pédagogie coopérative à l'Université

Olivier FRANCOMME

Université de Picardie

Despina KARAKATSANI

Université du Péloponnèse

Cette présentation va porter sur le travail collaboratif et la production collective comme processus de formation et d'élaboration dans le cadre de l'Université. L'évaluation à l'Université souffre d'une double difficulté : la première difficulté est que celle-ci s'inscrit dans un cadre pédagogique, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit (normalement) dans une forme qui soit la mieux appropriée au domaine et à l'enseignement concernés. Mais, de plus, elle doit être cohérente avec l'objectif visé par la formation en général.

C'est pour cela que les innovations pédagogiques ont toujours promu de nouvelles formes d'évaluation. Mais le problème qui se pose est comment évaluer une forme innovante ?

L'évaluation des structures différentes, alternatives, pose le problème du regard porté sur ces structures : mesure-t-on un écart (entre deux systèmes) ? Mesure-t-on un rapport à une norme ou tente-t-on de réduire une inquiétude ? Peut-on concilier toutes ces demandes ?

Cette communication aura pour référence principale la mise en œuvre d'un mode d'évaluation différent et innovant lié au parcours de formation en Master à l'Université (Francombe, 2014). Cette formation avait comme but de conjuguer le respect de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et de pratiques à des modalités coopératives de travail et d'outils spécifiques, comme le portfolio. Avant de parler en détail de cette pratique d'évaluation, on doit souligner certaines choses concernant le rôle et le but de la pédagogie universitaire qui n'est pas beaucoup développée et analysée.

1. Université et esprit critique

Tout au long des années 1970 et au début des années 1980, le développement de l'esprit critique comme caractéristique des études universitaires et preuve des études réussies était une tâche universitaire confirmée. L'esprit critique était lié, presque d'une manière implicite mais directe, à la finalité des études universitaires et au progrès social et technologique. Les dépassements des problèmes sociaux, économiques et technologiques étaient confiés à des inventions ou des innovations, fruits de l'esprit critique assumé par des études universitaires de qualité.

Mais, que comprenait l'esprit critique ? On pourrait admettre sans difficulté que sa présence était attestée par une série de compétences comme : a) capacité d'analyse et de synthèse ; b) aptitude à organiser l'information (capacité à obtenir et à analyser des informations de sources différentes) ; c) capacité à critiquer et s'autocritiquer ; d) capacité à générer des idées neuves (créativité) ; e) habilité à réfléchir dans un système de valeur propre ; f) habilité à poser des questions par rapport aux concepts et aux théories enseignées, etc. La liste peut être allongée avec des phrases qui peuvent désigner de plus en plus clairement et en détail le contenu de la notion « esprit critique ».

Cependant, il a déjà été introduit – volontairement – un mot clé, « compétences », qui fait partie de l'arsenal de la politique actuelle. Mais, quelle fut la difficulté qui a rendu nécessaire l'inclination de l'esprit critique pour des phrases courtes et pour des pratiques (les compétences) et qui essaie de rendre visible (et rentable) son contenu ? La volonté (et la pression) de transformer une notion clé mais floue (en effet, tout le monde pouvait distinguer un « esprit critique » sans pour autant que la notion fût concrétisée) en un concept bien déterminé et mesurable afin de faire face à deux types de pressions : une, interne à l'université, suscitée par la massification des études et l'autre, externe, par les usagers des diplômés universitaires.

2. Enseigner à l'Université ou la pédagogie à l'Université

Il est important d'analyser la pédagogie appliquée à l'Université afin d'avoir des résultats satisfaisants liés au développement de l'esprit critique et à l'autonomie. En France, l'application des techniques coopératives Pédagogie Freinet (PF) / Pédagogie Institutionnelle (PI) à l'Université sont l'œuvre d'un petit groupe d'universitaires engagés dans les Mouvements pédagogiques alternatifs et coopératifs. Il s'agit d'enseignants, souvent chercheurs en Sciences de l'Éducation ou d'anciens enseignants du primaire ou du secondaire, engagés dans la pédagogie Freinet ou dans les méthodes d'Éducation Active.

3. La recherche: Quelques éléments de contexte

La fédération des Calandretas (écoles occitanes) et de son organisme de formation des enseignants, APRENE, basé à Béziers, reconnu par l'Éducation nationale, a souhaité mettre en place un parcours de formation universitaire pour ses professeurs des écoles. Un groupe de personnes, issues des mouvements Freinet et de pédagogie institutionnelle, a proposé une modalité coopérative pour cette formation (Francomme et Laffitte, 2014). Il s'agissait de prendre en charge 4 UE (unités d'enseignement) dans le Master MEF-EBI (Métiers de l'enseignement et de la formation – enseignement bilingue immersif).

4. La mise en œuvre de la nouvelle formation des enseignants parcours EBI

Dès le départ, en 2011, le projet a été de concilier plusieurs demandes :

- D'un côté, la garantie d'une formation universitaire qualifiante requise pour un Mas-

ter, pour des enseignants ayant une pratique pédagogique innovante établie.

- De l'autre côté, des exigences pédagogiques : de continuité et de cohérence entre les pratiques professionnelles¹, la formation, et dans les structures existantes, pour la partie qui nous était confiée.

C'est dans cette optique là que nous avons fait le choix de travailler selon une forme et avec certaines techniques pédagogiques. Durant la formation nous avons donc introduit un fonctionnement proche de la pédagogie institutionnelle, dont le portfolio ne constituait qu'un outil, une technique de production, d'élaboration collective, et d'évaluation².

C'est un outil qui sert à la fois à la formation, à la validation des acquis professionnels, et à l'évaluation de la formation. Il permet de recueillir les productions des étudiants et des professionnels et de les soumettre à critique, vers une élaboration « académique » collective, mais aussi de partager des ressources en favorisant l'appropriation singulière de chaque production. On va démontrer les résultats et les limites de cette activité de formalisation universitaire mais aussi la pertinence du choix pédagogique innovant.

Chaque stagiaire devait réaliser un portfolio, rassemblant ses productions, qui ont constitué la plupart des éléments nécessaires à la validation de son Master. Un certain nombre de présentations, de cours, ont enrichi les moments de formation (deux semaines par semestre) ainsi que des échanges électroniques (des cours et des suivis personnalisés).

5. Le portfolio à APRENE

C'est un dossier constitué de sous-dossiers (CV, diplômes, notes de lecture, bibliographie, outils et travaux de classe, mémoire, travail international, articles, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement...) dans lesquels figurent des documents produits par un(e) étudiant(e), attestant ou permettant d'attester un certain nombre de compétences, de savoir-faire, de qualifications, etc. En particulier, les travaux menés sur le terrain professionnels ont servi de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils furent les objets à formaliser, à analyser, à distancier.

L'ensemble de portfolios est stocké dans un espace numérique de travail, pour lequel nous avons élaboré ensemble une charte concernant son utilisation : tous les dossiers sont accessibles à tous les participants au Master, en respectant la règle de confidentialité vers l'extérieur.

6. Sur la déclinaison du portfolio à Béziers

Le portfolio possède un certain nombre de qualités dans le cadre spécifique de la mise en œuvre à Béziers :

- En premier lieu, il permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun et facilite l'individualisation des parcours, ainsi que l'entraide. Celle-ci se caractérise par des liens horizontaux entre pairs, une proximité dans la nature et l'ampleur des tâches à résoudre, une modélisation sans possibilité de copier. Par exemple : certains

- étudiants possèdent des diplômes et des titres (prix en occitan, autre Master...), ils ont écrit des articles dans des revues professionnelles, avaient vécu des expériences internationales... Ce qui leur a permis, après une mise en forme « académique », et donc une véritable évaluation-diagnostic, valant pour un état de leur parcours, à un instant donné, de concentrer leur travail universitaire dans les domaines leur faisant plus défaut. L'expérience, l'expertise des étudiants ont été grandement utilisées.
- Il permet la prise en compte d'apprentissages transversaux : rédiger un article en occitan permet de valider différentes compétences : disciplinaire (relative au sujet de l'article), instrumentale (utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), et linguistique (occitan). La transversalité rend aussi le travail plus efficace, elle rend mieux compte des phénomènes éducatifs complexes (exemple de l'altérité).
 - La mise en œuvre du portfolio a aussi permis de réduire le hiatus qui existe encore entre théorie et pratique. Les références scientifiques deviennent des outils de mesure, ou d'évaluation, des travaux ; ou au contraire, un outil potentiel d'analyse. C'est un outil de transfert.
 - Dans une moindre mesure, les portfolios disponibles en permanence sur AGORA³, ont permis un travail collaboratif à distance : pour le travail collectif (2 ou 3 personnes maximum), et utilisé comme centre de ressource. Ce type de travail permet aussi de mieux respecter les rythmes de chacun : pour la personne dont on évalue la production, il y a moins de stress dans la phase de production, il y a la possibilité laissée à l'erreur, au tâtonnement, il y a donc une relation plus saine du rapport à sa propre progression, donc au regard que l'on porte à soi-même. Pour celui qui évalue, la place importante que prend le dialogue atténue les effets de parallaxe, ou d'erreur de jugement. Chaque production est toujours « retravaillable ».
 - Le travail d'investissement de chacun est démultiplié, donnant une assise plus large à l'évaluation globale.
 - Le portfolio constitue la mise en place d'un système de co-construction de valeurs, dans un collectif paritaire où l'objet central est un travail de production commun, dont l'évaluation a une fonction collective, qui peut toujours être remise en question.

Parmi les éléments du portfolio qui ont le plus été sujets de l'entraide, il y a eu : les travaux bibliographiques, les recherches de l'un ont souvent aidé les autres ; la mise en forme du mémoire a aussi été très bénéfique aux échanges collectifs (et cela a été souligné au cours des soutenances) ; les notes de lecture sur les ouvrages ont permis des échanges à la fois sur les concepts, mais aussi sur leur interprétation. Parmi les élaborations collectives, les travaux en relation avec l'international ont sans doute été les plus significatifs : il s'est agi d'opérer à distance, à une véritable mise au point de texte.

Le portfolio a nécessité d'élaborer un véritable travail d'équipe entre les enseignants / in-

tervenants dans la formation, et des temps institutionnels ont rythmé les sessions de formation (« Quoi de neuf ? », « Et moi dans la classe », « Conseil de coopérative », etc.).

Un certain nombre d'éléments du portfolio ont été soumis à des contraintes particulières comme le fait de constituer un document publiable dans une revue professionnelle, ou mieux, scientifique. Le portfolio a aussi permis de transfigurer la forme pédagogique usuelle des cours à l'université, à travers le rôle de l'enseignant, et le rôle de l'équipe (qui a joué un véritable rôle d'équilibration).

7. Quelques difficultés

Les pratiques d'évaluation à l'Université (examen de contrôle des connaissances élaboré sans concertation avec les formateurs), un dialogue parfois difficile dans la communauté scientifique (modalités de travail, répartition annuelle, contrôle continu, etc.).

En ce qui concerne les étudiants, la principale difficulté consiste à avoir un suivi serré de chaque étudiant, l'individualisation exigeant aussi une différenciation des parcours. Mais c'est aussi à travers ces difficultés qu'il est possible de valider cette forme de travail par sa transparence, son ouverture au regard des autres qui renforce le dialogue au sein de la communauté scientifique, gage dans un sens d'une diffusion de ce que l'équipe formatrice considère comme son travail (d'où la création d'une véritable praxis formatrice, où encore une fois il n'y a pas d'un côté ceux qui travaillent et sont évalués et, de l'autre côté, les formateurs encadrant et évaluant, mais bien un même groupe de travail, bien qu'il y ait en son sein des statuts distincts) et dans le sens inverse, acceptation du principe d'un regard extérieur qui puisse regarder, évaluer et sanctionner.

Conclusion

Les choix que nous avons faits nous ont permis de réduire des inquiétudes à plusieurs niveaux, du côté des étudiants, et du côté institutionnel. Ces choix nous ont permis de nous confronter à la norme : les étudiants des Master MEF-EBI ont produit des documents attestant d'un niveau scientifique répondant des requis pour un Master. De plus, un grand nombre de documents sont bilingues (français – occitan), permettant de constituer une bibliothèque d'écrits à vocation scientifique bilingue.

La conception qu'on défend ici de l'évaluation veut tout simplement redonner son sens neutre, anthropologique, c'est-à-dire symbolique, aux termes qu'on a employés : évaluer, c'est tenter de dire au plus juste la valeur d'un acte, dans un esprit de reconnaissance (à tous les sens du terme), et sanctionner, c'est tout simplement mettre une marque qui témoigne qu'un palier se franchit, et intègre toujours plus à une communauté qui se reconnaît dans les repères et critères qui permettent l'évaluation.

Il faut qu'à son tour, un tel jeu de repères soit questionné, et donc... évalué, constamment refondé par sa mise à l'épreuve de la réalité, c'est au fond le plus important. Le fait même que le groupe évalué ne soit pas passif, et qu'une véritable co-construction de la valeur soit

mise en place, c'est cela que permet le portfolio ; c'est ce qui, si on y réfléchit bien, renverse totalement le rapport à l'évaluation. Nous plaidons pour une praxis évaluatrice, entre pairs, mutuelle et permanente, porteuse d'échange et d'information d'un groupe par un autre, par opposition à une évaluation hiérarchique et sans partage, sans résultats autres qu'une sur-alienation des sujets évalués aux normes et aux diktats du pouvoir en place dans le champ professionnel, qui est tout le contraire de l'esprit de recherche.

Références bibliographiques

- FRANCOMME O., 2014, « Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif, le portfolio », in P. MAUBANT, D. GROUX et L. ROGER (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérivés évaluatives*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », p. 87-92.
- FRANCOMME O. et LAFFITTE P.-J., 2014, « Cohérence des pratiques de formation d'enfants et d'enseignants au bilinguisme en immersion : Les Calandretas, écoles occitanes, face aux défis de la mas-térisation », in G. FORLOT et F. MARTIN (dir.), *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Paris, L'Harmattan, coll. « Carnets d'Atelier de Sociolinguistique », p. 217-229.

Notes

¹ La Charte des Calandretas institue une forme pédagogique bien définie, celle de la pédagogie Freinet et institutionnelle. La Charte est disponible sur : <<http://calandreta.org/fr/le-projet-fr/>>.

² Voir en annexe, la fiche sur la constitution des éléments du portfolio.

³ AGORA est un espace numérique de travail qui est commun à tous : y sont déposés les documents de cours pour chaque enseignement, et les dossiers des étudiants dont les portfolios. La totalité des documents est visible, accessible à tous, téléchargeable, modifiable..., ce qui a impliqué d'établir une charte pour son fonctionnement : non diffusion, non communication à l'extérieur, avertir un auteur de l'utilisation faite de sa production, etc.

ANNEXE

Le portfolio

(UPJV-ESPE Beauvais Olivier Francomme)

Réaliser des éléments d'un portfolio en ingénierie de l'éducation (par échanges de courriels et sur plateforme). Ce portfolio peut contenir un certain nombre de documents (liste non exhaustive) :

- **Un CV** court ou synthétique (une page maximum), accompagné des diplômes ;
- **Notes de lecture** qui soient à la fois un résumé respectueux du texte, un axe de lecture, et une confrontation à l'auteur (échanges courriels) ;
- **Un compte rendu d'intervention en colloque, séminaire**, dont on dégage les éléments importants (concept, outil, référence théorique, analyse, etc.) si possible au

regard d'un questionnement préalable. Par exemple la conférence prévue de Michel Bourbao ;

- **Une bibliographie** : c'est d'abord une recherche bibliographique, elle peut être thématique (ciblée), elle doit être commentée (établir brièvement le pourquoi du choix de chaque ouvrage). Dans tous les cas, elle doit avoir un titre !
 - **Matériaux d'enquête, données** : vous allez accumuler des données (brutes, factuelles, etc.) ; il est important de les stocker dans un endroit centralisé ;
 - **Monographie** : il s'agit de suivre une personne (adulte, jeune...) afin de réaliser une approche compréhensive comportementale.
 - **Outil pour l'enseignement bilingue**, par exemple : grilles d'observation établies préalablement et « situées » ;
 - **Mémoire** : c'est un dossier dans lequel vous allez accumuler différents éléments constitutifs du mémoire ;
 - **Travail international** : de plus en plus il apparaît indispensable d'avoir une approche internationale, *a minima* en éducation comparée.
 - **Articles, ouvrages...** : Ce sont les productions que vous avez déjà réalisées : des articles dans la presse locale, spécialisée, un rapport anonyme qui peut être une transcription écrite d'un entretien, d'une discussion. Cela peut être un compte rendu d'intervention en colloque, séminaire, dont on dégage les éléments importants (concept, outil, référence théorique, analyse, etc.) si possible au regard d'un questionnement préalable. Un compte rendu de visite...
 - **Étude de cas et analyses** : L'étude de cas peut être fournie sous forme de texte, de vidéo, de témoignage. Les analyses porteront sur des interprétations multiples, selon des registres choisis : analyse systémique, analyse normative (exigences institutionnelles par exemple), analyse sensible (valeurs...), etc.
-

Œuvrons ensemble avec les mouvements Freinet français et grec pour une école ouverte, coopérative et émancipatrice : de la réflexion à l'action pédagogique

Olivier FRANCOMME
Université de Picardie

Sofia LAHLOU
Université Ouverte Hellénique
& Enseignement public

Introduction

Les systèmes éducatifs européens présentent une grande hétérogénéité dans leurs résultats au regard des grandes enquêtes internationales, que ce soit celle de PISA (en 2012 ou en 2015), celle de l'UNICEF (rapport Innocenti). À cela, il faut ajouter des insatisfactions grandissantes de la communauté éducative, portant tant sur la forme que sur le fond : nous sommes arrivés à une époque contemporaine de la pédagogie : l'ère des pédagogies nouvelles ! (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002). Ne serions-nous pas au moment d'une renégociation du contrat entre la société et son école : à quoi sert-elle ? Quel doit être l'Homme du XXI^e siècle ? Les politiques semblent être en grande peine de définir l'école du XXI^e siècle ! Il existe pourtant une alternative éducative qui, année après année, se révèle être à la fois d'une grande efficacité, et d'une grande pertinence au regard des enjeux sociétaux. La fédération internationale des mouvements de l'École Moderne réunit des enseignants de plus de 55 pays, et réussit dans bien des lieux où elle a pourtant peine à se faire reconnaître.

L'objet de cet article tentera de mettre en lumière la pertinence des choix pédagogiques et éthiques, particulièrement adaptés dans une période de mutation des systèmes éducatifs, de la mondialisation des rapports humains, et de la formation des enseignants. Puis, il abordera concrètement le large travail de coopération mené récemment à la fois entre des personnes animées par la volonté de moderniser les systèmes éducatifs grec et français, impliquant à la fois des structures de natures différentes, mais aussi des personnes toutes animées par une volonté d'ouvrir de véritables perspectives aux enfants qui vivront dans le monde de demain.

1. Quelques constats sur l'école

Nous sommes arrivés à une époque contemporaine de la pédagogie : l'ère des pédagogies nouvelles ! Ce n'est pas seulement la citation de Blais, Gauchet et Ottavi (2002) dont il s'agit, mais d'un véritable faisceau d'indicateurs qui nous le confirme :

- D’abord surgit *l’échec massif de l’école traditionnelle*. Les enquêtes internationales le montrent, particulièrement en France, les performances scolaires stagnent au mieux, sinon elles régressent (voir enquête PISA) ! On constate une baisse du niveau dans certaines disciplines, un accroissement des écarts de niveau, et une aggravation des déterminismes sociaux. Qui peut se satisfaire d’une telle évolution ? La faillite endémique de l’école traditionnelle est une des conditions propices à l’émergence des alternatives pédagogiques ;
- Et puis, advient *la fin du consensus entre apprentissages traditionnels et savoirs méthodiques*. Les publications scientifiques abondent : il y a des formes pédagogiques qui marchent, et il y a une forme traditionnelle qui persiste et qui ne marche pas. Les enfants (les adultes aussi) apprennent mieux et de manière durable dans les cadres d’une praxis éducative (Imbert, 1985). Les publications scientifiques font état de cette réussite de l’Éducation Nouvelle. Aujourd’hui, on dispose même de résultats de recherches menées sur le suivi des enfants issus des établissements de l’Éducation Nouvelle (Bergeron, 2013), et les résultats sont édifiants. Mais plus encore, des études d’impact des formes pédagogiques telles que la pédagogie Freinet ont été menées dans des quartiers déshérités, en France notamment (Reuter, 2007). Une autre école est possible, elle réussit mieux. La faillite scientifique de l’école traditionnelle est une autre condition propice à l’émergence des alternatives éducatives ;
- Enfin, nous sommes au moment *d’une renégociation du contrat entre la société et son école* : à quoi sert-elle ? Quel doit être l’Homme du XXI^e siècle ? Les parents d’élèves sont à la recherche d’une autre école. Les phénomènes de décrochage, et de « home schooling » se sont généralisés, la Corée du sud, pourtant en tête des évaluations internationales, est aussi touchée par ce phénomène (Francomme, 2010). La confiance indélébile à l’égard de l’école traditionnelle s’efface, pour de nombreux enfants (et donc pour les parents), l’école a perdu son sens. La faillite sociale de l’école traditionnelle concourt à l’émergence d’autres formes scolaires.

Nous pourrions aller plus loin et montrer aussi la faillite politique de l’école traditionnelle, au regard de laquelle les dirigeants politiques sont bien en peine de chercher et proposer des solutions, et il y a bien quelques raisons.

2. Quelques analyses et réflexions

La première réflexion qui nous préoccupe ici, c’est de comprendre la césure entre deux alternatives qu’il faut nommer : l’école traditionnelle et l’Éducation Nouvelle. Nous emprunterons volontairement ce terme dont l’acte fondateur remonte au 6 août 1921, date de la création de la ligue internationale pour l’Éducation Nouvelle, à Calais (France). Et puis, il y a les grandes falsifications historiques et contemporaines (l’enquête « Follow through » aux États-Unis dans les années 1970). La pensée sur l’éducation reste figée. Un article récent de Sébastien Pesce (2013 : 153) décrit fort bien quelques raisons d’une pensée sempiternellement figée

de l'éducation : celle-ci n'aurait jamais été une pensée scientifique, mais idéologique.

3. Quelques perspectives qui nous rassemblent : la rénovation des systèmes éducatifs

Le processus de masterisation de la qualification des enseignants est en cours. Cette restructuration internationale des diplômes et des cursus universitaires (réforme LMD : Licence, Master, Doctorat) permet d'ouvrir de nouveaux champs de réflexion, en particulier dans le domaine de la formation des éducateurs : comment en assurer leur cohérence ? Quelle est la place de la recherche dans les cursus de formation des enseignants / éducateurs ? Cela remet en cause la cohérence globale de la formation des enseignants : comment enseigner l'innovation ?

Cette rénovation entraîne déjà deux grands changements : d'abord, en matière de scientificité, les articles, ouvrages sur les alternatives pédagogiques existent, il n'est plus possible de les ignorer ; et ensuite, ils peuvent même permettre d'introduire un dialogue avec la hiérarchie institutionnelle qui n'est plus censée les ignorer non plus. Quelles sont les références scientifiques de l'école traditionnelle ?

4. Coopération des mouvements français et grec

Deux principales structures fédèrent l'action internationale du mouvement Freinet : la Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne (FIMEM) et le secteur international de l'Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet (ICEM) en France.

Naissance de la FIMEM : Pâques 1957, le 13^e congrès de l'ICEM s'ouvre à Nantes. Pour la première fois, s'ajoute au congrès national de l'ICEM le premier congrès international des coopératives scolaires en présence d'une centaine d'enfants délégués des Coopératives scolaires qui discuteront de leurs droits, devoirs et besoins. À Nantes, des lycées et des musées accueillent les travaux des commissions du congrès et des expositions. Deux décisions importantes vont être prises à ce congrès :

- La création d'un mouvement international qui deviendra la FIMEM ;
- La charte de l'enfant (première référence officielle aux droits de l'enfant).

Célestin Freinet précise dans son discours inaugural de la FIMEM : « Et c'est parce que nous sommes riches aujourd'hui de l'appui international qu'apparaît comme naturel et indispensable la création de la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne » (Freinet, 1957).

5. Des éléments sur la dimension internationale

Au Portugal, le mouvement de l'École Moderne s'est considérablement développé en accueillant les enseignants en difficulté face à leurs classes, en leur apportant des outils, des techniques, et un accompagnement coopératif dans le processus de formation.

En Belgique, la pédagogie Freinet est proposée comme base de projets d'école dans les établissements où l'échec scolaire est massif, augmentant ainsi de manière exponentielle le

nombre d'écoles étiquetées Freinet, sans avoir réellement mis en place de véritables moyens de former les personnels.

En Finlande, le mouvement Freinet a joué un rôle essentiel dans les réformes du système éducatif : les enquêtes internationales d'évaluation l'ont reconnu comme le plus efficace et le plus équitable ; la qualité de la formation des enseignants est un des facteurs qui explique sa réussite (Boudet et Saint-Luc, 2014).

6. Le secteur international et le secteur formation de l'ICEM¹

L'ensemble des mouvements d'école moderne vise une Éducation de Qualité pour Tous en s'appuyant sur la valorisation de la libre expression enfantine, l'apprentissage de la vie coopérative.

Les interconnexions entre pratiques pédagogiques (échanges directs entre les classes), collaborations entre éducateurs et partenariat durable entre associations singularisent les coopérations entre les Mouvements d'École moderne.

En France, l'ICEM pédagogie Freinet a un secteur international. Il coordonne la mise en réseau de formations et participe à l'émergence de mouvements d'école moderne, notamment en Europe orientale et en Asie. Il collabore également au développement de mouvements d'École moderne. Il participe à la création d'outils pédagogiques adaptés aux situations culturelles et pédagogiques propres à chaque pays. L'ICEM inscrit ces partenariats dans la durée.

L'ICEM accueille régulièrement des collègues étrangers, donne à ses congrès une dimension internationale (ateliers, tables rondes, etc.), participe avec d'autres associations pédagogiques ou de solidarité internationale à des projets de développement de l'éducation populaire... Et de nombreux éducateurs Freinet pratiquent la correspondance scolaire internationale. « Devenir citoyen du monde : un apprentissage ».

Les travaux du secteur formation de l'ICEM se déploient dans plusieurs directions. Premièrement, ils visent à faire connaître et diffuser les travaux scientifiques réalisés sur la pédagogie Freinet. Sans pouvoir les citer tous, on peut noter les résultats de l'équipe « Théodile » qui montrent l'efficacité de cette pédagogie dans des lieux populaires défavorisés (Reuter, 2007), les travaux de Clanché soulignant la pertinence de la pratique du texte libre, à travers des approches anthropologiques, historiques et expérimentales (Clanché, 2010), ceux de Lèmery portant sur le tâtonnement expérimental permettant d'intégrer les avancées de plusieurs domaines scientifiques dans la pédagogie et la didactique des sciences (Lèmery, 2010), ainsi que l'enquête de Go sur l'école Freinet à Vence qui a montré en quoi cette pédagogie a été conçue comme un système (Go, 2007).

7. Création du mouvement Freinet grec

Pendant les années de la crise économique, politique et sociale que tourmente l'état grec, la pédagogie Freinet est plus qu'un choix pédagogique. C'est un engagement social et politique. C'est ainsi qu'en 2013 nous avons commencé à travailler pour la création d'un groupe pédagogique et la promotion de la pédagogie Freinet en Grèce. Nous avons alors formé une petite collectivité de collègues grecs comme Charalambos Baltas, instituteur, qui promeut les

idées de l'école ouverte à la communauté, avec l'imprimerie et les manuels des enfants mises en place dans sa classe, Nikos Theodossiou, metteur en scène qui organise chaque année à Olympia le Festival international de cinéma des jeunes et qui est très engagé sur la place de l'audiovisuel dans l'enseignement, Despina Karakatsani, professeure des Universités à la Faculté des Politiques sociales et éducatives à l'Université du Péloponnèse, et nous, Sofia Lahlou, enseignante de FLE, mettant en pratique l'expression libre, la coopération et la communication par la correspondance interscolaire et les petits livres des enfants en classe de FLE des écoles publiques, et avec d'autres collègues du primaire et du secondaire et des étudiants, nous nous réunissions et nous nous partagions des tâches pour promouvoir nos idées.

En 2004 nous avons créé en Grèce le groupe pédagogique « École buissonnière. Tâtonnements expérimentaux pour une école de la communauté », et nous avons eu un seul but : servir l'école publique en créant une « arche » avec des idées et des concepts autour de la pédagogie Freinet, de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie critique, des idées et des concepts à échanger et à enrichir en permanence. Nous avons créé un blog et nous avons travaillé en coopération pour l'alimenter avec plein de matériel pédagogique, des articles, des documents et des textes traduits du français et des propositions bibliographiques et nous avons vite organisé de nombreux événements dans les écoles et centres culturels dans le centre d'Athènes.

Nous avons commencé à diffuser les fondements de la pédagogie Freinet à partir des projections du film « L'école buissonnière » (1948) de J.-P. Le Chanois, sous-titré en grec, suivies par des discussions. Petit à petit, les projections ont vu grossir les rangs des spectateurs. Au début, il n'y avait que quelques enseignants et parents curieux mais, très vite, il y avait plus de 100 participants à chaque manifestation. Aujourd'hui, ce sont plus de 2500 personnes inscrites sur Facebook, ce qui est considérable.

Dès le début, nous avons contacté l'ICEM – Pédagogie Freinet et ses responsables, professeurs des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), Denis Morin et Olivier Francomme qui sont devenus nos mentors et nous ont encouragés à créer un mouvement Freinet grec. Avec leur aide, nous avons également participé aux dernières Rencontres Internationales des Éducateurs Freinet (RIDEF), en juillet 2014 à Reggio Emilia en Italie et en juillet 2016 au Bénin en Afrique.

En janvier et en avril 2016, le groupe pédagogique a organisé un cycle de formation avec l'ICEM et l'appui de l'Institut Français de Grèce qui a rassemblé plus de 500 enseignants de l'Attique et du Péloponnèse. Puis, des conseillers pédagogiques en Attique et ailleurs sont devenus des membres actifs du groupe pédagogique et l'ont soutenu ainsi que des Universitaires dans les Facultés des Sciences de l'Éducation. Des formations ont également été organisées avec les Universités du Péloponnèse, de Thessalonique, de Thessalie et d'Athènes. Les conseillers pédagogiques coopèrent avec le groupe pédagogique pour organiser des journées de formation dans les écoles et pour animer des ateliers sur les techniques Freinet qui favorisent la coopération et la citoyenneté ainsi que l'expression libre et la démocratie à l'école.

Depuis, des enseignants de plus en plus nombreux démarrent en pédagogie Freinet à Athènes, en province ainsi que dans les îles éloignées de la mer Égée. En quelques mois, c'est un vaste réseau de praticiens Freinet qui est en train de voir le jour en Grèce.

Le Mouvement est désormais institutionnalisé avec la création d'une association, le dépôt

officiel de statuts et l'adhésion à la charte de l'École moderne. Enfin, avec le soutien de l'association vient d'être créé le « Réseau des écoles coopératives avec la pédagogie Freinet » avec déjà 150 collègues participants du primaire et du secondaire.

Dans le réseau, nous formons une communauté d'entraide et de coopération pour échanger nos expériences et analyser nos pratiques. Les réunions ont lieu une fois par mois, samedi matin à l'École expérimentale Marasleio à Athènes et à l'Université du Péloponnèse à Corinthe pour le groupe de Corinthe. Nous sommes repartis en groupes selon le niveau de scolarisation et comme dans une classe Freinet, nous partageons des rôles et des responsabilités à titre égalitaire et sans hiérarchie pour construire ensemble le savoir et les compétences pour mettre en place la pédagogie Freinet dans nos classes. Se former collectivement fait partie intégrante de cette démarche coopérative. Il s'agit d'un processus collectif, d'échanges, d'analyses de pratiques au sein des groupes d'éducateurs qui ont la volonté de pratiquer cette pédagogie.

Pendant les 12 réunions du Réseau (du mois de mai 2016 jusqu'au mois de juin 2017) les sujets à discuter ont concerné : l'émancipation de l'apprenant, la responsabilisation, la citoyenneté et la démocratie à l'école, l'expression libre, le tâtonnement expérimental et l'ouverture de l'école à la communauté.

Les techniques à mettre en place pendant les réunions concernent :

- le Conseil coopératif pour décider sur les règles et les valeurs du groupe classe, les rôles et responsabilités – métiers des apprenants ;
- la formation de groupes et le travail coopératif ;
- la coopération élèves – enseignants – parents ;
- les petits livres et les journaux scolaires ;
- l'éducation audiovisuelle – faire du cinéma en classe ;
- le triptyque classe – cour de récré – communauté.

Il s'agit, surtout, de mettre en place les principes et les techniques Freinet, et d'analyser ces expériences avec ses bons moments ou ses difficultés. Il s'agit d'échanger pour s'améliorer et rompre l'isolement de l'enseignant face à sa classe suivant le « Ne restez pas seuls » de F. Oury. Sur le site du réseau, nous affichons une lettre bilan après chaque réunion avec les travaux effectués par les membres du réseau et tous les documents – textes et outils que nous partageons.

Pourtant, le cadre législatif ne permet pas l'introduction officielle des pédagogies alternatives dans l'enseignement public ; le mouvement Freinet de Grèce revendique le changement de ce cadre. Un dialogue pour la réforme en éducation est en cours avec le ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes auquel nous avons participé avec nos propositions concrètes, mais nous attendons les décisions finales.

L'enjeu est, enfin, de pouvoir accroître cette dynamique, multiplier les échanges entre enseignants, praticiens et chercheurs, et d'obtenir un minimum de soutien aussi de l'institution afin de démultiplier les actions de formation initiale et continue en pédagogie Freinet et mettre en place les conditions nécessaires pour une école ouverte et coopérative, centrée sur l'enfant, membre d'une communauté.

Références bibliographiques

- BERGERON P., 2013, *Anciens-nes élèves du Lycée pilote innovant de Jaunay-Clan : trajectoires et constructions identitaires*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris-Ouest Nanterre La Défense sous la direction de Marie-Anne Hugon (thèse inédite).
- BLAIS M.-C., GAUCHET M. et OTTAVI D., 2002, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard.
- BOUDET M. et SAINT-LUC F. (dir.), 2014, *Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi, coll. « Questions d'éducation ».
- CLANCHÉ P., 2010, *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen, coll. « Miscellanea ».
- FRANCOMME O., 2010, « Être décrocheur en Corée du Sud », *Cahiers Pédagogiques*, n° 481, p. 61-62.
- GO H.-L., 2007, *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*, Rennes, Éditions PUR, coll. « Didact Éducation ».
- IMBERT F., 1985, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Éditions Matrice.
- LÉMERY E., 2010, *Apprendre, c'est naturel... Un processus universel d'apprentissage, d'action et de pensée : Le Tâtonnement Expérimental*, Paris, Éditions Thélès.
- PESCE S., 2013, « Pédagogie et Éducation Nouvelle : 6 illusions, 5 éléments de définition et 4 pistes d'action », in J.-C. SALLABERRY (dir.), *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2012*, Paris, L'Harmattan, p. 153-161.
- REUTER Y. (dir.), 2007, *Une école Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

Sitographie

- *Enquête PISA*, 2013, Ministère de l'Éducation nationale, disponible sur : <<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>>.
- *FIMEM*, disponible sur : <<http://www.fimem-freinet.org/>>.
- *Groupe pédagogique Skasiarxeio*, disponible sur : <<http://skasiarxeio.wordpress.com>> et <www.facebook.com/skasiarxeio2014/>.
- *ICEM*, disponible sur : <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>>.
- *Neaniko plano*, disponible sur : <<http://neanikoplano.gr/>>.
- *Olympia Festival*, disponible sur : <<https://olympiafestival.gr/>>.
- *Réseau des écoles coopératives avec la pédagogie Freinet*, disponible sur : <<http://diktyofreinetgr.wix.com/diktyofreinet>>.
- *Rapports Innocenti*, 2013 (page modifiée le 29 avril 2016), UNICEF, disponible sur : <<https://www.unicef.fr/article/rapports-innocenti>>.

Notes

¹ Ce paragraphe a été rédigé à partir d'une présentation faite par Thyde Rosell, qui a été responsable du secteur international de 2002 à 2005.

Analyse de la production écrite

Ioanna FYKARI

Enseignement privé

Introduction

Dans cet article, je m'intéresse aux compétences et à la performance d'apprenants de langue française, langue seconde ou langue troisième, lors de la production écrite. L'étude est fondée sur une expérience scientifique que j'ai menée pour la réalisation de mon Master 2 dans le cadre du laboratoire Dynamique Du Langage (DDL) de l'Université Lyon 2.

La compétence des participants à laquelle je me suis intéressée est celle qui relève d'une certaine « autonomie d'expression » ce qui, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), est désigné par « utilisateur indépendant » et qui se réfère au niveau B (B1 et B2). L'utilisateur indépendant, selon les critères du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 25), au niveau B1 : « peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée », tandis qu'au niveau B2 l'utilisateur est censé avoir affiné ses capacités d'expression, orale et écrite et : « peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités » (*ibid.* : 25).

Les 40 élèves qui ont participé à l'expérience et dont j'ai analysé les productions écrites avaient une compétence attestée de niveau d'expression en français de B1 ou B2 et le français avait été appris en L2 ou en L3. Ils devaient produire un récit d'environ une page en écrivant sur une tablette spéciale et en étant filmés.

Le modèle théorique généralement utilisé par la communauté scientifique pour la production de texte est celui de Hayes et Flower. Leur modèle décrit les processus mentaux ayant lieu pendant l'acte de l'écriture. Ils définissent trois principaux processus rédactionnels pendant la production d'un récit : la *planification*, la *mise en texte* et la *révision*. Pendant la planification l'individu s'occupe des idées et de leur organisation. Pendant la mise en texte, il s'occupe des choix linguistiques aux niveaux lexical, sémantique et syntaxique pour donner forme à ses pensées et les transmettre. Enfin, pendant la révision, il évalue sa production à travers des relectures et il apporte des corrections éventuelles. C'est aussi le modèle de Hayes et Flower (1980) que j'utiliserai ici pour l'analyse du corpus que j'avais à ma disposition.

1. Méthodologie

Le laboratoire DDL de l'Université Lyon 2 m'avait fourni une tablette de graphiques et le logiciel *Eye and Pen* afin de collecter des informations sur mon échantillon permettant d'effectuer cette étude. La tablette était accompagnée d'un stylo spécial et était reliée à un ordinateur pour enregistrer la trace de l'écriture de l'individu. Le processus se décomposait en trois parties : observation visuelle, première production écrite en français, deuxième production écrite en langue maternelle. La durée du processus était d'environ une heure pour chaque participant qui devait produire au total quatre textes. L'objectif était de poursuivre et de clore la narration, c'est-à-dire d'écrire une fin pour deux histoires : en français et en langue maternelle. Le processus a été filmé à l'aide d'une caméra pour la quasi-totalité des participants. L'échantillon de quarante participants a été constitué par moi-même, lors de deux voyages successifs en Grèce. J'ai examiné personnellement tous les participants à l'expérience.

2. La constitution des groupes et la tâche

L'échantillon de quarante personnes a été par la suite divisé en quatre groupes, composés de dix personnes chacun selon la tranche d'âge et le statut du participant.

Le premier groupe, le « groupe E » est constitué d'élèves adolescents d'une école privée, de l'école franco-hellénique « Jeanne D'Arc ». Ces élèves ont le niveau B. Dans cette école, le français est enseigné en tant que seconde langue principale à partir de l'âge de six ans, c'est-à-dire dès le primaire. Les cours de français durent deux heures par jour.

Le deuxième groupe, le « groupe A », est hétérogène, en ce sens qu'il est constitué par des élèves du 20^e collège de Nikaia au Pirée et du 1^{er} collège expérimental d'Athènes. Parmi eux, il y a également mes anciens élèves en cours particuliers de FLE. Ces élèves ont commencé à apprendre le français vers l'âge de 12 ans, à raison de deux ou trois heures par semaine. Ils se situent au niveau B.

Le troisième groupe, le « groupe I », est constitué par des étudiants du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. Ils ont aussi le niveau B.

Le quatrième et dernier groupe, le « groupe D », est constitué d'hommes et de femmes de niveau B+. Ils apprennent ou ont appris le français pour leur travail ou par amour de la langue française. C'est un groupe qui se constitue de gens d'une vaste tranche d'âge, à savoir de trente à quatre-vingts ans pour la doyenne du groupe. Presque tous ont reçu une éducation universitaire.

Tous les participants ont été examinés sur un texte descriptif et un texte narratif en le rédigeant dans leur langue maternelle et aussi en français. Chaque participant a écrit quatre pages sur la tablette fournie par le laboratoire de recherche.

Dans le cadre de cet article, je me contenterai de faire des observations sur le texte narratif, intitulé « évasion » et distribué sous format papier. Le texte qui servait d'amorce a été distribué sous format papier. Trois lignes en français donnaient le début de l'histoire à raconter :

Dimitri regardait le ciel étoilé à travers les barreaux. Il devinait les ombres des gardiens dans le mirador. Il entendit la porte de sécurité s'ouvrir dans le couloir. Un gardien ouvrit la porte de la cellule. Il passa alors à l'action...

J'ai demandé à chaque participant de lire attentivement la consigne pendant deux ou trois minutes, puis de rédiger une histoire en donnant une fin. Il fallait rédiger l'histoire en français, la langue étrangère de l'apprenant, et puis rédiger à nouveau l'histoire dans sa langue maternelle, c'est-à-dire en grec moderne.

3. Analyse du processus rédactionnel

Je vais m'intéresser maintenant au processus rédactionnel à proprement parler sur la base du modèle de Hayes et Flower que j'ai évoqué plus haut. Voici le schéma :

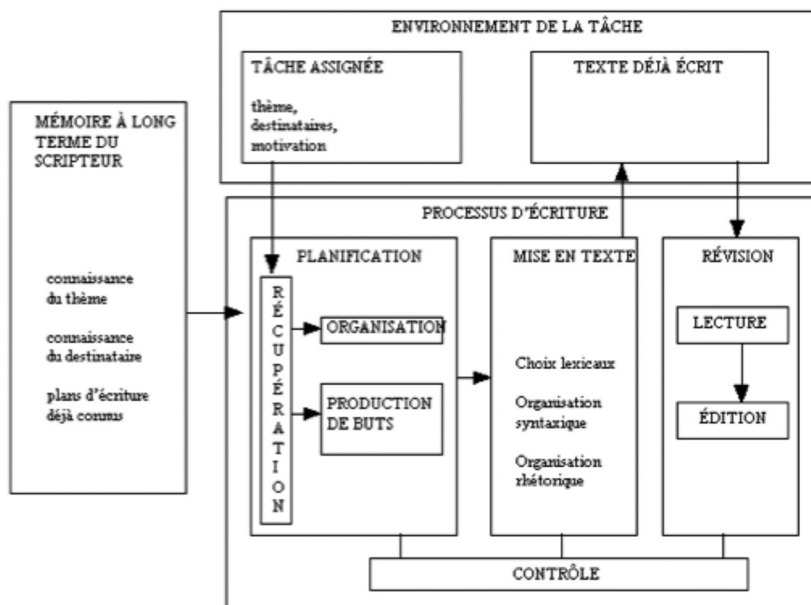


Schéma 1 : modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle comporte trois grands secteurs qui déterminent la production. Il s'agit de l'« Environnement » de la tâche, en haut sur le schéma, du « Processus d'écriture » en bas, et de la « Mémoire », à gauche sur le schéma. Pour le troisième secteur, celui de la mémoire, il s'agit de la mémoire à long terme à laquelle le rédacteur aura recours pour puiser des idées ou des plans similaires à la tâche demandée.

3. 1. L'environnement de la tâche

La première partie du modèle s'occupe de l'« environnement de la tâche ». Dans notre expérience la *tâche* assignée était de rédiger la fin d'une histoire ; le *thème* imposé était l'évasion dont le héros était Dimitri. Les *destinataires* étaient le laboratoire DDL, dont je faisais partie pendant mon Master 2. La *motivation* était en général positive.

Je dois préciser ici que la motivation chez les adultes a été très positive, mais il y a eu beaucoup d'inquiétude chez les parents d'élèves et même quelques refus de participation, il s'agissait, pour la plupart, de parents qui ne savaient pas ce qu'était une tablette ou qui pensaient que c'était dangereux pour leur enfant. En revanche, les adultes ont été très motivés pour participer à l'expérience ; je cite à titre d'exemple le cas d'une étudiante disant qu'elle mettrait dans son CV l'attestation qu'on lui remettrait.

Il faut ajouter que leur professeur avait informés les sujets de l'expérience, des destinataires, de la durée de participation, de l'enregistrement vidéo de l'expérience, et leur avait demandé de signer par écrit leur accord de participation à l'expérience scientifique.

3. 2. La mémoire

Lorsque les participants se trouvent dans la salle de rédaction devant leur feuille de papier, la tablette, l'ordinateur et la caméra, une fois qu'ils ont lu l'introduction du texte, ils doivent d'abord faire appel à leurs souvenirs, c'est-à-dire à la mémoire à long terme. Ils doivent réfléchir sur ce que pourrait être pour eux « l'évasion », émettre des hypothèses sur l'identité du destinataire. Comme le dit Annie Piolat (2004) dans son article « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail » : « le rédacteur récupère en mémoire à long terme des informations ».

Il est évident que pendant cette étape l'âge et la maturité du rédacteur jouent un rôle important. Ainsi, dans la copie E2 d'un jeune élève de 13 ans, nous avons une référence explicite à *Star Wars* et nous pouvons déduire qu'il a puisé cet élément dans sa mémoire pendant cette étape du processus. En revanche, dans la copie D3, le rédacteur, qui est avocat, m'a dit explicitement s'être inspiré d'une affaire de son cabinet.

De façon générale, selon Annie Piolat (*ibid.*),

la mise en œuvre d'une activité complexe serait contrainte par la *capacité* limitée de ressources dont dispose l'individu [...] Cette gestion des ressources cognitives a été validée pour la compréhension de textes. Elle est aussi repérée par McCutchen (1996) lors de l'apprentissage de la production de textes par des rédacteurs débutants.

Nous pouvons considérer que les élèves de nos groupes constituent des rédacteurs novices (ici l'élève de 13 ans) et les adultes des rédacteurs experts (ici l'avocat).

J'avais bien expliqué que je n'avais pas droit d'intervenir pendant la rédaction ni pour donner des explications ni pour leur demander quoi que ce soit. Là aussi les rédacteurs experts

se sont démarqués des novices : les rédacteurs adultes se sont conformés aux consignes et se sont concentrés sur la réalisation de la tâche ; en revanche, les rédacteurs novices ont essayé à plusieurs reprises de me demander de leur expliquer des mots qu'ils ne comprenaient pas.

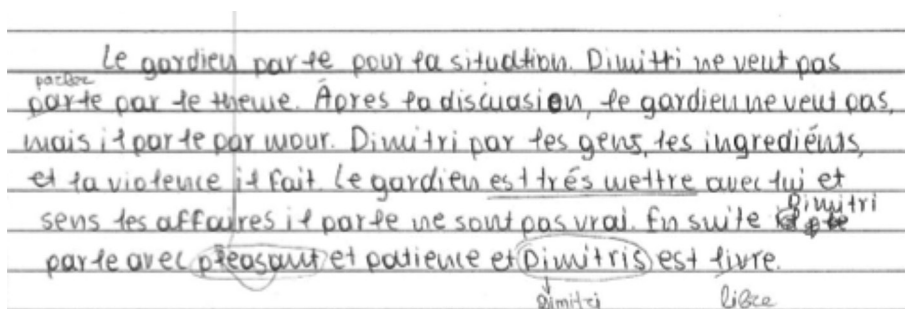
3. 3. Le processus d'écriture

J'arrive maintenant au processus d'écriture à proprement parler et qui comprend trois étapes. La première est celle de la planification selon Annie Piolat (*ibid.*) :

Le processus de *planification* permet de construire, au niveau conceptuel, un message pré-verbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre. Avec cet outil cognitif, le rédacteur récupère en mémoire à long terme des informations, les (re)-organise si besoin est, tout en élaborant des plans d'action.

En dehors de la récupération des idées, l'organisation et la production des buts sont les paramètres de cette étape.

Quels sont les éléments que les participants ont récupérés dans leur mémoire ? On ne peut pas y avoir accès, mais il est légitime de penser que sur ce plan les adultes, du fait de leur vécu, de leur expérience, ils ont fait preuve de maturité intellectuelle et de capacité d'organisation et n'ont à aucun moment sollicité mon aide. Comme je l'ai signalé plus haut, j'ai eu des questions sur le vocabulaire par de nombreux élèves. Le fait que tel élève me demande en grec « comment on dit "s'échapper en français" » montre qu'il a déjà procédé à un mini plan et qu'il sait que ce terme lui manque pour la rédaction. Pour ce qui concerne l'organisation, la copie A7 est une copie de six lignes qui présente une organisation rudimentaire, fondée sur l'emploi des adverbes « après » et « ensuite ».



Document 1 : copie A7

En revanche la copie A8 présente un tel nombre de ratures que la production ne saurait être qualifiée que de brouillon.

compétence qui doit se compléter avec la capacité d'argumenter au niveau B2.

Si l'on opère une évaluation globale de la production écrite des participants sur les critères du CECRL, on peut affirmer que la grande majorité des rédacteurs répond globalement aux compétences exigées pour le niveau B. Le *respect de la consigne* n'a pas posé de problème pour la quasi-totalité des productions : une seule copie a été écartée du corpus pour cette raison. La *capacité à présenter des faits*, c'est-à-dire pouvoir décrire des faits, des événements ou des expériences est aussi généralement satisfaisante. En revanche, dès qu'on arrive dans le domaine de la *capacité à exprimer sa pensée avec cohérence et cohésion* surgissent des problèmes. De plus, la *compétence lexicale* qui concerne l'étendue, la maîtrise et l'orthographe lexicale est très compromise, surtout dans les copies des adolescents.

Dans la figure ci-dessous on a un aperçu de la compétence grammaticale. Elle prend en considération trois paramètres : le degré d'élaboration des phrases, le choix des temps et des modes et la morphosyntaxe flexionnelle.

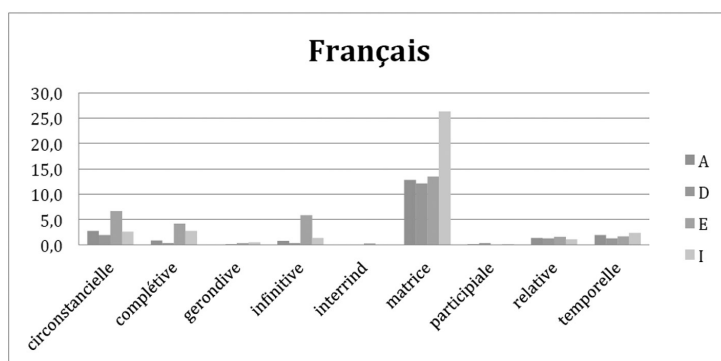


Figure 1 : A : élèves des écoles publiques ; D : adultes ;
E : élèves de l'école franco-hellénique « Jeanne D'Arc » ; I : étudiants

Les productions écrites sont truffées d'erreurs qui nuisent à la clarté de l'expression sans toutefois que cela devienne incompréhensible comme dans le cas extrême de la copie A7 que j'ai citée plus haut.

Pour ce qui concerne le degré d'élaboration de la phrase, les adultes maîtrisent bien, voire très bien, ce paramètre mais les adolescents optent pour l'utilisation de phrases simples, voire très simples. Il s'agit très probablement d'une stratégie qui leur permet d'éviter de commettre des erreurs dans la formulation. Quoiqu'il en soit, il est clair que les adolescents maîtrisent bien la phrase simple mais ne maîtrisent pas la phrase complexe.

5. Les erreurs dans les productions écrites

De nos jours, l'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage d'une langue et en constitue donc une étape inévitable.

J'ai dressé un inventaire des erreurs, fondé sur la fréquence d'apparition, qui illustre bien avec des exemples précis les erreurs que j'ai rencontrées dans les productions écrites des quarante participants. On peut donc avoir une idée globale des erreurs rencontrées à travers cet inventaire où dans la première colonne on a la typologie fondée sur la fréquence d'apparition et, dans la seconde, on illustre le type par un exemple caractéristique :

Syntaxe	
Types d'erreur	Exemples d'erreurs
La question des prépositions	* <i>Ils étaient assis aux chaises...</i> (A2) Ils étaient assis sur les chaises...

Morphosyntaxe	
Types d'erreur	Exemples d'erreurs
La question du verbe et de la voix	* <i>il peut échapper...</i> (I7) il peut s'échapper... * <i>il est arrivé à évader...</i> (I7) il est arrivé à s'évader...
La question des pronoms personnels et relatifs	* <i>Soudain un gardien le donne les clés...</i> (I2) Soudain un gardien lui donne les clés... * <i>Ils lui ont conduit à la prison...</i> (I9) Ils l'ont conduit à la prison... * <i>Il se dormait et le matin il allait au village dont il avait un ami.</i> (A10) Il s'en dormait et le matin il allait au village où il avait un ami.
La question de la concordance des temps	* <i>Mais il ne va jamais oublier la vie derrière les barreaux et il ne va pas apprendre pourquoi il était là.</i> (A9) Mais il ne va jamais oublier la vie derrière les barreaux et il n'aura pas appris pourquoi il était là. * <i>Après l'ouvrage des portes...</i> (E6) Après l'ouverture des portes...
La question de la morphosyntaxe	* <i>il réfléchiait</i> (E7) il réfléchissait

<p align="center">La question de la phrase négative</p>	<p>* <i>Aucun ne voulait pas le voir</i> (E7) Personne ne voulait le voir.</p> <p>* <i>Il avait ni lampes ni fenêtres</i> (A9) Il n'y avait ni lampes ni fenêtres.</p>
Lexical	
Types d'erreur	Exemples d'erreurs
<p align="center">La question de la traduction mot à mot</p>	<p>* <i>quand j'allais la quatrième au collège...</i> (I1) quand j'étais en quatrième du collège ...</p> <p>* <i>prendre la situation à leurs mains...</i> (I10) prendre la situation en main...</p>
<p align="center">La question des formes sonores</p>	<p>* <i>maintnant</i> (A6) Maintenant</p> <p>* <i>Tout un coup, le gardien...</i> (I2) Tout d'un coup le gardien</p> <p>* <i>une feille son nom...</i> (E2) une feuille son nom...</p>
<p align="center">La question des anglicismes</p>	<p>* <i>... le gardien pressait le button.</i> (A2) le gardien appuyait sur le bouton.</p> <p>* <i>Il voulait improver sa vie</i> (A5) Il voulait améliorer sa vie.</p>

Tableau 1 : types d'erreurs et exemples

Revenons maintenant à la question de la mise en texte du modèle de Hayes et Flower. Il comprend trois paramètres, à savoir les choix lexicaux, l'organisation syntaxique et l'organisation rhétorique.

Pour ce qui concerne les erreurs rencontrées, dans le premier paramètre du modèle, les choix lexicaux, on peut souligner les anglicismes, le recours à la traduction mot à mot, et la confusion des formes sonores. Pour ce qui concerne l'organisation syntaxique, on a également une partie d'erreurs qui reposent sur la morphosyntaxe du mot ou du verbe et, enfin, une autre série de constructions erronées relatives à des questions de syntaxe comme la forme négative, les pronoms, la concordance des temps, les constructions avec préposition, etc.

Enfin, pour ce qui concerne l'organisation rhétorique chez les adolescents, il n'y a pas eu de souci majeur autre que l'utilisation du style direct, c'est-à-dire du dialogue, dans leurs

productions ; en revanche, j'ai rencontré quelques rares exemples plus sophistiqués dans les productions des adultes.

6. L'étape du contrôle et de la révision

Selon Annie Piolat (2004), le processus de révision est un outil de contrôle qui :

favorise l'évaluation du texte produit (ou en cours d'élaboration) en le comparant à la représentation mentale concernant le texte souhaité. Il permet aussi d'examiner la formulation du texte en fonction des standards requis par les contraintes de la situation de communication. Sur un plan fonctionnel, ces différents composants sont actualisés autant de fois qu'il est nécessaire et selon la succession utile à chaque rédacteur.

Il est certain que tous les participants sont passés par une étape de contrôle d'une façon ou d'une autre : les pauses enregistrées par la tablette pendant la rédaction témoignent du contrôle et de la planification de l'expression écrite. Dans le cas de la copie A8 citée plus haut, les ratures témoignent du souci de contrôler la production et d'en améliorer la formulation. Le contrôle s'y est fait au fur et à mesure de l'écriture, et c'est en général ce qui s'est passé pour la grande majorité des participants.

En revanche, étant donné le temps limité que les participants avaient à leur disposition, ils n'ont pas pu procéder à un contrôle complet de leur production une fois celle-ci terminée, et ils sont ainsi passés à la troisième étape, celle de la révision à proprement parler.

7. Les données objectives de la performance

Deux paramètres objectifs de la performance des participants sont les mesures quantitatives du nombre de mots et du temps imparti. Ces deux paramètres sont pris en considération par le CECRL puisque le candidat à la certification du B1 doit en un temps réduit rédiger un texte de 160-180 mots, tandis qu'au B2 il doit utiliser au moins 250 mots. On peut visualiser la première variable, c'est-à-dire le nombre de mots employés dans le récit rédigé en langue étrangère (L2), en français, par rapport au nombre de mots utilisés pour le même récit en langue maternelle (L1), en grec, dans la figure ci-dessous :

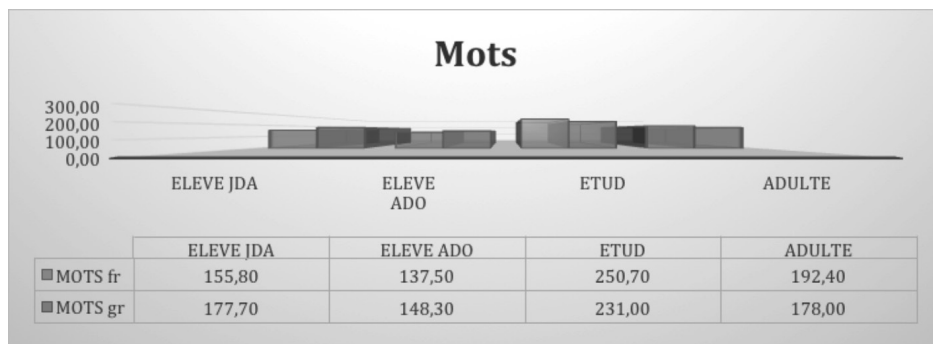


Figure 2 : les mots

Par rapport au repère de 160-180 mots qui est la norme pour B1, on constate que les adolescents sont en dessous aussi bien en grec qu'en français, et ceci qu'ils viennent du secteur public ou privé. Chez les adultes, la norme de 250 mots est effective chez les étudiants, tandis que les professionnels se contentent d'un peu moins de 200 mots aussi bien en grec qu'en français pour donner un récit complet. Toutefois la comparaison du nombre de mots dans les deux langues est seulement indicative car la longueur du mot est différente entre les deux langues, le grec utilisant plus facilement des mots polysyllabiques ; la consigne donnée était de produire une page de texte. On peut se demander si les étudiants font preuve d'une richesse lexicale supérieure à celle des adultes professionnels ou si ces derniers font preuve d'une compétence de synthétiser leur pensée qui aboutit à l'utilisation de moins de mots dans leur production, ceci relevant, bien sûr, d'une analyse qualitative des productions écrites.

Pour examiner la deuxième variable, celle du temps nécessaire pour la production, qui est donnée dans la figure ci-dessous, on compare également le temps nécessaire à la production du récit en français L2 et du même récit en grec L1.

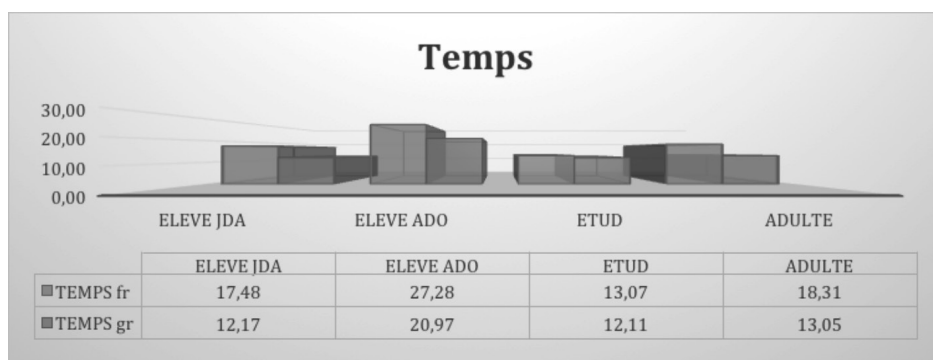


Figure 3 : le temps

Les adolescents ont produit un texte de 15 à 20 lignes. Or ceux de l'école publique ont eu

besoin de presque dix minutes de plus pour achever leur production aussi bien en grec qu'en français. Il est clair que les élèves du secteur privé montrent une performance supérieure à celle de leurs camarades du secteur public. On peut noter que la durée de vingt minutes des élèves du public pour rédiger un texte dans la langue maternelle soulève des questions sur leur compétence rédactionnelle puisque toutes les autres catégories de participants ont fait leur performance en 12-13 minutes. L'écart temporel entre le temps de rédaction en grec comparé à celui en français est relativement stable dans toutes les catégories et tourne autour de cinq ou six minutes de plus pour la L2. Quant à la compétence rédactionnelle des étudiants, elle est quasi équivalente en L1 et L2 : les étudiants ont une différence d'une seule minute pour la rédaction en L2.

Conclusion

Cette étude est placée dans le cadre de l'analyse de la production écrite sur la base du modèle proposé par Hayes et Flower pour l'analyse du processus rédactionnel. Je me suis intéressée à la compétence du niveau B d'apprenants de français (L2) ainsi qu'à leur performance.

J'ai formé un échantillon de quarante participants de niveau B du CECRL qui ont rédigé un texte narratif sur la thématique de « l'évasion » en L2 et un autre sur la même thématique en L1. Le logiciel utilisé a été *Eye and Pen* tant pour les extractions chronométriques que pour les paramètres statistiques de l'analyse des données. Selon le modèle utilisé, la production de récit comprend trois processus rédactionnels, la planification, la mise en texte et la révision. Ces trois processus ont été examinés dans les productions écrites de notre corpus seulement pour la L2. Les étapes préliminaires ont été abordées d'abord de l'environnement de la tâche où on a constaté que la motivation des participants était positive, puis de la mémoire à long terme où il semble qu'effectivement les participants ont sollicité une expérience comparable à celle de la tâche demandée. Une distinction entre rédacteurs novices et experts a pu être vérifiée, non seulement sur la base de leur production mais également sur la base de leur attitude comportementale, du respect de la consigne, de la planification.

Pendant l'examen du processus de la mise en texte il a été vérifié que le type de texte proposé entrainait dans le CECRL, par rapport aux compétences requises pour le niveau B. J'ai vu que globalement la performance des participants était satisfaisante en ce qui concerne le respect de la consigne et la capacité à présenter des faits mais qu'elle était défectueuse sur le plan de la capacité à présenter les faits avec cohérence et cohésion. Par rapport au modèle de Hayes et Flower, on s'est interrogée sur les choix lexicaux, l'organisation syntaxique et l'organisation rhétorique. On a dressé un panorama des erreurs, fondé sur la fréquence de chaque type d'erreur pour montrer les mauvais choix sur le plan de la performance des participants, choix lexicaux et morphosyntaxiques qu'on a rencontrés dans le corpus. Il s'agit de phénomènes morphosyntaxiques, syntaxiques et lexicaux qui sont liés à la performance pendant le processus de la mise en texte.

On a remarqué, à travers la Figure 1 sur le type des propositions, que plusieurs structures

de la phrase française demeurent problématiques pour les apprenants notamment les relatives temporelles et les circonstancielles. D'autre part, à travers le panorama des erreurs on a vu que les difficultés morphosyntaxiques sont statistiquement plus importantes que les difficultés lexicales. Dans les premières catégories on avait le verbe et la voix, l'utilisation des pronoms relatifs et des pronoms personnels, la concordance des temps et la phrase négative. Concernant les choix lexicaux on a noté dans le Tableau 1, l'impact des anglicismes, de la traduction mot à mot et des formes sonores révélant que les confusions sont focalisées sur le lexique, la sémantique, la phonie et la graphie.

Les données objectives de la performance concernent le nombre de mots utilisés par chaque catégorie, celle des adolescents, novices et celle des adultes, experts, et le temps nécessaire à la production de texte. Pour le nombre de mots utilisés, on a constaté que les adolescents sont légèrement au dessous de la compétence exigée au niveau B1, tandis que chez les adultes la norme de mots demandée au niveau B2 n'est atteinte que par les étudiants.

Les indices du temps utilisé étaient remarquables sur le plan de la performance des élèves de l'école privée montant une capacité d'écriture plus rapide que celle des autres adolescents du public et équivalente à celle des groupes adultes, et ceci dans l'utilisation de la L2 comme de la L1.

Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- HAYES J. R. et FLOWER L. S., 1980, «Identifying the organization of writing processes», in L. W. GREGG et E. R. STEINBERG (dir.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- MCCUTCHEN D., 1996, «A capacity theory of writing: Working memory in composition», *Educational Psychology Review*, vol. 8, n° 3, p. 299-325 [traduction (1998) : « Une théorie de la capacité pour la rédaction : la mémoire de travail dans la composition », in A. PIOLAT et A. PÉLISSIER (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 183-224].
- PIOLAT A., 2004, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », numéro coordonné par J. ANIS et C. BORÉ, « Théories de l'écriture et pratiques scolaires », *Linx* [En ligne], n° 51, p. 55-74. Disponible sur : <<http://linx.revues.org/174>>.
-

L'enseignement de la littérature française au Kosovo

Valbona GASHI-BERISHA
Université de Pristina (Kosovo)

Introduction

Depuis l'apparition des premiers textes littéraires jusqu'à nos jours, et particulièrement avec la nouvelle théorie du texte de Barthes, celle du plaisir, le lecteur s'y retrouve en éprouvant tant du plaisir que de la jouissance. Dans *Le plaisir du texte* (1973), Barthes souligne l'importance du pouvoir du texte littéraire et sa lecture. Un pouvoir qui permet au texte de devenir un moyen de locomotion nous conduisant vers l'Autre. Cependant, l'envie de voyager à travers des œuvres littéraires nécessite un grand effort de compréhension surtout si le texte est en langue étrangère. Alors, comment un apprenant doit-il lire un texte pour trouver du plaisir ? Comment le sensibiliser et lui communiquer le plaisir de la lecture ? Ce sont des questions que pose la didactique de la littérature. En effet, l'importance des textes littéraires jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues, dans notre cas : le français langue étrangère (FLE).

Les enjeux de la formation littéraire accordent une grande importance à la présentation des textes aux lecteurs kosovars et surtout aux étudiants du Département de Langue et Littérature françaises pour qui le français est une langue étrangère d'enseignement. Le Ministère de l'Éducation du Kosovo en collaboration avec l'Alliance française de Pristina a élaboré d'excellents projets de renforcement de l'enseignement de la langue française dans les collèges et les lycées du Kosovo, un pays encore en construction où les investissements dans le domaine de l'éducation restent très humbles. Malgré cela, nos étudiants, en général, arrivent au Département de Langue et Littérature françaises avec très peu de connaissances littéraires, ils sont sélectionnés sur la qualité de leurs études secondaires où le français est enseigné plus comme une langue étrangère ou langue seconde que dans un contexte plurilingue, littéraire et pluriculturel. Ces étudiants, dont les difficultés langagières varient d'une année à l'autre, doivent atteindre un niveau de français suffisant afin de pouvoir suivre parallèlement le programme d'études littéraires et y réussir. Par conséquent, l'enseignant de littérature se retrouve comme un « médiateur » devant des étudiants non motivés, et son objectif est ainsi loin de pouvoir être réalisé comme il faut. Comment faire ? Comment redonner le goût de la lecture et le plaisir de comprendre un texte littéraire à des étudiants pour qui la littérature française est si peu connue ?

Or, le défi de l'enseignant est d'élaborer une démarche stratégique : enseigner la littérature française à travers l'histoire, la culture et la grammaire françaises.

1. Historique du Département de français

À Pristina, capitale du Kosovo, le Département de Langue et Littérature françaises voit le jour en 1970, l'année même de la fondation de l'Université de Pristina¹. Conformément à son statut de langue seconde d'enseignement, les professeurs de notre pays ont enseigné la langue et la littérature françaises dans le Département. En ce qui concerne son statut de cours optionnel, comme langue étrangère, la langue française a été enseignée dans une dizaine de facultés de l'Université de Pristina.

En 1970/1971, le Département de français comptait 135 étudiants inscrits. Ce nombre d'étudiants a baissé, durant les années, avec l'arrivée en tête de l'anglais. Ainsi depuis les années 1990 et 2000, le département accueille 50 étudiants tous les ans et malheureusement la moitié des étudiants échouent en première année d'études. Cependant, cet échec n'a pas lieu au niveau de l'Université mais bien avant. Depuis la création du Département, nos professeurs sont tous experts dans leurs domaines respectifs et ont développé une coopération parallèlement au travail d'enseignement et de recherche scientifique. Cette opportunité nous a permis de développer une coopération et une activité avancée scientifique avec les Départements de langue et littérature françaises notamment en France (l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, l'Université Toulouse-Jean Jaurès, l'Université de Tours, etc.).

Notre département est secondé par l'Alliance française² de Pristina, fondée en 2010. Cette dernière développe un très grand nombre d'activités qui ont pour but l'affirmation et la diffusion de la langue française et de la culture francophone au Kosovo. Malgré ces difficultés, l'Alliance française soutenue par l'Ambassade française de Pristina permet de relayer les activités universitaires, d'ouvrir à un plus large champ culturel, de fédérer les initiatives et de renforcer les partenariats avec la France. C'est un levier actif et dynamique dans la diffusion du français dans notre pays.

Malgré les réformes de Bologne, notre Département reste quand même un Département stable et en continuelle croissance. Preuve de l'engagement des enseignants et des étudiants : en 2010, 8 étudiants ont abandonné en cours leur cursus contre 7 en 2012, 4 en 2013 et 3 en 2014³. C'est un indicateur significatif de la capacité du Département à mobiliser les étudiants autour d'un projet pédagogique dans la continuité⁴. De même, le taux de réussite des étudiants en langue et littérature françaises a aussi progressé.

À l'heure actuelle, la formation consiste en des études réparties sur 8 semestres⁵ correspondant à 240 ECTS⁶ (60 ECTS par an). Le cursus universitaire du Département de langue et littérature françaises offre une formation en littérature, en linguistique et en didactique du français langue étrangère. En première année, les étudiants suivent des cours de langue, de littérature et de linguistique. Ils acquièrent des connaissances théoriques de base. En deuxième année, leurs études sont approfondies en langue et en littérature. Durant cette année-ci, ils peuvent profiter des cours sur la culture francophone. En troisième et en quatrième années, nos étudiants élargissent leur champ d'étude linguistique, littéraire et didactique.

2. Aperçu général du contenu des curricula pour la littérature française

Les cours de littérature sont répartis sur huit semestres. L'enseignement de la littérature est chronologique : Moyen Âge/Renaissance, XVII^e/XVIII^e siècles, XIX^e siècle, XX^e siècle, littérature contemporaine. Le premier semestre est consacré à la littérature en général et à l'étude des notions littéraires (l'époque, le courant littéraire et le style).

Au début de chaque semestre, les étudiants en collaboration avec l'assistant choisissent des œuvres à présenter, à savoir une présentation par semestre (un pourcentage d'évaluation qui sera compté pour la note finale. Une fois que la présentation de l'exposé est faite, la communication change et évolue, les rôles s'inversent et se sont les étudiants qui prennent la parole plus que l'enseignant. Devant ces situations, les étudiants, surtout à partir de la deuxième année, sont plus nombreux à intervenir et leur intervention est plus longue et plus spontanée. Ils interviennent et expriment leurs idées plus librement.

En classe, l'enseignant apporte un texte sous forme d'extrait, découpé de l'œuvre et son rôle consiste à expliquer d'abord la contextualité de l'œuvre en général et, ensuite, à analyser l'extrait. Pour Umberto Eco (1985 : 29), le texte littéraire est « une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit restés en blanc, alors que le texte n'est pas autre chose qu'une machine présuppositionnelle ». L'enseignant remet la clef à l'étudiant pour la faire fonctionner ; il doit reconstituer l'implicite.

Il faut préciser qu'un étudiant kosovar qui n'a jamais appris l'histoire française ne peut avoir aucune idée par exemple sur le statut de Charlemagne ou de François I^{er}. Une courte explication de l'enseignant permet aux étudiants de mieux comprendre par exemple la généalogie des rois de France, le rôle de Charlemagne dans *La chanson de Roland* ou bien le rôle de François I^{er} sur les auteurs du XVI^e siècle. Le contenu des modules surtout en première année est chargé d'éléments nouveaux et difficiles à comprendre pour nos étudiants. Or, l'enseignant doit toujours faire des recherches plus précises pour pouvoir donner des informations complémentaires sur le sujet abordé/traité.

Certaines situations permettent aux étudiants de faire débat. Alors, on sait que l'intérêt de la littérature à l'Université ne se limite pas aux œuvres, il s'étend bien sûr à des pratiques discursives et non-discursives. On peut y ajouter d'autres textes : textes critiques ou revues qui ont un rapport avec le récit. C'est une bonne occasion pour nos étudiants de participer et de donner des arguments. Quand on analyse une œuvre, par exemple *Le Cid*, on enchaîne la lecture sur l'honneur familial dans *Mateo Falcone*. Rodrigue, doit-il faire honneur à sa famille en vengeant son père ou garder son amour pour Chimène ? Durant ces débats, nos étudiants expriment un avis partagé et leur argument aboutissent toujours sur le *Kanun*, droit coutumier albanais.

Les trois textes, *Le Cid*, *Mateo Falcone* et *Le Kanun* permettent aux étudiants de découvrir des cultures différentes, des sociétés à la fois éloignées et proches par le code de l'honneur. Les étudiants kosovars se sentent très proches de cette thématique et acceptent facilement

de faire débat sur un univers qu'ils connaissent déjà. Quand ce nouvel univers littéraire plaît aux étudiants, mon rôle d'enseignante devient un jeu dans lequel je participe avec un grand plaisir. Or, mon seul but pour cet enchaînement de lectures, c'est de transmettre le plaisir de lire aux étudiants. Cette « transtextualité », concept que Gérard Genette a développé dans les années 1970 et 1980, ne laisse pas nos étudiants indifférents. Bien entendu, l'œuvre d'Ismail Kadaré, *Avril brisé*, s'impose dans ce cas-là. Ce détournement du texte nous fait réfléchir sur la dimension culturelle et interculturelle. À la fois proches et éloignées, les œuvres littéraires témoignent, mieux que n'importe quel autre écrit, de la culture et de l'histoire d'un pays.

Nous avons mené une étude sur la réception de la littérature française par les étudiants du Département en analysant le rôle du lecteur/étudiant. Dans ce contexte, nous cherchons à identifier les erreurs d'une année à l'autre afin de changer et de modifier nos cours. Pour avoir un résultat satisfaisant nous avons soumis une série de questions sur le module littéraire, notamment sur les œuvres favorites de nos étudiants.

Quels sont les auteurs les plus lus ?

Auteur		Auteur	
Victor Hugo	76 %	Chateaubriand	12 %
Pierre de Ronsard	55 %	Alexandre Dumas	9 %
François Villon	48 %	André Gide	9 %
Jean Racine	45 %	Pascal Garnier	9 %
Molière	42 %	Stendhal	9 %
François Rabelais	39 %	Antoine de Saint-Exupéry	6 %
Pierre Corneille	36 %	Prosper Mérimée	6 %
Marguerite de Navarre	30 %	Maurice Scève	6 %
Michel de Montaigne	30 %	André Malraux	6 %
Joachim Du Bellay	27 %	Marcel Proust	6 %
Honoré de Balzac	24 %	Samuel Beckett	6 %
Charles Baudelaire	24 %	Guy de Maupassant	3 %
Jean de La Fontaine	24 %	Antoine Beuf	3 %
Louise Labé	21 %	André Breton	3 %
Jean-Paul Sartre	18 %	Paul Verlaine	3 %
Albert Camus	18 %	Clément Marot	3 %
Chrétien de Troyes	15 %	Arthur Rimbaud	3 %
Émile Zola	15 %	Jean-Jacques Rousseau	3 %
Marie de France	15 %	Alain Robbe-Grillet	3 %
Gustave Flaubert	12 %	Étienne Jodelle	3 %

Quelles sont les œuvres les plus lues ?

Œuvre		Œuvre	
<i>Les Misérables</i>	45 %	<i>Le Testament</i>	12 %
<i>Tartuffe</i>	39 %	<i>Le Malade imaginaire</i>	12 %
<i>Andromaque</i>	36 %	<i>Un amour de Swann</i>	12 %
<i>Le Cid</i>	33 %	<i>Les Essais</i>	12 %
<i>La Chanson de Roland</i>	24 %	<i>Les Mouches</i>	12 %
<i>Les Fleurs du mal</i>	24 %	<i>En attendant Godot</i>	9 %
<i>Gargantua et Pantagruel</i>	24 %	<i>Le Rouge et le Noir</i>	9 %
<i>Les Fables</i>	24 %	<i>Huis Clos</i>	9 %
<i>L'école des femmes</i>	24 %	<i>La nausée</i>	9 %
<i>Phèdre</i>	24 %	<i>Les Sonnettes</i>	9 %
<i>L'Étranger</i>	21 %	<i>Colomba</i>	6 %
<i>Le Petit Prince</i>	18 %	<i>Germinal</i>	6 %
<i>Madame Bovary</i>	18 %	<i>Horace</i>	6 %
<i>Le Misanthrope</i>	18 %	<i>Iphigénie</i>	6 %
<i>Le Père Goriot</i>	15 %	<i>L'honnête homme</i>	6 %
<i>Cinna</i>	15 %	<i>La cantatrice chauve</i>	6 %
<i>Don Juan</i>	15 %	<i>La chute</i>	6 %
<i>Tristan et Iseut</i>	15 %	<i>La jalousie</i>	6 %
<i>Notre-Dame de Paris</i>	15 %	<i>Le Médecin malgré lui</i>	6 %
<i>Le Bourgeois gentilhomme</i>	12 %	<i>Le Malentendu</i>	6 %
<i>L'Avare</i>	12 %	<i>Mateo Falcone</i>	6 %

Cette observation montre que les étudiants sont plus sensibles à la lecture des *Misérables*, quoique volumineux, qu'à la lecture d'un texte du XVIII^e siècle par exemple. Sûrement, ils trouvent une approche textuelle, à la lecture de ce roman, que nous a légué Roland Barthes. L'approche textuelle représente un levier important dont se sert l'enseignant afin de stimuler les capacités de l'apprenant et de les développer. Gérard Genette (1966 : 132) considère qu'un « livre n'est pas un sens tout fait, une révélation que nous avons à subir, c'est une réserve de formes qui attendent leurs sens ».

Cette situation analysée indique clairement que les étudiants ont suivi les conseils de l'enseignant après une période où ils évitaient la lecture de ce roman qu'ils trouvaient volumineux et beaucoup de passages ennuyeux pour eux. Les étudiants évitent de lire des passages trop longs et surtout là où il y a un vocabulaire trop recherché.

3. Difficultés de la langue française

Dans notre Département, l'enseignement de la littérature est étroitement lié à l'enseignement de la langue française. De manière générale, nos étudiants ont des difficultés à lire un texte en français et se heurtent à des difficultés de langue. Ces difficultés rencontrées par les étudiants du Département de français à Pristina sont tout d'abord les limites de compétences langagières. L'ordre oral du français pose des problèmes spécifiques : prononciation, expressions figées, mais aussi des difficultés multiples dues à l'orthographe. L'insuffisance de la compétence langagière en français empêche notre étudiant à comprendre la totalité du sens d'un texte littéraire donné. Il est vrai que la plupart de nos étudiants ont du mal à s'approprier un texte littéraire en français, ils préfèrent lire le texte traduit en albanais (langue maternelle). La grammaire française est assez difficile pour eux, étant donné que l'albanais n'est pas une langue romane. Surtout lorsqu'on veut avancer dans les études du français, l'orthographe pose beaucoup de problèmes. Maîtriser les règles de l'orthographe française est essentiel pour être plus confiant et approfondir son français. L'absence des déclinaisons dans la langue française désoriente l'étudiant kosovar. Il faut admettre qu'il y a un grand écart linguistique entre le français et l'albanais. Les difficultés les plus récurrentes sont les suivantes :

- Un grand nombre de verbes irréguliers posent problème à nos étudiants ;
- L'accord du participe passé ;
- L'accord de l'article *le* ou *la* ;
- Les homophones *ces/ses* ;
- L'accord des adjectifs et leurs places au sein d'un syntagme nominal ;
- Les difficultés liées aux prépositions : l'usage des prépositions françaises sont souvent sources d'erreurs même après plusieurs années d'études ;
- Les difficultés liées aux catégories grammaticales inexistantes en français sont difficiles à maîtriser pour un étudiant albanais : il en va ainsi des deux modes « admiratif » et « optatif » albanais qui n'existent pas en français.

Ces erreurs recensées ci-haut montrent que chaque langue a sa propre grammaire. Pour éviter ces erreurs, nos étudiants doivent faire référence aux règles de grammaire et d'orthographe. Les écarts de connaissances de la langue française de nos étudiants, surtout en 1^{re} année, sont grands. Parmi eux, il y a des étudiants qui ont fait leur scolarité en France ou dans un pays francophone, et des étudiants qui comprennent mal le français. Cet écart de connaissances entre les deux groupes semble évoluer au cours de la troisième et de la quatrième années. De ce fait, l'enseignant de langue française se heurte entre le niveau de langue B1, échelon fixé par le Département et les compétences linguistiques des étudiants. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) répond aux besoins linguistiques des enseignants et des apprenants. Il permet de définir les objectifs d'apprentissage et tente de répondre à la question que se posent nombre d'enseignants : quels contenus enseigner à chaque niveau du CECRL aux apprenants de 16 ans et plus ? Si on se réfère au CECRL (Conseil de

l'Europe, 2001 : 32-33), on voit bien que le niveau B1 :

Le Niveau B1 correspond aux spécifications du **Niveau seuil** pour un visiteur en pays étranger. Deux traits le caractérisent particulièrement. Le premier est la capacité à **poursuivre une interaction** et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes, par exemple : *en règle générale, suit les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet, à condition que la diction soit claire et la langue standard donne ou sollicite des avis et opinions dans une discussion informelle entre amis ; fait passer de manière compréhensible l'opinion principale qu'il veut transmettre ; puise avec souplesse dans un large éventail de formes simples pour dire l'essentiel de ce qu'il veut ; peut poursuivre une conversation ou une discussion même si il/elle est quelquefois difficile à comprendre lorsqu'il/elle essaie de dire exactement ce qu'il/elle souhaite ; reste compréhensible, même si la recherche des mots et des formes grammaticales ainsi que la remédiation sont évidentes, notamment au cours de longs énoncés.* Le deuxième trait est la capacité de **faire face** habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple : *se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ; faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours du voyage ; intervenir sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers ; faire une réclamation ; prendre des initiatives lors d'un entretien ou d'une consultation (par exemple, aborder un sujet nouveau) encore que l'on reste très dépendant de l'interlocuteur dans l'interaction ; demander à quelqu'un d'éclaircir ou de préciser ce qu'il/elle vient de dire.*

4. Difficultés d'ordre littéraire

Sans doute la compréhension du français écrit dans les œuvres littéraires de plusieurs écrivains ne va-t-elle pas de soi pour les étudiants kosovars. Si pour Roland Barthes les auteurs classiques et surtout Racine, « le plus scolaire des auteurs » et « le plus grand écrivain français », devient « objet critique », alors pour nos étudiants, même « sa transparence » semble obscure. Barthes rajoute que « c'est donc, en définitive, sa transparence même qui fait de Racine un véritable lieu commun de notre littérature, une sorte de degré zéro de l'objet critique, une place vide, mais éternellement offerte à la signification » (Barthes, 1963 : 11).

Alors, comment apprécier une œuvre littéraire dans une langue codée et sa transparence plus que problématique ? Les auteurs français sont très peu lus au Kosovo. Au collège/lycée, on trouve seulement quelques fables de La Fontaine, des poésies de Prévert et de Baudelaire, des extraits de romans comme par exemple : *Le père Goriot*, *Les Misérables*, *Madame Bovary*. Les étudiants du Département ont surtout des difficultés de réception, de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire. Leurs difficultés consistent à :

- Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données ;
- Enchaîner des textes (chronologiques, analogiques, logiques) ;
- Faire un résumé, une synthèse, une dissertation ;

- Différencier la dissertation du commentaire composé.

Ce sont surtout le commentaire composé et la dissertation qui constituent les productions écrites les plus difficiles des études littéraires « à la française ». Nos étudiants n'arrivent pas à faire la différence de ces deux exercices, étant donné que durant leur scolarité ils n'ont jamais été confrontés à ce type d'écrit. Alors, la question qui se pose pour nous, enseignants de la littérature, est la suivante : Comment franchir ces difficultés éprouvées par les apprenants Kosovars en production écrite ?

Pour franchir cette étape, on demande aux étudiants de rédiger, par exemple, une petite biographie d'un personnage, son aspect physique... La compréhension d'un texte littéraire peut être aussi influencée par sa propre culture et l'interprétation erronée empêche des arguments justes et des réflexions profondes. Or, si la littérature possède une puissance qui peut donner sens à la vie de l'homme, alors nos cours, comme dit Ricœur sont, « un vaste laboratoire pour des expériences de pensée » (Ricœur, 1990 : 176).

Dans ce sens, Todorov, dans *La Littérature en péril*, souligne le rôle important de la littérature et le sens attribué à la vie de l'homme : « Que peut la littérature ? [...] Elle peut beaucoup. Elle peut nous tendre la main quand nous sommes profondément déprimés, nous conduire vers les autres êtres humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre » (Todorov, 2007 : 69, 72). Antoine Compagnon, dans *La littérature, pour quoi faire ?*, rappelle que la littérature est « le lieu par excellence de l'apprentissage de soi et de l'autre » (Compagnon, 2007 : 76).

Ainsi, le goût de la lecture se développe de plus en plus chez les étudiants, et nos salles de cours deviennent un lieu de pensée, de réflexion, d'analyse et de critique. C'est là que nos étudiants goûtent le plaisir du texte par des extraits choisis et apprécient la beauté de la littérature à travers une langue qui n'est certes pas leur langue maternelle mais qui devient leur langue favorite. Et pour mieux connaître le langage utilisé par l'auteur et apprécier le texte littéraire, l'enseignant conseille à chaque étudiant la lecture complète de l'œuvre.

On peut bien dire que la passion pour la langue à travers la littérature française est très présente également chez des auteurs qui écrivent en français, langue non maternelle. Jorge Semprún, dans son roman *Adieu, vive clarté*, nous transmet sa passion pour le français et son apprentissage lié à la littérature :

Les poèmes de Baudelaire m'ouvrirent l'accès à la beauté de la langue française. À sa beauté concrète et complète, j'entends : beauté du son autant que du sens, prosodique autant que conceptuelle, sensuelle autant que significative. Jusque-là, le français m'avait été presque exclusivement une langue écrite, aux qualités quasiment abstraites. Langue de lecture, donc, de silence intime et solitaire (Semprún, 1998 : 57).

5. Difficultés socioculturelles

Les notions sociale et culturelle sont primordiales pour notre Département. La relation que nos étudiants entretiennent d'une part avec leur propre culture, leur propre identité et d'autre part avec la culture étrangère, la culture française, pose le plus grand problème.

Les cours de civilisation française, distincts de la langue et de la littérature, permettent de mieux comprendre les différents événements de l'histoire et de la culture françaises. Ces cours offrent à nos étudiants un bagage culturel satisfaisant favorisant la compréhension de la relativité des cultures et permettent ainsi d'engager une réflexion sur leur propre culture. Tzvetan Todorov (1984 : 7) dans la préface du livre de Northrop Frye fait réfléchir le lecteur à la culture même de l'auteur. À ce propos, il dit que : « lorsque nous lisons une œuvre, nous lisons toujours beaucoup plus qu'une œuvre : nous entrons en communication avec la mémoire littéraire, la nôtre propre, celle de l'auteur, celle de l'œuvre elle-même ; les œuvres que nous avons déjà lues, et même les autres, sont présentes dans notre lecture et tout texte est un palimpseste. »

Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur est d'adopter l'interculturel au sein du groupe des étudiants et d'instaurer un climat de confiance. Connaître le système de la société française peut aider beaucoup à la compréhension d'un texte littéraire. Le recours aux textes littéraires en didactique des langues étrangères est bien justifié selon Albert et Souchon (2000 : 120) :

Il offre des entrées multiples pour découvrir et travailler en classe de FLE ces valeurs et permettre, ainsi, aux apprenants de confronter leurs représentations vis-à-vis des différentes cultures apprises et de leur propre culture afin d'élargir leur horizon et trouver un équilibre entre ce qu'ils connaissent déjà et les nouvelles connaissances apportées par la littérature. Il constitue donc, sans être exclusif, un support important pour l'acquisition d'une compétence interculturelle si chère au Cadre commun de références pour l'enseignement des langues et des cultures étrangères.

Les référents socioculturels également utilisés par un auteur français peuvent être d'une dimension mythologique, biblique, historique et appartenir à une société différente de celle de la France. Nos étudiants ont très peu de connaissances sur la mythologie grecque par exemple et très peu, voire pas du tout de connaissances bibliques. De ce fait, nos étudiants ont hérité le système laïc déjà pratiqué en ex-Yougoslavie. À noter que la façon de l'apprentissage diffère d'un pays à l'autre, les arguments de comparaisons des deux systèmes d'enseignement sont différents, tout comme le fonctionnement des sociétés. Alors, le texte littéraire, depuis toujours est le porte-parole d'une société, son existence est un pouvoir. Dans son œuvre Besse (1982 : 31) affirme :

Toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expression et qui concourent à sa transmission. La littérature orale ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur son expérience, nous paraît être un de ces savoirs, peut-être

le premier, car, que seraient la Religion, le Droit, la Morale, ou même la Grammaire, sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient.

Les difficultés interculturelles sont nombreuses chez nos étudiants. Les plus fréquentes sont : la réticence de prendre la parole par crainte de faire des erreurs et de prendre des responsabilités. Par manque de connaissances de la société française, nous nous trouvons également devant des situations mal jugées. L'influence de la culture française au Kosovo a joué un rôle important dans l'enseignement du français. Et c'est à travers cet enseignement que nos étudiants se confrontent à des œuvres littéraires dont la diversité de pensées reflète la culture de la France. Chez les étudiants kosovars la communication avec les professeurs n'est pas assez fréquente. Certains étudiants se montrent timides quand il faut prendre la parole devant les autres et il revient au professeur de leur parler de manière simple et de ne pas hésiter à reformuler en cas d'incompréhension. Alors, c'est à l'enseignant d'identifier et de prendre en compte les besoins spécifiques de nos étudiants. L'idée de l'échange et du respect de l'autre est bien définie par Maddalena De Carlo et reprise ensuite par le Conseil de l'Europe :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde (De Carlo, 1998 : 41).

En guise de conclusion

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les œuvres littéraires françaises permettent à nos étudiants d'apprendre non seulement la langue et la culture françaises mais aussi l'histoire de tout un pays ayant une grande importance dans le monde, la France. Amener nos étudiants à la lecture du texte littéraire, c'est favoriser la rencontre avec l'âme d'une société. Or, notre but est de susciter chez nos étudiants le plaisir de lire et d'apprendre.

Références bibliographiques

- ALBERT M.-C. et SOUCHON M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « f / autoformation ».
- BARTHES R., 1953, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Éditions du Seuil.
- , 1963, *Sur Racine*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points/Essais ».
- , 1973, *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points/Essais ».
-

- BESSE H., 1982, « Éléments pour une didactique des documents littéraires », in J. PEYARD *et al.* (dir.), *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, p. 13-34.
- COMPAGNON A., 2007, *La Littérature, pour quoi faire ? Leçons inaugurales du Collège de France*, Paris, Fayard.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- ECO U., 1985 [1979], *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- GENETTE G., 1966, *Figures I*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Tel Quel ».
- RICÉUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'ordre philosophique ».
- SEMPRÚN J., 1998, *Adieu, vive clarté*, Paris, Gallimard, coll. « Blanche ».
- TODOROV T., 1984, « Préface », in N. FRYE, *Le Grand Code. La Bible et la littérature*, trad. de l'anglais par Catherine Malamoud [*The Great Code. The Bible and Literature*, 1981], Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », p. 5-20.
- , 2007, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion.

Notes

¹ Cet historique est fourni grâce à la documentation produite par la Faculté de Philologie.

² Au début de sa création, le Centre culturel français possédait le statut d'une organisation non gouvernementale (ONG).

³ À ce sujet, le rapport de 2010 signalait l'inscription d'étudiants en langue et littérature françaises en attente d'une autre formation (médecine, par exemple). Il semblerait, au vu de la baisse des abandons, que le phénomène se raréfie ou se déplace vers d'autres disciplines.

⁴ Notons qu'il ne s'agit pas d'un phénomène général à l'université mais propre au Département de Langue et Littérature françaises puisque, par exemple, pour l'albanais on comptait 15 abandons en 2010, 14 en 2011, 30 en 2012, 32 en 2013 et 22 en 2014.

⁵ Il faut préciser que depuis 2016 le BA (Bachelor = Master 1) est une formation en 4 ans.

⁶ *European Credit Transfer System* : système de crédits conçu par l'Union européenne pour l'enseignement supérieur ; il attribue des points de crédit à chaque module en tenant compte de la charge de travail que doit fournir l'étudiant.

L'apport du français, langue de formation des Juifs de la diaspora, aux valeurs socio-humanistes

Fevronia GIANNOROU
Enseignement public

La présente intervention présente un modèle d'éducation francophone et interculturelle qui a été mis en place par les écoles juives de l'Alliance de Jannina au début du XX^e siècle. Elle a pour objectif d'expliquer en quoi et comment l'usage du français, choisi par l'Alliance israélite universelle (AIU) comme langue d'enseignement pour les Israélites de la diaspora, a contribué au développement de valeurs socio-humanistes, tout en étant une innovation destinée essentiellement à un peuple dispersé et appliquée à un vaste réseau scolaire.

Cet article est le résultat de notre recherche historique réalisée dans le cadre d'un Master 2 à l'Université d'Ioannina (Grèce) au département des Sciences de l'Éducation. Elle est fondée principalement sur des archives retrouvées à la Bibliothèque de l'Alliance israélite universelle à Paris. Il s'agit d'une étude de cas, celle des écoles de l'AIU à Ioannina, autrefois dénommée Jannina, à savoir deux établissements, celui de garçons (à partir de 1904) et celui de filles (à partir de 1906).

1. L'Alliance israélite universelle (AIU) : la fondation et les buts

Les Juifs français ont bénéficié des droits d'intégration citoyenne en France « grâce au décret d'Émancipation voté par l'Assemblée constituante le 21 septembre 1791 » (Simon-Nahum, 2010 : 14). Ensuite, la loi Guizot du 28 juin 1833 permet aux Juifs français de bénéficier de subventions, en leur donnant aussi l'accès au système d'instruction publique national français (*ibid.* : 15). Les conséquences en étaient l'ascension sociale et politique, comme l'exemple d'Adolphe Crémieux qui est élu député de Chinon, ministre de Justice au gouvernement provisoire, etc. (*ibid.* : 29).

L'AIU a été fondée en 1860 à Paris par des Juifs français, représentants de la bourgeoisie intellectuelle (Weill, 2010 : 76 ; Giannorou, 2012 : 72). Pour l'AIU, l'organisation d'une éducation occidentale unifiée des jeunes juifs dispersés depuis l'Occident jusqu'à l'Orient était une nécessité primordiale (voir Rodrigue, 2010 : 227-261 ; Giannorou, 2012¹). La langue française a été choisie comme langue de scolarisation en raison des apports idéologiques de la révolution française que cette langue véhicule (Giannorou, 2012 : 128-129²), tels la tolérance, l'émancipation, le savoir, la culture. Bénéficiant des droits d'intégration, les Juifs français ont voulu les partager avec le peuple juif diasporique au moyen de l'éducation. La langue et la

culture françaises constituent donc, pour les dirigeants de l'AIU, les outils pédagogiques que tout le peuple diasporique doit suivre, afin « d'établir une solidarité à l'échelle internationale » (Simon-Nahum, 2010 : 41) entre les Juifs du monde entier, et de leur faire prendre conscience de leur citoyenneté universelle, à savoir construire un pont humanitaire qui unira l'Occident à l'Orient (*ibid.* : 48).

Cette Société « ouverte aux sciences modernes, était également soucieuse de liberté religieuse autant que d'autonomie politique » (Chouraqui, 1965 : 410, cité par Simon-Nahum, 2010 : 37). « En proclamant l'attachement aux principes de 1789 et à l'égalité des droits » (Simon-Nahum, 2010 : 41), les fondateurs de l'Alliance « n'envisageaient pas une renaissance nationale ni un retour des Juifs en Terre sainte » (*ibid.* : 41), contrairement aux Juifs nationalistes, autrement dit les sionistes. Salomon Munk (1841 : 385) écrivait dans les colonnes des Archives israélites en 1841 : « en Europe, le Juif est Français à Paris, Anglais à Londres ; la croyance seule unit les Juifs des différentes parties du monde » (repris par Simon-Nahum, 2010 : 42). Dans l'énoncé de l'article premier des statuts de 1860 il est écrit que le but de cette fondation est « de concourir au progrès culturel des israélites, notamment en les faisant participer à la connaissance de la langue française et de la civilisation française » (Weill, 2010 : 63).

Leur mission éducative a été largement influencée par le modèle de l'école républicaine en France³. L'éducation devant « remédier à tous les maux de la société » (Rodrigue, 2010 : 235), la formation de l'« homme » et du « citoyen » étaient les objectifs de l'école républicaine en France depuis la révolution de 1789 » (*ibid.* : 235). La loi Guizot a ensuite inscrit en 1833 « l'instruction morale dans la formation de l'« homme » comme première tâche des écoles » (Mayeur, 1981 : 30-40, repris par Rodrigue, 2010 : 235), et Jules Ferry a confirmé cette orientation au début des années 1880 (Rodrigue, 2010 : 235). Le modèle éducatif de l'Alliance, comme l'a confirmé Jean-Claude Kuperminc⁴ (2010),

est très proche de ce modèle centralisé avec la volonté d'enseigner de manière assez unifiée à des populations très différentes, d'enseigner la même langue, majoritairement le français, de lutter contre les préjugés, de lutter contre les superstitions, tout ce que l'Alliance et les occidents considèrent comme un peu rétrogrades ou moyenâgeux et de donner une éducation vraiment moderne.

Sur le principe d'ouverture au monde, l'AIU a développé un vaste réseau scolaire sous sa coordination, autour du Bassin méditerranéen et au Moyen-Orient. En 1914, le réseau compte 184 établissements, 43.700 élèves dans 15 pays (Kaspi, 2010 : 493-495, Annexe 9), parmi lesquels la Turquie, la Grèce, le Maroc, la Tunisie, l'Irak, l'Iran, la Syrie, le Liban, l'Égypte.

Au départ, c'était au Séminaire israélite de Paris que l'Alliance recrutait ses professeurs. [...] Toutefois, en raison des difficultés à trouver un personnel adapté, elle a dû adopter une nouvelle politique de recrutement. En 1867, l'Alliance a fondé à Paris une école de formation des ensei-

gnants, l'École normale israélite orientale connue sous le nom de l'ENIO. À partir de la fondation de l'ENIO, les futurs professeurs étaient recrutés exclusivement dans le vivier des étudiants diplômés de ses propres écoles du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord. Les meilleurs d'entre eux passaient un examen à la fin de leurs études pour être ensuite envoyés à l'ENIO de Paris, où ils recevaient gratuitement une formation de professeur. À la fin de leurs cursus, ils étaient envoyés dans des écoles autour du Bassin méditerranéen pour diriger les écoles de l'Alliance et y enseigner [Rodrigue, 2010 : 235], au moins 10 ans une obligation provenant de la gratuité de leurs études (Kuperminc, 2010).

2. Les annexes de l'AIU à Jannina

2. 1. Le statut interculturel

Notre étude s'est concentrée sur le cas des écoles de garçons et de filles de l'AIU à Ioannina (ou Jannina), une ville au nord-ouest de la Grèce sous l'occupation ottomane, multiculturelle au début du XX^e siècle, peuplée, entre autres, d'une communauté israélite importante.

Dès le début du fonctionnement des deux établissements, les écoles étaient ouvertes aux non-juifs. En 1908, la lettre du président de la communauté israélite de Jannina témoigne que les écoles étaient fréquentées par des chrétiens et des enfants de différentes nationalités : des Turcs, des Italiens, des Arméniens⁵... soit un total de 592 élèves (Giannorou, 2012 : 112). Dans une de ses lettres datée de 1912, le directeur Benveniste écrit au Président de l'AIU :

Parmi nos élèves figurent un certain nombre de non-israélites, dont 16 chrétiens et 8 musulmans. Quelques-uns d'entre eux viennent à titre d'auditeurs pour se perfectionner dans notre langue et n'assistent qu'au cours de français dans les différentes classes. Les autres sont inscrits comme élèves et, à part l'hébreu, ils suivent tous les cours [...]. Ajouterai-je que tous nos élèves, à quelque confession qu'ils appartiennent, vivent fraternellement, dans la plus étroite camaraderie, s'aidant dans leurs travaux, se livrant aux mêmes jeux, sans que jamais s'élèvent entre eux de discussions aigries ou qu'il leur échappe de propos malsonnants. Plus tard, certainement, se connaissant mieux, ils s'estiment davantage et, dans la mesure de nos faibles moyens, nous aurons contribué à la destruction des préjugés qui nous divisent et à l'union tant désirée des races⁶.

La lettre ci-dessus témoigne qu'à partir du début du XX^e siècle, l'institution, étant ouverte à la diversité et prônant le vivre ensemble, a aidé les apprenants de religions et de nationalités diverses à coexister, contribuant ainsi à l'abolition des stéréotypes et des préjugés et créant des moyens d'action partagés. Elle contribuait ainsi à la formation de ce qu'on appelle aujourd'hui une approche interculturelle.

Dans la lettre du directeur Benveniste au président de l'AIU, on constate le respect de la diversité et la tolérance. Plus concrètement, concernant le cas des deux filles turques du Pacha auxquelles est interdit le contact de vue avec tout homme, la directrice de l'école des filles

décide alors de ne pas engager un professeur de guitare⁷.

Dans une lettre destinée au président de l'AIU, la directrice de l'école des filles demande des informations au sujet de la participation d'une chrétienne au concours de l'ENIO de 1931⁸. Cette requête peut être lisible sous l'angle d'une approche interculturelle, puisqu'apparaissent des éléments comme l'égalité des droits d'accès à un concours s'adressant en principe seulement à des Juifs, la confiance en la diversité, la volonté d'intégration de l'« autre ».

2. 2. Les matières enseignées

Sous l'Empire ottoman, l'enseignement du français formait la base du système éducatif, étant donné que l'État turc ne s'intéressait pas à imposer sa langue dans les écoles de Jannina dont la majorité de la population était non-musulmane (Rodrigue, 2010 : 249). En dehors de quelques heures consacrées à l'hébreu, au turc et au grec, les autres disciplines, comme les sciences naturelles, la géographie et l'arithmétique, étaient enseignées en français.

Ensuite, à partir de 1913, année de libération de la ville de Jannina des Ottomans, les écoles de l'AIU de Jannina étaient considérées par le nouvel État grec, selon leur statut institutionnel, comme des écoles minoritaires (loi 2456/1920), dans lesquelles on avait le droit d'enseigner l'hébreu et les autres disciplines en grec. En réalité, leur fonctionnement (loi 4862/1931) était identique à celui des écoles étrangères (Giannorou, 2012 : 88-95) dans lesquelles on pouvait enseigner dans une langue étrangère. À cause de ce statut ambigu et de l'attitude assimilatrice (*ibid.* : Annexe, p. 51) grecque, une polémique entre les deux institutions (le Ministère d'Éducation et les écoles juives) a sévi durant toute la période de l'entre-deux-guerres concernant la langue de scolarisation. D'après le conseil consultatif grec⁹, l'apprentissage d'une troisième langue (du français) nuit au progrès des élèves israéliens.

Malgré la polémique (*ibid.* : Annexe, p. 17 ; 19-21 ; 22-23), l'institution croyait à l'efficacité de son programme d'études en enseignant en 3 langues (le français, le grec et l'hébreu), et elle insistait sur sa réalisation, comme en témoignent les emplois du temps des années scolaires 1931-1932¹⁰, 1932-1933¹¹ et 1935-1936¹², ainsi qu'une riche correspondance entre les directeurs des écoles et le Comité Central de l'AIU (*ibid.* : Annexe, p. 47-61). On a aussi retrouvé, jointe aux emplois du temps, la description du contenu de chaque matière et la distribution des heures données à chaque matière dans chaque classe¹³.

Selon l'AIU, la connaissance de la langue du pays était une nécessité, si les juifs voulaient accéder à leur émancipation locale et à leur ascension sociale (Rodrigue, 2010 : 247). L'enseignement de l'hébreu se limitait à l'instruction religieuse, à pouvoir lire la Bible et les prières et était laissé aux rabbins locaux car les dirigeants de la Société devaient s'assurer la coopération du rabinat local (*ibid.* : 242). « Les professeurs de l'Alliance n'étaient pas formés pour enseigner cette langue parce qu'ils se trouvaient trop occupés par les autres matières » (*ibid.* : 242), mais les diplômés de l'ENIO enseignaient, en revanche, l'histoire juive, avec pour objectif de « renforcer l'identité juive des élèves et d'illustrer l'idéologie de l'émancipation » (*ibid.* : 245). On a aussi repéré à la bibliothèque des écoles¹⁴, sur des listes, des livres de

la littérature française classique, comme Flaubert, Chateaubriand, Hugo, Diderot, Lamartine, Molière.

2. 3. L'attitude des écoles envers l'hébreu et l'ethnocentrisme

Pour les diplômés de l'ENIO et professeurs de différentes annexes, l'occidentalisation était le remède « à tous les maux qui frappaient les communautés juives orientales » (*ibid.* : 233). Il leur arrivait de faire des critiques, parfois violentes, contre l'attitude des communautés israéliennes locales, et de rejeter leur propre culture (*ibid.* : 233).

Nous croyons qu'il y a un intérêt à lire quelques fragments de lettres de 1919, dont la première, écrite par le président de la communauté israélienne de Jannina et s'adressant au président de l'AIU. Il y exprime des plaintes envers les directeurs des fondations de Jannina qui ont un mépris pour l'hébreu.

Le programme de la fête scolaire de 1918, élaboré par la direction, a été proposé à un Comité d'organisation. Alors que les autres langues (français, grec) enseignées dans les écoles étaient représentées, il n'y avait la moindre mention à l'hébreu. Plus fort encore : quand un membre du Comité d'organisation demanda à la directrice pourquoi elle n'avait pas inscrit au Programme un monologue au moins en hébreu, la directrice répondit devant plusieurs membres du Comité : « La langue hébraïque est une langue morte et comme telle ne peut pas être présentée à un public qui ne comprend pas et qui s'ennuierait à l'entendre ». « Pourquoi voulez-vous que j'inscrive moi-même l'hébreu sur ce programme ? Si vous n'aimez pas les pêches, est-ce que vous demandez qu'on les serve à votre table ? ». [...] Cela se passe dans une école Israélite où on enseigne l'hébreu et où on devrait respecter la langue hébraïque¹⁵.

La deuxième lettre, écrite par Sarfati, directeur de l'école de garçons, est destinée au comité central de l'AIU parce que les écoles de Jannina sont accusées d'attitude antisioniste. Nous pouvons lire :

Le vice-président du Conseil Communal m'a demandé de lui fournir des explications verbales sur certains griefs articulés par des parents contre moi : Avez-vous reçu de l'Alliance des instructions pour combattre le sionisme ? Sur ma réponse négative, il poursuit : Les élèves vous ont prié plusieurs fois de leur enseigner la géographie de la Palestine, et vous, vous leur auriez refusé cette satisfaction. Une fois les élèves ont écrit au tableau noir : « Vive la Judée ! » et vous, vous auriez fait effacer cette inscription et vous avez puni toute la classe. D'une voix qui se fait solennelle, il dit « cela est grave » et continue : Les enfants, le lendemain de Pourim, étant retournés à l'école avec de petits drapeaux sionistes épinglés à leurs chapeaux, à leurs vestes, vous les leur auriez enlevés, auriez jeté quelques-uns à terre et gardé quelques autres. Je réponds que ce sont là des racontars d'enfants excités par des parents déraisonnables et dont une Communauté sérieuse n'aurait pas consenti à se faire le rapporteur. J'ajoute qu'eussé-je enlevé les cocardes, j'aurais été dans mon droit, les élèves ne devant porter en classe aucun emblème apparent sur leurs vêtements¹⁶.

Les adhérents de la communauté israélite de Jannina croyaient que les directeurs de leurs écoles avaient une attitude antisioniste, parce que les écoles avaient une culture plutôt française qu'israélite, et que les dirigeants de l'AIU désiraient « l'enracinement des juifs dans les nations où ils résident » (Simon-Nahum, 2010 : 41). Leurs revendications envers les directeurs des écoles étaient les suivantes : « Ils demandent à présent que l'hymne soit chanté à l'école, que la géographie de la Palestine soit enseignée aux élèves et que le drapeau sioniste flotte à la porte des établissements scolaires¹⁷ ».

D'ailleurs, sous l'influence du nationalisme, l'utilisation fréquente des symboles, comme l'hymne, le drapeau, les fêtes, soulignent l'unité nationale et la solidarité (Lekkas, 1992 : 139) et le sentiment d'appartenance à la nation.

2. 4. L'évaluation de l'œuvre

La présence de notables de la ville comme l'archimandrite, le maire, le consul français, l'inspecteur de l'éducation aux fêtes des écoles ou même parfois en visite dans les classes, confirme la bonne réputation acquise par ces établissements¹⁸ (Giannorou, 2012 : 150-151 ; Annexe, p. 64).

L'efficacité de leurs programmes apparaît dans la réussite des élèves et à leur passage dans le niveau supérieur. Parmi les archives sauvées et conservées, on a trouvé des résultats d'entrée à l'École Commerciale, au Gymnase de garçons et au Gymnase de jeunes filles de l'année 1938. Nous citerons la transcription du prototype de la lettre du directeur Pitchon destinée au secrétaire général de l'AIU : « Examens : Aux examens d'entrée aux différentes écoles secondaires, nos élèves ont bien réussi: Sur un total de 17 élèves présentés, 14 ont réussi et 13 ont été admis. Le résultat est plus que satisfaisant¹⁹ ».

On a aussi trouvé la réussite de deux élèves de Jannina, de Mathilde Pitchon au concours de l'ENIO de l'année 1932²⁰ et de Crespine Gracias, à celui de l'année 1933, occupant la 16^e place²¹ parmi les 40 places accordées aux 125 établissements de l'AIU qui avaient la possibilité et le droit de participation au concours. Elles se sont ainsi assurées des études gratuites de formation comme professeurs de l'Alliance et le droit au travail.

2. 5. Les sujets d'examens, témoins de l'identité universelle

Ce serait intéressant de jeter un coup d'œil sur les écrits retrouvés concernant le concours de l'ENIO des années 1932 et 1933 avec la participation de deux élèves de l'école de filles de Jannina, Mathilde Pitchon et Crespine Gracias, pour avoir une idée plus concrète du niveau de langue française et des sujets de composition et d'histoire.

On a d'abord trouvé la dictée de Mathilde Pitchon tirée de Guy de Maupassant, « Au grenier »²², et le devoir de langue. Puis, des sujets concernant l'arithmétique, d'autres des matières scientifiques²³ où la solution et le raisonnement sont rédigés en langue française. Concernant la géographie, on constate que domine l'apprentissage de la géographie de l'Europe et qu'il s'effectue toujours en français²⁴. Sur le sujet demandé à composer en histoire,

on constate leurs connaissances approfondies sur la culture occidentale²⁵. Les sujets traités de composition française²⁶ montrent l'influence du siècle des Lumières et l'orientation des programmes encore influencés par la culture occidentale, surtout française.

Le sujet de devoir en histoire pour le concours de l'ENIO de l'année 1932 était : « *Indiquez ce que les Juifs du monde entier doivent à la Révolution française*²⁷ ». Nous allons citer un passage de la réponse de la candidate, Mathilde Pitchon :

Les Juifs avant la Révolution française étaient très maltraités presque dans tous les pays. Ils demeureraient dans des quartiers à part, appelés ghettos, ils ne pouvaient pas professer tous les métiers. Aussi vivaient-ils dans la misère. Quand la Révolution éclata et que les droits de l'homme furent établis, les juifs aussi obtinrent les droits des citoyens français [...] et ils commencèrent à se donner à l'art et aux sciences [...] Ainsi les juifs devinrent peu à peu des savants et des hommes industriels et toutes ces libertés sont dues à la Révolution Française.

Le sujet du devoir de composition pour le concours de l'ENIO de l'année 1932 était : « *Adieux à ma maison. Supposez que, devant quitter votre pays pour plusieurs années, contemplant une dernière fois votre habitation, vous notez vos impressions. [...] Vous direz ce que son souvenir sera désormais dans votre vie* ». Voici un extrait de la composition de la candidate de Jannina :

Adieu ma chère maisonnette que je dois quitter. Quel chagrin immense j'éprouve en me séparant de toi. Tu n'es certes pas jolie, tu es peut-être un peu vieille mais je t'aime. [...] C'est une ancienne maison turque, son aspect extérieur est un peu bizarre. [...] C'est là que je suis née, c'est là que j'ai grandi et acquis toutes mes connaissances. Quelle heureuse vie je passais en compagnie de mon oncle, de ma tante, de mes cousins. [...] Voici l'arbre où nous attachions la corde pour faire une balançoire. Là est le puits qui me semblait rempli de mystères. Maintenant je pars et tout me semble vide autour de moi. J'emporte tous les souvenirs de mon enfance. Je te regretterai chère maisonnette, car j'ai de la peine à partir, tu es un élément de ma vie, tu as été le témoin de mes peines²⁸.

Selon Hill et Kerber (1967, repris par Cohen et Manion, 1994²⁹ : 72), la recherche historique permet de trouver des solutions à des problèmes contemporains à la lumière du passé, d'apporter un éclairage intéressant à des faits d'actualité et de souligner l'importance relative et les résultats de diverses interactions propres à toutes les cultures. À l'heure où l'Europe doit faire face à un afflux de réfugiés, assurer l'éducation et l'intégration des enfants en son sein, les valeurs socio-humanistes devraient retrouver leur sens et aider à la gestion de la diversité.

Conclusion

Pour conclure, ce retour dans la première moitié du XX^e siècle a essayé de mettre en évidence un modèle interculturel d'écoles francophones d'une diversité diasporique qui n'avait

pas de référence à un État. Les valeurs de l'« homme » et du « citoyen » ont fourni le bagage nécessaire d'une part aux jeunes juifs afin de sortir de leurs conditions, de s'ouvrir au monde et, d'autre part, aux non-juifs afin qu'ils puissent se défendre contre les préjugés et les stéréotypes. Ce modèle reposait sur des valeurs socio-humanistes telles que l'égalité des droits de l'homme, le savoir, la tolérance et le respect de la culture de l'« Autre », l'émancipation, l'obtention d'une identité multiple qui leur donnerait la possibilité de vivre dignement, n'importe où, conscients de leurs droits.

Références bibliographiques

- CHOURAQUI A., 1965, *L'Alliance israélite universelle et la renaissance juive contemporaine. Cent ans d'histoire*, Paris, PUF.
- COHEN L. et MANION L., 1994, *Research methods in Education*, London, Routledge [traduit en grec : *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1994].
- GIANNOROU F. [ΓΙΑΝΝΩΡΟΥ Φ.], 2012, *Εκπαίδευση και ετερότητα στα Ιωάννινα: τα δημοτικά σχολεία της Alliance israélite universelle 1904-1940*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» (Κατεύθυνση: Συγκριτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση), επιβλέπων καθηγητής: κ. Α. Γκότοβος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων [*Éducation et altérité à Jannina : les écoles primaires de l'Alliance israélite universelle 1904-1940*, mémoire de Master 2 soutenu à l'Université de Jannina sous la direction du Professeur A. Gotovos. Le mémoire a été réalisé dans le cadre du programme d'études postuniversitaires « Sciences de l'Éducation » (filière : éducation comparée et interculturelle). Disponible sur : <<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5766>>].
- HILL J. E. et KERBER A., 1967, *Models, Methods and Analytical Procedures in Educational Research*, Detroit, Wayne State University Press.
- KASPI A. (dir.), 2010, *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin.
- KUPERMINC J.-C., 2010, « Interview de M. Jean-Claude Kuperminc, directeur de la bibliothèque et des archives de l'AIU », Annexe III du mémoire de Master 2 de F. Giannorou (voir *supra*), p. 99-102.
- LEKKAS P. [ΛΕΚΚΑΣ Π.], 1992, *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις στην ιστορική κοινωνιολογία*, Αθήνα, Ε.Μ.Ν.Ε.-Μνήμων, συλλογή «Θεωρία και μελέτες ιστορίας 13» [*L'idéologie nationaliste. Cinq hypothèses en sociologie historique*, Athènes, EMNE-Mnimon, coll. « Théorie et études historiques 13 »].
- MAYEUR F., 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 3 : *De la Révolution à l'école républicaine*, Paris, Nouvelle Librairie de France.
- MOSSE G. L., 1976, « Mass Politics and the Political liturgy of Nationalism », in E. KAMENKA (dir.), *Nationalism : the Nature and Evolution of An Idea*, London, p. 39-54.
- MUNK S., 1841, *Archives israélites de France*, Paris, Bureau des Archives Israélites de

France, tome 2. Disponible sur : <https://books.google.gr/books?id=nWcpAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>.

RODRIGUE A., 2010, « La mission éducative (1860-1939) », in A. KASPI (dir.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin, p. 227-262.

SIMON-NAHUM P., 2010, « Aux origines de l'Alliance », in A. KASPI (dir.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin, p. 11-52.

WEILL G., 2010, « Les structures et les hommes », in A. KASPI (dir.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin, p. 53-100.

Notes

¹ Interview du 12 juillet 2010 de Jean-Claude Kuperminc, directeur de la bibliothèque et des archives de l'AIU, tirée de l'annexe III du mémoire de Master 2 de F. Giannorou (2012 : 99-102).

² Cf. Giannorou (2012), Annexe III.

³ Cf. Jean-Claude Kuperminc (2010).

⁴ Directeur de la bibliothèque et des archives de l'AIU.

⁵ Archives AIU, Grèce III, Bob 19, référence : 4791/30-8-1908.

⁶ Archives AIU, Grèce III, Bob 19, 19025,19026, Lettre, référence : 873/7/2-2-1912.

⁷ Archives AIU, Grèce III, Bob 19, 5/25-1-12, référence : 882/2-2-1912.

⁸ Archives AIU, Fonds Moscou, ENIO, référence : 1632/2/29-10-1931, DSCO 9336.

⁹ ΙΔΑΥΕ (Ιστορικό και Διπλωματικό Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών : Archive historique et diplomatique du Ministère des Affaires étrangères), A 1934, A/23 (voir Giannorou, 2012 : 68 et 136).

¹⁰ Archives AIU, Fonds Moscou, AE 15, Boîte 2, DSCO 8858, 8862.

¹¹ Archives AIU, Fonds Moscou, AE 17, DSCO 8881, 8884.

¹² Archives AIU, Fonds Moscou, AE 23, DSCO 8822, 8824, 8825.

¹³ Archives AIU, Fonds Moscou, Moscou, EN18088, DSCO 8768, 8769.

¹⁴ Archives AIU, Fonds Moscou, Moscou 07.3, 1905-1910.

¹⁵ Archives AIU, Grèce IG, BOB 14, DSCO 8530, 16-4-19.

¹⁶ Archives AIU, Grèce IG, BOB 14, DSCO 8489, 8490, référence : 79/16-4-1919.

¹⁷ Archives AIU, Grèce IG, BOB 14, DSCO 8525, référence : 81/24-4-1919.

¹⁸ Cf. Giannorou (2012 : 150-151 et Annexe p. 64).

¹⁹ Archives AIU, Fonds Moscou, ENIO, DCSO 9373, 9374, référence : 276/2-11-1938.

²⁰ A.I.U., Fonds Moscou, ENIO, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17.

²¹ A.I.U., Fonds Moscou, ENIO, 2.34, DCSO 9234.

²² A.I.U., Fonds Moscou, ENIO, 2.15.

²³ A.I.U., Fonds Moscou, ENIO 2.17.

²⁴ A.I.U., Fonds Moscou, Moscou ENIO, 2.16.

²⁵ A.I.U., Fonds Moscou, Moscou ENIO, 2.31.

²⁶ A.I.U., Fonds Moscou, Moscou ENIO, 2.30, 2.13 (boîte 26).

²⁷ A.I.U. Fonds Moscou, Moscou ENIO 2.14.

²⁸ Archives AIU, Fonds Moscou, Moscou ENIO, 2.13 (boîte 26).

²⁹ Nous avons consulté la traduction grecque de cet ouvrage.

Internationalisation de l'enseignement supérieur grec, mobilité Erasmus et apprentissage des langues étrangères : le cas de l'Université du Pirée

Charalampos GOUSSIOS
Université du Pirée

Anna VOUGIOUKLIDOU
Université du Pirée

1. L'internationalisation de l'enseignement supérieur : une approche historique

L'internationalisation de l'enseignement supérieur (IES) est un phénomène relativement récent, mais qui dans son développement a donné lieu à toute une série d'interprétations et d'approches. Les universités ont toujours possédé une dimension internationale, que ce soit à travers le concept de connaissances universelles et des recherches correspondantes, soit par la circulation des étudiants et des scientifiques (Altbach 1998 : 347). On considère l'université comme une institution qui a toujours été mondiale par nature. La dimension internationale de l'enseignement supérieur a toutefois radicalement changé au cours des siècles pour arriver aux formes, dimensions et approches que nous connaissons à l'heure actuelle.

Celles-ci ont des aspects variés : la mobilité des étudiants, des enseignants et des scientifiques et la concurrence pour les attirer, l'exportation des systèmes et cultures universitaires, la coopération en matière de recherche, le transfert des connaissances et le renforcement des capacités, les échanges d'étudiants et de personnel, l'internationalisation du curriculum et des résultats des apprentissages, la prestation transnationale d'enseignement et de projets, la mise en place d'établissements d'enseignement à l'étranger, la mobilité virtuelle, l'apprentissage numérique et l'apprentissage collaboratif international en ligne. Ce que nous désignons aujourd'hui par le terme « internationalisation de l'enseignement supérieur » est un phénomène apparu au cours des 25 dernières années, qui trouve cependant ses racines dans plusieurs manifestations d'une orientation internationale accrue au cours des siècles précédents, en particulier au cours de la période allant de la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fin de la Guerre froide.

2. Les programmes Erasmus+ et l'Université du Pirée

L'Université du Pirée promeut très activement, depuis maintenant plus d'une décennie, des

stratégies d'internationalisation qui contribuent à accroître sa réputation. Bien que le terme d'internationalisation du supérieur ne se limite plus à la seule mobilité estudiantine, c'est sur cette dernière que notre travail se focalise.

Voici quelques données chiffrées (chiffres clés) sur le programme Erasmus+ (2014-2020) :

- Budget total : 14,7 milliards d'euros ; 1,68 milliard d'euros pour le financement d'actions avec des pays tiers (pays partenaires), issus du budget de l'Union Européenne (UE) pour l'action extérieure.
- Possibilités globales de mobilité : plus de 4 millions de personnes.
- Enseignement supérieur : environ 2 millions d'étudiants.
- Enseignement et formation professionnels : environ 650 000 étudiants.
- Mobilité du personnel : environ 800 000 maîtres de conférences, enseignants, formateurs, membres du personnel éducatif et professionnels du secteur de la jeunesse.

Il est à souligner que le programme Erasmus+ est le seul programme européen qui a enregistré une très sérieuse augmentation de son budget. En ma qualité de coordinateur, depuis 2004, des programmes de mobilité interuniversitaire Erasmus – actuellement Erasmus+ – au Département d'Études Internationales et Européennes de l'Université du Pirée, j'ai mené une enquête auprès des étudiants entrants (étrangers) et sortants (Grecs). Le questionnaire, rédigé en langue française, couvrait une période allant de 2004 à 2015. Il a été rempli en langue anglaise par une centaine d'étudiants entrants et quelque deux cent cinquante étudiants grecs du Département (étudiants sortants) qui avaient participé à l'expérience Erasmus avant leur départ pour l'université d'accueil. Ladite enquête visait à évaluer les compétences des étudiants Erasmus en langues étrangères.

La première question posée avait pour but de mettre en évidence « les motifs » qui avaient poussé les étudiants à entreprendre un voyage Erasmus. Les réponses ont montré que les études à l'étranger sont considérées à la fois comme fascinantes et effrayantes par une bonne partie des interrogés. Mais en même temps une phrase revient à l'unanimité : « Il faut oser cette aventure ! » Les réponses ont permis de discerner cinq bonnes raisons pour les étudiants de partir effectuer un semestre de leur cursus universitaire à l'étranger. Les boursiers Erasmus souhaitent, par ordre d'importance :

i. Valoriser leur Curriculum Vitæ (CV)

L'objectif ultime des études à l'étranger est de mettre en valeur leur formation. À l'heure de la mondialisation, un parcours international a plus de valeur pour leurs recruteurs futurs et constitue un atout incontestable pour l'embauche. Réaliser un semestre de leurs études loin de chez eux prouve qu'ils sont autonomes, ouverts d'esprit et intellectuellement curieux. Vivre dans un autre pays européen, c'est également devoir faire preuve d'ingéniosité et de capacité d'adaptation, des qualités très recherchées dans le monde du travail. En outre, cette expérience à l'étranger sera le moyen, prétendent-ils, de se différencier des autres et de se faire

plus facilement une place sur le marché de l'emploi.

ii. Apprendre une langue étrangère

Être bilingue est vu, de nos jours, comme une nécessité. Et quoi de mieux pour apprendre une langue étrangère qu'une immersion totale ? Les étudiants Erasmus considèrent que la pratique en continu d'une langue avec les natifs du pays est le meilleur moyen de maîtriser cette langue. De surcroît, ils soulignent que, grâce à leurs études *extra-muros*, ils pourront même posséder un vocabulaire technique, propre à leur domaine de compétences (gestion, finances, communication, droit, relations internationales), un atout inestimable pour les recruteurs. Outre l'avantage professionnel, ils se montrent convaincus que maîtriser d'autres langues leur permettra de se faire plus facilement des amis, de poursuivre des études de Master ou même doctorales dans un autre pays et pourquoi pas de s'installer dans le pays plus tard !

iii. Épanouissement personnel

Il s'agit incontestablement, selon eux, d'une expérience unique pour prendre confiance en soi ! Comme ils sont livrés à eux-mêmes, ce voyage en terre inconnue leur permettra de gagner en maturité. Sans le soutien de leurs proches, ils devront se débrouiller par leurs propres moyens. C'est une occasion inestimable d'apprendre ainsi à mieux se connaître mais aussi à s'ouvrir aux autres. S'épanouir, signalent-ils, c'est aussi et surtout comprendre qui l'on est et comment on fonctionne dans des situations diverses, diversifiées aussi, ce qui contribue indiscutablement au bien-être. Ce sont tant de défis dans un laps de temps relativement limité qui vont leur permettre de revenir vraiment transformés.

iv. Apprendre autrement

Les étudiants interrogés sont persuadés que les méthodes pédagogiques ne sont pas les mêmes ailleurs que chez eux. Ainsi, ils vont devoir s'adapter à un milieu d'apprentissage où les règles sont différentes. À titre d'exemple, dans certains pays les professeurs favorisent la réflexion personnelle plutôt que la restitution des cours. En ce qui concerne l'Université du Pirée, le travail en classe ainsi que la présentation d'une recherche relative constituent la base de l'évaluation finale.

v. Découvrir une nouvelle culture

La mondialisation a uniformisé la plupart des cultures, mais pas totalement ! Chacune garde ses spécificités. Il peut alors être intéressant de découvrir d'autres modes de vie, cela leur apportera offrira, disent-ils, une plus grande ouverture d'esprit quand ils se rendront compte qu'il y a différentes manières de penser et de voir les choses. Grâce à un esprit critique aiguisé, ils auront désormais des points de comparaison pour juger les événements actuels chez eux ou ailleurs. Enfin, le bon apprentissage d'une langue étrangère présuppose, soulignent-ils, la

bonne connaissance de la culture du pays d'accueil. Sur ce point, aussi bien les étudiants sortants que les étudiants entrants concordent dans leurs réponses. D'autre part, notre enquête a pu dégager quatre conclusions relatives à la connaissance en langues étrangères chez les boursiers grecs du programme Erasmus+.

En premier lieu, nos étudiants sortants ont un niveau C1 du *Cadre commun de référence pour les langues* (CECRL) en langues anglaise et française (Figure 1). Il faut préciser qu'ils ont suivi, durant un minimum de trois semestres, dans notre université des cours de terminologie dans leur discipline, alors que le niveau de certification aussi bien pour l'italien que pour l'espagnol est nettement inférieur, ce qui s'explique aussi du fait que l'anglais et le français font partie intégrante du cursus de notre Département.

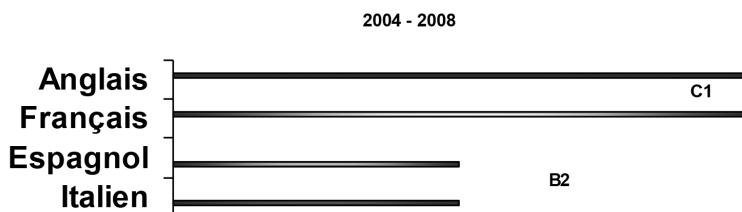


Figure 1.

En second lieu, il est à noter qu'à partir de 2009 on remarque un changement de tendance : la plupart des certificats en langues italienne et espagnole, que possèdent les étudiants, indiquent un niveau B1 (Figure 2), ce qui pourrait être attribué aux difficultés des familles grecques à investir dans l'apprentissage d'une deuxième, voire d'une troisième, langue étrangère. Cela signifie que les étudiants apprennent aussi les langues étrangères à l'extérieur de l'université.

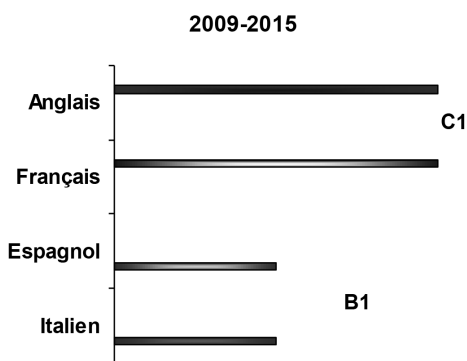


Figure 2.

Puis, en ce qui concerne le niveau de connaissance de la langue anglaise en tant que langue d'enseignement du cursus Erasmus dans notre Département l'enquête a montré quelques tendances, comme suit (Figure 3) :

1. Les boursiers Erasmus venant de pays de l'Europe centrale ou de l'Ouest, tels que les Allemands, les Slovaques et les Tchèques, sont plus compétents en langue anglaise (C1 selon le CECRL).
2. Les étudiants français et roumains ont un moins bon niveau en anglais – B2 selon le CECRL – avec de sérieuses lacunes en terminologie des relations internationales, qu'on a pu repérer au fur et à mesure de nos cours.
3. Enfin, les boursiers du bassin méditerranéen, tels que les Espagnols et les Italiens, figurent parmi les moins avancés en langue étrangère et le niveau de connaissance de la langue anglaise dépasse rarement le B1 du CECRL. Ils ont donc ont pas mal de difficultés à suivre les cours.

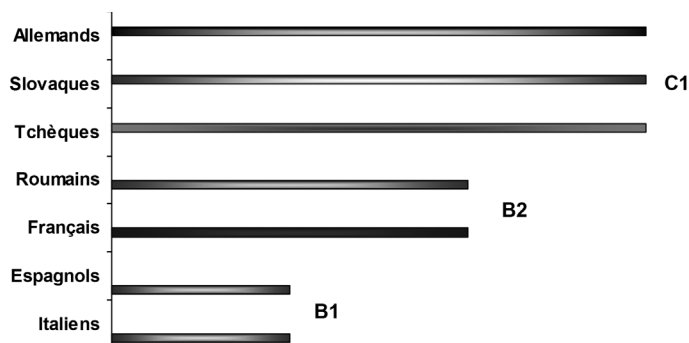


Figure 3.

Le tableau ci-dessous esquisse à notre sens assez éloquemment tant la crise économique que l'insécurité qui a terni l'image de la Grèce ces dernières années (Figure 4) : le nombre des étudiants Erasmus venant d'un pays européens ainsi que celui de nos étudiants en études internationales et européennes qui participent à une mobilité interuniversitaire régresse nettement et cela à partir de l'année académique 2009-2010.

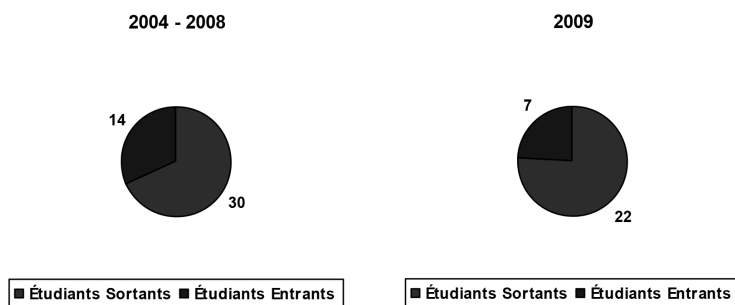


Figure 4.

3. L'enseignement du français aux étudiants Erasmus : entre le français langue étrangère (FLE) et le français sur objectif spécifique (FOS)

Notre enseignement du français à un public européen, constitué d'étudiants du programme Erasmus, est une tâche à la fois assez compliquée et très intéressante. L'Université du Pirée fait partie des universités dans lesquelles les cours de langues étrangères (anglais, français et allemand) sont obligatoires dans le cadre du cursus. Mangiante et Parpette (2004 : 14) essayant de déterminer les raisons qui conduisent une université à inclure des cours de langue dans ses programmes, proposent deux raisons qui s'accordent parfaitement à la politique éducative de notre Université : a) « Ce choix repose sur une bonne connaissance du marché du travail et une forte probabilité que les étudiants aient recours à la langue étrangère dans leur future activité professionnelle », b) « Il est fréquent de considérer [...] que le cours de langue dans un département universitaire doit s'aligner sur la discipline étudiée ».

D'autre part, il va de soi que, lorsque nous considérons les étudiants Erasmus, l'identification et l'analyse des besoins est plus que nécessaire. Comme l'affirme Carras *et al.* (2007 : 23), « l'identification des besoins de formation des apprenants doit se traduire en objectifs, en contenus, en actions, en programmes ».

Le public Erasmus est un public qui est loin d'être homogène, comme nous l'avons constaté plusieurs fois tout au long de cet article. Les ouvrages, tels que le CECRL, ainsi que ceux qui sont consacrés au FOS (voir Mangiante et Parpette, 2004 ; Carras *et al.*, 2007, etc.), sont les livres auxquels nous avons eu recours pour élaborer le bref questionnaire ci-dessus qui nous révéleraient les aptitudes et les aspirations des étudiants Erasmus. Cinq étudiants ont répondu à ce questionnaire que nous leur avons distribué au début du premier cours pour confirmer les présences et obtenir des informations sur les étudiants étrangers.

Nous citons quelques commentaires émis par nos collègues qui enseignent les autres langues (l'anglais et l'allemand), le cours de français étant dispensé par nous-mêmes. La première étape est la connaissance de « l'identité de l'apprenant ». Cela se fait grâce aux réponses à un questionnaire écrit, rédigé en français que les étudiants remplissent :

I. Identité de l'apprenant :

1. Nom.
2. Âge.
3. Nationalité.
4. Langue maternelle.
5. Connaissance des langues étrangères.
6. Diplômes.

II. Études :

1. Quelle est votre université ou département ?
 2. Votre université est-il en contact avec d'autres universités européennes et si oui lesquelles ?
-

3. Pourquoi avez-vous choisi la Grèce pour six mois ou un an ?
4. Pourquoi avez-vous choisi le français, l'anglais ou l'allemand parmi les matières Erasmus ?

En plus du questionnaire écrit, il y a un bref entretien entre l'étudiant étranger et le professeur (de français, d'allemand et d'anglais, selon la langue choisie par l'étudiant étranger) concernant des détails supplémentaires et destiné à évaluer les capacités de l'étudiant à l'oral.

Nous reproduisons ici les constatations faites par certains de nos collègues. La professeure d'anglais nous a dit qu'elle accueillait depuis plus de dix ans des étudiants étrangers. La plupart d'entre eux sont originaires de l'Europe centrale (Pologne, Tchéquie, Roumanie), avec un petit nombre de Français chaque semestre. Leur niveau en anglais, selon elle, va de A2 à B1. Nous-mêmes et l'enseignante d'allemand avons accueilli des étudiants étrangers ces trois dernières années (de 2013 à 2016) ; la plupart d'entre eux sont originaires de l'Europe centrale, mais nous avons eu également des Espagnols et des Italiens. Leur niveau de français ou d'allemand va de zéro à A2. Les groupes qui choisissent l'anglais sont constitués de dix personnes ou plus tandis qu'en allemand ou en français on compte trois à cinq personnes.

La deuxième étape, après la prise de connaissance de notre public est celle de l'identification des besoins, car comme l'écrit Proscolli (1999 : 83) : « identifier les besoins langagiers est affaire de tous les partenaires de l'acte pédagogique (apprenants, enseignants), mais aussi des facteurs et des institutions (de formation, d'utilisation) ». C'est l'identification des besoins des apprenants qui indique la voie qui conduit aux objectifs d'apprentissage et, par conséquent, à la délimitation des contenus, au choix des matériels pédagogiques et à l'évaluation de l'apprentissage.

Étant donné que nos étudiants Erasmus suivent une formation professionnelle dans leur pays, nous, enseignants, devons leur assurer un enseignement qui va combiner le FLE, la pratique de la langue courante, mais aller aussi dans une direction professionnelle. De ce fait, les objectifs et le contenu de la matière enseignée doivent être définis et décrits avec la plus stricte précision. L'enseignant ne doit pas perdre de vue trois conditions fondamentales : (a) le temps précis consacré à l'enseignement et le temps limité du programme Erasmus ; (b) la structuration thématique de son cours qui doit correspondre aux champs disciplinaires de ses étudiants ; (c) les objectifs généraux tels que la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite qui correspondent exactement aux quatre compétences mises en avant par le CECRL.

L'enseignant est, par conséquent, le concepteur du programme enseigné, un programme sur mesure, car il n'existe pas de modèle de formation précis et surtout qui convient à tous. C'est l'enseignant concepteur qui va sélectionner, hiérarchiser, privilégier ou écarter les objectifs en fonction des besoins langagiers communicationnels et professionnels de son public.

Outre la constitution des modules d'enseignement l'enseignant doit planifier méthodiquement ses séances, car toute formation se fait dans des cadres de temps précis, (un semestre

ou rarement deux). Toute cette procédure renvoie au FOS, car comme l'écrivent Mangiante et Parpette (2004 : 13) : « La précision de l'objectif et la contrainte temporelle conduisent à mettre en œuvre des programmes d'enseignement [...] adaptés à chaque demande ».

L'apprenant est au centre de l'intérêt, on se soucie de ses besoins en communication, on choisit donc des documents authentiques relevant des domaines de son intérêt scientifique et professionnel. Nos étudiants Erasmus viennent exclusivement des Départements d'Administration des Entreprises et d'Informatique. L'enseignant et les apprenants essaient ensemble de cerner les tâches qui correspondent le mieux à leurs objectifs. Il s'agit par exemple de connaissances grammaticales fondamentales comme l'emploi des verbes et des modes ou de connaissances sociolinguistiques (comment s'adresser à un supérieur, à un collègue, etc.), stratégiques (éviter une situation délicate, insister, etc.), socioculturelle et interculturelle et enfin d'habituer les étudiants progressivement à la terminologie de leur discipline.

En ce qui concerne la méthodologie didactique conçue pour notre public, nous devons reconnaître que nous avons une grande difficulté à la limiter à une seule approche. Nous avons retenu tout ce qui favorise l'oral (voir Calliabetso-Coraca, 1995) dans les méthodes M.D.P.G (Méthode Directe Première Génération), M.A.O. (Méthode Audio-Orale) et M.S.G.A.V. (Méthode Structuro-Globale Audiovisuelle) : la répétition et l'imitation qui aident nos étudiants dans les dialogues, les conversations, l'acquisition directe de la terminologie et la bonne prononciation. Une séance typique dure trois heures une fois par semaine et se fonde sur des documents authentiques et l'approche par des tâches (approche actionnelle). L'apport des nouvelles technologies, bien que limité, reste important surtout grâce aux Smartphones des étudiants. L'interaction en classe, hésitante au début, devient de plus en plus vive grâce aux Smartphones.

La sociolinguistique dite « interactionniste » s'est révélée très précieuse grâce aux différents niveaux de communication qu'elle distingue. Cette démarche les a motivés car elle les place en situation réelle de communication et leur permettra ainsi de développer leurs compétences sociolinguistique et pragmatique. Selon Gisèle Gschmind-Holzer (1981 : 29) : « À l'intérieur d'une communauté, les activités communicatives s'analysent [...] à trois niveaux : la situation de communication [...] (cérémonies, repas, manifestations), l'événement de communication [...] (conversation privée, conférence, discours officiel) et enfin, l'acte de communication [...] (plaisanterie, information) ».

Conclusion

Après avoir essayé de donner une idée de la nature d'un cours typique donné aux étudiants d'Erasmus, nous passerons à des constatations et aux conclusions que nous avons tirées de notre enseignement ces dernières années :

- a. Pour le champ lexical : les étudiants apprennent plus facilement le français courant ou la terminologie. Les interférences de langues étrangères connues des étudiants, de l'anglais surtout, ne sont pas rares.
-

- b. Pour le champ grammatical : Les étudiants venant de l'Europe centrale affrontent des problèmes sérieux surtout à cause de l'opposition perfectif/imperfectif qui caractérise le système verbal (valeurs des modes et des temps) des langues slaves.
- c. Pour les champs phonétique/phonologique : On constate que la prononciation des étudiants est fortement influencée par l'anglais.
- d. Pour le champ socio-historique : les étudiants exposent leurs connaissances sur la civilisation grecque ou offrent des informations sur leur propre pays.
- e. Pour le champ interculturel : l'interaction est très importante et apporte un éclairage sur les relations interculturelles qui se développent/peuvent se développer. Elle ne se limite pas aux quelques informations sur les deux pays, le pays d'origine et le pays d'accueil, mais elle s'étend à d'autres pays qui jouent un rôle majeur dans la vie économique du monde car les étudiants Erasmus comme les étudiants grecs voient au-delà de leur propre pays, par exemple Singapour, la Chine, les États-Unis, la Hollande, la Russie, etc. Enfin, dans ce champ nous devons aussi souligner l'importance que nous donnons à la correspondance professionnelle. Mais à cause du niveau d'expression (orale et écrite) des étudiants, nous nous limitons aux courriels ou aux messages brefs, à savoir à tout ce qui peut être écrit sur leur portable ou sur Twitter.

Références bibliographiques

- ALTBACH P. G., 1998, « Comparative perspectives in higher education for the twenty-first century », *Higher Education Policy*, vol. 11, n° 4, p. 347-356.
- CALLIABETSOU-CORACA P., 1995, *La didactique des langues de l'ère A-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Éditions EIFFEL.
- CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P. et SJILAGYI, 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe ».
- GSCHWIND-HOLZER G., 1981, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : application à un cours de langue « De vive Voix »*, Paris, Hatier, coll. « LAL : Langues et apprentissage des langues ».
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, coll. « f ».
- PROSCOLLI A., 1999, *Planification des programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE. Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères (Unité 1)*, Patras, Éditions de l'Université Ouverte Hellénique.
-

Liberté, égalité, pluriculturalité : le français comme langue passerelle pour aborder la démocratie et les valeurs européennes en Pologne

Monika GRABOWSKA
Institut d'études romanes
Université de Wrocław, Pologne

1. Problématique

Cet article est né de l'angoisse causée par les manifestations de xénophobie et un recroquevillement sur les valeurs nationales érigées en valeurs absolues dans la Pologne d'aujourd'hui. La thèse principale que nous soutenons s'appuie sur deux prémisses : *primo*, l'éducation est en mesure de prévenir les comportements racistes et les idéologies antidémocratiques bâties sur la peur de l'Autre et *secundo*, l'enseignement des langues-cultures est inextricablement lié à la formation de médiateurs interculturels libres (ou libérés) d'idées intolérantes envers les nations, les races, les minorités et les religions. Dans ce contexte, le cours de Français Langue Étrangère (désormais FLE) nous semble un terrain privilégié au sein de l'éducation institutionnalisée pour aborder la démocratie et les valeurs européennes, en consolidant les fondements de la compétence interculturelle de l'apprenant.

En effet, à l'époque où l'état de la démocratie dans certains pays, comme la Pologne, est contestable et où les valeurs européennes se voient menacées dans l'Union, le problème de la formation de la compétence interculturelle chez les apprenants dans des pays relativement homogènes du point de vue linguistique et culturel remonte à la surface sous un nouveau jour.

Comme le pensent les auteurs de *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues* (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 12-15), la compétence interculturelle englobe non seulement certains savoirs, mais aussi le savoir-être, le savoir apprendre/faire, le savoir-comprendre et le savoir-s'engager. Les trois premières composantes recouvrent les compétences générales individuelles du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 : 16-17, et 84-85 pour les aptitudes et savoir-faire interculturels ainsi que le savoir-être nécessaire pour une « personnalité interculturelle ») ; la quatrième se réfère à une capacité de découverte sous-tendue par chaque processus d'apprentissage ; c'est donc cette dernière, un tant soit peu inattendue, voire inquiétante du fait d'un militantisme se profilant en filigrane, qui a attiré notre attention. Elle est pourtant définie et glosée de façon anodine :

La vision critique au niveau culturel (« le savoir s'engager ») : il s'agit de l'aptitude à évaluer – de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures. L'objectif de l'enseignant n'est pas de modifier les valeurs de ses élèves ; il doit plutôt les expliciter et les faire remonter à la conscience des apprenants lorsqu'ils réagissent eux-mêmes, de manière critique, aux valeurs des autres (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 : 15).

Dans la conclusion, les auteurs soulignent bien cependant qu'« en termes de valeurs, il y a une position fondamentale que tout enseignement de langues doit promouvoir : il s'agit du respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme (*ibid.*)».

Dans la suite du présent article, en nous attachant à la position affirmée dans cette citation, nous chercherons à déterminer :

- le statut de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues-cultures, et du FLE en particulier, en Pologne à l'époque actuelle, en relation avec les objectifs des politiques linguistiques européennes,
- les modalités de formation de cette compétence en cours de FLE par le biais de supports appropriés, de façon à favoriser la vision critique de l'environnement culturel, compétence mise en valeur par Byram, Gribkova et Starkey (2002).

Ces supports, en évitant l'écueil de l'endoctrinement, devraient initier, à court terme, une réflexion sur la liberté, l'égalité et la pluriculturalité (vue ici comme un avatar moderne de la fraternité) chez les apprenants polonais qui, comme le montre la réalité, courent actuellement beaucoup le risque d'être séduits par des idées nationalistes et xénophobes. À plus long terme, la décentralisation par la lecture de documents authentiques soigneusement sélectionnés peut contribuer à la formation de l'attitude de médiateur interculturel conscient de la relativité des systèmes de référence culturels, socio-politiques et idéologiques.

Reste à préciser ici ce que l'on doit comprendre par les « valeurs européennes » annoncées dans le titre de l'article à côté des idées démocratiques. Nous nous référons par ce terme au traité de Lisbonne qui a précisé que les valeurs de l'Union sont : « le respect de la dignité humaine, la liberté, la démocratie, l'égalité, l'état de droit, le respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités. Elles sont dites communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes (art. 2 TUE) » (Direction de l'Information légale et administrative, 2016). Force est de constater que plusieurs de ces valeurs, plus ou moins directement liées à la formation de la société multi-, pluri- et surtout interculturelle¹, ne sont pas/plus communément respectées en tant que valeurs sociales en Pologne, d'où un besoin de restituer leur importance comme éléments constitutifs d'une attitude d'ouverture envers l'Autre, notamment en cours de langue, dont le FLE.

2. Le statut de la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE en Pologne

2. 1. Les particularités du contexte éducatif polonais pour la formation interculturelle des apprenants

La *compétence interculturelle* a fait l'objet de plusieurs études situées dans la didactique des langues-cultures. Depuis les années 1980, les ouvrages de M. Abdallah-Preteuille, J.-C. Beacco, M. Byram, L. Collès, M. De Carlo, L. Porcher ou G. Zarate (pour ne nommer que ceux qui sont généralement connus des étudiants suivant une formation d'enseignant de FLE en Pologne), ainsi que ceux de leurs nombreux contemporains et successeurs², ont contribué à une mise en valeur croissante de la compétence interculturelle dans l'enseignement – jusqu'au moment, entériné par la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), où elle est devenue presque un axiome de la didactique des langues-cultures (cf. le foisonnement des termes comme *interculturalité*, (*l'*)*interculturel*, *interculture*, *démarche interculturelle*, *conscience interculturelle*, *personnalité interculturelle* et bien d'autres syntagmes figés ou semi-figés contenant l'adjectif *interculturel*, qui désignent les recherches didactiques. D'autres exemples apparaissent *infra*). Malheureusement, les principes de l'enseignement des langues, rationnels et humanistes, visant une *communication interculturelle* intégrant une intercompréhension qui va au-delà des différences, ne recouvrent pas forcément les aspirations de la société. En effet, certains groupes sociaux désavouent ouvertement les ambitions de la *didactique interculturelle* tirant sa richesse de la diversité des cultures et visant l'établissement de *contacts interculturels* harmonieux. D'autre part, les didacticiens cités ont œuvré pour la reconnaissance du *dialogue interculturel* à travers la formation de la compétence interculturelle en étudiant notamment le cas des espaces sociaux *a priori* multiculturels, comme par exemple la France, devant faire face plutôt aux enjeux de l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) pour lequel l'objectif majeur est la cohésion sociale en dépit des différences culturelles existantes (cf. Cuq et Gruca, 2003 : 60). Par conséquent, les propositions d'application pratique d'un *enseignement interculturel* avancées dans les publications françaises ne s'adaptent souvent pas par simple transposition aux apprenants de pays comme la Pologne, où les étudiants non-blancs et parlant une autre langue maternelle que le polonais sont rares et où le problème interculturel se situerait plutôt, par exemple, sur le plan des stéréotypes soutenus par un dogmatisme religieux vécu très émotionnellement³.

À la suite de plusieurs incidents à caractère raciste, force est de se poser la question sur les enjeux de la compétence interculturelle dans les pays européens post-communistes culturellement homogènes, dont les frontières ont été fermées pendant plus de 40 ans après la seconde guerre mondiale, ce qui ne reste pas sans impact sur les idéologies (voire « mythologies ») familiales qui imprègnent le discours de la génération des parents et des grands-parents des jeunes apprenants, ne serait-ce qu'à travers les étiquettes utilisées pour parler de différentes nationalités ou minorités : *Szkopy* (les Boches), *Angole* (péj. les Anglais), *Francole* ou *zabojady* (péj. les Français, les mangeurs de grenouilles), *Ruscy* (péj. les Russes), *Arabusy* (péj. les Arabes), *pedaly* (péj. les homosexuels, littéralement les pédales), *czarni* (les noirs, pour

désigner les prêtres catholiques), mais aussi à travers des métaphores dévalorisant les nationalités comme *Żyd, żydzić* (*le Juif, faire le Juif*, pour *un avare et être avare, ne pas partager*), ou encore des blagues ridiculisant les prétendus « vices » nationaux. Les enfants ayant atteint le niveau du lycée ou des établissements supérieurs donnent actuellement des preuves de revendication d'une « Pologne des Polonais ». Quel serait donc l'objectif de la *formation interculturelle* à intégrer dans l'enseignement des langues étrangères en Pologne *hic et nunc* ?

2. 2. La nécessité de prise en charge de l'objectif politique du CECRL comme base de la compétence interculturelle en cours de langues étrangères en Pologne

La compétence interculturelle, quelque minime que soit le degré d'importance qui lui est accordé en cours de langue, devrait respecter certains fondements politiques. Dans l'enseignement de l'Union européenne, ces fondements sont communément admis à partir du CECRL. Antidogmatique par principe en matière de priorités données aux objectifs, de méthodologies d'enseignement, de construction des programmes, de pratiques d'évaluation, ce document traite la citoyenneté démocratique et l'esprit de tolérance comme une de ses missions. Ces valeurs forment ainsi le socle de la compétence interculturelle en matérialisant la finalité humaniste d'un enseignement visant la communication interhumaine. Voici trois citations à l'appui :

- En amont, le CECRL se soucie de former la citoyenneté démocratique :

Vous trouverez dans le Chapitre 1 les principes fondamentaux et leurs conséquences pratiques. Vous constaterez que le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté *démocratique*⁴ (Conseil de l'Europe, 2001 : 4) ;

- En aval, le CECRL reflète la société démocratique :

En accord avec les principes fondamentaux d'une *démocratie* plurielle, le *Cadre de référence* se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique (Conseil de l'Europe, 2001 : 21) ;

- Par ailleurs, le CECRL est conscient des menaces pesant sur la démocratie et associe l'apprentissage des langues à la formation de l'esprit critique afin de protéger la démocratie, ce qui est le premier objectif de tout enseignement :

Le Premier Sommet des Chefs d'État (8-9 octobre 1993) a mis un accent tout particulier sur cet objectif en identifiant la xénophobie et les réactions ultranationalistes brutales non seulement comme l'obstacle principal de la mobilité et de l'intégration européennes mais également comme la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la *démocratie*. Le Deuxième Sommet a fait de la préparation à la citoyenneté *démocratique* un objectif éducatif prioritaire, donnant ainsi une importance accrue à un autre objectif poursuivi dans des projets récents, à savoir : « Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10).

Les objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe dont nous reproduisons un extrait évoquent aussi la notion de tolérance, de diversité culturelle et de dépassement des frontières :

Le Préambule à la Recommandation R (98) 6 réaffirme les objectifs politiques de ses actions dans le domaine des langues vivantes. [...]

- Promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace ;
- Entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales [...]
- Répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles [...] (Conseil de l'Europe, 2001 : 10).

En effet, cette politique linguistique a pour but de rapprocher les individus et les peuples « également pour le commerce et l'industrie », un aspect dont on ne saurait diminuer l'importance puisqu'il dépasse une perspective idéologique (que l'on pourrait critiquer comme idéaliste), en insistant sur une visée pragmatique des choses. Inutile de souligner une nouvelle fois que ce rapprochement est effectivement réalisable à condition d'adopter une attitude d'intercompréhension et de tolérance.

Le respect de la démocratie et la tolérance permettent de réaliser l'objectif interculturel en classe de langue, cerné ainsi dans le CECRL :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Une composante qui semble jouer un rôle extrêmement important dans le contexte polonais est présentée dans le point 5. 1. 3, consacré au savoir-être et recommandant la formation des attitudes :

- d’ouverture et d’intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d’autres idées, d’autres peuples, d’autres civilisations
- de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels
- de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles (Conseil de l’Europe, 2001 : 84).

Si la première attitude est pour ainsi dire « naturellement » intégrée dans un cours de langue, ne serait-ce qu’à travers les pages *Civilisation* des manuels (qui favorisent les aspects plaisants de la culture étrangère afin de renforcer la motivation à l’apprentissage), il n’en est pas de même de la deuxième et d’autant moins de la troisième. À notre avis, la difficulté réside non tellement dans le manque de volonté de la part des professeurs, mais dans le manque de ressources permettant d’aborder certains thèmes en toute sécurité psychologique⁵. Finalement, comme le soulignent Byram, Gribkova et Starkey (2002 : 14) :

Enfin, aussi ouverts, curieux et tolérants vis-à-vis des croyances, des valeurs et des comportements des autres que puissent être les apprenants, ils ont eux aussi des idées, des valeurs et des comportements profondément ancrés en eux-mêmes, et cela peut provoquer chez eux une réaction, voire un rejet vis-à-vis des autres. Étant donné ce phénomène inévitable, les locuteurs/médiateurs interculturels doivent prendre conscience de leurs propres valeurs et de l’influence de celles-ci sur leur vision des valeurs des autres. En d’autres termes, les locuteurs/médiateurs interculturels doivent avoir un sens critique par rapport à eux-mêmes et à leurs valeurs, de même que vis-à-vis des valeurs d’autrui [...].

En relation avec ce dernier postulat et en nous référant à l’exemple d’Halloween, fête désavouée par le milieu ultra-catholique en Pologne (voir note 3), un cours de langue étrangère devrait former une attitude qui permettrait aux apprenants de distinguer entre, d’une part, leur éventuelle réticence (voire refus) d’accepter les rites d’Halloween au même titre que les rites de Noël, intrinsèquement polonais, et d’autre part, la reconnaissance pacifique de cette tradition comme faisant partie de la popculture globale. Une telle attitude se traduit en pratique par un manque d’implication émotionnelle et par une curiosité intellectuelle.

2. 3. Les atouts du FLE dans la formation interculturelle centrée sur la démocratie et les valeurs européennes en Pologne

Le cours de FLE reste, devient ou redevient un terrain pédagogique privilégié pour réaliser l’objectif interculturel centré sur la démocratie et les valeurs européennes et visant notamment la formation d’une attitude d’ouverture, de relativisation des valeurs et de décentralisation par rapport aux standards comportementaux et idéologiques du milieu d’origine.

Pourquoi le FLE ? Trois arguments nous semblent des plus pertinents aujourd’hui. Un commentaire très récent publié sur Facebook (Blackpoodels, 2015) et désormais largement diffusé (*cf.* ci-dessous pour la traduction française) rend, le mieux, compte de la valeur sym-

bolique de la France dans l'Europe actuelle :

La France représente tout ce que les fanatiques religieux du monde détestent : profiter de la vie sur Terre de plein de petites manières différentes : une tasse de café parfumé avec un croissant au beurre, de belles femmes en robes courtes qui sourient librement, l'odeur du pain chaud, une bouteille de vin partagée avec des amis, un peu de parfum, des enfants qui jouent au jardin du Luxembourg, le droit de ne pas croire en Dieu, ne pas s'inquiéter des calories, flirter et fumer et profiter du sexe hors mariage, prendre des vacances, lire n'importe quel livre, aller à l'école gratuitement, jouer, rire, se disputer, se moquer des religieux comme des hommes politiques, laisser l'inquiétude sur ce qu'il y a après la vie aux morts. Aucun pays sur Terre ne profite mieux de la vie que les Français (Les Décodeurs, 2015).

Évidemment, le texte s'adresse plus aux fanatiques islamistes qu'aux ultra-catholiques ; il met toutefois en valeur l'aversion du dogmatisme comme élément fondamental de la culture française, ainsi que l'attachement à la liberté de l'individu, plus un certain sybaritisme, aux antipodes de la martyrologie chère à la mythologie (au sens barthien du terme) de certaines cultures, dont la culture polonaise.

Le français est aussi la langue de multiples textes faisant partie du patrimoine mondial qui défendent la démocratie et les libertés de l'individu, à commencer par *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 et le *Traité sur la tolérance* de 1763⁶.

Le français est enfin à la base du concept de la francophonie, rapprochant des cultures des plus diverses dans l'esprit d'une même langue, instrument de communication vu comme leur plus grand dénominateur commun. Le dialogue interculturel est donc partie inaliénable de la « francophonie », du fait de parler français.

3. Les modalités de formation de la compétence interculturelle en Pologne pour aborder les idées démocratiques et les valeurs européennes

Dans ce point, nous analyserons le rôle des textes de presse étrangers touchant l'actualité polonaise, supports privilégiés (mais à notre connaissance peu exploitées en cours de FLE en Pologne) d'un enseignement interculturel visant la réflexion sur les valeurs européennes et démocratiques. Mais avant de le faire, nous présenterons les concepts didactiques qui posent le cadre théorique de notre propos.

3. 1. Quelques concepts didactiques à mettre en valeur

3. 1. 1. Les identités plurielles, le contrat didactique et l'approche lexicale des textes

La société (ou une classe d'apprenants) est composée d'individus possédant chacun un certain savoir et certaines valeurs qui construisent leurs identités sociales, dont on dit souvent qu'elles sont plurielles. L'idée de l'identité plurielle permet de tirer parti du contrat didactique du cours de langue étrangère. Même si dans la démarche actionnelle (contrairement à

l'approche communicative), l'enseignant et l'apprenant utilisent le français en cours non pas comme s'ils étaient des Français, « mais en tant qu'apprenants d'une autre langue maternelle qui ont convenu entre eux et avec leur enseignant de parler français en classe parce que cela est nécessaire pour leur apprentissage de français » (Denyer, Garmendia et Lions-Olivieri, 2009 : 3), il n'est pas possible de passer outre la nécessité de conceptualisation de plusieurs éléments ethnographiques appartenant à la culture étrangère. Et la conceptualisation doit s'opérer comme si on était étranger. Ainsi, de la même manière qu'on analyse en classe, selon une approche sémiotique à la Barthes (1957) ou selon une approche galissonnienne de la lexiculture (Galisson, 1991), la différence entre l'*obiad* polonais et le *déjeuner* français, ou encore le champ sémasiologique du *vin* dans l'espace sémiotique français par rapport à la *wódka* et au *wino* polonais, on peut approfondir les concepts porteurs de valeurs démocratiques (une liste serait à établir), dont certains semblent de prime abord complètement anodins, comme par exemple *l'école*. Cependant quand on songe à la réforme de Jules Ferry, aux classes multiculturelles, aux comportements tolérés et non tolérés, aux types de cours dispensés, aux illustrations de Sempé, on se rend vite compte que *l'école* française ne correspond pas tout-à-fait à la *szkola* polonaise.

Quel que soit le dispositif d'analyse pédagogique, la visée principale de l'approche lexicale des textes dans l'esprit des identités plurielles consisterait donc à reconnaître et tolérer les différences sans les valoriser, à essayer de comprendre l'altérité sans engager trop d'émotions⁷.

3. 1. 2. Les compétences du professeur dans la réalisation des objectifs interculturels

Le rôle du professeur – qui devient par cela lui aussi engagé (au sens donné dans la définition du « savoir engager » au début du présent article) – est de faire ressortir un ou plusieurs des aspects contrastifs du concept analysé (sans pour autant inviter à le valoriser !). Pour *l'école* cela peut être la laïcité⁸.

La question qui se pose nécessairement est toutefois la suivante : que faire si le professeur n'est pas expert du pays étranger ? Ce n'est pas forcément un handicap. Premièrement, il a quand même subi une formation spécialisée qui l'a fait accéder à certaines connaissances. Deuxièmement, il est censé continuer à suivre l'actualité du/des pays dont il enseigne la langue. Troisièmement, comme le soulignent les auteurs de *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, « le point important n'est pas tant de poser des questions sur la réalité que de saisir la vision que l'étranger a de notre pays, et les raisons qui sous-tendent cette vision – avant de s'intéresser au pays étranger étudié » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 18). Cet objectif est réalisable à partir de documents authentiques soigneusement sélectionnés.

3. 1. 3. Les objectifs de la lecture des textes de presse

Le CECRL introduit la gradation suivante dans la compétence de compréhension orale, dans l'échelle *Lire pour s'informer et discuter* (Conseil de l'Europe, 2001 : 58) : A1 « peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel », A2 « peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits », B1 « peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé » ainsi que « reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail ». Seul le niveau B2 semble permettre d'intégrer le savoir-s'engager dans la lecture puisque l'apprenant « peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers ». Ce serait toutefois une interprétation malencontreuse des descriptifs, vu que la formation d'une attitude critique ne devrait pas être laissée pour plus tard, si ce n'est pour jamais. Il nous semble intéressant, aux niveaux inférieurs de B2, par rapport aux grands adolescents et adultes ayant déjà une compétence de la lecture de textes argumentatifs en langue maternelle, de proposer des textes « d'idées » longs/intégraux qui actualisent l'encyclopédie du lecteur dans les domaines qui leur sont connus et qui sont susceptibles de donner lieu à une réelle interaction avec le texte⁹.

3. 2. Les textes de presse susceptibles de favoriser la réflexion sur la démocratie et les valeurs européennes

À part les textes fondateurs de la démocratie qui pourraient être étudiés, ne serait-ce qu'à des doses homéopathiques dès le début du cursus, nous considérons comme susceptibles de favoriser la compétence interculturelle focalisée sur le savoir-être et le savoir-s'engager par le biais de la réflexion sur les valeurs démocratiques et européennes les textes de journaux écrits en français se rapportant à la réalité du pays d'origine des apprenants, en l'occurrence la Pologne. Le prétexte peut être, par exemple, un cours consacré à la presse française, et notamment aux grands quotidiens comme *Le Figaro* et *Le Monde*, qui sont un objectif socioculturel incontournable de chaque cursus. Avec ou sans prétexte, le professeur peut sélectionner, à partir des éditions internet, des passages (plus ou moins larges en fonction du temps imparti à l'activité) d'articles sur la Pologne.

Voici deux échantillons qui ont paru au moment de la rédaction de cet article. Le premier vient du *Figaro*¹⁰ :

Situation bloquée au Théâtre Polski de Wrocław / par Armelle Heliot / publié le 06/09/2016

Ainsi que *Le Figaro* l'a évoqué dès le 24 août dernier, par la voix de Krystian Lupa, maître européen de la mise en scène, le choix du nouveau directeur de la célèbre institution scandalise le monde de l'art en Pologne.

« À Wrocław, on détruit un théâtre », avait déclaré le metteur en scène polonais Krystian Lupa,

au lendemain de la réunion du jury censé choisir le meilleur candidat possible pour la direction de la très brillante institution, reconnue internationalement, qu'est le Théâtre Polski de Wrocław (Basse Silésie). Parvenu à la fin de son deuxième mandat, le directeur sortant Krzysztof Mieszkowski, aurait pu être reconduit, après dix années brillantes. C'est un « intendant » remarquable qui a donné de l'éclat à l'institution sans quitter une ligne rigoureuse de théâtre d'art.

Mais il avait provoqué l'ire des autorités locales après avoir programmé, fin 2015, une mise en scène jugée sulfureuse de *La Jeune fille et la mort* d'Elfriede Jelinek, parce qu'y figuraient des comédiens familiers des films porno... D'autre part Krzysztof Mieszkowski s'est engagé en politique auprès du parti libéral Nowoczesna.

Krystian Lupa, qui se trouvait en Espagne où il prépare une mise en scène avec trois comédiens qui joueront *Avant la retraite* et était revenu spécialement pour siéger au jury, était reparti dès le lendemain matin après avoir donné une conférence de presse. Il était scandalisé par le choix de Cezary Morawski, « le plus mauvais des candidats » et par ailleurs proche du Parti paysan polonais et favori du ministre de la Culture qui avait d'ailleurs, avant les auditions, reçu ce candidat et aucun des autres.

Ordre moral

Un homme qui ne s'intéresse que peu au théâtre et a fait une grande partie de sa carrière à la télévision, ce qui n'est d'ailleurs pas déshonorant. Il lui est reproché dans le milieu du spectacle vivant d'avoir géré de manière peu stricte les finances de l'Union des artistes des scènes polonaises (ZASP) et il a d'ailleurs été condamné par la justice.

Le 24 août dernier, lorsque nous avons évoqué les faits, un petit espoir demeurait que les tutelles se reprennent et reviennent sur cette nomination où chacun a pu constater que tout était joué avant les auditions des candidats.

Krystian Lupa avait annoncé qu'il renoncerait à la mise en scène du *Procès* de Kafka sur lequel il a travaillé quatre mois. Dommage parce que le propos de l'écrivain fait écho à la situation polonaise, notamment à la présence de représentants d'un « ordre moral » inquiétant qui souhaitent régenter la vie culturelle.

Le mince espoir de voir les tutelles revoir leur copie s'est évanoui. La situation est bloquée. La troupe ne veut pas jouer. Partout en Pologne les artistes prennent la parole. Une pétition circule.

Mais au pays d'Ubu, les autorités ne veulent rien entendre. (Heliot, 2016)

L'article pourrait être étudié à partir du niveau B1. Il concerne un fait incendiaire, le changement de directeur d'un théâtre polonais célèbre et contestataire, qui a conduit à une crise couverte par la presse mondiale. En n'oubliant pas que le professeur n'a pas le droit d'endocliner les apprenants, l'exploitation de l'article doit être consciemment préparée. On peut par exemple commencer, par le biais de l'approche lexicale, par le relevé des anthroponymes, ce qui permettra ensuite de révéler les constatations (les « rhèmes ») concernant les personnes citées dans le fragment (Krzysztof Mieszkowski – directeur sortant du Théâtre Polski, parvenu à la fin de son deuxième mandat, engagé en politique auprès du parti libéral Nowoczesna, a monté un spectacle avec la participation d'acteurs porno ; Cezary Morawski – nouveau directeur, favori du ministre de la Culture, qui a fait sa carrière à la télévision, a été condamné pour malversations ; Krystian Lupa – metteur en scène de renom européen). Ces prédications

opèrent un choix relatif à la présentation de l'anthroponyme qui émane d'une voix étrangère et, dans la perspective didactique, peuvent déboucher sur un débat concernant ce choix. De même, il est possible de travailler sur les « dénominations propres¹¹ », comme les titres des œuvres citées : *La jeune fille et la mort*, *Le Procès*, *À la retraite*, ou des expressions y faisant référence comme *au pays d'Ubu*.

Nous ne soutenons aucunement que l'approche lexicale à travers les noms propres soit la meilleure méthode possible d'exploitation d'un tel texte, et surtout qu'elle ne gagnerait pas à être complétée par une approche textuelle ou discursive compte tenu de la focalisation externe et de la polyphonie du texte de presse, comme l'étude des marques de subjectivité attribuables à différentes instances énonciatives, des figures de style, des procédés de cohérence et de cohésion (anaphores et chaînes de référence, connecteurs logiques) et une multitude d'autres. Il nous semble toutefois qu'une entrée en matière par les noms propres est ici suffisamment efficace, et surtout, facilite la lecture puisqu'elle fait immédiatement appel au savoir de l'apprenant, en interagissant d'autant plus avec celui-ci si les contenus¹² ne coïncident pas. Le professeur ne doit pas perdre de vue l'objectif interculturel : montrer de quelle façon les médias d'un pays démocratique relatent un événement (que le professeur n'est aucunement obligé de qualifier d'« antidémocratique ») pour semer le grain de relativisation des points de vue et pour permettre à l'apprenant d'intégrer une posture différente de la sienne dans son système de valeurs.

Un autre article, dont nous reproduisons 4 des 14 paragraphes de l'original, peut venir compléter celui qui vient d'être présenté, et cela pour deux raisons : premièrement, il a été publié dans un autre grand journal français, *Le Monde* (le 4/06/2016), et deuxièmement, il parle de l'histoire de la ville de Wrocław (où se trouve le Théâtre Polski), en insistant sur sa multiculturalité et son ouverture sur l'Europe :

Wrocław regarde vers l'ouest, toute / par Claire Guillot / publié le 04/06/2016

[...] La quatrième ville polonaise [...] a été successivement sous domination polonaise, tchèque, hongroise, autrichienne, prussienne. Devenue l'allemande Breslau, elle est tombée devant l'armée rouge en 1945 après un siège qui l'a laissée détruite à 80 %. La population allemande qui y restait a été chassée en même temps que les nouvelles frontières attribuaient la ville à la Pologne. Les nouveaux arrivants ? Des déplacés venus d'anciens territoires polonais réquisitionnés par l'URSS, contraints de venir peupler les ruines. « Pendant des années, les gens pensaient que les Allemands allaient revenir et récupérer leurs maisons, ils ont eu du mal à prendre racine », explique Magdalena Babiszewska. Une exposition présentée à Wrocław, « Les Allemands ne sont pas venus », fait référence à cette crainte ancestrale.

À l'écart de la ville, un étonnant dôme aux allures de gros gâteau, la halle du centenaire, a été rénovée et son annexe restaurée pour accueillir des expositions. Cet immense auditorium de 10 000 places, construit en 1913, a vu défilé aussi bien les harangues d'Hitler au temps des nazis, le Congrès mondial des intellectuels pour la paix de 1948 organisé par l'URSS où vinrent Picasso et Eluard, mais aussi les messes du pape Jean-Paul II. En ce moment, pas de politique... c'est Julio Iglesias qui y donne un concert. Cette architecture pionnière en béton armé, classée

à l'Unesco, incarne surtout le passé allemand que les dirigeants communistes ont longtemps voulu gommer. L'écrivain et universitaire Marek Krajewski a situé toute sa série de polars (*Les Fantômes de Breslau*, éd. Gallimard) à cette époque-là. « *Quand j'étais étudiant, explique-t-il, le passé allemand était un sujet tabou mais je voyais bien qu'il était gravé partout dans la ville. Cela m'a fasciné* ». Aujourd'hui, à Wrocław, les touristes achètent des cartes de la ville de Breslau avec les noms des rues en allemand. Et c'est cette histoire mêlée qui est mise en avant. « *Nous avons construit notre identité sur les ruines, la douleur et les destructions... cela nous a rendus résistants, et ouverts à la diversité* », souligne l'adjointe au maire.

Le QG de la capitale européenne de la culture, le café et centre d'art Barbara, est lui aussi chargé d'histoire. Avec ses grandes verrières et ses mosaïques noir et blanc, le lieu est établi à l'endroit où se réunissaient les trublions d'Alternative Orange : ce mouvement politico-artistique défia le régime communiste et la loi martiale dans les années 1980 par des happenings poétiques. Fondé par un étudiant en art, Waldemar Fydrych, il organisait des manifestations réclamant le retour du père Noël ou des défilés de gens déguisés en nains, coiffés d'un bonnet orange. Le mouvement a réuni des milliers de personnes, sapant le régime par son ironie. Le nain, qu'on croise en statue à chaque détour de rue, est devenu le symbole de Wrocław. [...] (Guillot, 2016).

Ce texte, plus récent que le précédent, est truffé de noms propres qui, dans la perspective de l'apprenant polonais, lui donnent un air de famille et renforcent de ce fait la motivation (bar Barbara, Alternative Orange, Waldemar Fydrych, Marek Krajewski...), mais aussi, renforcent le prestige de Wrocław grâce aux personnalités évoquées (Picasso, Éluard, Jean-Paul II et Julio Iglesias¹³). D'autres approches possibles de ce texte peuvent se faire à partir de la progression thématique, de l'organisation temporelle, de la polyphonie, et du genre même auquel il appartient. Elles vont permettre de réaliser implicitement un objectif interculturel de taille : montrer à quel point l'histoire récente de la ville de Wrocław est liée aux valeurs démocratiques.

L'actualité de la Pologne lui vaut actuellement une présence ininterrompue dans les médias français, donc l'enseignant se trouve sur un terrain propice pour proposer des textes de presse différenciés, anodins ou, s'il l'ose, plus provocants, plus polarisés.

Conclusion

Nous sommes convaincue que tous les apprenants devraient être régulièrement entraînés à jouer le rôle de médiateur interculturel en cours de langue étrangère, et qu'une décentralisation par la lecture de documents authentiques soigneusement sélectionnés peut contribuer à la formation de la conscience interculturelle d'un tel médiateur : susceptible, sinon de revêtir une identité française, ce qui relève d'un idéal inaccessible en classe, au moins de comprendre (= se rendre raison, s'expliquer, cf. savoir-comprendre de Byram, Gribkova et Starkey, 2002) les points de vue propres aux différentes identités. Une approche lexicale des textes de presse ayant pour sujet une réalité familière aux apprenants, *via* notamment l'analyse des dénominations propres, en mobilisant donc le savoir encyclopédique de l'apprenant dans le cadre

d'un contrat didactique clairement défini par un professeur engagé et humaniste, est une voie possible vers cette compréhension, mais aussi un remède (nous employons le mot en toute connaissance de cause) d'urgence facilement accessible pour la formation de la conscience interculturelle des apprenants polonais.

Que comprenons-nous au juste par « la formation de la conscience interculturelle » ? Rien de plus que ce qu'on postule parfois comme action pédagogique en vue de déraciner les stéréotypes dont on sait avec certitude qu'il est utopique de croire à leur effacement possible à l'école. Il s'agit juste de semer le grain. Cette métaphore rend le mieux compte du processus qui, renforcé positivement, a quelque chance de porter des fruits : éduquer des individus (ici : des Polonais) pour les rendre moins émotionnels dans leur comportement public, plus rationalistes, susceptibles de former une société citoyenne. Des individus *engagés*, selon la définition qui a ouvert cet article.

Références bibliographiques

- BARTHES R., 1957, *Mythologies*, Paris, Éditions du Seuil.
- BLACKPOODELS, 2015, « France embodies everything [...] ». Disponible sur : <https://www.nytimes.com/2015/11/14/world/europe/paris-shooting-attacks.html?smid=tw-share&_r=0#permid=%2016662404> (14/11/2015) et <<http://www.telerama.fr/medias/attentats-ce-petit-texte-americain-qui-fait-du-bien-aux-francais,134147.php>> (traduction française).
- BYRAM M., GRIBKOVA B. et STARKEY H., 2002, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf>.
- CARROLL, R., (1987), *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*, Paris, Éditions du Seuil.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- CUQ, J.-P. et GRUCA I., 2003 [2002], *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».
- DENYER M., GARMENDIA A. et LIONS-OLIVIERI M.-L., 2009, *Version originale 1*, Paris, Maison des langues.
- DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE, 2016, *Quelles valeurs l'Union Européenne défend-elle ?* Disponible sur : <<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/union-europeenne/ue-citoyennete/definition/quelles-valeurs-union-europeenne-defend-elle.html>>.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.
- GARY-PRIEUR M.-N., 1994, *Grammaire du nom propre*, Paris, PUF, coll. « Linguistique nouvelle ».
- GUILLOT C., 2016, « Wrocław regarde vers l'ouest, toute », *Le Monde* (4/6/2016). Disponible sur : <<http://>
-

www.lemonde.fr/culture/visuel/2016/06/04/wroclaw-a-l-ouest-toute_4934869_3246.html>.

HELIOT A., 2016, « Situation bloquée au Théâtre Polski de Wrocław », *Le Figaro* (6/9/2016). Disponible sur : <<http://www.lefigaro.fr/theatre/2016/09/06/03003-20160906ARTFIG00301-situation-bloquee-au-theatre-polski-de-wroclaw.php>>.

LES DÉCODEURS, 2015, « Attentats du 13 novembre : le beau texte du New York Times était en fait un... commentaire », *Le Monde* (15/11/2015). Disponible sur : <http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/11/15/attentats-le-beau-texte-du-new-york-times-etait-en-fait-un-commentaire_4810332_4355770.html>.

VENIARD M., 2009, « La dénomination propre la guerre d'Afghanistan en discours : une interaction entre sens et référence », *Les Carnets du Cediscor*, numéro 11 : « Le nom propre en discours », p. 61-76.

Notes

¹ Nous nous appuyons sur les définitions de J.-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 59-63) pour l'interculturalisme et le multiculturalisme et sur le CECRL (2001 : 105-106) pour la compétence pluriculturelle. Ainsi, le multiculturalisme est le fait de la coexistence de plusieurs communautés culturelles dans une société (à l'image d'une mosaïque), et l'interculturalisme est une politique d'intégration (à ne pas confondre avec l'assimilation) où une culture de convergence s'enrichit des apports des cultures minoritaires. Le pluriculturalisme (d'une personne) est un état évolutif qui se modifie en fonction des expériences des cultures et contribue à une meilleure prise de conscience identitaire.

² Pour une vision plus complète, quoique limitée à l'année 2011, cf. par exemple la bibliographie *La dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* sur le site du CIEP (<<http://www.ciep.fr/>>).

³ Un exemple saillant peut être fourni par une situation conflictuelle relativement récente concernant la représentation sociale de la fête d'Halloween en Pologne. Autour du 30 novembre 2015 (même si des cas isolés s'étaient produits les années précédentes, cette année-là, les revendications sont devenues massives), plusieurs responsables d'écoles primaires ont reçu des lettres de protestation de familles catholiques contre l'introduction de contenus culturels liés à cette tradition dans les activités scolaires, y compris les cours d'anglais. La lettre s'appuyait sur la présomption que cette fête relèverait des cultes sataniques, serait contraire à la « Foi » (avec une majuscule dans le texte) et constituerait une « menace spirituelle pour nos enfants ». L'argumentation logique des parents rationalistes, fondée sur le fait que cette fête, faisant partie du paysage culturel anglo-saxon, ne saurait être laissée de côté par aucun enseignant d'anglais conscient des objectifs de l'enseignement des langues-cultures, ont échoué car les parents catholiques n'ont accepté aucun compromis. Finalement, les responsables des établissements ont permis aux enfants des parents contestataires de ne pas participer au cours d'anglais qui avait Halloween comme objectif culturel. Un mois plus tard, une nouvelle « bataille » s'est engagée contre des traditions païennes auxquelles les Polonais s'adonnent depuis des siècles à l'occasion du 30 novembre (la fête de Saint-André) et qui peuvent aussi avoir lieu à l'école (il s'agit de prédiction de l'avenir, mais sans prendre la chose au sérieux, à caractère ludique). À cela s'ajoutent des manifestations réellement plus inquiétantes, comme celle du même mois de novembre 2015 où, sur la place de l'Hôtel de ville de Wrocław, des représentants du groupuscule Camp radical-national ont brûlé une effigie de Juif, voire tragiques, comme à Elk le 31 décembre 2016.

⁴ C'est nous qui soulignons dans cette section.

⁵ Par exemple, il semble actuellement impensable de pouvoir engager une discussion « académique » en Pologne sur le sujet « pour ou contre l'avortement », pourtant un thème de discussion comme tous les autres à l'époque où l'approche communicative est arrivée dans le pays.

⁶ Plusieurs des textes importants pour la démocratie ont été dernièrement traduits en polonais et réunis dans une

anthologie commentée *Po co komu Oświecenie (Les Lumières, à quoi bon*, parue aux éditions Oficyna Wydawnicza Leksem en 2017) par Tomasz Wyślobocki, un dix-huitiémiste polonais qui partage avec nous l'angoisse causée par les mesures antidémocratiques en Pologne.

⁷ *Évidences invisibles* de Raymonde Carroll (1987) est une référence très convaincante pour soutenir la capacité à justifier les différences culturelles, d'autant plus si elles provoquent des chocs culturels.

⁸ Cf. par exemple la fiche pédagogique disponible sur : <<http://enseigner.tv5monde.com/fle/vous-avez-dit-laicite>>.

⁹ Par rapport aux difficultés linguistiques potentielles, à la suite de notre expérience, nous souscrivons à l'opinion de Cuq et Gruca (2003 : 171) selon laquelle elles se réduiront à une difficulté mineure : « Les lacunes que l'apprenant peut avoir dans le domaine linguistique et qui risquent de le conduire dans une lecture déchiffrement ou à un blocage devant des unités lexicales inconnues sont surmontées par la perception de la structure textuelle et la connivence qu'instaure cette perception avec le texte [...] ; il aura présent à l'esprit ses connaissances antérieures sur les types de textes et fera appel aux indices situationnels révélés par le texte en question : titre, image, sous-titre, typographie, etc. ».

¹⁰ Pour des raisons d'économie, nous nous abstenons de reproduire les éléments iconographiques et transcrivons seulement le texte. Néanmoins, Cuq et Gruca (2003 : 171) insistent sur le besoin de garder la présentation typographique du document.

¹¹ Ce sont « les séquences de forme linguistique diverses qui assurent la référence à un objet singulier, qu'il s'agisse de sigles (*CGT*), de Np [Noms propres] (*La Corse*) ou de constructions allant du syntagme (*la cousine Bette*, roman de Balzac) à la phrase (*Le jour se lève*, film de Marcel Carné) » (Veniard, 2009 : 65).

¹² Le contenu d'un nom propre est « un ensemble de propriétés attribuées au référent initial de ce nom propre dans un univers de croyance » (Gary-Prieur, 1994 : 51).

¹³ Il contient d'ailleurs une dimension intertextuelle intéressante par rapport au texte précédent, sous la forme de l'explication de la référence à Kafka (avec toutefois une coquille dans le nom de l'agent principal des événements) :

Avec le nouveau gouvernement, qui veut par la culture promouvoir l'héritage national, les institutions culturelles ont déjà senti le vent tourner : le Théâtre polonais, à Wrocław, s'est attiré l'ire du ministre de la culture en début d'année avec *La Jeune Fille et la Mort*, en prévoyant des scènes de sexe jouées par des acteurs porno. En guise de protestation, le directeur Krzysztof Mieskowski donne actuellement dans son théâtre *Le Procès*, de Kafka. « Le héros s'est fait arrêter alors qu'il n'avait rien fait... », souligne le directeur, crinière blonde et yeux bleus tranchants. Aujourd'hui, en Pologne, la culture est vue comme dangereuse. Et nous affrontons la censure économique, pas seulement du gouvernement » (Guillot, 2016).

Faciliter la compréhension écrite des textes en français de spécialité en s'appuyant sur les éléments de l'analyse textuelle

Helena HOROVÁ

Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen (République tchèque)

Introduction

L'objectif principal de notre communication vise à présenter des pistes possibles pour faciliter la compréhension écrite des textes en français de spécialité du domaine des sciences humaines dans les cours de français de spécialité destinés au public universitaire tchèque.

On part de l'hypothèse que le contact systématique des étudiants avec des sujets appropriés relevant de la linguistique textuelle pourrait les aider à améliorer leur compétence de compréhension écrite.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est nécessaire de présenter le public universitaire. Il s'agit des étudiants de la Faculté des Lettres de l'Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen – étudiants en anthropologie culturelle, en archéologie, en histoire, en politologie, en sociologie et en lettres, et ils ont un niveau B2 en français (qui représente d'habitude la deuxième langue étudiée obligatoirement à l'université) selon la grille du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Les objectifs du cours sont centrés sur l'acquisition de compétences de compréhension écrite (compréhension d'un texte en français de spécialité), production orale (présentation d'un exposé, participation au débat) et production écrite (rédaction d'un article, d'une étude pour un colloque ou autres).

Pour les cours qui sont destinés à ce public, nous nous servons du support authentique élaboré en 2009 par notre Département des langues romanes. Ce soutien est intitulé FRODJA¹ (acronyme de *Francouzština odborný jazyk* – Français langue de spécialité). Ce matériel didactique représente un corpus de textes. Il est composé de 35 textes du domaine des sciences humaines et il est complété en fonction des besoins des apprenants et des objectifs des cours. Les textes ont été également enregistrés par des locuteurs natifs pour que la version orale soit également présente. Les activités didactiques accompagnant les textes visent les objectifs variés. Le but principal est le développement de la compétence de compréhension écrite et l'enrichissement du vocabulaire spécialisé.

1. Accès au texte

La plupart des ouvrages de la didactique des langues étrangères admettent que la compréhension de l'écrit en langue étrangère est un processus complexe et indiquent que le sens du

texte devrait être perçu au travers de l'organisation linguistique et les articulateurs logiques, les mots-clés et les relations anaphoriques (Cuq et Gruca, 2002 : 161). On comprend le sens du texte comme un résultat de l'interprétation du lecteur/récepteur. À tout instant, le discours de l'émetteur est adapté à ses interlocuteurs et ceci dans la vie sociale, personnelle ou professionnelle. C'est la raison pour laquelle, dans la pratique en classe, il faut « définir clairement et précisément la situation de communication » (Mudrochová, 2015 : 524). Pour les objectifs de nos cours de français de spécialité, on se sert des textes en français de spécialité du type de discours spécialisé, de semi-vulgarisation. Ces textes pourraient être englobés par la dénomination du discours scientifique pédagogique.

En ce qui concerne l'exploitation du texte d'un point de vue didactique, le texte est depuis longtemps au centre des approches didactiques de l'enseignement spécialisé des langues étrangères. C'était déjà le français instrumental des années 1970 qui a pris en considération des limites « des vocabulaires spécialisés » et a souligné l'importance du texte comme l'élément clé au centre des cours spécialisés. Comme le précise Challe (2002 : 18-19) : « Dans cette optique primaient l'efficacité immédiate de l'enseignement, le travail de compréhension écrite et la maîtrise rapide de la lecture, par-delà la simple acquisition d'un vocabulaire spécialisé ». Les approches actuelles en français de spécialité et en français sur objectifs spécifiques favorisent l'utilisation du texte comme support de base auquel il est nécessaire d'attribuer une dimension didactique : les textes peuvent être utilisés tels qu'ils le sont dans leur forme d'origine. Mais plus souvent, les textes sont traités, modifiés dans le but d'être plus compréhensifs et plus accessibles au public visé (voir Mangiante et Parpette, 2004 : 52-53).

Si l'on se pose la question sur le répertoire des éléments de l'analyse textuelle dont la connaissance préalable pourrait faciliter la compréhension écrite, il est nécessaire de réaliser une analyse du corpus FRODJA. À partir de l'analyse effectuée, nous avons relevé la présence de sujets que l'on considère comme utiles à travailler durant nos cours de français destinés au public tchèque : il s'agit surtout de cohérence et de cohésion textuelle, de réseau coréférentiel, d'anaphore et de cataphore coréférentielles, d'anaphore et de cataphore reposant sur les relations non coréférentielles et articulateurs/connecteurs logiques.

À la suite de nos publications précédentes traitant le sujet de l'analyse textuelle et en prenant en compte les limites de la longueur de la communication présente, le choix des sujets se limitera surtout aux points suivants : *cohésion lexicale*, *anaphores/cataphores reposant sur les relations coréférentielles* et *anaphores/cataphores reposant sur les relations non référentielles et connecteurs logiques*. La présence de ces éléments sera justifiée par les exemples concrets retrouvés dans les textes analysés. Les sujets répertoriés feront également partie d'une présentation théorique s'appuyant sur des ouvrages tchèques et francophones du domaine de la linguistique textuelle. Des pistes pour travailler des points concrets en classe seront proposées comme la partie pratique de notre communication.

2. Délimitation des éléments de linguistique textuelle

2. 1. La cohésion / la cohérence

Nos analyses des textes du corpus FRODJA nous ont permis de constater premièrement que l'étudiant qui lit/étudie un texte devrait se rendre compte que le texte est un ensemble bien organisé, formé de plusieurs phrases qui constituent le texte. Ce fait nous conduit à la question de la cohérence et de la cohésion, en général, à propos desquelles on a relevé une unanimité importante concernant leur délimitation pendant nos recherches théoriques du domaine de la linguistique textuelle. Nous sommes arrivée à la conclusion qu'il existe plusieurs explications et définitions du terme *cohésion*, surtout en relation avec la définition du terme *cohérence*. Toutes les sources reconnaissent que les deux termes représentent un aspect constitutif du texte. Pour la plupart des linguistes, la notion de *cohérence* désigne l'effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique. La notion de *cohésion* désigne plutôt l'effet de progression syntaxique. Mais il existe d'autres explications de ces termes. Les deux termes sont parfois employés comme s'ils étaient synonymes ; ils sont également très souvent désignés tous les deux par le terme cohérence. Voici quelques exemples :

« La notion de cohérence définit cette propriété du texte de renvoyer à une connaissance du monde partagée tout à la fois par l'instance émettrice et le destinataire » (Vigner, 2004 : 61). En lisant un texte qui ne dit pas tout, le lecteur doit faire appel à sa connaissance du monde en s'appuyant sur l'activité d'inférence par laquelle il va reconstituer le contenu du texte. D'un autre côté la *cohésion* définit, d'après Vigner, « cette propriété du texte qui permet d'assurer, de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà annoncés et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique. [...] Un certain nombre de procédés de reprise permettent d'assurer cette continuité du sens » (*ibid.* : 63). Vigner regroupe ces procédés sous le terme d'anaphore (*ibid.* : 63).

La cohérence textuelle est « une propriété du texte relevant du contenu sémantique, de différentes relations sémantiques entre les énoncés enchaînés » (Loucká, 2005 : 30). Les relations de sens entre les énoncés font la base de la cohérence textuelle sémantique et la cohérence textuelle sémantique fait l'objet des études de la grammaire des textes (*ibid.* : 30).

Spita considère que « la cohésion résulte de l'enchaînement des propositions, de la linéarité du texte, alors que la cohérence s'appuie sur la cohésion, mais fait aussi intervenir des contraintes globales, non linéaires, attachées en particulier au contexte, au genre du discours » (Spitã, 2007 : 115).

D'après Hoffmannová (1997), la cohérence/la cohésion peut se produire dans le texte par le mécanisme de la coréférence, par ellipse, substitution, cohésion lexicale, progression thématique et par connecteurs textuels.

Dans nos articles précédents, nous avons présenté le concept de cohérence et de cohésion vu aussi par Adam (2008) et Moirand (sources françaises), et par Čermák et Čechová (sources tchèques). Pour didactiser le sujet de la cohérence et de la cohésion, on s'inspire principale-

ment des travaux de Spiță et de Hoffmannová, et on propose de cibler les activités en classe sur les éléments qui font progresser le texte et assurent la continuité :

1. La répétition des constituants ;
2. Les anaphores et cataphores dans le texte ;
3. La progression thématique ;
4. L'emploi des temps verbaux ;
5. L'emploi des connecteurs (Spiță, 2007 : 115).

2. 1. 1. La répétition des constituants

Activité 1 :

La religion dont parle le philosophe n'est ni telle religion déterminée, ni l'ensemble des systèmes religieux entre lesquels se sont partagés ou se partagent encore les hommes. Le concept qu'il s'en fait correspond à ses sentiments propres ; il est formé d'après des impressions toutes subjectives. Aussi le voit-on souvent varier, au cours d'une même discussion, suivant les impressions du moment. Kant, lui-même, ce rigoureux scolastique, n'est pas exempt de reproches de ce genre. Non seulement le concept de religion n'est pas vraiment constitué, il est encore tout idéal et ne correspond que de très loin à la réalité. Il n'y a pas, en fait, une chose, une essence, appelée Religion ; il n'y a que des phénomènes religieux, plus ou moins agrégés en systèmes que l'on appelle des religions et qui ont une existence historique définie, dans des groupes d'hommes et dans des temps déterminés.

(<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=6>)

2. 1. 2. Les anaphores et cataphores dans le texte

En ce qui concerne le réseau coréférentiel, les anaphores et les cataphores, les sources sont très riches : on s'appuie sur les travaux de Vigner, Moirand, Lundquist, Adam, Loucká et Hoffmannová dont on reprend le principe de la *coréférence* : deux ou plusieurs expressions ou partie(s) du texte renvoient (réfèrent) à la même expression ou partie(s) du texte. Si la référence a un rapport avec des expressions qui précèdent il s'agit d'une anaphore ; si la référence a un rapport avec des expressions qui vont suivre, il s'agit d'une cataphore (Hoffmannová, 1997).

En liaison avec le terme du réseau coréférentiel on reprend la définition des termes *anaphore* et *cataphore* de Moirand : l'anaphore représente un segment qui a déjà apparu dans le texte, la cataphore un segment qui y va apparaître. L'anaphore peut être d'ordre pronominal ou lexical. L'anaphore peut avoir également la forme de substantifs ou de groupes nominaux, de groupes verbaux ou de phrases (Moirand, 1993 : 51).

Adam (2008 : 84-93) propose la classification suivante :

- a. Anaphores fidèle et infidèle (le même lexème est repris ou ne l'est pas), anaphore

- résomptive (elle porte sur un segment long qu'elle synthétise) ;
- b. Anaphore associative (les éléments inférables sur la base des connaissances lexicales) ;
 - c. Anaphore pronominale ;
 - d. Anaphore empathique (pronoms anaphoriques concernent les sentiments du sujet parlant à l'égard d'un référent) ;
 - e. Anaphore spécifiante (rappel par hyponyme).

Pour didactiser ce sujet, on a choisi la classification de Loucká (2005 : 34-42) :

- a. Anaphores/cataphores reposant sur les relations coréférentielles ;
- b. Anaphores/cataphores reposant sur les relations non référentielles.

a. anaphores/cataphores reposant sur les relations coréférentielles

Activité 2 : Faites correspondre les anaphores (en italiques) avec la typologie de Loucká :

1. Anaphore coréférentielle/totale marque une identité référentielle entre les éléments.
 2. Anaphore démonstrative : la reprise par un déterminant démonstratif.
 3. Anaphore définitive : la reprise par le même mot.
 4. Anaphore : la reprise par une autre espèce de mot.
 5. Anaphore : la substitution pronominale.
 6. Anaphore : la substitution lexicale – un hyponyme est remplacé par un hyperonyme et à l'inverse.
 7. Anaphore : la substitution lexicale – le nom propre est remplacé par le nom commun.
 8. Anaphore : la substitution lexicale – le nom propre est remplacé par une paraphrase.
 9. Anaphore : la substitution lexicale – le nom est remplacé par un mot métaphorique.
-
- A. « Les frontières de l'Union européenne [...] l'élargissement ne se traduit pas, pour l'instant, par un blocage de *la machine européenne*. L'UE légifère [...] » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=34>>).
 - B. « Un des élèves de ce dernier, Marcel Griaule, sera *l'un des pionniers* de la recherche de terrain » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=21>>).
 - C. « la confirmation des Compactata de Prague. *Ce texte* du 30 novembre 1433 concède aux hussites modéré le droit de communier sous les deux espèces [...] » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=12>>).
 - D. « Le cerveau d'Einstein est un objet mythique : [...] *la plus grande intelligence* [...] il est *un organe* supérieur, prodigieux mais réel » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=24>>).
 - E. « L'homme, tel que *le* conçoit l'existentialiste, *s'il* n'est pas définissable, c'est qu'il n'est d'abord rien » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=24>>).
-

- F. « La notion du “beau” appartient à chacun ; le “beau” est différent selon le point de vue, [...] Mais *la beauté* de l’objet ne vient pas uniquement de son mystère ; » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=17>>).
- G. « [...] que l’homme existe d’abord, se rencontre, surgit dans le monde [...] *L’homme*, tel que le conçoit l’existentialiste [...] *L’homme* est seulement [...] » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=2>>).
- H. « Les Cathares n’étaient pas plus nombreux à Albi que dans les autres cités du Languedoc. *Cette ville* semble [...] » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=16>>).
- I. « Les économistes pensent que les formes culturelles sont sous le contrôle des conditions économiques. Au déterminisme géographique, *ils* opposent le déterminisme économique » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=20>>).

CORRIGÉ : 1 I – 2 H – 3 G – 4 F – 5 E – 6 D – 7 C – 8 B – 9 A

b. anaphores/cataphores reposant sur les relations non référentielles

Activité 3 : Faites correspondre les anaphores (en italiques) avec la typologie de Loucká :

1. Anaphore partielle – marque l’identité référentielle partielle.
 2. Anaphore divergente – repose sur des relations hypéro/hyposémiques.
 3. Anaphore associative – relations métonymiques (une partie pour le tout).
 4. Anaphore associative – relations temporelles.
- A. « Les guerres hussites se terminent le 5 juillet 1436 avec la reconnaissance de Sigismond comme nouveau roi de Bohême et la confirmation des compactata de Prague. *Ce texte du 30 novembre 1433* concède aux hussites modérés le droit de communier sous les deux espèces (l’hostie et le vin). Comme c’est le cas aujourd’hui dans l’ensemble des églises chrétiennes » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=13>>).
- B. « Les banlieues de l’Europe analyse la politique de l’Union européenne vis-à-vis de ses périphéries : *Ukraine, Géorgie, Moldavie, Balkans, pays de la Méditerranée et Turquie* » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=32>>).
- C. « De plus, toutes les couches sociales furent atteintes, *nobles, clercs, bourgeois, paysans, commerçants, chevaliers* » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=16>>).
- D. « Alors deux prostituées vinrent vers le roi. *L’une des femmes* dit : [...] *l’autre femme* dit : [...] » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=7>>).

CORRIGÉ : 1 D – 2 C – 3 B – 4 A

2. 1. 3. *La progression thématique est une suite d'énoncés dans le texte. On reconnaît la progression linéaire et la progression à thème constant*

Activité 4 : Lequel de ces deux extraits correspond à la progression thématique à thème constant ?

- A. « Les guerres hussites se terminent le 5 juillet 1436 avec la reconnaissance de Sigismond comme nouveau roi de Bohême et la confirmation des compactata de Prague. Ce texte du 30 novembre 1433 concède aux hussites modérés le droit de communier sous les deux espèces (l'hostie et le vin). comme c'est le cas aujourd'hui dans l'ensemble des églises chrétiennes » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=12>>).
- B. « Mais il analyse également le phénomène même du mythe. Le mythe pour Barthes est un outil de l'idéologie, il réalise les croyances, dont la doxa est le système, dans le discours : le mythe est un signe. Son signifié est un idéologème, son signifiant peut être n'importe quoi : "Chaque objet du monde peut passer d'une existence fermée, muette, à un état oral, ouvert à l'appropriation de la société" » (<<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=23>>).

CORRIGÉ : B

2. 1. 4. *Emploi des temps verbaux*

Activité 5 : Observez l'emploi des temps verbaux qui rendent le texte cohérent :

Après avoir été française pendant plus d'un siècle et demi, l'Acadie passe aux mains des Anglais en 1713 et c'est en 1755 que se déroule la tragédie du « Grand Dérangement », cette déportation massive qui a endeuillé l'histoire des Acadiens : ayant refusé de prêter serment au roi d'Angleterre, qui exigeait aussi leur soumission en cas de conflit avec la France, plusieurs milliers d'entre eux ont été mis de force dans des bateaux et dispersés dans les États américains voisins. Beaucoup périront en mer, d'autres se réfugieront dans les forêts, d'autres enfin traverseront l'Atlantique pour retrouver lieu d'origine (Poitou, Saintonge...) (Walter, 2008 : 259).

2. 1. 5. *Les connecteurs/articulateurs/organisateur logiques*

La continuité thématique peut être garantie également par la présence des connecteurs. Ce sujet a été traité par Vigner, Lundquist, Moirand, Adam et d'autres. Vigner reconnaît les connecteurs temporels, spatiaux, argumentatifs, énumératifs, logiques, rhétoriques et de reformulation (Vigner, 2004 : 68-71). Moirand parle aussi des connecteurs dont la fonction est de relier une phrase à une autre, un paragraphe à un autre, et souligne leur « force cohésive incontestable » (Moirand, 1990 : 51). Moirand distingue les connecteurs rhétoriques et les connecteurs métatextuels. Les approches de Moirand et également les approches de l'auteur Lita Lundquist (Lundquist, 1990) sont très proches de celle de l'auteur tchèque Jana Hoffmannová (Hoffmannová, 1997 ; voir Horová, 2007 ; 2009). Pour les objectifs de nos cours

de français de spécialité, on se sert de la classification claire et détaillée de Lundquist qui reconnaît les connecteurs additifs, énumératifs, transitifs, explicatifs, illustratifs, comparatifs, adversatifs, concessifs, causatifs/consécutifs/conclusifs, résumatifs, temporels et métatextuels (Lundquist, 1990 : 81-82).

Activité 6 : Classez les connecteurs soulignés.

Le référendum suisse fait partie des institutions de la démocratie directe et des droits politiques des citoyens. En effet /1/, en Suisse, les citoyens non seulement /2/ élisent leurs représentants, mais/2/ ils votent aussi /3/ sur des questions qui peuvent leur être posées soit /4/ par les autorités étatiques, soit /4/ par un groupe de citoyens. Le peuple est appelé ainsi /5/ à exercer une activité constitutionnelle et législative considérable. Le référendum peut porter sur la Constitution (r. constitutionnel), ou /6/ sur une loi (r. législatif). On connaît aussi /7/ le référendum portant sur un traité international (r. conventionnel). Le référendum est dit obligatoire, lorsqu' /8/ il a lieu d'office en vertu du droit constitutionnel et facultatif, lorsqu' /8/ il n'intervient que sur demande des cantons, des députés ou /9/ d'une partie du corps électoral. Il peut être alors/10/ approuvé si /11/ la majorité des votants s'exprime favorablement.

(Carras *et al.*, 2007 : 155)

* *CORRIGÉ* (Horová, 2009) :

1	connecteur argumentatif marqueur de l'argument	7	marqueur de prise en charge énonciative de source à savoir
2	connecteur contre-argumentatif marqueur d'un argument fort	8	organisateur textuel énumératif additif
3	organisateur textuel énumératif additif	9	organisateur textuel énumératif additif
4	organisateur textuel énumératif	10	connecteur argumentatif marqueur de conclusion
5,6	organisateur textuel énumératif additif	11	connecteur argumentatif marqueur de l'argument

Conclusion

La connaissance des concepts clés de la linguistique textuelle présentés dans notre communication pourrait, d'après nos hypothèses, non seulement faciliter la compréhension écrite mais aussi aboutir à une acquisition du vocabulaire spécialisé et des connaissances lexi-co-grammaticales ainsi qu'à une meilleure appréhension du texte.

Références bibliographiques

ADAM J.-M., 2008 [2005], *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus ».

- CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P. et SJILAGYI, 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe ».
- CHALLE O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- CUQ, J.-P. et GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».
- FENCLOVÁ M., HOROVÁ H. et KOLÁŘIKOVÁ D., 2016, *K francouzským textům v humanitních a společenských vědách*, Plzen, NAVA.
- HOFFMANNOVÁ J., 1997, *Stylistika a...*, Praha, Trizonia spol s r.o.
- HOROVÁ H., 2007, « Le rôle du réseau co-référentiel, des anaphores, cataphores et connecteurs textuels dans les textes de français de spécialité », *Sborník příspěvků z konference Profilingua 2007*, Plzen, ZČU v Plzni.
- , 2009, « Comment aborder des formes et portée des connecteurs dans les textes de français de spécialité ? », *Janua linguarum reserata. Lingvisticke, lingvodidactické a literární reflexe pro nové milénium*, Plzen, ZČU v Plzni.
- LEHMANN A. et MARTIN-BERTHET F., 2007 [1998], *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, Paris, Armand Colin, coll. « Lettres sup ».
- LOUCKÁ H., 2005, *Introduction à la linguistique textuelle*, Praha, Nakladatelství Karolinum.
- LUNDQUIST L., 1990, *L'analyse textuelle : méthodes, exercices*, København, Nyt Nordisk Forlag.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, coll. « f ».
- , 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».
- MOIRAND S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, coll. « f ».
- MUDROCHOVÁ R., 2015, « Teaching Writing in French at University and Students' Creativity as its Component », *Tojet :The Turkish Online Journal of Educational Technology*, p. 524-529. Disponible sur : <http://tojet.net/special/2015_8_1.pdf>.
- SPIȚĂ D., 2007, *Initiation à la linguistique textuelle*, Iași, Institutul European, coll. « Cursus » (Série : Espaces francophones).
- VIGNER G., 2004, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette FLE, coll. « f ».

Sitographie

- *FRODJA*, matériel de l'Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen. Disponible sur : <<http://www.frodja.zcu.cz/index.php>>.

Notes

¹ Ce support est disponible sur : <<http://www.frodja.zcu.cz/index.php>>.

L'enseignement du FLE en Arménie

Marine HOVSEPYAN

Université des Langues et des Sciences sociales d'État V. Brusov d'Erevan, Arménie

Le plurilinguisme et l'apprentissage tout au long de la vie constituent deux objectifs importants pour l'avenir de chaque individu : l'aptitude à communiquer dans deux ou plusieurs langues, même à un niveau élémentaire, donne des possibilités de mobilité individuelle, d'emploi, d'éducation et d'accès aux informations. Le but final de l'enseignement d'une langue étrangère est le développement des compétences de communication.

En Arménie, on enseigne les langues étrangères (russe, anglais, français, allemand) dès l'école primaire (Krtakarg, 2004 : 16). Les élèves qui terminent l'école nationale doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire (Usumnakan plan, 2015 ; 89-95) définie par le Niveau A1/A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 : 15-26 ; désormais siglé CECRL), qui constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes.

En Arménie, le français est enseigné dans 250 écoles dont 45 se situent à Erevan. Depuis 2008, le pays est devenu membre associé de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), le seul état de l'ex-URSS, avec la République de Moldavie, à avoir ce statut en ce qui concerne la francophonie.

Dans les années 2010/2011, 6 % de la population totale arménienne était francophone. L'apprentissage *du* et *en* français était présent à tous les niveaux : de la maternelle à l'enseignement supérieur et dans l'enseignement général comme dans l'enseignement spécialisé : 25,4 % des élèves de l'école primaire faisaient du français, 9,6 % des élèves du secondaire, 16,5 % des étudiants apprenaient le français comme deuxième ou troisième langue et 200 élèves suivaient les filières bilingues en français proposées par quatre établissements secondaires.

En 2012, une étape a été franchie avec l'adhésion de l'Arménie à l'OIF et la signature d'un Pacte linguistique, qui vient d'être renouvelé pour trois ans en avril 2016. Ce pacte prévoit plusieurs actions concrètes, parmi lesquelles celle de renforcer l'apprentissage du français dans les écoles arméniennes. En 2016, on compte en Arménie environ 40 000 élèves et étudiants de français, chiffre en augmentation de 14,3 % depuis 2012. Cinq écoles dispensent des cours de français renforcé avec trois heures de français supplémentaires par semaine, dont bénéficient plus de 400 élèves. Créée en 2013 avec le soutien de l'ambassade de France en

Arménie, la filière bilingue francophone du lycée n° 119 d'Erevan propose, quant à elle, un enseignement de l'histoire-géographie en français de quatre heures par semaine et délivre, à l'issue de l'examen terminal de la classe de 12^e, un diplôme avec mention « bilingue francophone » (Azgayin zekuyc, 2015 : 115-132).

Sans compter l'arménien, trois langues vivantes sont enseignées dès le primaire en Arménie. Le russe vient en première position, tandis que le français se hisse à la troisième place, après l'anglais. Le Ministère arménien de l'Éducation a opté pour un choix plus équilibré entre le français et l'anglais. L'enseignement du français comme troisième langue étrangère est généralement de deux heures par semaine dans les écoles secondaires. Le français est enseigné dans tous les établissements d'enseignement supérieur d'Arménie depuis longtemps, où il est proposé au choix avec l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, etc. L'Université française d'Arménie (UFAR) est la seule université dont la langue véhiculaire est le français. Il existe aussi des établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans l'étude approfondie de la langue comportant des filières francophones (l'Université d'État, l'Université des langues et des sciences sociales V. Brusov, l'Université pédagogique, l'Université Slave-arménienne, etc.).

Dans les universités et facultés spécialisées en études linguistiques, on utilise généralement des outils méthodologiques soviétiques dont la plupart, à notre avis, ne sont pas conformes aux approches contemporaines de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans le système éducatif qui inclut l'enseignement des langues, on reconnaît que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales, mais ils doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue cible dans les situations sociales et culturelles. Cette idée est à la base du concept d'enseignement des langues fondées sur la communication (Beacco, 2007 : 54.). Il est à noter que l'approche communicative contribue également à modifier les méthodes de l'enseignement, le matériel utilisé, la définition du contenu des connaissances nécessaires et l'évaluation de l'apprentissage.

L'enseignement des langues, et surtout de la grammaire, qui est au cœur de tous les apprentissages fondamentaux, consiste tout d'abord en la connaissance, en l'apprentissage des règles puis en la compétence de la langue (Aase, 2006 : 2-15).

Ces règles ont toujours pour but d'habiliter les apprenants à exprimer leur pensée de la meilleure façon, d'une manière exacte et, ainsi, de faire comprendre les objectifs qui sont articulés et, enfin, de faire vérifier et lire, comprendre et écrire des textes.

L'approche communicative est apparue à un moment où la recherche en sciences du langage et en didactique a permis de mesurer le bilan négatif des méthodes d'inspiration béhavioriste et où le désir de communiquer dans une langue étrangère d'une manière efficace est devenu beaucoup plus fort (Мильруд, 2002). Dans cette approche, la parole est générée par l'apprenant et non par l'enseignant, et l'interaction entre les apprenants est au cœur de l'expérience d'apprentissage qui se fait au moyen d'accès plutôt que d'instructions portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication clairs

et précis. Les interactions doivent être organisées, gérées et évaluées par l'enseignant. L'apprenant a un rôle actif à jouer et le rôle de l'enseignant est de lui apprendre à apprendre ; le rôle de l'enseignant est ainsi redéfini, puisque ce dernier est à la fois, ou au choix, animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître (Бим, 2005). Enfin, l'accent est mis sur le sens, le contenu plutôt que sur la forme. L'enseignement du FLE provoque beaucoup de difficultés, qui s'aggravent par les termes grammaticaux, les règles et le nombre infini d'exceptions.

Les méthodes traditionnelles visent à amener l'apprenant à savoir lire, écrire et parler correctement. La grammaire est descriptive, l'apprenant ayant pour but de savoir décrire la langue. L'oral reste au second plan. La grammaire est déductive et c'est la raison pour laquelle les apprenants doivent apprendre les règles de grammaire par cœur. C'est le type d'enseignement de la grammaire qu'on pratique en Arménie, c'est le type de méthode qu'on utilise jusqu'à nos jours non seulement dans les écoles, mais encore dans les universités.

Vers les années 1970 apparaît en France l'approche communicative. Selon cette approche, la compétence grammaticale constitue seulement une des composantes de la compétence de communication. Cela veut dire que les règles grammaticales doivent répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage. Évidemment, il est indispensable d'avoir un savoir grammatical pour maîtriser une langue étrangère. C'est pourquoi la grammaire est plutôt un moyen de parvenir à ses fins (Витлин, 2000). La grammaire représente donc un outil et est une aide pour améliorer la communication.

Cependant la situation actuelle de l'enseignement du FLE va complètement changer et, en conséquence, devenir de plus en plus difficile pour les enseignants habitués à la méthode traditionnelle.

La démarche de l'apprenant dans l'approche communicative est une démarche de découverte et est intéressante à bien des égards. Fondamentalement, elle amène l'apprenant à être actif tout au long de son apprentissage, car il est dans une situation de recherche (Fougerouse, 2001). Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation qu'il peut utiliser dans d'autres situations, favorisant ainsi son autonomie. Enfin, elle favorise l'écoute d'autres points de vue et la discussion, et développe ainsi les habiletés argumentatives des élèves. C'est ce que montre cet exercice adapté pour les apprenants arméniens :

Regardez le court métrage « Les recherches », disponible sur : <<http://ifcinema.institutfrancais.com/en/films/h-recherche-f>>.

Puis, faites les exercices suivants :

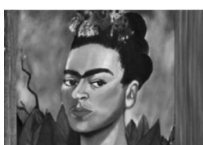
1. *Observez cette image et décrivez la scène.*

- Qui voyez-vous ?
- Que voyez-vous ?
- Faites la liste des objets au sol ; où sont-ils ?
 - o *Les livres sont devant la chaise,,,*
- À votre avis, pourquoi ces objets sont-ils là ?
- D'après vous, qu'est-ce que dessine le peintre ?

2. *Imaginez pourquoi les femmes des tableaux ci-dessous ne plaisent pas au peintre.*

- Choisissez les adjectifs donnés pour caractériser ces femmes (masculine/trop déterminée ; lointaine/absente ; sans forme/désarticulée ; ordinaire/sans expression ; sévère/triste ; irréelle/disproportionnée) :

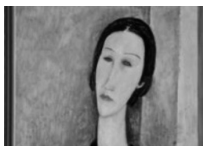
a.



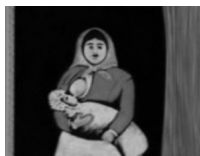
b.



c.



d.



e.



f.



elle est sans forme, désarticulée

- Quelle femme choisit le peintre, et pourquoi ?

Elle est... (brun) avec de... (grand) yeux... (marron), elle a de... (long) cheveux... (noir), elle est... (doux) et... (attentionné)...

3. Pour la conversation, répondez à ces questions :

- Quel film est-ce ? C'est un film muet ou y a-t-il des dialogues ?
- Pourquoi pensez-vous que la réalisatrice a choisi un film muet, c'est-à-dire sans parole, mais avec de la musique ?
- Pour vous, qu'est-ce que le muet apporte au film ?

	Film muet	Film parlant
Comprendre l'histoire		
Comprendre le caractère des personnages		
Décrire les sentiments		
Connaître les références artistiques		

4. Parlez du premier film muet arménien « *Namous* » (*La dignité*). Qui est l'auteur de ce film ? Quels sont les personnages ? Que font-ils ?...

Apprendre une langue étrangère, c'est bien plus qu'acquérir des savoirs linguistiques (Beacco, 2007 : 49-53). La maîtrise d'une langue étrangère représente un ensemble complexe de compétences langagières. Mais, il faut que les instances pédagogiques (le Ministère arménien de l'éducation nationale, entre autres) et les professeurs de FLE du pays renouvèlent les programmes d'enseignement et les conceptions des cours pour viser à favoriser les compétences culturelles et linguistiques en langue française, qu'ils fassent des échanges variés concernant les programmes académiques, des projets et des séminaires, des publications scientifiques, des manuels, etc. et qu'ils trouvent et analysent les analogies structurelles.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement du français et donner envie aux apprenants d'apprendre cette langue, il est nécessaire de faire des échanges entre la France et l'Arménie, d'organiser des stages pédagogiques pour les enseignants, chercheurs et étudiants, de partager des connaissances pédagogiques, de favoriser l'expérience internationale en développant théories et pratiques en multiculturalité et en interculturalité dans l'enseignement et d'enrichir les approches didactiques liées aux nouvelles méthodes dans l'enseignement des langues.

Références bibliographiques

- AASE L. / Division des Politiques Linguistiques, 2006, *Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la/des langue(s) de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16805c5d45>>.
- AZGAYIN ZEKUYC, 2015, Rapport national, Erevan.
- ВЕАССО J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, coll. « Langues & didactique ».
- Бим И. Л., 2005, « Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования », Москва, ИЯШ №8 (Bim I. L., « Modernisation de la structure et du contenu de l'éducation scolaire », Moscou, *Les langues étrangères à l'école*, n° 8).
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- FOUGEROUSE M.-C., 2001, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 122, p. 165-178. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>>.
- КРТАКАРГ, 2004, *Innovation et réformes éducatives*, Erevan.
- МИЛЬРУД Р. П., 2002, « Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматики (упрощенным предложениям) », Москва, ИЯШ №2 (Milroud R. P., 2002, « Enseignement de la grammaire communicative (phrases simples) », Moscou, *Les langues étrangères à l'école*, n° 2).
- USUMNAKAN PLAN (programme scolaire), 2015, Erevan.
- ВИТЛИН Ж. А., 2000, « Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков », Москва, ИЯШ №5 (Vitlin J. A., 2000, « Problèmes modernes d'enseignement de la grammaire des langues étrangères », Moscou, *Les langues étrangères à l'école*, n° 5).
-

Et si l'EMILE était appliqué à l'école primaire grecque ? Planification d'une séance didactique en matière de géographie de 6^e du primaire, selon les principes de l'EMILE

Fostira IASONIDOU
Enseignement public

La défense de la diversité linguistique et culturelle et la citoyenneté démocratique se sont mis au cœur d'une Europe qui a décidé depuis plusieurs années de promouvoir le plurilinguisme devenu ainsi le fer de lance de la politique linguistique européenne. Il est vrai qu'il y a presque deux décennies que l'Europe fait preuve d'un volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation bi-/pluri-lingue et de l'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère (désormais EMILE). L'EMILE (ou CLIL) désigne une situation d'apprentissage bi-/pluri-lingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par conséquent, la langue n'est donc plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires.

Dans la première partie de cette étude, nous allons essayer de repérer et d'esquisser les avantages d'une application de l'EMILE – d'une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues – auprès des apprenants de l'école primaire grecque.

Dans la deuxième partie de cette étude, nous allons procéder à la planification d'une séance didactique concernant la matière de géographie pour un public cible d'élèves de 6^e du primaire, selon les principes de l'EMILE et prenant en compte que la complexité de cette approche exige une réflexion de fond sur le processus d'enseignement/apprentissage et le double objectif à atteindre : langue étrangère et matière non linguistique.

1. Les avantages de l'EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque

1. 1. L'absence de l'EMILE dans le système éducatif grec

D'après le rapport du réseau Eurydice (Eurydice, 2006 : 14) intitulé *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* :

Les premières expériences en matière d'enseignement EMILE ont été liées aux composantes politico-administratives (existence de plusieurs langues officielles d'État, accords de coopération avec des pays voisins notamment), géographiques (exiguïté territoriale, situation fron-

talière, langues et/ou spécificités régionales) et démographiques (existence de minorités) de chaque pays.

Au-delà des disparités soulignées, la plupart des pays ont légiféré l'existence de l'enseignement EMILE et/ou élargi son offre depuis le début des années 1990 (Coste, 2006 : 18-19). Triste constatation : la Grèce fait partie des six pays où l'enseignement EMILE est inexistant ; cette situation peut s'expliquer, en partie, par des raisons historiques et/ou l'homogénéité langagière partagée par les habitants du pays.

1. 2. Les avantages potentiels de l'EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque

L'EMILE s'inscrit dans le cadre du volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation bi-/pluri-lingue et de la diversité linguistique qu'ont fait preuve deux institutions supranationales, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. Le plurilinguisme, c'est-à-dire « l'usage de plusieurs langues par un même individu » (définition donnée dans le préambule de la *Charte européenne du plurilinguisme*) repose sur trois principes majeurs identifiés par Guillaume Gravé-Rousseau (2011 : 2) :

- La capacité d'un individu à puiser dans un répertoire de connaissances et de savoir-faire dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus diverses de la vie professionnelle ou personnelle ;
- L'idée que le niveau de maîtrise linguistique et culturelle n'est pas identique d'une langue à l'autre et qu'il est susceptible d'évoluer pendant le parcours personnel d'un individu ;
- Le rôle que l'école est appelée à accomplir est non seulement d'amener les élèves à acquérir des connaissances et des savoir-faire dans les langues, mais également de renforcer l'autonomie et la compétence plurilingue des élèves afin qu'ils puissent s'en servir dans leur vie future.

Une application de l'EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque aurait sans doute des avantages exceptionnels. En premier lieu, comme les chercheurs Davison et Williams (2001) l'ont mis en valeur, une application de l'EMILE aurait des bénéfices :

- L'apprentissage d'une langue étrangère via l'EMILE se fait plus rapidement et plus efficacement grâce à l'intégration de la langue et de la discipline non linguistique, et
- L'EMILE offre des compétences langagières dans la communication utilisées pour réfléchir et penser dans les disciplines scolaires, et pas seulement dans les interactions sociales plus quotidiennes.

Une autre recherche, celle de Gajo et Serra (2002), qui porte sur l'enseignement/apprentissage des mathématiques en français L2 (langue étrangère) au Val d'Aoste, en Italie, est focalisée sur la manière dont les mathématiques sont enseignées en comparant les performances des élèves bilingues avec des élèves monolingues. Leur étude a prouvé que les élèves

des deux groupes montrent des aptitudes différentes : les élèves monolingues développent de meilleures compétences dans l'acquisition et la mémorisation des connaissances, alors que les élèves bilingues développent davantage des compétences liées aux savoir-faire et sont plus en mesure de transférer et d'appliquer des connaissances à de nouvelles situations d'apprentissage. Demandons-nous alors quel devrait être l'objectif principal de l'enseignement offert à l'école primaire grecque : l'acquisition des connaissances déclaratives ou des connaissances procédurales ?

De leur côté, Marsh, Marsland et Stenberg (2001 : 13-14) affirment que l'EMILE comporte des avantages non seulement en termes linguistiques et disciplinaires, mais également des bénéfices plus personnels comme la motivation et la confiance en soi (des avantages quand même très importants). Nous pourrions aussi avancer qu'au fur et à mesure que l'apprenant accroît ses compétences linguistiques, il devient capable de traiter des sujets toujours plus complexes et désire trouver dans les matériaux pédagogiques proposés par l'enseignant qui applique l'EMILE de quoi nourrir son intérêt et ses nouvelles capacités.

En outre, selon Marsh (2012 : 391) les personnes bi-/pluri-lingues semblent être capables de résoudre plus facilement des problèmes complexes, parce qu'elles comprennent le monde qui nous entoure sous des angles/des perspectives différent(e)s, résultat du plurilinguisme. De cette façon, elles sont capables de concevoir des solutions créatives et innovantes.

Mais mis à part l'enrichissement du contenu de l'enseignement/apprentissage d'une langue qui la rend plus intéressante et plus motivante et le développement cognitif potentiel stimulé par les défis intellectuels que pose un enseignement EMILE de qualité, nous pourrions aussi considérer qu'avec les horaires surchargés de l'école, le fait de combiner les classes de langues avec l'enseignement des matières permet une meilleure utilisation du temps. Il serait vraiment souhaitable que les élèves grecs puissent choisir de présenter certaines disciplines dans l'une des langues étrangères ou secondes enseignées à l'école, ou bien, qu'ils puissent acquérir un diplôme de fin d'études bi- ou pluri-lingue qui sans doute serait un atout, à la fois en termes de possibilités d'emploi et d'admission dans des universités étrangères.

Les avantages d'une application potentielle de l'EMILE à l'école primaire grecque seraient nombreux, comme nous avons déjà mentionné, mais il ne faut pas cesser de nous poser des questions-défis dans le cadre d'un enseignement EMILE. L'un des défis majeurs de l'approche EMILE est « comment optimiser à la fois la langue et la matière enseignée » selon le site du Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. En d'autres mots, si la matière enseignée est l'histoire ou la géographie en français langue étrangère, comment s'assurer que l'enseignement soit aussi poussé que si ces sujets qui étaient enseignés dans la première langue de l'apprenant ? Et de l'autre côté, comment optimiser le progrès d'une langue quand l'accent est mis en priorité sur le contenu de la leçon ? Ces deux problématiques doivent avoir un impact sur le choix des enseignants EMILE et leur formation. Ces questions-défis nous ont bien préoccupée pendant la planification de la séance didactique de géographie que nous allons présenter.

2. Planification d'une séance didactique en matière de géographie de 6^e du primaire, selon les principes d'EMILE

2. 1. Présentation du public cible

Les élèves de 6^e de l'école primaire grecque ont 11 ans et leur emploi du temps prévoit une heure de géographie par semaine et deux heures de français ou d'allemand, selon leur choix de la deuxième langue étrangère. Les écoliers de 6^e ont au moins 30 heures de cours par semaine (l'informatique, la musique et les arts plastiques n'existent pas toujours), donc 6 ou 7 heures de cours par jour. Ils commencent à 8 heures du matin et finissent à 2 heures de l'après-midi. C'est leur deuxième année d'enseignement/apprentissage du FLE et, du point de vue grammatical, ils ne connaissent que le présent, l'impératif, les articles (définis, indéfinis et partitifs) et les adjectifs possessifs. Leur lexique est aussi restreint. Pour les aider à comprendre le cours en français, nous allons leur donner avant la séance de l'application de l'EMILE en géographie, un vocabulaire à apprendre et nous allons leur préciser qu'ils ne doivent pas utiliser le grec pendant le cours.

2. 2. Justification du choix de la matière de la géographie et du système solaire

La géographie de sixième est une matière très intéressante car elle invite les apprenants à connaître notre planète, la Terre. Il s'agit donc d'un voyage lointain qui commence par l'étude de la Terre comme une des planètes de notre système solaire (première unité), continue avec l'étude de notre environnement naturel (deuxième unité) et de la vie de l'homme sur cette planète « bleue » (troisième unité) et finit par l'étude de chaque continent et de ses caractéristiques (quatrième unité).

Une autre raison qui justifie notre choix est le fait qu'une grande part du lexique de la géographie ne leur sera pas inconnu parce qu'il provient de la langue grecque (hémisphères, axes, océans, zones climatiques, etc.).

Nous avons enfin opté pour l'enseignement du sixième chapitre de la première unité du livre de géographie de 6^e, qui porte sur notre système solaire, tout d'abord parce que la plupart des enfants connaissent déjà les planètes en grec et en anglais, ensuite parce que la mythologie grecque qui a offert ses noms aux planètes leur est connue, et, finalement, parce que nous pourrions facilement trouver des vidéos qui combindraient image et son en français, ce qui rendrait notre travail plus facile.

2. 3. Présentation des objectifs didactiques et du chapitre

Le système solaire constitue la dernière leçon de la première unité didactique qui étudie la Terre comme planète. La leçon est focalisée sur la place de la Terre dans le système solaire et est disponible sous format électronique sur le site du Ministère hellénique de l'Éducation : <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL100/418/2817,10618/>. Les objectifs

du chapitre annoncés par les auteurs (qui constituent d'ailleurs nos objectifs) sont la familiarisation des apprenants avec les planètes du système solaire et la localisation de la place de la Terre à l'intérieur du système solaire.

Les apprenants prennent contact avec le système solaire et ses planètes à travers une image qui présente les planètes en orbite autour du Soleil avec leurs noms mentionnés. Plus bas, il y a un tableau avec toutes les planètes, leurs diamètres, leurs distances du Soleil et leurs satellites, ce qui pousse les élèves à comparer notre planète avec les autres. L'activité de discussion qui est proposée par la suite « En utilisant le tableau de la page précédente, trouvez les planètes dont les dimensions sont plus grandes que celles de la Terre » suit exactement cette logique et encourage l'enseignant et les apprenants à étendre leurs découvertes critiques.

La partie scripturale du chapitre donne les définitions nécessaires sur les planètes, les étoiles, les satellites, etc., et invite les apprenants à penser pourquoi toutes les planètes portent des noms de la mythologie grecque – après une courte leçon de mythologie sur Saturne et son fils Jupiter. Il y a à côté deux belles images de Saturne et de notre planète bleue avec son satellite naturel, la Lune. Le dernier paragraphe (avec sa photo correspondante) est consacré aux premiers hommes qui ont eu la chance de marcher sur la surface de la Lune en 1969.

Par la suite, les auteurs du manuel incitent les apprenants à penser sur l'importance du Soleil pour notre vie. Il s'agit, bien sûr, d'une activité de discussion suivie par le glossaire qui nous donne les définitions des termes les plus importants de la leçon. Et le chapitre finit avec une activité collective optionnelle qui invite les apprenants à trouver des informations sur l'origine mythologique des noms des planètes, et un paragraphe qui « complète nos connaissances » sur Vénus.

2. 4. Création de notre support didactique en français à la place du livre

Il est évident que nous avons eu besoin d'un support didactique scriptovisuel qui prendrait la place du livre pendant notre enseignement mais aussi pendant l'étude de la matière enseignée à la maison, où les apprenants se mettent en contact encore une fois avec les éléments les plus importants de la leçon afin de les mémoriser ou d'y travailler à travers un devoir. Il est vrai que la présence d'un livre ou bien d'un autre document scriptovisuel fiable met en valeur la leçon enseignée à l'école, aide à la mémorisation des notions clés et à l'autonomisation des apprenants en renforçant de la sorte leur compétence heuristique car les enfants, curieux de nature comme ils sont, ont besoin d'un stimulus qui va les inciter à faire leurs propres recherches sur Internet ou ailleurs.

Et comme l'application de l'EMILE en matière de géographie constitue pour un enseignant de FLE un acte didactique novateur, nous avons dû créer notre matériel, qui serait en accord avec le niveau de nos apprenants en français, pour qu'ils puissent participer activement au cours. Tout d'abord, nous avons besoin d'un lexique qui leur serait donné en avance pour qu'ils soient familiarisés avec les termes du chapitre et qu'ils puissent suivre le cours.

Vocabulaire sur le système solaire	
Soleil = Ήλιος	Une planète rocheuse = ένας βραχώδης πλανήτης
Mercure = Ερμής	Une planète gazeuse = ένας πλανήτης που αποτελείται από αέρια
Vénus = Αφροδίτη	Graviter = περιστρέφομαι γύρω από ένα μεγαλύτερο σώμα
Terre = Γη	Un objet céleste = ένα ουράνιο σώμα
Mars = Άρης	La découverte de l'espace = η εξερεύνηση του διαστήματος
Jupiter = Δίας	La vie = η ζωή
Saturne = Κρόνος	La distance = η απόσταση
Neptune = Ποσειδώνας	La place = η θέση
Uranus = Ουρανός	Le satellite = ο δορυφόρος
Massif = ογκώδης	Plus proche = πιο κοντινός
L'homme = ο άνθρωπος	Moins lointain = λιγότερο μακρινός
La lumière = το φως	lumineux = φωτεινός
L'humanité = η ανθρωπότητα	

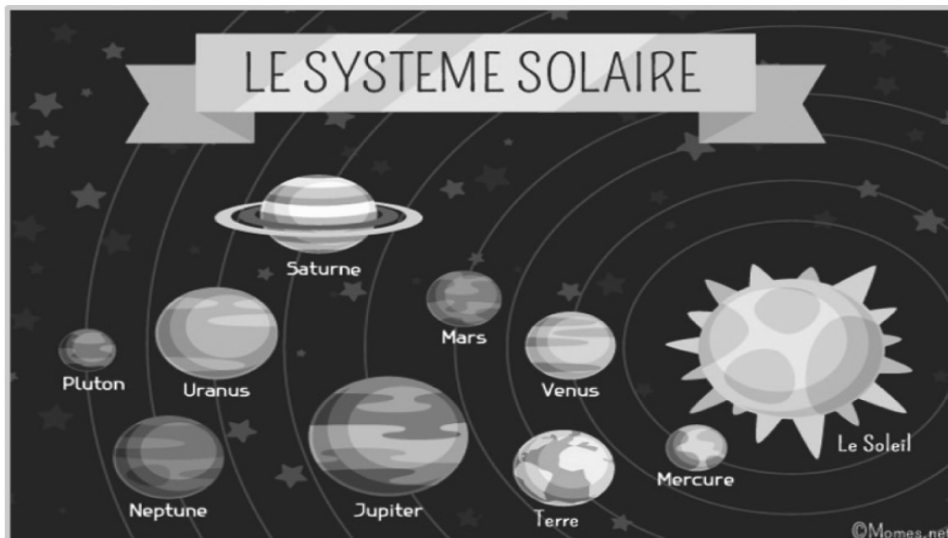
Document 1 : vocabulaire sur le système solaire

Ensuite, nous devons réécrire le chapitre en français, en faisant attention au niveau de langue utilisé, en respectant les lignes directrices proposées par les auteurs, mais aussi en ajoutant (ou en retirant) des éléments afin d'être en accord avec les principes de l'EMILE. Notre production a constitué, bien sûr, le support écrit qui a remplacé le livre de géographie écrit en grec.

CHAPITRE 6 : « Notre système solaire »

Ce chapitre se focalise sur :

- les planètes de notre système solaire ;
- la place de la Terre dans le système solaire.



Document 2 : les planètes



Activité 1 : En utilisant les chiffres ci-dessous trouvez les planètes qui sont *plus* grandes que la Terre, celles qui ont *plus* de satellites que la Terre et celles qui sont *moins* proches du Soleil que la Terre. Travaillez en trois groupes.

Planète	Diamètre en km	Distance du Soleil en km	Satellites
Soleil	1.392.000		
Mercure	4.878	58.000.000	0
Venus	12.100	107.500.000	0
Terre	12.756	149.600.000	1
Mars	6.380	227.800.00	2
Jupiter	142.800	777.900.000	16
Saturne	120.660	1.472.000.000	> 20
Uranus	51.024	2.870.000.000	15
Neptune	50.950	4.486.000.000	8

Tableau 1 : caractéristiques des planètes et du Soleil

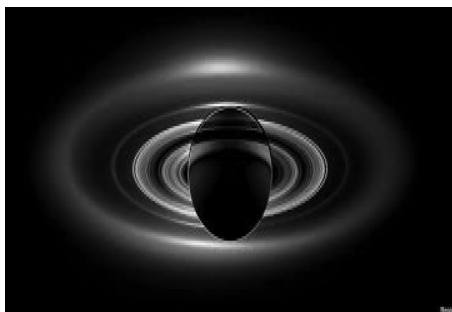
Activité 2 : Après avoir visionné la vidéo¹ sur notre système solaire que vous pouvez retrouver sur YouTube (<<https://youtu.be/w2qtA3mWC8Q>>), répondez aux questions suivantes :

1. Quel est l'objet le plus massif qui constitue le centre du système solaire ?
.....
2. Soulignez les planètes rocheuses et encerclez les planètes gazeuses de notre système.

Soleil	Jupiter
Mercure	Saturne
Vénus	Uranus
Terre	Neptune
Mars	

3. Quelle est la plus grande des planètes du système solaire ?
.....
4. La caractéristique de Saturne est :
 - a. Sa couleur
 - b. Ses anneaux
 - c. Son satellite unique
5. Uranus est la planète la plus petite des planètes gazeuses et la plus lointaine du Soleil.
 Vrai Faux

Image 1 : Saturne et ses anneaux



Les planètes sont des corps célestes non-lumineux par eux-mêmes qui gravitent autour du Soleil. Le Soleil est une étoile, c'est-à-dire un corps céleste lumineux qui émet de la lumière et de l'énergie.

D'après la mythologie, Saturne le fils d'Uranus et le père de Jupiter a eu comme femme la Terre. Il avait ses enfants quand ils étaient bébés parce qu'il avait peur d'une prophétie qui disait qu'un de ses enfants deviendrait roi à sa place. Jupiter a été le seul enfant qui, caché par sa mère, a été sauvé par son père.

D'après vous, pourquoi les planètes ont des noms de dieux grecs ?

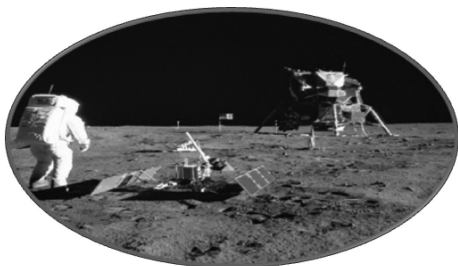
Image 2 : la Terre et son satellite



Au tour de certaines planètes gravitent d'autres objets célestes, les satellites. La Terre a un seul satellite, la Lune.

Le Soleil, les huit planètes et leurs satellites constituent notre système solaire.

Image 3 : les premiers hommes sur la Lune



Les premiers hommes qui ont marché sur la Lune, c'étaient les astronautes américains Neil Armstrong et Buzz Aldrin, le 21 juillet 1969. Neil Armstrong dit : « Un petit pas pour l'homme, un grand pas pour l'humanité ».

Comment comprenez-vous ces paroles ?



Activité 3 : Vrai ou faux ? Un jour le Soleil disparaît. Imaginez la vie sur Terre sans lui. Cochez la bonne case :

	Vrai	Faux
1. Il fait très chaud.		
2. Il fait très froid.		
3. Il n'y a pas de plantes.		
4. Il fait très sombre.		
5. La vie est belle sans la lumière du Soleil.		

Activité 4 : Il est vrai aussi que les noms des jours de la semaine viennent des planètes. Alors si Dimanche est le jour du Soleil (Sunday) et Lundi est le jour de la Lune, faites correspondre les autres jours de la semaine avec la planète qui leur a donné leur nom :

1. Vénus
2. Saturne
3. Mars
4. Jupiter
5. Mercure

A. mardi
B. mercredi
C. jeudi
D. vendredi
E. samedi

CORRIGÉ : 1 D – 2 E – 3 A – 4 C – 5 B

Tâche : Quelle est ta planète préférée ? Pourquoi ?

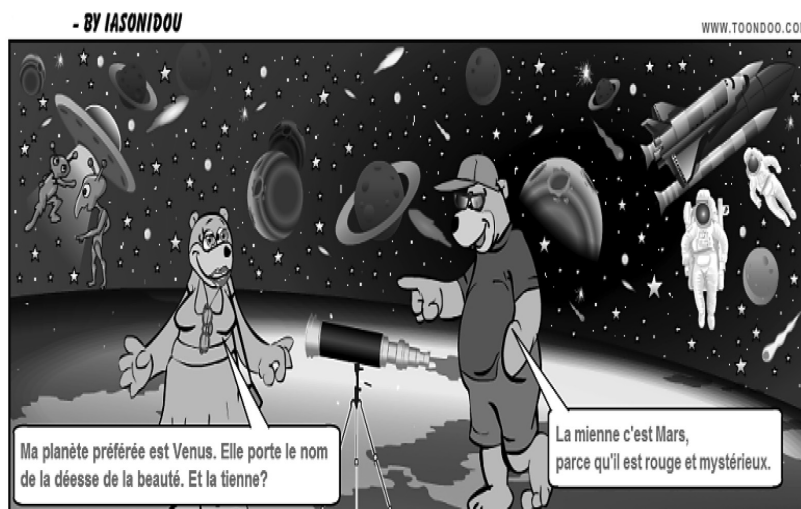


Image 4 : vignette de Bande dessinée (BD) créée avec *Toondoo* (outil numérique de création de BD)

Notre glossaire géographique :

Une étoile : un corps céleste lumineux, qui émet de la chaleur.

Une planète : un corps céleste non lumineux, qui gravite autour du Soleil.

Un satellite : un corps céleste qui gravite autour d'une planète.

Le système solaire : Le Soleil avec les huit planètes et leurs satellites.

Les productions des élèves étaient très intéressantes. Vous pouvez voir une photo du pan de mur que nous avons créé pour les y accrocher.

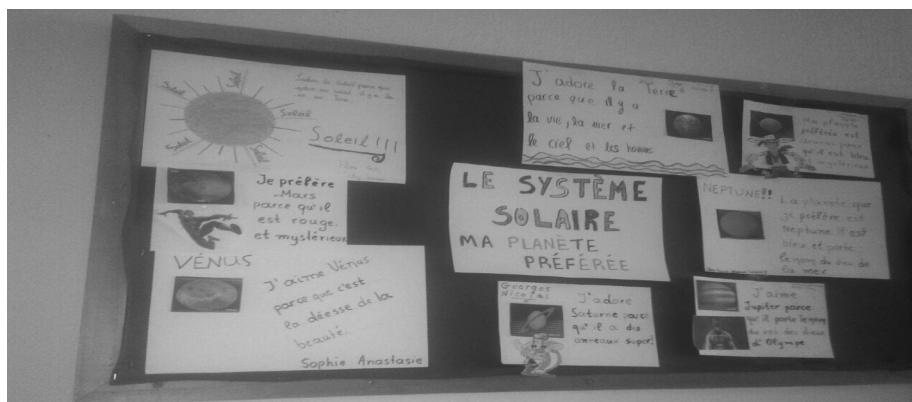


Image 5 : productions des élèves

Nous avons ajouté (mais aussi retiré) des éléments afin d'être en accord avec les principes de l'EMILE. Nous avons donc choisi d'ajouter une activité de compréhension orale fondée sur une vidéo que nous avons trouvée sur YouTube (<<https://youtu.be/w2qtA3mWC8Q>>), qui met les élèves en contact avec les notions clés étudiées, mais cette fois prononcées par un locuteur natif. Après avoir visionné la vidéo, les apprenants doivent répondre à des questions qui assurent sa compréhension globale et sélective. Nous avons aussi ajouté une activité de correspondance qui invite les apprenants à découvrir la relation étroite entre les planètes et les jours de la semaine. Nous avons enfin prévu une « Fiche d'autoévaluation » qui oriente l'effort qu'ils doivent faire à la maison pour retenir les points essentiels de la leçon.

Fiche d'autoévaluation proposée aux élèves à la fin de la séance








Remplissez la fiche d'autoévaluation :

Coloriez le petit livre en vert = Très bien

Coloriez le petit livre en jaune = Bien

Coloriez le petit livre en bleu = Assez bien

Coloriez le petit livre en rouge = Assez mal

-  Je peux nommer les planètes du système solaire.
-  Je peux trouver la place de la Terre à l'intérieur du système solaire.
-  Je sais d'où viennent les noms des planètes.
-  Je peux dire quel est le satellite de la Terre.
-  Je sais quelle est la planète la plus grande du système solaire.
-  Je sais d'où viennent les noms des jours de la semaine en français.
-  Je sais pourquoi le Soleil est important de notre vie.

Nous pourrions aussi leur passer une « Fiche d'évaluation » de notre cours, ce qui serait très intéressant et utile pour nous. Nous pourrions de cette façon constater si notre point de vue sur le degré de motivation des activités proposées correspond à celui des apprenants et prendre en compte leurs remarques pour améliorer notre cours, susciter leur intérêt, attirer et retenir leur attention.

Fiche d'évaluation des activités proposées

La leçon sur le système solaire vous a paru :

Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Activité 1 : Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Activité 2 : Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Activité 3 : Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Activité 4 : Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Ce que j'ai aimé le plus, c'est.....

Ce que je n'ai pas du tout aimé, c'est.....

En revanche, nous avons omis le texte informatif sur Vénus, et nous avons remplacé l'activité optionnelle finale par une tâche (Bagnoli, 2010) qui est à la fois plus intéressante, parce qu'elle apparaît à travers une BD que nous avons créée, et plus simple pour correspondre au niveau de langue des apprenants de 6e (A1) et demande une petite recherche à la maison.

3. Conception de la fiche pédagogique

Fiche pédagogique : « Le système solaire »

Titre de la séquence	Enseignement du 6 ^e chapitre de l'Unité 1 de la géographie de 6 ^e . « Notre système solaire »
Type de public	Élèves de la 6 ^e du primaire.
Niveau des apprenants	A1
Objectifs du cours	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Connaissances socioculturelles</i> : découvrir le système solaire, se familiariser avec ses huit planètes et pouvoir localiser la place de la Terre au sein du système solaire. – <i>Compétences communicatives et fonctionnelles</i> : être capable d'identifier les planètes du système solaire, la place de la Terre, et de faire des corrélations concernant leurs dimensions. – <i>Compétences langagières</i> : compréhension orale (visionner une vidéo courte sur le système solaire), expression écrite (répondre à des questions qui assurent sa compréhension globale et sélective par écrit), compréhension écrite (comprendre la partie scripturale de la leçon), et expression orale (participer à des activités collectives ou individuelles proposées par le manuel ou par l'enseignant). – <i>Connaissances linguistiques</i> : le vocabulaire sur le système solaire et les activités proposées.
Durée de la séquence	Une séquence pédagogique en plusieurs étapes méthodologiques (introduction, travail avec l'ensemble de la classe, travail individuel, travail collectif) en une séance didactique de 45 minutes.
Méthodes et techniques de travail	<ul style="list-style-type: none"> – Faire alterner travail avec l'ensemble de la classe, travail individuel et travail de groupe ; – Varier les supports de cours en utilisant différents types de ressources authentiques et fabriquées (photos, vidéo, le sixième chapitre du manuel de géographie en français, fiche d'autoévaluation) ; – Varier la nature et les objectifs des activités, en faisant alterner activité de QCM après le visionnement d'une vidéo, activités de discussion et activité de recherche d'informations et de justification de son avis se fondant sur une Bande dessinée (BD).

<p style="text-align: center;">Déroulement du cours</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saluer les élèves et donner des informations pratiques sur le déroulement et les objectifs du cours (<i>warm-up</i> : mise en train, phase d'échauffement). (☞ 3 min) ; 2. Distribuer les photocopies qui remplaceront le manuel (Annexes) ; 3. Retour aux objectifs, sensibilisation et familiarisation des élèves avec les noms des planètes à travers la première photo (☞ 5 min) ; 4. Étude et exploitation pédagogique du tableau qui présente en chiffres les diamètres des planètes et leur distance du Soleil à travers une activité de discussion et de comparaison en groupes (☞ 5 min) ; 5. Faire visionner la vidéo deux fois et laisser du temps aux apprenants afin de lire, puis répondre aux questions ; vérification des réponses (☞ 10 min) ; 6. Lecture collective des parties scripturales de la leçon à l'aide de l'ordinateur et du vidéoprojecteur, puis faire les activités de discussion collectivement (☞ 10 min) ; 7. Faire l'activité de correspondance « Noms des planètes – Jours » (☞ 3 min). 8. Lecture en tandem du dialogue de la BD et explication de la tâche qu'ils doivent préparer à la maison (☞ 5 min) ; 9. Distribuer et faire remplir la « Fiche d'autoévaluation » (☞ 4 min).
<p style="text-align: center;">Documents authentiques / Documents fabriqués</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Document audiovisuel : la vidéo sur le système solaire ; – Documents écrits : le chapitre 6 sur le système solaire en français (photos, tableau, activités, BD pédagogique), la fiche d'autoévaluation.

Conclusion

L'application de l'EMILE à l'école primaire grecque serait une chance pour les apprenants surtout des deuxièmes langues étrangères enseignées pendant deux heures didactiques par semaine (français ou allemand), étant donné que la langue n'est plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires outre que langagiers (Moussouri, 2008 : 24). Notre pays est inexplicablement exclu de la zone EMILE européenne, qui offre beaucoup d'avantages aux apprenants comme l'apprentissage plus rapide et plus efficace de la langue étrangère, l'acquisition des compétences multidimensionnelles (capacité de réfléchir et de penser dans les disciplines scolaires, transfert et application des connaissances acquises à de nouvelles situations d'apprentissage), ainsi que des bénéfices plus personnels comme la motivation et la confiance en soi.

Dans le cadre de cet article, nous avons aussi procédé à la planification d'une séance di-

dactique concernant la matière de géographie pour un public cible d'élèves de 6^e du primaire, selon les principes de l'EMILE tenant toujours compte de la complexité de cette approche et du double objectif à atteindre : langue étrangère et matière non linguistique. Nous avons donc essayé d'adapter notre enseignement au niveau de langue de notre public en leur offrant en même temps la possibilité de bénéficier de tous les avantages d'une application potentielle de l'EMILE. L'intérêt de nos élèves, leur attention pendant le cours, leur participation active et leurs productions soignées nous ont montré que l'EMILE pourrait et devrait être appliqué à l'école primaire grecque.

Nous espérons bien que nous, les enseignants de FLE à l'école primaire grecque, aurons bientôt la chance de suivre une formation EMILE pour être capable de l'appliquer afin d'offrir à nos apprenants les avantages d'un enseignement/apprentissage bi-/pluri-lingue.

Références bibliographiques

- BAGNOLI P., DOTTI E., PRADERI R. et RUEL V., 2010, « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue », communication présentée au Foro de Lenguas de ANEP (8-10 octobre 2010), Montevideo. Disponible sur : <<http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>>.
- CENTRE EUROPÉEN POUR LES LANGUES VIVANTES DU CONSEIL DE L'EUROPE, 2013, *Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE)*, Graz, Conseil de l'Europe (ECML/CELV). Disponible sur : <<http://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/fr-FR/Default.aspx>>.
- COSTE D., 2006, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », *Le français dans le monde*, n° 345, p. 18-19.
- DAVISON C. et WILLIAMS A., 2001, « Integrating language and content: unresolved Issues », in B. MOHAN, C. LEUNG et C. DAVISON (dir.), *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity*, Harlow, Longman, p. 51-70.
- EURYDICE / DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE, 2006, *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles, Commission européenne. Disponible sur : <http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf>.
- GAJO L. et SERRA C., 2002, « Bilingual teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics », in D. SO et G. JONES (dir.), *Education and society in Plurilingual Contexts*, Brussels, VUB Brussels University Press, p. 75-95.
- GRAVÉ-ROUSSEAU G., 2011, « L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère », *Émilangues*. Disponible sur : <http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf>.
- MARSH D., MARSLAND B. et STENBERG K., 2001, *Integrating Competencies for Working Life*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.
-

MARSH D., 2012, *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, Córdoba, University of Córdoba. Disponible sur : <<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8689/2013000000658.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

MOUSSOURI E., 2008, *Principes et applications de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, Patras, Éditions de l'Université Ouverte Hellénique.

TAILLEFER G., 2004, « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications », dans M. MÉMET et L. HILLION (dir.), « Varia », *ASp* (revue du GERAS), n^{os} 45-46, p. 111-126. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/asp/884>>.

OBSERVATOIRE EUROPÉEN DU PLURILINGUISME, *Charte européenne du plurilinguisme*, Paris, OEP. Disponible sur : <<http://b1-akt.com/wp-content/uploads/2015/10/CharteuropeenneplurilinguismefrV2.13.pdf>>.

Notes

¹ Quatre vidéos pour expliquer l'espace et le système solaire aux enfants sont disponibles sur le lien suivant : <<http://papapositive.fr/4-videos-pour-expliquer-lespace-et-le-systeme-solaire-aux-enfants/>>.

Intégrer l'interdisciplinarité dans le cours de FLE en Grèce : un moyen pour revaloriser le statut de l'enseignement en milieu scolaire

Hélène IOANNIDOU
Enseignement privé

À l'heure actuelle où il y a une intention de revalorisation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de la part des institutions politiques, il nous semble nécessaire de mettre l'accent sur l'interdisciplinarité en tant que moyen pour revaloriser le statut de l'enseignement en milieu scolaire.

Le nombre restreint d'heures de l'enseignement/apprentissage de la deuxième langue étrangère à l'école, l'hétérogénéité des groupes, le manque d'équipement, les méthodes parfois inadaptées au niveau des apprenants, le déplacement des enseignants dans plusieurs écoles ainsi que la recherche de salle sont certains des problèmes que les enseignants affrontent et essaient de dépasser la réalité du terrain. Or le plus grand problème reste à notre avis celui de la finalité, c'est-à-dire de donner du sens au savoir de nos apprenants. Partant de la constatation que le côté utilitaire de l'enseignement /apprentissage, c'est-à-dire l'obtention du diplôme qui satisfait les besoins du marché et, par extension, ceux des parents, n'est pas satisfait à l'école, il nous paraît important de mettre en lumière le vrai rôle que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères peut jouer dans l'acquisition de la connaissance scolaire en créant des ponts avec d'autres disciplines dans le but d'intégrer une pédagogie pensée pour amener tous les élèves à trouver du sens à ce qu'ils apprennent.

1. Le concept d'interdisciplinarité

1. 1. La définition du concept

Avant de nous pencher sur la question du « pourquoi l'interdisciplinarité » en milieu scolaire, il convient d'abord de préciser ce qu'on entend par ce concept. Selon le dictionnaire *Larousse* « Interdisciplinaire » est ce qui relève des relations entre plusieurs disciplines, entre plusieurs domaines d'études.

D'après le Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), l'interdisciplinarité est « une approche de problèmes scientifiques à partir des points de vue de spécialistes de disciplines différentes ». Sa première citation dans l'*Oxford English Dictionary* ne remonte qu'en décembre 1937 (tiré d'une revue de sociologie).

Une autre définition, qui se trouve dans le Rapport du Directeur général de l'UNESCO au Conseil exécutif sur la préparation du Plan à moyen terme pour 1984-1985 (113 EX/4, par. 426) l'exprime ainsi : « Le concept d'interdisciplinarité se situant sur le plan épistémologique, on peut considérer qu'il se réfère à la coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs » (D'Hainaut, 1989 : 5).

Dans son *Dictionnaire de didactique du français* (2003 : 138), Jean-Pierre Cuq propose une définition de ce terme si fréquent dernièrement dans le domaine de la didactique des langues : « l'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle ».

D'après Maurice Payette (2001 : 21), qui a recensé les principales définitions formelles du concept d'interdisciplinarité, une certaine diversité se manifeste dans les différentes conceptions que les auteurs proposent :

On peut globalement distinguer deux courants qui permettent de bien cerner le débat sémantique, même si les nuances apportées dans les définitions sont nombreuses. La première façon de définir, de caractériser ou de parler d'interdisciplinarité met en avant le concept de *coopération*. Les personnes qui appartiennent à des disciplines ou des professions différentes pratiquent l'interdisciplinarité si elles partagent leurs points de vue et leurs expertises, se transmettent de l'information, se consultent, travaillent ensemble particulièrement au sein d'une équipe.

Selon Maurice Payette (*ibid.* : 22), « un autre courant propose une définition de l'interdisciplinarité qui se caractérise par la notion d'*intégration* ».

Les propos de Leclerc (1990 : 97) précisent le concept d'intégration en le comparant à d'autres concepts reliés à la collaboration interprofessionnelle.

La véritable interdisciplinarité n'apparaît que lorsque les points de vue de chaque discipline commencent à s'intégrer et à se dépasser dans une vérité plus globale. Le tout n'est jamais, en effet, la simple addition des parties, mais leur intégration dans une synthèse plus haute. De même, l'interdisciplinarité n'est jamais la simple juxtaposition de plusieurs disciplines, ni même la simple affirmation de leurs divergences, elle est la résultante d'un travail de reconstruction du réel.

Quant à Gusdorf (1990 : 872), il n'utilise pas le mot intégration, mais il exprime sa conception de l'interdisciplinarité de la même façon :

Le thème de l'interdisciplinarité apporte une composante nouvelle. Le mot inter n'indique pas seulement une pluralité, une juxtaposition ; il évoque un espace commun, un facteur de cohésion entre des savoirs différents. Les spécialistes de diverses disciplines doivent être animés ici d'une volonté commune, d'une bonne volonté. Chacun accepte de faire un effort hors de son domaine propre et de son propre langage technique pour s'aventurer dans un domaine dont il

n'est pas le propriétaire exclusif. On pourrait parler de copropriété, concernant un territoire épistémologique déterminé. Tout participant à l'entreprise admet le principe d'un enseignement mutuel; il souhaite être instruit et instruire, dans le cadre d'un régime de cogestion.

Pour ce qui est de ce concept, Matsagouras (2002) écrit encore que les disciplines gardent leurs particularités mais qu'afin d'arriver à une approche plus holistique (*global approach*) d'un thème, on essaie de créer des ponts et des liens entre elles au moyen de techniques et d'approches variées.

1.2 Les notions à ne pas confondre

Notre recherche sur le mot interdisciplinaire nous a permis de constater qu'il y a plusieurs définitions du concept formulées par différents auteurs et à cela s'ajoute la multitude de préfixes apposés au mot discipline. Nous avons l'habitude de lire ou d'utiliser le terme « disciplinaire » associé à différents préfixes qui en nuancent et précisent le sens (pluridisciplinaire, transdisciplinaire, interdisciplinaire). Ces expressions se rapportent, chacune, à des situations ou à des comportements pédagogiques particuliers.

D'après François Muller,

L'interdisciplinarité est de l'ordre du moyen et non de la finalité pour favoriser les processus d'apprentissage chez l'élève. Le changement rapide de l'accès et du traitement de l'information dans la société justifie que l'École développe une grande flexibilité. Il faut que les élèves apprennent à créer des liens entre les disciplines pour trouver du sens dans leurs apprentissages. L'interdisciplinarité ne repose pas sur une pratique cumulative, elle permet des convergences et une complémentarité entre les disciplines scolaires. Les enseignants doivent ici traiter l'articulation des savoirs et leurs insertions dans les apprentissages [...] [Comme toute relation], elle [l'interdisciplinarité] se construit, dans le temps et selon une gradation dans les échanges.

Ainsi distingue-t-on trois degrés dans la relation des échanges que Catherine Reverdy (2016 : 2) définit de la façon suivante :

La pluridisciplinarité est la juxtaposition de deux ou plusieurs matières scolaires en vue d'un même objectif. Le travail sur les contenus reste cloisonné entre les matières, même si l'organisation du travail peut être commune ; l'interdisciplinarité suppose une réelle interaction entre les matières (par exemple sous forme d'un modèle commun qui prenne en compte les logiques des matières) et, pour l'élève, elle suppose une intégration « fluide », continue des processus d'apprentissage ou des savoirs issus des différentes matières ; La transdisciplinarité est une interaction au-delà des matières, puisque l'objectif est l'intégration de tous les savoirs d'une question complexe (comme l'éducation au développement durable qui englobe des savoirs de plusieurs matières mais qui se situe dans une perspective plus globale).

Selon Lenoir et Sauvé (1998 : 121), enfin, l'interdisciplinarité scolaire peut se définir :

comme la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.). C'est ces interactions visent à favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves.

2. Pourquoi l'interdisciplinarité

2. 1. Sa naissance

Concernant la naissance du concept, il faut rappeler qu'au milieu du XX^e siècle « le terme d'interdisciplinarité ne figurait même pas dans le dictionnaire *Larousse* » (*ibid.* : 121) et que c'est l'enseignement universitaire qui a imposé la forme de l'organisation de la connaissance scolaire dans les instructions officielles. Il n'y a jamais eu lieu une distinction claire entre la connaissance scientifique que promeuvent les universités et la connaissance scolaire didactisée que visent les instructions officielles.

Par conséquent, les disciplines scientifiques de l'enseignement secondaire ont été représentées sous une forme plus simple, en tant que « matières » dans les instructions officielles et, par extension, dans l'emploi du temps scolaire.

En effet, notre système éducatif scolaire, les universités ainsi que le monde de la recherche ont une structure et une organisation fondées sur le découpage en disciplines. Cependant la réalité n'est pas disciplinaire et l'organisation des savoirs en disciplines se heurte à cette réalité. Et dans le domaine de la recherche, l'institution disciplinaire risque de conduire à l'hyperspécialisation du chercheur.

Ainsi le concept d'interdisciplinarité est-il d'abord apparu dans le domaine de la recherche avant d'être transposé à l'éducation. Les chercheurs ont été confrontés à l'émergence de problèmes de plus en plus complexes qui ne pouvaient « être étudiés et résolus que grâce à la coopération entre compétences propres à plusieurs disciplines » (ICRA, s. d. : 5).

Comme le souligne Sylvie Brunner (2013-2014 : 31), au tournant du siècle, lors du « conseil scientifique » voué à faire des suggestions pour l'enseignement des connaissances, qu'Edgar Morin (1999 : 8) avait été chargé de présider, ce dernier exposait les deux problèmes majeurs auxquels tout l'enseignement était confronté :

1) Le défi de la globalité, c'est-à-dire l'inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre d'une part un savoir fragmenté en éléments disjoints et compartimentés dans les disciplines, d'autre part des réalités multidimensionnelles, globales, transnationales, planétaires et des problèmes de plus en plus transversaux, polydisciplinaires, voire transdisciplinaires.

2) La non-pertinence donc de notre mode de connaissances et d'enseignement, qui nous apprend à séparer (les objets de leur environnement, les disciplines les unes des autres) et non à relier ce qui pourtant est « tissé ensemble ». L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes

deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur multidimensionnalité ; plus les problèmes deviennent planétaires plus ils deviennent impensés. Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence devient aveugle et irresponsable.

Il faut donc selon Morin « favoriser, chez l'enseignant comme chez l'élève, la mise en situation du savoir particulier ou spécialisé dans le contexte où il s'insère, et si possible dans son ensemble global » (*ibid.* : 13). Sylvie Brunner (2014 : 4) nous rappelle aussi que :

l'interdisciplinarité est également au cœur des réflexions actuelles sur l'utilité des savoirs scolaires et Aroq et Niclot insistent sur le fait que « la compréhension par les élèves du monde dans lequel ils vivent [...] s'accommode mal d'une appréhension par les disciplines cloisonnées qui souvent s'ignorent » (2006 : 1). Même s'ils ne remettent pas en cause les disciplines scolaires, « élément fondamental du système scolaire », ils mettent en avant « les contradictions qui existent entre les savoirs scolaires “segmentés” qu'elles proposent et le “monde réel” non disciplinaire, fait de relations, de complexité et de globalité » (*ibid.* : 3). C'est ainsi que l'interdisciplinarité est, depuis quelques dizaines d'années, apparue comme une nécessité pour donner du sens aux apprentissages des élèves » et que « l'institution éducative a développé de nouveaux types d'approches qui rompent avec les logiques disciplinaires.

Il apparaît en effet indéniable aujourd'hui qu'une discipline ne peut pas à elle seule rendre compte de la complexité du réel, parce que le monde n'est pas « disciplinaire ».

Face à cette complexité du réel, et face également aux difficultés éprouvées par les élèves à trouver/à donner du sens aux savoirs qui leur sont enseignés dans le cadre des disciplines scolaires, l'idée d'une démarche interdisciplinaire a fait son chemin dans le domaine de l'enseignement, comme en témoigne l'apparition de l'interdisciplinarité dans les programmes scolaires depuis quelques dizaines d'années.

2. 2. L'interdisciplinarité dans le cours de FLE

Nous sommes convaincus (dans le sens que nous défendons) de l'idée que l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères en milieu scolaire pourrait jouer un rôle primordial à cette prise de conscience de la complexité de la réalité et à la construction d'un savoir qui va contribuer à l'émergence d'un nouvel humanisme social, ce qui lui permettra de retrouver son vrai rôle dans le cursus scolaire.

L'être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique. C'est cette unité complexe de la nature humaine qui est complètement désintégrée dans l'enseignement, à travers les disciplines, et il est devenu impossible d'apprendre ce que signifie être humain. Il faut la restaurer, de façon à ce que chacun, où qu'il soit, prenne connaissance et conscience à la fois de son identité complexe et de son identité commune avec tous les autres humains (Morin, 2006 : 56-69).

Il est donc nécessaire de prendre conscience de l'unité et de la complexité de la condition

humaine à travers les disciplines afin de se rendre compte des liens qui unissent tous les êtres humains dans leur diversité.

Christian Puren (2008), lors de son intervention au colloque international à Tallinn (colloque international « Problématiques culturelles dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire », Université de Tallinn, Estonie, 8-10 mai 2008), après avoir rappelé notamment comment au cours de l'histoire de la Didactique des Langues-Cultures (DLC), depuis un siècle environ, sont successivement apparues les cinq composantes de la compétence culturelle : le transculturel, le métaculturel, l'interculturel, le multiculturel et le co-culturel, il a insisté par la suite sur la nécessité de gérer désormais ces cinq composantes de manière complexe pour que la DLC puisse « apporter sa contribution forte et originale à l'émergence d'un nouvel humanisme mondial ». On retient le concept de « co-culture » qui permet de penser « la construction d'une culture commune d'action. [...] Ce projet implique nécessairement la création et le partage de conceptions et de valeurs communes » (Antier, 2009 : 241). C'est en cela, selon Christian Puren, que « les classes de langue sont des espaces privilégiés pour le dialogue des cultures et qu'elles peuvent participer à l'émergence de ce "nouvel humanisme mondial" pour lequel il sera avant tout nécessaire de mener conjointement des projets communs à l'ensemble de l'humanité » (*ibid.* : 241).

Il reste donc à nous – enseignants des langues et des cultures étrangères – à œuvrer dans cette direction.

3. L'apparition du concept officiellement en Grèce

En ce qui concerne la Grèce, c'est à partir de 2001 que le Ministère de l'Éducation hellénique impose l'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues et c'est en 2003 (Journal officiel n^{os} 303 et 304/fascicule B du 13 mars 2003) que nous avons une proposition officielle de la part du Ministère. Pour toutes les classes, le Ministère souligne la nécessité d'incorporer les projets dans le cadre du cours en offrant 10 % du temps scolaire. De plus, les instructions soulignent l'importance des projets pour mener l'apprenant à l'autonomie (« apprendre à apprendre ») développer l'esprit critique et faciliter l'ouverture à l'Autre tout en réfléchissant sur sa propre culture (J.O. n^o 304 du 13 mars 2003).

Les nouvelles instructions officielles qui introduisent l'interdisciplinarité ont enrichi les instructions officielles de 1999 qui ont remplacé celles de 1985. En pratique, c'est-à-dire en classe, le concept est réellement introduit avec les nouveaux livres écrits selon les nouvelles instructions officielles, c'est-à-dire celles de 2006 en 2009.

Selon Matsagouras (2002 : 33) les nouvelles instructions officielles visaient, en premier lieu, à revaloriser les approches interdisciplinaires qui existent vis-à-vis des sujets et des notions concernant différentes disciplines.

En deuxième lieu, elles avaient comme but d'intégrer le contenu des programmes comme par exemple celui de l'Éducation à la santé et, en troisième lieu, elles avaient comme objectif

le partenariat des différentes matières afin qu'elles aboutissent à la naissance de nouvelles connaissances comme par exemple celles de l'étude environnementale.

Il s'agit donc de nouvelles instructions officielles qui conservent la distinction des matières mais qui incitent en même temps à établir des corrélations (des co-actions) entre elles. Cela signifie qu'on parle plutôt d'un nouveau Programme d'études plutôt interdisciplinaire que transdisciplinaire à l'opposé de son titre mais qui officiellement non seulement établit un cadre théorique, mais aussi il incite et laisse le choix et la liberté à l'enseignant de réaliser plusieurs tâches (actions) entre différentes disciplines qui peuvent parvenir jusqu'à un niveau élevé de transdisciplinarité.

Malgré la critique que ce nouveau Programme a reçu et ses évidentes carences, que nous n'avons pas l'intention d'examiner ici, on ne peut pas ne pas reconnaître qu'il s'inscrit dans un effort d'innovation pour l'éducation et dans un but de revalorisation de la connaissance scolaire.

Mais, cela a-t-il été suffisant pour développer chez les enseignants une culture interdisciplinaire dans leur enseignement ? Et jusqu'à quel niveau se réalise l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire ? Il y a malheureusement un écart entre la volonté des institutions politiques à l'égard de l'école d'introduire l'interdisciplinarité et la mise en place réelle de ce concept.

4. Les obstacles du terrain

Une recherche rapide concernant les obstacles de la mise en place (de l'intégration) du concept d'interdisciplinarité en milieu scolaire, pas seulement en Grèce mais aussi dans le monde entier, nous permet de conclure, comme le souligne aussi Marie-Anne Hugon (2002 : 4), que tous les auteurs se mettent d'accord sur certains points dont on va présenter dans la suite les plus remarquables sur le terrain :

4. 1. La formation des professeurs

« L'identité professionnelle des enseignants est construite autour de la discipline et leur formation initiale est centrée sur une seule discipline dominante » (Perrig-Chiello et Darbellay, 2002 : 6-7). Hugon (2002 : 6) constate aussi que « mettre en place une activité interdisciplinaire, c'est donc poser de front la question de la compétence et de l'identité de l'enseignant ».

4. 2. Le cloisonnement des enseignants

« Les salles de classe sont séparées protégeant les enseignants les uns des autres, comme des œufs dans leurs boîtes de carton, ce qui les empêche de s'entrechoquer mais aussi de voir et de comprendre ce que font leurs collègues » (Gather, 2000 : 65). De plus, les enseignants ne connaissent pas les programmes des autres disciplines et même si cela peut sembler paradoxal, « seuls les élèves sont tenus d'avoir une vue d'ensemble des programmes » (Perrig-Chiello et Darbellay, 2002 : 5).

4. 3. Un sentiment d'insécurité professionnelle

En réalité, la plupart de ces dispositifs (pédagogie de projet, travail en équipe des élèves, éducation aux choix, autonomie des élèves, diversification des supports de communication, etc.) ne sont pas familiers pour les enseignants qui « ne sont pas formés à penser leurs gestes professionnels dans cette perspective » (Hugon, 2002 : 8).

4. 4. Des obstacles liés aux facteurs organisationnels

4. 4. 1. L'emploi du temps

Il faut ainsi prévoir un emploi du temps qui permet aux différents enseignants concernés de travailler ensemble avec une ou plusieurs classes. Il importe également d'envisager ce qu'il advient des autres classes dans lesquelles ils devraient enseigner et qui ne sont pas impliquées dans le projet interdisciplinaire.

4. 4. 2. Infrastructures nécessaires

Enfin, il faut que l'école puisse mettre à disposition les infrastructures nécessaires : salle informatique, matériel multimédia, etc.

Conclusion : vers un effort de mise en place du concept

En conclusion, on va se référer aux propos d'Yves Lenoir pour souligner que « l'interdisciplinarité scolaire ne peut en aucun cas devenir une fin en elle-même. Car ce qu'elle poursuit comme finalité, c'est le développement par les élèves des processus cognitifs intégrateurs et l'intégration cognitive des savoirs acquis » (Lenoir, 2015 : 7), et que les notions clés qu'il faut retenir et qui y sont impliquées sont « coopération, et mieux, articulation, objet commun et mieux, projet commun » (Morin, 1994).

Avant de clore cet article, on voudrait traiter la question du « comment » intégrer l'interdisciplinarité en milieu scolaire en présentant deux projets didactiques interdisciplinaires bilingues en FLE réalisés en milieu scolaire en Grèce en partenariat avec d'autres disciplines, notamment avec la littérature grecque et l'allemand qu'on peut trouver sur les liens suivants :

- <<https://www.thinkinglink.com/scene/647165374852235265>>.
- <<https://youtu.be/1dFLsV0R1LQ>>.

Notre but n'est pas de présenter les étapes suivies pour la réalisation des projets interdisciplinaires de nos apprenants, ce qui dépasserait l'ambition du présent article – on a animé un atelier sur ces deux projets le séminaire organisé par l'Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce, en février 2015 –, mais d'offrir des pistes de réflexions sur les apports et les contraintes de cette démarche afin de montrer que l'interdisciplinarité n'est pas interdite et qu'il est possible de la pratiquer. Il est vrai qu'elle ne va pas de soi et qu'elle exige une motivation de tous les acteurs.

En tant qu'enseignants de langues-cultures étrangères, il nous paraît primordial d'œuvrer pour « la création d'une culture de tolérance réciproque entre les disciplines, c'est-à-dire la capacité à comprendre le point de vue de l'autre, à se mettre à sa place, mais sans renoncer pour autant à son identité » (Darbellay, 2011 : 84). Il s'agit de créer des ponts entre les disciplines qui permettent de « manipuler plusieurs points de vue complémentaires dans le traitement de l'homme et du social compris dans leur complexité » (*ibid.* : 84).

Références bibliographiques

- ANTIER E., 2009, « Compte rendu du colloque international "Problématiques culturelles dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, n° 1, p. 240-243. Disponible sur : <https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/4/1/4_KJ00009937314/_pdf>.
- AROQ C. et NICLOT D., 2006, « Interdisciplinarité et programmes scolaires disciplinaires ». Disponible sur : <<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf>>.
- BRUNNER S., 2013-2014, *Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de FLE : Conception de séquences didactiques interdisciplinaires*, mémoire de Master 2^e année professionnelle soutenu à l'Université Grenoble Alpes sous la direction de Madame Sandrine Courchinoux. Disponible sur : <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01044379/document>>.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- DARBELLAY F., 2011, « Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 7, n° 1, p. 65-87. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/npss/2011-v7-n1-npss1827471/1007082ar.pdf>>.
- GATHER T., 2000, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- GUSDORF G., 1990, « Réflexions sur l'interdisciplinarité », *Bulletin de psychologie*, n° 397, p. 869-885.
- LECLERC G., 1990, « Une expérience de formation à la recherche interdisciplinaire pour des praticiens de la gérontologie », in R. Hébert (dir.), *Interdisciplinarité en gérontologie*, Hyacinthe, Edisem/Maloine, p. 96-104.
- LENOIR Y. ET SAUVÉ L., 1998, « Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question [2. Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement], *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 109-146. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_125_1_1111>.
- LENOIR Y., 2015, « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », *Les Cahiers pédagogiques*. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf>.
- D'HAINAUT L., 1986, *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, étude à la suite d'un colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unes-
-

- co, du 1^{er} au 5 juillet 1985, Paris, UNESCO / Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes. Disponible sur : <http://www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf>.
- HUGON M.-A., 2002, « Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides », Académie de Poitiers. Disponible sur : <<http://ww3.ac-poitiers.fr/tpi/b2i/documents/pourpilot-interdisciplinarite.pdf>>.
- ICRA/ RESSOURCES PÉDAGOGIQUES, s. d., « Interdisciplinarité. Concepts-clés ». Disponible sur : <https://cyberlearn.hes-so.ch/pluginfile.php/1839121/mod_folder/content/0/interdisciplinarit%C3%A9-9concepts.pdf?forcedownload=1>.
- MATSAGOURAS I. [ΜΑΤΣΑΓΙΟΥΡΑΣ Η.], 2002, « Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης », *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (Υπουργείο Παιδείας και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), τεύχος 7, σελ. 19-36 [« Interdisciplinarité, Transdisciplinarité et unification des nouveaux programmes d'études : modes d'organisation de la connaissance scolaire, *Revue de questions éducatives* (Ministère de l'Éducation et Institut pédagogique), n° 7, p. 19-36]. Disponible sur : <<http://szygouras.eu/themata/epal06/matsagouras-diathem.pdf>>.
- MORIN E., 1994, « Sur l'interdisciplinarité », *Bulletin interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 2. Disponible sur : <<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>>.
- , 1999, *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, Paris, Éditions du Seuil.
- , 2006, « Les sept savoirs nécessaires », *Revue du Mauss*, n° 28, p. 59-69 [voir aussi MORIN E., 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil / UNESCO. Disponible sur : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>>].
- MULLER F., « Interdisciplinarité », *Diversifier sa pédagogie* (site d'auto-formation pédagogique en ligne). Disponible sur : <<http://francois.muller.free.fr/diversifier/interdis.htm>>.
- PAYETTE M., 2001, « Interdisciplinarité : clarification des concepts », *Interactions* (revue semestrielle en psychologie des relations humaines), vol. 5, n° 1, p. 19-34. Disponible sur : <<https://www.usherbrooke.ca/psychologie/recherche/publications/volume-5-no-1/>>.
- PERRIG-CHIELLO P. et DARBELLAY F. (dir.), 2002, *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Les nouveaux défis de l'enseignement*, Lausanne, Éditions Réalités Sociales.
- PUREN C., 2008, « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle », *Les Langues Modernes*. Disponible sur : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1774>>.
- REVERDY C., 2016, « L'utilisation de l'interdisciplinarité dans le secondaire », *Document Veille & Analyses* (IFÉ), Lyon, ENS de Lyon. Disponible sur : <<https://edupass.hypotheses.org/929>>.

Sitographie

- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES / ATILF / CNRS / UNIVERSITÉ DE LORRAINE, 2013 : <www.cnrtl.fr/> (entrée : « interdisciplinarité »).

Proposition d'un outil d'enseignement interculturel pour les futurs enseignants des langues

Gina IOANNITOU

Université du Maine, France

Introduction

Cet article vise à présenter un modèle d'enseignement de la compétence interculturelle selon un nouveau point de vue : on situe la compétence interculturelle et son enseignement comme un processus qui mène à la responsabilisation et l'autonomisation des apprenants.

On présente ainsi l'enseignement de la compétence interculturelle – l'éducation à l'altérité – comme un moyen qui permet aux étudiants – dans le cadre de leur formation d'enseignants de langue-culture françaises – de devenir responsables de leur propre apprentissage. Cet article fournit une réflexion sur l'expérience et la pratique du professeur avec les étudiants, exposant un outil que le premier met en place lors du cours d'enseignement de compétence interculturelle au niveau Master des étudiants DDL (didactique des langues) de l'Université du Maine. Les étudiants sont menés à développer une nouvelle compétence qui va vers la rencontre avec l'autre par l'interaction entre un nombre impressionnant de cultures. Dans leurs travaux en groupe ou en binôme, lors de ce cours, la compétence interculturelle devient plus qu'une compétence professionnelle indispensable pour tout enseignant : elle devient un mode de vie.

Un corpus d'observables pour l'analyse de l'expérience a été collecté, pendant deux ans, à travers les ateliers des groupes et les travaux des étudiants. En nous appuyant sur l'analyse d'extraits de ce corpus et des observations faites dans la classe, on essaie de voir comment on peut viser l'acquisition d'une compétence relationnelle et d'un savoir-coexister.

1. La compétence interculturelle : l'éducation à l'altérité

Comme tous les professeurs de didactique, je me vois utiliser des méthodes multiples pour insuffler à mes étudiants un esprit curieux et un questionnement sur leurs références et leurs valeurs culturelles, enracinés dans leur contexte social et leur langue maternelle. Cet intérêt nous a poussée à développer une approche d'enseignement interculturel où, en échangeant nos points de vue, nous pouvons développer ensemble, l'acceptation de l'autre et prendre la responsabilité de cette rencontre.

L'apprentissage – et surtout, l'apprentissage d'une langue étrangère ou de plusieurs langues – peut mener à une rencontre avec l'autre. Aussi l'éducation à l'altérité peut-elle contri-

buer à apprendre à prendre conscience de sa propre diversité et de la diversité culturelle de notre société. Mais ce contact culturel ne conduit pas forcément à l'acquisition de la compétence interculturelle selon Bennett.

La question qu'on se pose ici est : comment créer des démarches pédagogiques qui conduisent à la responsabilisation, au respect des cultures multiples, et à l'ouverture vers l'autre ?

Le processus de l'éducation à l'altérité comporte :

- La compréhension de l'autre ;
- La responsabilisation dans la rencontre avec l'Autre ;
- L'autonomisation dans son propre apprentissage interculturel, et
- L'action qui permet à l'individu de rechercher des occasions de s'engager avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes.

Par compréhension de l'Autre, on entend la conscientisation par les étudiants de certaines valeurs qu'ont leurs camarades d'une culture autre, ainsi que l'analyse et la réflexion sur ces valeurs. En responsabilisant les étudiants, ceux-ci peuvent alors commencer à comprendre les valeurs et croyances culturellement spécifiques qui influencent les individus originaires d'autres pays et à prendre la responsabilité de leur apprentissage en main pour devenir autonomes dans la rencontre avec l'autre et dans l'éducation à l'altérité. Une telle éducation ne s'arrête pas dans un cours de Master mais continue – et doit continuer – tout au long de la vie.

Par autonomisation on considère – en rapport avec le contexte spécifique qu'on étudie – l'acceptation de la responsabilité de chacun de nous dans la prise de conscience interculturelle « que nous-mêmes sommes en autrui, qu'autrui est nous-mêmes et que nous sommes tous l'Un universel qui s'est multiplié » (Aurobindo, 1974 : 226). On adopte ainsi la thèse sartrienne que l'individu est le seul responsable de sa vie dans la mesure où sa vie se crée autour de ses croyances et valeurs. Si l'individu est le seul responsable de ses actes, la prise en charge de son apprentissage se manifestera par sa capacité à se fixer des objectifs, à identifier et à mettre en place un ensemble de stratégies permettant de les atteindre. L'ouverture à l'autre nécessite que l'apprenant contribue au succès de son apprentissage, sinon l'éducation à l'altérité est impossible. Cette intentionnalité est importante dans le processus d'autonomisation.

Dans un cours d'interculturel, deux situations opposées existent : l'état antérieur figé qui rassure – les convictions et valeurs que l'étudiant n'a jamais mis en question –, et l'état nouveau qui représente l'inconnu et provoque l'incertitude. Si l'étudiant a l'intention de développer la compétence interculturelle, il doit prendre en main cet apprentissage qui exige de sa part la compréhension que ce qu'il voit ou pense, n'est pas absolu, et qu'il doit se préoccuper de la validité de ce que l'autre voit ou pense.

Nos étudiants ont fait preuve de responsabilité et d'autonomie et cela on va le montrer à la suite de cet article. Ils ont compris que la culture d'une société donnée ne consiste pas en une « façon acceptable d'opérer pour ses membres » (Bennett, 1986 : 8), mais cette façon

« acceptable » prend une nouvelle perspective dans l'enseignement interculturel. Ce qui est acceptable dans notre société d'origine n'est pas acceptable dans une autre. Nos étudiants n'ont pas peur de s'exposer et explorer leurs propres cultures aussi bien que leurs propres pratiques et croyances, d'un œil neuf et avec enthousiasme.

2. Questionnement et méthodologie

La question qu'on se pose ici est : comment développer les démarches pédagogiques qui conduisent à la responsabilisation, au respect des cultures multiples, et à l'ouverture vers l'autre (Bennett, 1986). Pour cela on va examiner, suite à la mise en œuvre de la démarche pédagogique qu'on décrit à la suite :

- Si les étudiants comprennent et respectent leurs camarades qui ont des affiliations culturelles différentes des leurs ;
- Si les étudiants répondent efficacement et avec respect quand ils interagissent et communiquent avec les autres ;
- Si les étudiants établissent des relations positives et constructives avec l'Autre¹.

Le protocole de la recherche analyse le travail des étudiants quand ils expriment leurs attitudes, croyances, stéréotypes et valeurs dans le cadre de leur groupe de travail. En nous appuyant sur l'analyse d'extraits de ce corpus et des observations faites dans la classe, nous avons essayé de voir comment les étudiants ont été encouragés à aller vers l'autre, afin qu'ils partagent des informations et à atteindre une attitude non égocentrique et ethnocentrique, indispensable à un futur enseignant.

Un corpus d'observables pour l'analyse de l'expérience a été collecté suite à la mise en œuvre de la démarche pédagogique qui est :

- *Le placement des étudiants en groupe* : dans cette interaction, les étudiants ont été encouragés à aller vers l'autre afin qu'ils partagent des informations et atteignent la conscience interculturelle, indispensable à un futur enseignant ;
- *La pédagogie théâtrale* : dans le jeu de rôle les étudiants contribuaient à la compréhension de la formation avec des solutions éducatives à des problèmes réels ;
- *Les travaux écrits* : travail en groupe ou en binôme, où ils expriment leurs attitudes, croyances, stéréotypes et valeurs.

L'analyse de discours des travaux écrits nous permettra de comprendre la façon dont ils perçoivent et interprètent ce processus par un « détour par l'intériorité des acteurs, condition même d'une connaissance sérieuse du champ » (Crozier, 1977 : 397-398).

3. Les résultats

3. 1. Observation : le placement des étudiants en groupe

Dans l'exemple qui suit, nous apercevons que les étudiants, au début du cours, étaient assis dans la classe par groupe linguistique et culturel, ce qui indique leur identification avec leur groupe d'appartenance.

Placement classique des étudiants dans un cours

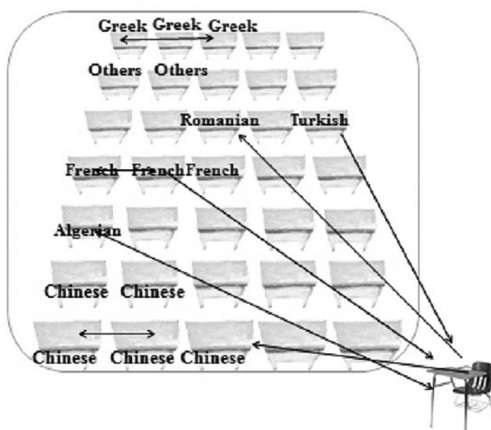


Figure 1 : placement des étudiants au début du cours

Dans plusieurs salles de classe, comme dans la nôtre, la plus grande partie de la classe est occupée par des bureaux d'étudiants qui sont alignés en rangées. On remarque que les étudiants choisissent un placement physique dans l'espace-classe qui favorise leur identité linguistique et culturelle: les étudiants chinois ensemble, les Français ensemble, les Grecs ensemble...

Mais dans un cours d'interculturel ce placement ne peut pas favoriser l'échange. Pour que les étudiants travaillent en groupes, nous les avons organisés autour de bureaux, où chaque étudiant du groupe représente une culture différente (Figure 2). Ce placement favorise la collaboration et l'échange intergroupe actifs, parce que les étudiants de plusieurs cultures sont réunis avec un but commun : le dialogue interculturel à l'intérieur du groupe, basé sur l'égalité.

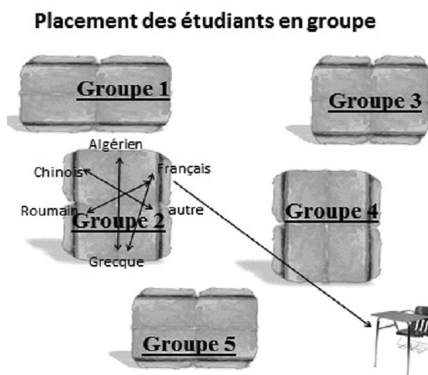


Figure 2 : placement des étudiants en groupe pendant le cours interculturel

L'interaction en groupe a permis à nos étudiants dans un premier temps de s'identifier autrement. Le processus d'identification passe d'abord par l'identification avec le semblable et la distinction avec l'autre. Comme nous sommes tous des acteurs sociaux, nous ne pouvons pas être instruits comme individus que par l'interaction avec les autres. Être dans un groupe donne à ses membres « le sens de la sécurité qui pousse à son tour des individus à favoriser les membres d'initié de leurs groupes sur les membres d'étranger d'autres groupes » (Tajfel, cité par Alred *et al.*, 2003 : 3). Pour réussir à développer la compétence interculturelle, la diversité culturelle doit être considérée comme positive et enrichissante. Elle doit aussi être prise comme un potentiel qui peut être développé non seulement pendant un cours, mais toute au long de la vie.

Très vite le groupe a créé sa propre identité, à travers le dialogue interculturel. Les étudiants se rendent compte que « si je ne suis pas avec le groupe, un élément manque » (leurs propres mots), parce que « je » suis (l'étudiant) un élément nécessaire pour l'opération de ce groupe. Dans le cadre de ce cours, l'apprenant n'est plus français, ou grec, ou chinois, il est un du groupe.

Le nouveau placement physique d'étudiants et les interactions entre les membres du groupe qui ont été privilégiées indiquent que les étudiants ont développé le désir d'échanger entre eux, ce qui constitue la base de l'éducation à l'altérité. Ils ont pu – comme nous allons démontrer par la suite lors de l'étude de leurs travaux –, non seulement adopté l'action interculturelle comme un mode d'engagement entre les membres des groupes, mais aussi comme une action et responsabilité commune de tous les membres, non limité dans la structure d'un cours. C'est une première preuve qui « implique le changement non juste dans le comportement, mais aussi dans des niveaux cognitifs et affectifs » (Alred *et al.*, 2007 : 8).

3. 2. La pédagogie théâtrale

La pédagogie théâtrale est une des stratégies qui leur permet de s'adapter aux différences

culturelles et rechercher des occasions de s'engager avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes. Le jeu de rôle est un moyen que nous utilisons pour la mise en œuvre de la pédagogie théâtrale. Le jeu de rôle permet aux étudiants de collaborer et d'interagir avec les autres et d'interpréter la façon d'agir des étudiants d'autres cultures.

Les thèmes du jeu de rôle variaient et ont été choisis en commun avec les étudiants et l'enseignant. Ils concernaient majoritairement les relations de couple, les stéréotypes, la famille, les amis, les superstitions, la discrimination. Le jeu de rôle a permis aux étudiants de s'exprimer librement et de créer de nouvelles chaînes communicatives et d'amitié entre eux. Il a aussi permis l'expression personnelle, l'amélioration des compétences sociales et l'amusement des participants. Il a ainsi contribué à la compréhension de l'autre parce que les étudiants cherchent des solutions à des problèmes réels sur lesquels le jeu de rôle porte. Il permet aussi la fusion des étudiants dits « différents » de ceux « de la norme ».

En conclusion, après le jeu de rôle, il ressort des alternatives positives au niveau des relations interpersonnelles et de l'attitude des étudiants. L'ouverture à l'autre suppose que l'apprenant contribue au succès de son apprentissage, sinon l'éducation à l'altérité est impossible.

3. 3. Les travaux écrits : d'une réalité à une autre

Pendant la recherche et lors des activités de groupe à l'écrit (journal des échanges du groupe), les étudiants ont exploré des situations différentes dans les ateliers (discussion autour d'un thème), l'objectif étant d'apprendre que l'éducation à l'altérité implique certaines aptitudes pour les étudiants concernés, qui sont :

- L'aptitude de voir leur propre comportement comme déterminé par le groupe culturel auquel ils appartiennent et de prendre conscience de la relativité de la perception de réalité qu'ils ont ;
- L'aptitude d'analyser, au moment du contact interculturel, les difficultés qui peuvent avoir lieu dans l'interaction en termes de différences culturelles et des stéréotypes ;
- L'aptitude d'utiliser les stratégies de comportement qui leur permettent de s'adapter aux différences culturelles.

3. 3. 1. Les travaux en groupe

Nous présentons actuellement, certaines citations issues des travaux des étudiants par groupe où nous pouvons d'abord remarquer quelques changements dans leurs perceptions et croyances et ensuite dans leurs travaux finaux (en binôme) des conclusions et idées qui indiquent une réflexion profonde, parfois même surprenante, sur leurs valeurs et croyances. Ci-dessous deux citations de deux groupes sur les stéréotypes (nous avons préservé les fautes linguistiques des étudiants) :

Avant je croyais que les Américains étaient ignorants et qu'ils s'en fichent des autres, mais

qu'ils respectaient les différences culturelles ; et aussi qu'ils mangeaient mal (pas au niveau des manières à table, mais de la qualité de la nourriture). Maintenant je sais que les Américains ne se fichent pas d'autres, qu'ils respectent bien la diversité et qu'ils mangent vraiment mal.

Groupe 1

Avant de venir en France je pensais que les Français étaient sales, chauvins, hypocrites, individualistes, menteurs, irrationnels, mais qu'ils accordaient facilement leur confiance, aimaient rire et se faire plaisir. Maintenant je vois que les Français ne sont pas tous comme cela, mais ils préfèrent être remarqués individuellement ; pour ce qui est de se faire plaisir et de jouir de la vie, cela est vrai pour les Français en général.

Groupe 2

En outre, les étudiants ont commencé à s'orienter vers une interrogation et une attitude analytique face à ce qui leur semblait « normal » jusqu'à présent : « Lors de notre tour de la table, nous nous sommes aperçus que les valeurs chères à chacun de nous sont évidentes, voire innées à tel point qu'il est souvent difficile d'en expliquer les raisons » (Groupe 3). Et ils ont commencé à comprendre que pour pouvoir respecter la diversité du comportement de chacun, il faut d'abord pouvoir respecter la diversité des opinions et des croyances de chacun. « Vu qu'on vient de pays différents on n'a pas les mêmes principes et c'est pour cela qu'on n'a pas les mêmes exemples où on applique tout cela » (Groupe 4).

Les étudiants ont commencé à se sensibiliser envers l'autre et à respecter les styles de vie de chacun ce qui permet, selon J.-S. Mill, d'étendre le respect de la diversité des opinions, et, dans le cadre de l'activité sociale, le respect de la diversité des comportements. « De même qu'il est utile qu'il y ait des opinions différentes, il est bon qu'il y ait différentes façons de vivre et que toute latitude soit donnée aux divers caractères, tant qu'ils ne nuisent pas aux autres » (Mill, 1990 : 49). « On peut conclure en disant que nos réponses sont en fonction de deux principes du conséquentialisme et du déontologisme. Alors nos actions sont liées à la situation qu'on affronte chaque fois. De plus, ça dépend de la mentalité et des valeurs de chaque personne » (Groupe 2).

Il faut aussi remarquer que l'ouverture à l'autre n'est pas toujours un travail facile et qu'il peut assez souvent donner lieu à une gêne occasionnelle

Ce travail a permis de se découvrir et de découvrir l'autre en tant qu'autre et non en tant qu'étranger. Nous nous sommes également rendus compte que malgré la différence de cultures, nous avons des valeurs communes telles que la famille ou encore l'amitié. En dépit de la gêne provoquée lors des premières interventions personnelles, ce travail a été enrichissant et a permis de s'ouvrir à d'autres cultures sur un plan plus individuel.

Groupe 3

En fin de compte, pourquoi cette activité ? Pour échanger nos points de vue, pour reconnaître des différences mais aussi les similitudes malgré les différentes cultures, s'intéresser à des choses plus intimes et profondes en s'éloignant des stéréotypes.

Groupe 4

3. 3. 2. *Les travaux en binôme*

Par la suite, on présente les travaux écrits par les étudiants en binôme et traitant de sujets différents qu'ils ont choisi eux-mêmes : mariage, traditions, danse, nourriture, famille et religion, dans des environnements sociaux différents explorés : les États-Unis, la Turquie, la Grèce, la Thaïlande, la Chine, la France, l'Algérie et la Roumanie.

Ci-dessous un extrait d'un texte présentant la condition féminine en France et en Chine, par AL (Française) et ZJ (chinoise) :

Nous pouvons faire des commentaires sur les représentations de chacun(e), mais le but ici n'est pas de faire des généralisations bien sûr, ni de prendre les préjugés et stéréotypes associés aux cultures chinoises et françaises comme établis. Il est cependant intéressant de voir quelles sont les représentations que les gens ont par rapport aux cultures étrangères, mais aussi par rapport à leur propre culture. Et essayer de comprendre pourquoi ils pensent ainsi : leur esprit est-il « formé », voire « formaté » par une société trop pressante, trop envahissante, ou sont-ils libres au contraire, capables de penser par eux-mêmes et donc de se faire leurs propres opinions ?

Question très intéressante, en effet, qui nous conduit au constat suivant : nous, comme enseignante, nous n'avions jamais parlé avec ces étudiants de la condition féminine, ni posé les questions qu'ils se sont amenés à poser d'eux-mêmes. Mais, nous remarquons, avec plaisir, que la réflexion de ces étudiants représente des valeurs interculturelles et que ces valeurs ne peuvent pas devenir les siennes que par l'autonomie de l'étudiant dans son travail et dans l'éducation à l'altérité.

Un autre texte intéressant concernait la religion. « Bouddhisme, Taoïsme, Christianisme : quel avenir ? » Par LL (Chinoise) et MA (Française) :

Nous Français, chrétiens ou non, avons une représentation de la population chinoise comme étant très portée sur la religion, mais cette enquête nous a montré une autre réalité, nous sommes peut-être deux pays aux deux extrémités du monde, avec des cultures différentes, mais les jeunes sont pareils que chez nous, une jeunesse qui ne pratique plus, qui cherche ses repères et que est en proie de multiples questionnements sur son existence.

Pouvoir découvrir par d'eux-mêmes, les réalités d'autres pays et personnes est le but de l'éducation à l'altérité, ainsi qu'un pas important vers le processus d'autonomisation. On pourrait dire que la compétence interculturelle, « parmi d'autres choses, implique que chacun puisse développer une position pour accepter l'autre personne – l'altérité – et puisse adopter

une attitude constructive envers lui » (Alred *et al.*, 2003 : 5).

Nous continuons avec le texte sur la famille américaine et turque, écrit par LG (Turc) et SA (Américain) :

Nous avons remarqué l'importance grandissante du divorce, qui est ou devient un véritable problème de société dans les deux pays, et enfin le statut de l'école et des enseignants, qui jouissent d'une notoriété similaire – bien que dans le fond ce ne soit pas la même chose. Ainsi notre hypothèse initiale, celle d'opposition entre les deux cultures, est-elle à tempérer, car bien qu'il y ait de grandes différences, il y a aussi des similitudes.

Ces étudiants sont arrivés à analyser la situation de deux cultures différentes et à considérer que leur hypothèse du début sur la différence culturelle en ce qui concerne la famille dans les deux pays, n'est pas validée. Comme des personnes interculturelles, pour qui les compétences de comparaison sont importantes, ils ont pu voir l'erreur initiale de séparation entre deux cultures.

Un autre texte explore « les loisirs en Chine et en France : un lien interculturel », présenté par BC (Française) et CJ (Chinoise) :

Que ce soit aussi bien au quotidien ou en vacances, l'individualisation des pratiques des loisirs ne fait que révéler les fractures au sein d'une nation. Tout le monde ne profite pas des mêmes conditions et des mêmes opportunités. Peu importe le pays considéré, ces inégalités sont malheureusement réelles partout.

Les différences et/ou similitudes peuvent exister non seulement parmi les cultures, mais dans la même culture. Notre but n'était pas de changer les valeurs des étudiants, mais essayer de rendre explicites les différences/similitudes existant dans leur propre culture et dans les diverses cultures du monde, afin de les respecter.

Le dernier texte qu'on présente concerne la danse en Grèce et en Turquie écrit par PA (Grecque) et HS (Turc) :

L'élément interculturel dans la danse de ces deux pays est bien présent. C'est un élément qui indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes, les individus... L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations. La compétence interculturelle n'est pas une compétence qui permet de dialoguer avec un étranger, mais avec autrui. L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non d'apprendre la culture de l'autre.

Suite à ces travaux on peut remarquer qu'« on peut enseigner certaines choses en quelques minutes et par quelques gestes, mais on ne peut éduquer que sur le long terme, au travers d'un grand nombre de mouvements et d'activités particulières » (Pharo, 2001 : 55). La compétence interculturelle est une éducation qui à travers la responsabilisation de l'apprenant amène l'étu-

diant à la découverte de l'Autre et de sa culture.

Conclusion

Suite à la présentation de ces données il nous semble évident que pour les étudiants et pour l'enseignant cette recherche-action était un chemin d'étude extraordinaire. Un chemin qui a permis aux étudiants, non seulement de rencontrer l'autre, mais aussi de prendre en main la responsabilité de cette rencontre. Les étudiants sont actuellement plus autonomes et peuvent, ou non, continuer à mettre en doute, leurs croyances et valeurs culturelles, conscients ou inconscients, enracinés dans leur contexte social et leur langue maternelle. Ils sont devenus enseignants des langues et peuvent, ou non, continuer à enseigner à leurs propres élèves et étudiants comment devenir des personnes interculturelles et autonomes. On peut conclure en soutenant qu'ils ont pu développer :

- L'aptitude de voir leur propre comportement comme déterminé par le groupe culturel auquel ils appartiennent et de prendre conscience de la relativité de la perception de réalité qu'ils ont (compréhension/responsabilisation) ;
- L'aptitude d'analyser, au moment du contact interculturel, les difficultés qui peuvent arriver dans l'interaction en termes de différences culturelles et des stéréotypes et essayer de les dépasser (autonomisation) ;
- L'aptitude d'utiliser les stratégies de comportement qui leur permettent de s'adapter aux différences culturelles (action).

And as we are, the world is. That is, if we are greedy, envious, competitive, our society will be competitive, envious, greedy, which brings misery and war. The State is what we are. To bring about order and peace, we must begin with ourselves and not with society, not with the State, for the world is ourselves. If we would bring about a sane and happy society we must begin with ourselves and not with another, not outside of ourselves, but with ourselves. (Aurobindo, 1974)

Et comme nous sommes, le monde est. Autrement dit, si nous sommes avides, envieux, compétitifs, notre société sera compétitive, envieuse, avide, ce qui apporte la misère et la guerre. L'État est ce que nous sommes. Pour amener l'ordre et la paix, nous devons commencer par nous-mêmes et non avec la société, non avec l'État, car le monde est nous-mêmes. Si nous voulons créer une société saine et heureuse, nous devons commencer par nous-mêmes et non par les autres, pas en dehors de nous-mêmes, mais avec nous-mêmes. (Notre traduction)

Références bibliographiques

- ALRED G., BYRAM M. et FLEMING M., 2003, « Introduction », dans G. ALRED, M. BYRAM et M. FLEMING (dir.), « Intercultural Experience and Education », *Multilingual Matters*, p. 1-13.
- AUROBINDO G., 1974, *La Vie divine*, Paris, Albin Michel, coll. « Spiritualités vivantes », tome 1.
- BENNETT C., 1986, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Massachusetts, Allyn & Bacon.
- CROZIER M., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil.
- HUBER J. et REYNOLDS C. (dir.), 2014, *Developing Intercultural Competence through Education / Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Série Pestalozzi, n° 3. Disponible sur : <<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>>.
- MILL J-S., 1990, *De la liberté*, trad. par Laurence Lenglet, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».
- PHARO P., 2001, « Le sens logique des actes civils », in J. BAUDOUIN et J. FRIEDRICH (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 45-66.

Notes

¹ Selon la catégorisation de Byram *et al.*, 2014, *Developing Intercultural Competence through Education*. Disponible sur : <<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>>.

Repenser la formation continue des enseignants de FLE pour pallier l'inadéquation de la formation initiale aux nouveaux besoins

Anastazija JADRIJEV-DOŠENVIĆ

Centre de langues étrangères de la Fondation Ilija M. Kolarac
(Belgrade, Serbie)

« Investir dans la formation, c'est conjuguer au présent mais aussi au futur le souci des hommes et le souci des résultats. » Cette citation de Philippe Bloch, célèbre dans le monde de la formation professionnelle, condense l'essentiel de la formation. Les deux poteaux portant le sens de tout acte de formation sont là : l'homme et le résultat. L'homme y apparaît comme acteur mais aussi comme objectif – le résultat. Il commande la formation, y participe, y contribue, mais en même temps son épanouissement, le développement de ses compétences est ou devrait être le résultat de cette même formation. Le résultat, de son côté, comme le résultat attendu se trouve à l'origine de la formation, définit son cadre et son orientation, et comme le résultat réalisé se trouve à la fin du processus de la formation. Les deux, l'homme et le résultat, sont les composantes cruciales de toute formation (Galisson et Puren, 1999) qui se veut bien fondée et efficace.

Cette double place de l'homme et du résultat dans l'architecture de la formation mène inévitablement vers une relation d'interdépendance et complexifie le travail du formateur. Perdre de vue ou négliger l'un ou l'autre, les séparer, les prendre isolément, ce serait appauvrir la formation. Quand il s'agit de la formation continue, surtout celle des enseignants de langues étrangères, cette caractéristique paraît encore plus évidente. La nouvelle perception du processus enseignement/apprentissage dans la didactique des langues étrangères rend inséparables l'enseignement de l'apprentissage, et par conséquent leurs acteurs de leurs résultats.

Tenant compte des spécificités de la formation continue des enseignants de langues étrangères, en l'occurrence du FLE, nous ferons d'abord un petit survol sur les nouveaux besoins et la formation initiale pour voir en quoi consiste l'écart entre eux et là où il y en a un. Nous analyserons la notion de formation continue et nous proposerons ensuite un modèle qui nous paraît susceptible de pallier certaines insuffisances détectées.

1. Les nouveaux besoins

Passons en revue les changements les plus importants qui se sont produits : ils se croisent, s'entremêlent, sont en relation étroite et complexe, jamais linéaire.

Le premier changement, c'est l'approche actionnelle dont on parle beaucoup depuis des

années. Le point central se déplace d'une communication vers une action. Nous allons souligner les nouvelles relations établies entre l'apprentissage, la communication et l'action qui sont très complexes. L'apprentissage se fait :

- En même temps que la communication et l'action (simultanéité) ;
- Pour la communication et l'action (finalité) ;
- Par la communication et l'action (moyen).

Non seulement l'apprentissage, la communication et l'action sont simultanés, mais, de plus, ces deux dernières constituent à la fois la finalité et le moyen de l'apprentissage. Le deuxième changement qui découle de façon tout à fait naturelle du premier, c'est qu'on ne parle plus d'un enseignant omniscient (omni-savant) détenant les savoirs qu'il transmet à un apprenant passif. Ni d'un apprenant passif qui n'a qu'à absorber des savoirs déclaratifs qui lui sont servis par l'enseignant. L'apprenant-usager est perçu comme utilisateur actuel et/ou potentiel de cette langue. Cette nouvelle perspective donne du sens à son apprentissage. Il est mis au centre de la construction des savoirs qui se fait parallèlement à l'utilisation de la langue. C'est en agissant qu'il apprend. Le processus d'enseignement/apprentissage se transforme en un processus d'apprentissage-action, et l'apprenant-usager devient acteur de son apprentissage. Le rôle de l'enseignant en est inévitablement changé. Ce dernier devient conseiller, médiateur, animateur. Il n'est plus là pour transmettre le savoir, mais pour réunir les conditions nécessaires à la construction des savoirs par l'apprenant lui-même. Dans un contexte scolaire, pour que les apprenants soient motivés à engager tous leurs savoirs et savoir-faire, l'enseignant devrait proposer des activités faisant partie des tâches liées aux besoins et aux centres d'intérêts des apprenants. L'enseignant ne donne aux apprenants qu'un cadre général et des consignes, mais le résultat de l'action dépend entièrement des apprenants. L'enseignant les aide à résoudre le problème, mais ne les guide jamais vers un résultat prédéfini, ils aboutissent toujours à leur propre résultat. Une même tâche aura autant de résultats que de groupes d'apprenants la réalisant. La tâche est donc toujours ouverte. Le résultat auquel tendent et aboutissent les apprenants est la solution du problème ce qui donne, encore une fois, du sens à leur apprentissage.

Le troisième changement, c'est la place de la pédagogie de projet qui dépend de façon naturelle de l'approche actionnelle, l'approche par (les) tâches. Le projet, si possible pluridisciplinaire, se montre, paraît-il, comme un outil des plus efficaces dans l'apprentissage en général et, surtout, dans l'apprentissage des langues étrangères. La place de la pédagogie du projet dans la perspective actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 ; désormais siglé CECRL) est cruciale car « on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves » (Puren, 2009 : 9). Si on veut donc rendre les apprenants capables d'agir en tant qu'acteurs sociaux dans la réalisation de tâches complexes de la vie réelle, on fait appel tout naturellement à la pédagogie de projet en classe de langue. Pour Puren (*ibid.* : 11) la pé-

dagogique de projet constitue « la seule perspective de mise en œuvre, en enseignement scolaire, de la... “perspective actionnelle” ». Tout comme une tâche, un projet est toujours ouvert et susceptible d’être transformé au cours de sa réalisation par le processus de conception.

Finalement, le quatrième changement : la didactique et la méthodologie des langues étrangères ont aujourd’hui leur place bien méritée dans l’apprentissage et leur importance n’est plus mise en doute depuis longtemps. On apprend à enseigner, quoi et comment.

2. La formation initiale

Il existe aujourd’hui deux modèles principaux de formation initiale d’enseignants, à savoir le « modèle simultané » et le « modèle consécutif » (Teachers Matter, 2010 : 149-151). Le modèle simultané est le programme où les étudiants apprennent la/les discipline(s) choisie(s) parallèlement aux disciplines professionnelles (psychologie, pédagogie, didactique, méthodologie). Le modèle consécutif représente le programme de formation professionnelle en pédagogie et en enseignement qui suit la formation initiale en disciplines enseignées dans les établissements scolaires.

Les deux modèles ont des avantages et des inconvénients. Le modèle simultané assure une meilleure intégration dans le monde professionnel notamment dans l’univers de l’école, tandis que le modèle consécutif forme des spécialistes disciplinaires. Le premier convient aux étudiants qui se décident très tôt pour le métier d’enseignant, mais il ne permet pas d’intégrer ceux qui hésitent ou se décident en cours d’études. Parallèlement, le modèle consécutif permet aux étudiants d’attendre la fin du premier cycle pour prendre la décision d’opter ou non pour le métier d’enseignant. Ce deuxième modèle facilite la mobilité dans le monde professionnel car tout le premier cycle de leur formation universitaire est essentiellement disciplinaire.

On trouve aussi un modèle qu’on pourrait appeler hybride puisqu’il propose des modalités qui empruntent aux deux systèmes de formation précédemment cités. Au cours des études initiales disciplinaires sont inclus quelques modules professionnels, tels que la psychologie, la pédagogie, la méthodologie, surtout à la fin du parcours, en quatrième et/ou en troisième années, rarement en deuxième. Ces modules sont majoritairement optionnels et portent un nombre de crédits ECTS¹ variable allant le plus souvent de trois à huit. On peut trouver le même modèle en Master 2.

Un simple survol de programmes choisis au hasard dans n’importe quel pays révèle un déséquilibre sur l’importance accordée aux modules didactiques/méthodologiques et informe, par conséquent, sur la place que les concepteurs des programmes accordent à la formation des étudiants, enseignants potentiels, en didactique/méthodologie des langues étrangères (donc du FLE) et à leur préparation aux pratiques de classe. Les différences se traduisent par le nombre et le choix de modules (aussi bien obligatoires qu’optionnels), le semestre ou l’année où on introduit, le nombre d’heures de cours (théoriques et de travaux dirigés) par semaine et le nombre de crédits ECTS attribués.

Sans tomber dans l’écueil de la généralisation, on peut constater, malheureusement, que

très souvent la formation initiale est plutôt insuffisante. Elle est trop centrée sur la langue et la littérature et peu orientée vers l'enseignement, vers la didactique (générale) des langues étrangères qui donne la réponse à la question « Que faut-il enseigner ? », ainsi que vers la méthodologie qui est centrée plutôt sur la question « Comment faut-il enseigner ? ». Il y a, bien sûr, des universités où des disciplines professionnelles sont étudiées au cours des études initiales. Cependant, cela ne suffit pas dans la mesure où il n'y a pas de véritable contact avec le terrain, c'est-à-dire avec la réalité de la salle de classe.

Il ne faut pas oublier que la formation initiale varie non seulement d'un pays à l'autre, d'une université à l'autre, mais aussi d'une époque à l'autre. Donc, pour aborder le problème de l'écart entre la formation initiale et les nouveaux besoins, concrètement dans un pays en vue de concevoir un dispositif de formation continue par exemple, comment faire ? Les enseignants actifs au moment de la conception du dispositif, comment ont-ils appris à enseigner ? Sont-ils conscients de tous les changements dont on parle ? Certains oui, d'autres non. La question s'avère très complexe.

3. La formation continue

Il n'est pas rare de constater que, dans un pays ou dans une région, les institutions, les programmes, les activités et les outils contribuant à la formation continue des enseignants de FLE sont nombreux, mais les résultats restent modestes. Quelles en sont les raisons et comment peut-on assurer les formations plus performantes à effets durables ? Quel dispositif de formation continue proposé pour les enseignants de FLE est le plus adapté à leurs besoins ? Il nous semble que l'une des voies les plus adéquates est celle que prônent de nombreux didacticiens : responsabiliser et engager les enseignants dans une pratique réflexive pour en faire les acteurs principaux et actifs de leur formation continue. Les questions qui se posent : comment faire, avec quelles ressources, par quelles démarches et à quel rythme ?

La formation continue est toujours censée remédier aux insuffisances de la formation initiale par rapport au monde professionnel. Commençons par ses caractéristiques inhérentes.

Avant tout, la formation devrait être continue, une formation tout au long de la vie. Cette continuité ne concerne pas seulement le temps, mais aussi le contenu, ou plutôt les contenus de la formation. Avoir une stratégie, faire une progression, lier les nouvelles connaissances les unes aux autres, les rendre complémentaires – c'est le sens de la formation continue.

La deuxième caractéristique, c'est sa postériorité par rapport à la formation initiale. Cela veut dire qu'elle a sa base, ses fondements, dans la formation initiale. Mais cette base peut avoir et a une variété infinie de formes, d'envergure, de solidité. Comment construire un édifice commun, avec un objectif commun, qui repose sur des bases multiples et diverses ? La troisième caractéristique, c'est que la formation continue est simultanée à l'expérience, elles sont complémentaires. C'est un élément très important qu'il ne faut jamais perdre de vue.

Finalement, la formation continue n'est pas, ne doit pas être strictement prédéfinie, fixe. Elle est nécessairement modifiable, adaptable aux besoins réels des enseignants concernés, de

leurs apprenants et du contexte d'apprentissage.

Ce sont les caractéristiques de toute formation continue, quel que soit le public ciblé, quel que soit son objectif. Dans le cas des enseignants, surtout des enseignants de langues étrangères, on remarque une spécificité de ce processus de formation continue par rapport au processus de l'enseignement/apprentissage.

En analysant le processus enseignement/apprentissage et la relation apprenant/enseignant d'un côté et le processus de la formation et la relation enseignant/formateur de l'autre, on peut constater qu'il y a une symétrie entre ces deux processus qui ont l'enseignant comme acteur commun. Nous pouvons transposer la relation apprenant/enseignant sur un autre niveau, le niveau de formation (sans le calquer, bien sûr), où l'enseignant assume le rôle de l'« apprenant » par rapport à son formateur. C'est grâce à ce double rôle de l'enseignant que ces deux processus deviennent complémentaires.

L'enseignant, qui a le rôle du guide, de l'accompagnateur, du conseiller dans le processus d'enseignement/apprentissage, assume le rôle de l'apprenant, du guidé, de l'accompagné, du conseillé dans le processus de formation. Cette figure représente bien les deux processus et les relations entre les trois acteurs : le formateur, l'enseignant et l'apprenant.

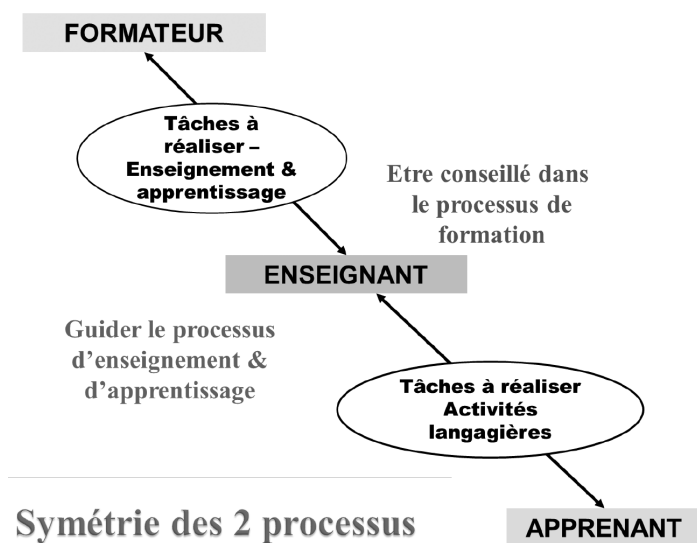


Figure 1 : schéma de base du rapport formateur-enseignant-apprenant

La formation étant définie comme « un développement systématique des connaissances, aptitudes et compétences que demande l'exercice d'une tâche spécifique » (Marchand, 1981 cité par Roegiers, 2007 : 19) ou encore comme « un processus d'apprentissage systématique en vue de l'exercice d'un rôle » (De Ketele, 1989, cité par Roegiers, *ibid.*), l'activité d'enseignement s'y associe naturellement. C'est ainsi que le binôme dialectique enseignement/

apprentissage passe du concept d'éducation au concept de formation².

Le parcours individuel depuis le plus jeune âge marque les choix de la vie professionnelle de toute personne adulte, notamment des enseignants dont le passé d'élèves et les études effectuées influencent directement l'exercice du métier. Dans la plupart des cas spontanément et inconsciemment, mais parfois volontairement, les enseignants préfèrent rester sur les sentiers balisés par leurs collègues plus âgés, voire par leurs propres enseignants. Faire comme tous les autres collègues les sécurise, surtout en début de carrière, et les décharge de leurs responsabilités. Cela entraîne parfois une résistance au changement. « En réalité, c'est la peur du nouveau qui effraie les enseignants, la peur de voir renversés leur rôle et leur place à l'intérieur de la classe » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 40). Les représentations des enseignants vis-à-vis de leur métier sont d'une grande importance pour les concepteurs des programmes de formation et pour les formateurs « car une action de formation ne peut pas se borner à une simple transmission d'information, elle doit viser une transformation des attitudes et des comportements, une remise en cause des certitudes » (*ibid.* : 35). Il s'avère cependant difficile pour une grande partie des enseignants de remettre en question leurs pratiques car cela veut dire pour eux très souvent se remettre en question, parfois même se dévaloriser. C'est pourquoi ce travail sur soi, ses propres préjugés et partis pris doit s'appuyer sur les recherches scientifiques, mais ne doit surtout pas s'y arrêter. Une formation adéquate devrait donc établir et maintenir le lien entre la théorie et la pratique, la pratique étant la raison d'être de la théorie. Cela est d'autant plus important que depuis un certain temps déjà on accorde au métier d'enseignant une véritable dimension professionnelle, et on considère que la qualité d'un enseignant ne dépend pas uniquement de son talent ou de sa passion pour le métier, mais aussi et, surtout, des connaissances théoriques et des compétences techniques. L'amélioration des connaissances théoriques de l'enseignant d'une part, et de ses capacités à développer les compétences des apprenants de l'autre, sont deux objectifs de formation complémentaires qui répondent à la complexité du métier d'enseignant.

La notion de formation des professionnels a évolué généralement du stage ponctuel (de durée plus ou moins longue) « comblant des manques de compétences individuelles » au projet de formation qui « contribue activement à la réussite des grands projets de changement » car « la formation aussi doit être gérée comme un projet puisqu'elle intervient dans le cadre de projets plus vastes » (Dennery, 1999 : 11).

On distingue aujourd'hui plusieurs types de formation définis selon des critères différents. En fonction de la manière dont la formation aide au développement de la motivation, on parle de « la formation récompense » qui aide du fait même de son existence car elle est vécue comme le signe de respect des droits au développement professionnel et personnel des enseignants, ou bien de celle qui concerne de véritables parcours de formation, parfois diplômants, reconnus par les collègues, l'établissement et la société et apportant des bénéfices aux enseignants et par là même devenant pour eux « un facteur déterminant de leur satisfaction et indirectement de leur motivation » (*ibid.* : 34).

Selon Gilles Turcotte, on peut distinguer trois méthodes de formation :

- Le groupe de formation, où un formateur anime l'apprentissage d'un groupe d'enseignants plus ou moins grand à un moment précis et pour une durée déterminée ;
- Le parrainage en milieu de travail, assuré par un parrain (un collègue ou autre agent d'éducation) qui transmet ses connaissances et guide l'apprentissage d'un seul enseignant à la fois ;
- L'auto-apprentissage qui comprend l'apprentissage tout à fait autonome de l'enseignant, mais aussi aidé et suivi par un formateur ayant préparé le matériel et les exercices et assurant la correction des exercices.

Une autre classification, semblable, définit deux formes principales de formation dites « formation verticale » et « formation horizontale ». La « formation verticale », qu'elle soit externe ou interne, désigne la formation assurée par un formateur compétent. La « formation horizontale » comprend toutes les activités des enseignants en vue de mutualiser leurs acquis : présentations des formations suivies, exposés sur des thèmes de spécialité, présentations d'ouvrages de spécialité, cours thématiques, cours modèles, etc. Cette formation est informelle mais elle n'en est pas moins importante, au contraire, elle est souhaitée et vivement encouragée.

Pour la proposition de la méthode de formation, nous nous appuyerons sur de nombreuses analyses (dont les travaux de Castellotti et De Carlo, et de Porcher), et nous opterons pour une combinaison des méthodes « groupe de travail » et « auto-apprentissage ». Cette formule se montre bien adaptée à une formation de type projet étalée sur plusieurs mois et qui favorise une réflexion fondée sur les connaissances théoriques et sur les pratiques de classe d'une part et de l'autre une réflexion commune, et partagée mais aussi autonome et adaptée à un contexte concret.

Une fois la formation terminée, on peut se demander de quelle façon les stagiaires réinvestissent les connaissances nouvellement acquises. Dennery (1999 : 92) propose trois types d'action :

- Capitaliser les connaissances acquises est une activité qui vise à améliorer la mémorisation et l'approfondissement des acquis. Les stagiaires relisent les documents, les systématisent, recourent à de nouvelles lectures, échangent avec d'autres stagiaires sur des réseaux sociaux ou en direct, etc. ;
- Appliquer les connaissances acquises est une activité qui exige un accompagnement effectué par quatre acteurs possibles : le responsable direct, le formateur, l'expert-tuteur ou le parrain ;
- Généraliser les connaissances acquises est une activité qui a pour but d'impliquer d'autres collègues dans la réalisation des objectifs visés par la formation.

Cette étape d'un projet de formation des enseignants reste souvent « invisible », séparée

de l'action de formation ou laissée au hasard. Dans ce cas-là, on parle de la « formation pour formation » où la transformation de l'enseignant et de ses pratiques ne s'opère pas et où l'enjeu de la formation est réduit à une connaissance théorique de type savoirs.

L'évaluation des connaissances acquises est relativement facile à faire et nécessaire, mais non suffisante. L'évaluation du degré d'application ou d'expérimentation des acquis dans les pratiques des stagiaires, en l'occurrence en salle de classe de FLE, des résultats observés de ces changements, de la façon dont les connaissances acquises sont adaptées à la réalité des enseignants stagiaires, est d'une importance capitale car ce sont ces éléments-là qui donnent du sens à la formation. Le troisième champ d'évaluation est celui de l'évaluation de la formation elle-même (dispositif, réalisation, travail du formateur, conditions matérielles, etc.).

Pour que l'évaluation d'un projet de formation ne se réduise pas à des impressions et formulations vagues, pour qu'elle soit objective autant que possible et qu'elle acquiert une dimension formative et sommative aussi bien pour les stagiaires que pour le concepteur du dispositif et le formateur, il faut prendre quelques décisions et élaborer des outils d'évaluation dès le départ. Heyworth (2002 : 34) propose quelques pistes pour l'évaluation d'un projet sur lesquelles nous nous appuyons (avec quelques ajustements) dans notre réflexion sur l'évaluation d'un projet de formation des enseignants de FLE.

En premier lieu, on trouve la question du responsable de l'évaluation, puis du type de résultat attendu sur lequel doit porter l'évaluation. À cela s'ajoute ensuite la question de l'écart des pratiques d'enseignement/apprentissage d'après la formation par rapport au point de départ et du degré de changement observé chez les apprenants et, finalement, celle des critères et des indicateurs (qualitatifs ou quantitatifs) à prévoir pour mesurer l'impact du projet.

« Dans tous les cas, les indicateurs doivent être comparatifs – avec un questionnaire par exemple, vous devez obtenir des résultats “avant et après” ou faire la comparaison avec les groupes témoins qui n'ont pas été soumis à l'innovation », conclut Heyworth (2002 : 35).

4. Le dispositif proposé

Responsabiliser les enseignants en intégrant dans leur formation continue les pratiques qui s'alignent sur le CECRL, les impliquer dans un projet à long terme afin de les rendre acteurs de leur formation et autonomes dans le développement de nouvelles stratégies de formation et d'auto-formation nous semble indispensable pour le développement de ces mêmes capacités et attitudes concernant l'apprentissage du FLE chez les apprenants. Transposer la situation d'enseignement/apprentissage et les rapports enseignant/apprenant dans le contexte de la formation continue des enseignants et dans les rapports formateur/enseignant stagiaire, sans pour autant la calquer apparaît, selon nous, comme un choix pertinent. Nous entendons ici par « transposer » le fait de « faire changer de forme ou de contenu en faisant passer dans un autre domaine ». Lors de ce changement, il faut prendre en considération, bien évidemment, le caractère spécifique de la situation de formation continue des enseignants, notamment leur expérience d'enseignants (du moins pour une grande majorité d'entre eux) et leur rapport

ambigu envers le français langue étrangère, celui d'apprenant et celui d'enseignant.

Nous nous appuyons donc sur la perspective actionnelle qui introduit la notion de l'apprenant acteur de son apprentissage et qui accorde à la pédagogie de projet une place prépondérante en didactique du FLE. Toutefois, la pédagogie de projet mise en œuvre dans le cadre d'une formation continue des enseignants de FLE impose une démarche spécifique si l'on s'appuie sur les propos de Frank Heyworth dans son *Guide de gestion de projets* (2002 : 8) : « Un projet est une entreprise destinée à examiner la pratique présente, à proposer des changements et à tester la mise en œuvre des changements », ou encore : « Les projets ont pour l'objet de promouvoir le changement et l'innovation » (*ibid.* : 10). La notion de projet apparaît donc sur deux plans différents dans notre contexte, l'enseignant ayant deux rôles différents dans deux processus différents : le processus de formation des enseignants et celui d'enseignement/apprentissage. D'un côté, il est stagiaire dans le cadre d'un dispositif de formation continue qui développe ses compétences d'enseignant selon les principes de la pédagogie de projet. De l'autre, dans sa salle de classe, il est enseignant qui désire innover et changer sa pratique peu adéquate, ou simplement la renforcer s'il la trouve plutôt adéquate.

Le dispositif, tel que nous le voyons, devrait prendre forme d'un projet, ce qui s'inscrirait bien dans la perspective actionnelle et permettrait aux enseignants de vivre pendant la formation ce que leurs apprenants devraient vivre pendant l'apprentissage.

Nous proposons un schéma de travail visant à approfondir une thématique choisie par les formateurs, proposé aux enseignants comme une véritable formation continue. Le schéma comprend trois stages d'une journée (en automne, en hiver et au printemps) avec un travail en autonomie en salle de classe en trois étapes, après chaque stage, jusqu'à la fin de l'année scolaire (3+3). Pour éviter les malentendus, nous utiliserons les termes « formation » pour le dispositif tout entier et « stage » et « travail en autonomie » pour les éléments qui alternent tout au long de la formation.

La période de sensibilisation se situe entre le moment où les enseignants s'inscrivent au module choisi et la première journée en présentiel. Le formateur est censé inviter les inscrits à une réflexion sur leur pratique concernant le thème du module. De cette façon, les enseignants viennent au premier stage l'esprit ouvert au domaine choisi, parfois avec des questions à poser, avec des idées à partager, voire avec des propositions à faire. La première journée en présentiel est consacrée au cadre théorique de référence et à la réflexion commune sur les pistes possibles concernant la thématique de la formation (un problème détecté, un projet envisagé, une compétence à développer, etc.). La première période de travail en autonomie est une occasion d'expérimenter dans la salle de classe les acquis de cette première journée de sorte que les enseignants viennent au deuxième stage (en hiver) enrichis de leur propre expérience. Cette deuxième journée vient approfondir de façon quantitative et qualitative les acquis et les compétences des enseignants stagiaires et les outiller pour la deuxième étape autonome où, encore une fois, ils ont à mettre en pratique ces acquis dans leur travail quotidien. Le troisième stage (au printemps) sert à finaliser le travail commun et à rendre les stagiaires capables de

produire quelque chose eux-mêmes, seuls ou en collaboration avec leurs collègues. La troisième période de travail en autonomie permet aux stagiaires de faire le point sur leur pratique et de réfléchir aux changements proposés et réalisés.

Tout au long de l'année scolaire, les enseignants sont incités à communiquer sur les réseaux sociaux ou en présentiel entre eux et avec le formateur, à mutualiser, à échanger des outils, des expériences, des hésitations, à développer le travail en groupe, avec leurs collègues. Le suivi personnalisé du travail autonome est proposé sous forme flexible de façon que ni les formateurs ni les enseignants ne soient repoussés par la quantité de travail ou par le sentiment d'avoir à assumer un rôle de surveillant ou celui de surveillé (qui se transforme facilement en juge-jugé). Ce point nécessite un développement des compétences de tuteur chez les formateurs.

Pour une bonne réalisation des formations, on a comme outil les cahiers des charges destinés aux formateurs et ceux destinés aux stagiaires encadrant leur travail en autonomie. Les stagiaires ont à écrire aussi un petit rapport à la fin des deux trimestres entre les stages en présentiel, ce qui permet au formateur d'adapter son intervention au cours du deuxième et du troisième stage.

Une évaluation (Tagliante, 2005), phase nécessaire à toute formation, se décline en évaluations des stages en présentiel, du travail des formateurs et des enseignants stagiaires, et des résultats obtenus. Ces évaluations se font sous formes différentes : auto-évaluation, inter-évaluation, observation mutuelle entre pairs, quand c'est possible. Elles ont une fonction formative, mais aussi sommative pour la formation dans sa totalité. Des fiches d'évaluation utilisées à ces fins servent aussi plus tard aux formateurs pour une analyse et un ajustement de leurs pratiques.

L'organisation des contenus de ce dispositif et de la façon dont on les aborde devrait se faire en fonction de l'expérience des enseignants, à l'intérieur de deux programmes : le programme « ED » pour les enseignants débutants, non ou peu expérimentés (0 à 3 ans d'expérience) et le programme « EE » pour les enseignants expérimentés (4 ans et + d'expérience). Les modules seraient à préciser et à formuler pour chaque programme selon les priorités définies à partir des analyses approfondies et ciblées. Les modules peuvent être définis de façons différentes : ils peuvent cibler la réalisation de quelques tâches ou projets, ou bien les problèmes principaux d'un profil d'enseignants (ceux des sections bilingues, des écoles primaires ou des lycées par exemple), ou encore le développement de certaines compétences des enseignants. L'essentiel est que chaque module soit conçu comme un projet ayant un objectif à atteindre dans un temps bien défini, impliquant les stagiaires dans une réflexion et une pratique pédagogique continues et confiant aux formateurs le rôle d'accompagnateurs, de tuteurs, de points de soutien.

Ce qui nous paraît extrêmement important, ce sont quelques points-clés du travail des formateurs : la concertation entre eux et la coopération avec le concepteur du dispositif, le développement de leurs compétences en pédagogie de projet et en tutorat et, enfin, l'ajustement

de leur travail aux besoins concrets des enseignants inscrits, ajustement dans tous les sens : au niveau des objectifs, des contenus, des modalités de travail, etc.

Quels sont les avantages de ce dispositif, en plus de ce qui est déjà mentionné, à savoir, la continuité dans le temps et dans le contenu, le suivi du travail des stagiaires, l'évaluation du dispositif et des résultats et le travail par projet ? C'est que ce dispositif incite à la réflexion individuelle dès le début, dès la première phase, celle de la sensibilisation. Ensuite, c'est la mutualisation, c'est le partage à l'intérieur du groupe de stagiaires mais aussi entre les stagiaires et les formateurs. Le troisième point à souligner, c'est la réflexion collective que ce dispositif favorise durant les journées en présentiel aussi bien que lors de l'élaboration et de la réalisation des projets. Finalement, il permet d'établir un lien entre la théorie et la pratique qu'il ne faut jamais séparer car l'une sans l'autre n'a pas sa place en classe de langue étrangère.

Pour conclure, on peut constater que les ouvrages spécialisés et la pratique offrent de nombreuses possibilités de conception d'un dispositif de formation continue. La proposition que nous avançons dans ce travail ne doit donc pas être considérée comme une approche univoque. Sa valeur repose, selon nous, dans son effort d'apporter une réponse aux trois points cruciaux : la réconciliation des attentes, des besoins et des possibilités réelles de formation, la complémentarité de la théorie et de la pratique et, finalement, la réflexivité comme condition *sine qua non* de l'efficacité d'une formation.

Références bibliographiques

- CASTELLOTTI V. et DE CARLO M., 1995, *La formation des enseignants de langues*, Paris, CLE International.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DENNERY M., 1999, *Piloter un projet de formation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- GALISSON R. et PUREN C., 1999, *La Formation en questions*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- HEYWORTH F., 2002, *Guide de gestion de projet*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- OECD, 2010, *Teachers Matter*, trad. en serbe par N. Pupovac et B. Djordjević (*Nastavnici su bitni: kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*), Belgrade, Ministarstvo prosvete Srbije.
- PORCHER L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, coll. « Langues vivantes / FLE ».
- PUREN C., 2009, « Implications pratiques des orientations du CECRL sur la perspective actionnelle et l'évaluation », CDDP Mérignac. Disponible sur : <http://disciplines.ac-bordeaux.fr/interlangues/uploads/pages/215/file/00_1_puren_bordeaux_dossier_photocopies_2009_11_05.doc>.

ROEGIERS X., 2007 [1999], *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement ».

TAGLIANTE C., 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe ».

TURCOTTE G., s. d., « Stratégie de formation ou stratégie de changement ? », *Afi expertise*. Disponible sur : <<https://www.afixpertise.com/fr/ressources/trucs-outils/strategie-formation-ou-strategie-changement/404>>.

Notes

¹ *European Credit Transfer System* : système de crédits conçu par l'Union européenne pour l'enseignement supérieur ; il attribue des points de crédit à chaque module en tenant compte de la charge de travail que doit fournir l'étudiant.

² Pour plus de détails sur la relation éducation-formation-enseignement cf. Roegiers, 2003.

Points de vue des étudiants de FLE sur l'évaluation

Erdogan KARTAL

Université Lumière Lyon 2

Emine PARLAK

Université Uludag

L'évaluation fait partie intégrante de l'éducation. Elle se situe même au cœur de tout processus d'apprentissage (CERI, 2008), car quel qu'il soit, on s'attache toujours au résultat « qu'a appris l'étudiant ? » dans l'enseignement. Par conséquent, tout comme le souligne Porcher (2004 : 79) l'évaluation est : « la clé qui permet de contrôler tout un système d'enseignement ». Par ailleurs, il est à noter que, dans sa double fonction de régulation et de validation, elle contribue positivement au développement de l'enseignement.

Au cours de ces dernières décennies, l'évaluation des langues vivantes, a connu une rapide évolution au niveau international et national. Des politiques linguistiques conduisent à mettre à jour la réflexion sur l'évaluation, qui est un appui puissant pour faire évoluer les pratiques enseignantes. Dès sa parution, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 ; désormais siglé CECRL) demande aux professeurs de langues étrangères de réexaminer les objectifs prioritaires de l'évaluation. En effet, pendant très longtemps, seule l'évaluation sommative était mise en application lors des cours des langues vivantes, en d'autres termes, l'étudiant se voyait attribuer une note globale. Autrefois, l'évaluation, nommée compétence ou savoir-faire, n'existait pas. Il n'était pas question non plus d'évaluation formative. En revanche, de nos jours, les nouveaux programmes d'enseignement des langues vivantes s'appuient désormais sur le CECRL et ouvrent de nouvelles perspectives dans le domaine de l'évaluation en langue. Un des critères le plus recherché est le critère de l'objectivité. Cependant, être objectif est encore un idéal qui est bien loin d'être atteint mais de nombreux critères permettent de s'en rapprocher.

Aujourd'hui, en tant que professionnels dans le champ didactique, nous pouvons constater que la note attribuée aux étudiants en classe de langue est en général une moyenne qui n'a guère d'exactitude : elle ne permet en aucun cas de faire la différence entre ce que l'étudiant connaît de la langue, et l'usage qu'il peut en faire. Il semble important que tout enseignant se pose des questions sur les problèmes que rencontrent les étudiants lors d'une évaluation. L'analyse des évaluations de chaque étudiant s'avère essentiel car c'est ici que nous pourrions trouver les remèdes aux difficultés que peut rencontrer un public de jeunes étudiants.

1. Objectif de la recherche

Ainsi, dans cette étude, nous traiterons les points de vue des étudiants en ce qui concerne l'évaluation dans une classe de Français langue étrangère (désormais FLE) pour un public débutant ou faux-débutant. Notre objectif est donc de voir les opinions des étudiants de FLE, vis-à-vis de l'évaluation. En effet, ce travail permettra de nous questionner en tant qu'enseignant sur ce qu'est la note vraiment ? Si elle est réellement importante ? Si elle permet à l'étudiant d'entamer un travail réflexif sur ses lacunes et sur ce qui lui reste à améliorer ? De la même façon, nous chercherons la réponse à la question qu'évalue-t-il l'enseignant vraiment ? Par ailleurs, au travers de cette étude, nous souhaitons également voir combien nos étudiants, en tant que futurs enseignants de FLE, ont conscience d'une telle compétence, plus précisément combien leur cursus de formation initiale leur a permis d'acquérir ce savoir-faire.

2. Méthodologie

2. 1. Modèle de la recherche

Dans cette étude, nous avons choisi d'utiliser deux types d'études parmi les études de recherches qualitatives. L'étude de cas comme stratégie de recherche et l'enquête semi-dirigée comme outil de collecte de données. Selon Yıldırım et Şimşek (2008 : 69), une étude de cas est une méthode de recherche qui analyse en profondeur un cas particulier dans son environnement naturel.

2. 2. Participants

Pour effectuer cette recherche, nous avons réalisé une enquête auprès des étudiants du Département de FLE de la Faculté de Pédagogie au sein de l'Université Uludag à Bursa, en Turquie. Cette enquête a été menée à la fin du premier semestre de l'année scolaire 2011-2012. Environ 120 volontaires du Département y ont participé, et seulement 64 interviewés nous ont fait part de leur avis. Il est à noter que cette enquête reste anonyme et confidentielle.

2. 3. Questionnaire et recueil des données

Le questionnaire préparé via *Google Docs* nous a donné l'opportunité de demander l'opinion des étudiants, en langue maternelle, concernant les trois questions ouvertes suivantes. À votre avis, dans une classe de FLE prévue pour un public débutant ou faux-débutant :

1. Quelles devraient être les méthodes et les techniques utilisées pour un enseignement de FLE plus efficace ?
 2. Comment devraient-elles être enseignées les quatre compétences linguistiques basiques, à savoir la compréhension et l'expression orales et la compréhension et l'expression écrites ?
 3. Comment vous devriez être évalué(e) et quel type d'évaluation vous semblerait le plus approprié ?
-

Ce questionnaire a été envoyé par courriel aux étudiants. Nous les avons déjà informés pendant les derniers cours du semestre. Il faudrait préciser que, pour rester dans le cadre de l'étude, seules les réponses concernant l'évaluation ont été prises en compte dans ce travail. Pour notre enquête, nous n'avons pas limité nos étudiants. Comme le souligne Brew (2008 : 99), la personne questionnée peut s'exprimer le plus librement possible. Car nous lui permettons, en tant qu'enquêteur, de développer sa réponse et d'essayer d'influencer au minimum la réponse pour recueillir un maximum d'informations et de détails.

3. Analyse des données

Dans cette étude, l'analyse de contenu nous a permis d'examiner les données obtenues. Pour ce faire, tout d'abord, les réponses données à la question ouverte ont été copiées-collées sur Word. Ensuite, les réponses des participants ont été numérotées de E1 à E64 (E = étudiant). Et, enfin, ces réponses ont été analysées par deux chercheurs afin d'harmoniser les thèmes traités/les axes. À la suite de ce travail, les deux chercheurs s'entraident pour trier/classer les réponses que les participants ont données aux questions ouvertes.

4. Résultats

À ce stade du travail, nous interpréterons les résultats que nous avons obtenus lors de notre analyse de contenu. 64 étudiants ont fait part de leurs avis et nous avons regroupés au total 92 avis différents que nous avons classés sous cinq axes principaux. Ils nous ont fait part de leurs opinions, conseils et propositions à l'égard de l'évaluation dans une classe de FLE prévue pour un public débutant ou faux-débutant. Ces cinq axes sont :

- a. Comment devraient être les examens ? (39 étudiants soit 42 %) ;
- b. Comment devrait-on évaluer ? (21 étudiants soit 23 %) ;
- c. Quel devrait être le processus d'évaluation ? (13 étudiants soit 14 %) ;
- d. Que pensent les étudiants des examens ? (11 étudiants soit 12 %) ;
- e. Que devraient viser les examens / évaluations ? (8 étudiants soit 9 %).

Il est important de préciser que certains étudiants, ayant participé à l'enquête, nous ont donné plusieurs avis. Nous avons donc constaté que les différents points de vue donnés dans une même déclaration, pouvaient appartenir aux cinq axes. De plus, nous avons pu remarquer que dans les longues déclarations des étudiants, ne se trouvait qu'une seule opinion, n'appartenant qu'à un seul axe. Par ailleurs, il nous faut souligner que les étudiants ont tendance à employer le mot « examen » à la place du mot « évaluation ».

Pour chacun de ces axes/thèmes et sous-axes/thèmes, nous proposons certains avis qui les illustreront :

4. 1. Axe 1 : Comment devraient-ils être les examens ?

Presque la moitié des étudiants (39 avis soit 42 %) ont exprimé leurs avis sur ce premier axe, soit sur « comment devraient être les examens ». Nous constatons qu'il existe une hétérogénéité d'opinions au sujet de comment une évaluation devrait être. Ces thèmes sont regroupés en sous-thèmes donnés ci-dessous sous forme de trois codes.

a. Les examens doivent être diversifiés (19 étudiants)

Mis à part les évaluations classiques, devraient exister des évaluations d'expression orale, de compréhension orale et écrite, car certains étudiants préfèrent s'exprimer plutôt à l'écrit qu'à l'oral.

E10 : Les évaluations, écrites ou orales, réalisées pendant une durée déterminée, ne prouvent en aucun cas que cette langue est apprise. Certains peuvent mieux s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit et *vice versa*. Selon moi, les évaluations, en FLE évidemment, peuvent être constituées de projets, voire même d'activités sociales. Nous pouvons inclure des recherches de langue, mais je ne pense pas que nous puissions évaluer ces recherches.

b. Les questions devraient être plus courtes et les enseignants devraient accorder plus de temps (11 étudiants)

E14 : Il devrait y avoir pour chaque cours un examen particulier. Mais si le contenu de l'examen est clair et net, cela permettra d'augmenter la réussite scolaire. Le nombre de question ainsi que la durée de l'examen découragent les étudiants. Par conséquent, l'attention des étudiants se disperse et le taux d'erreur augmente. Il faudrait faire attention à la qualité et non à la quantité. Au lieu de poser de nombreuses questions, il faudrait qu'elles soient plus compréhensibles. Les questions claires et précises permettront d'obtenir un succès à l'examen.

c. Les examens ne doivent absolument pas être des questions à choix multiples (désormais QCM) (9 étudiants)

E25 : Les examens ne doivent absolument pas être des QCM. Il s'agit d'une méthode qui ne permet pas à l'étudiant d'évoluer. Il est préférable de préparer des examens qui permettent aux étudiants de penser analytiquement. De plus, il faudrait mettre en place des examens qui mettent en évidence la variété des réponses de chaque étudiant à la même question. Il est préférable qu'il y ait plus de questions ouvertes qui permettent de faire son propre commentaire.

E54 : Il est préférable de favoriser les examens de types classiques, c'est-à-dire, à questions ouvertes car avec les QCM, les étudiants ont, même sans connaissance, 50 % de chance de réussir. L'examen classique est la meilleure façon qui donne l'occasion à l'étudiant de s'exprimer librement.

4. 2. Axe 2 : Comment devrait-on évaluer ?

Environ un quart des étudiants (soit 21 étudiants) pensent que chaque compétence et objectif devraient être évalués distinctement et qu'il devrait y avoir des évaluations pour chaque critère :

E3 : Il est possible de proposer des exercices à trous, des exercices questions-réponses, de former des phrases à partir de phrases données, etc., pour l'évaluation du cours de grammaire ; pour l'évaluation de la compréhension orale, il serait préférable de proposer une écoute et puis de poser des questions à partir de cette écoute ; pour l'évaluation de la compréhension écrite, il vaudrait mieux proposer un texte intelligible afin de pouvoir répondre aux questions qui s'en suivent ; en ce qui concerne les évaluations d'expression écrite, l'enseignant devrait demander d'écrire un dialogue ou un court récit en fonction des sujets déjà travaillés en classe ; finalement, pour l'évaluation d'expression orale, l'enseignant pourrait demander de dialoguer sur un sujet équivalant aux sujets travaillés en cours d'année.

E6 : Expression orale : l'enseignant peut proposer aux étudiants de former un groupe afin de préparer une pièce de théâtre (sans préparation). Compréhension écrite : l'enseignant pourrait proposer un article de journal, de revue, un extrait de roman afin de vérifier la bonne prononciation et de vérifier la fluidité de la lecture. Expression écrite : on pourrait proposer un sujet de rédaction aux étudiants ou alors donner un texte et demander aux étudiants de répondre aux questions qui y vont avec. La compréhension orale : l'enseignant pourrait faire visionner un film court métrage ou faire écouter une émission de radio et ensuite demander de débattre à propos de ce sujet. L'enseignant pourrait aussi préparer une liste de question afin de les poser aux étudiants (cependant le sujet de l'émission de télévision ou de radio doit être d'actualité).

E20 : Pour la compréhension orale et l'expression orale, il faudrait permettre aux étudiants d'écouter ou de discuter en privé avec l'enseignant ou alors en petits groupes pour pouvoir les évaluer. Je pense que les examens écrits pour la compétence de la compréhension orale ne sont pas un bon moyen pour évaluer. Réunir l'expression orale avec la compréhension de l'orale afin de permettre à l'étudiant de pouvoir porter un jugement, cela permettra à ce dernier de travailler plus et de s'améliorer. On ne peut obtenir quelque chose qu'en s'efforçant. L'expression écrite ne devrait pas dépendre d'un temps donné, au lieu de faire des évaluations, il serait préférable d'accorder une note aux devoirs d'expression écrite donnés à la maison. Pour l'évaluation de la compétence de la compréhension orale, l'enseignant devrait être avec l'étudiant dans la classe afin de lui faire lire un texte de 4 phrases, lui demander ce qu'il a compris, voire même lui poser quelques questions préparées déjà à l'avance. Je pense que les évaluations de grammaire sont déjà comme elles devraient être...

4. 3. Axe 3 : Quel devrait être le processus d'évaluation ?

Non seulement les évaluations doivent être prises en compte mais aussi la performance

pendant le cours, les devoirs à la maison ainsi que les projets devraient être pris en considération (13 étudiants).

E37 : Les évaluations ne devraient pas être sous forme de questions réponses mais plutôt sous forme de phrases à associer, de texte à trous ou sous forme de QCM. Pour les niveaux supérieurs, l'attente des professeurs devrait s'accroître au fur et à mesure, à savoir faire former des phrases, faire écrire de petits paragraphes ou bien proposer une situation donnée et poser des questions dans le but de voir si la situation a bien été comprise ; cependant, ce type d'évaluation n'est possible que pour les niveaux supérieurs.

E46 : Pendant les cours, les étudiants devraient toujours être actifs. Par conséquent, c'est grâce à ces activités en classe que l'étudiant devrait être évalué.

E61 : [...] Si possible, rester loin des examens écrits et des examens sous forme de texte à trous.

4. 4. Axe 4 : Que pensent les étudiants des examens ? (11 étudiants)

Nous pouvons constater qu'à propos de l'évaluation, les étudiants ont diverses opinions. Ces derniers nous intéressent beaucoup dans la partie de la « discussion » mais sont aussi une partie importante au niveau de l'enseignement.

a. Ne devrait pas exister la peur d'être évaluée (9 étudiants)

E32 : L'enfant ne devrait pas que se focaliser sur la note mais devrait se focaliser sur l'apprentissage. En raison de la crainte d'avoir une mauvaise note, je ne prends pas plaisir à apprendre le français. Si on n'enlevait pas autant de points pendant l'examen, ce serait mieux.

b. L'évaluation doit être la même pour tous (2 étudiants)

E39 : [...] L'enseignant doit, avant tout, bien écrire son système de notation. Il doit bien spécifier ce qu'il veut et ce qu'il ne veut pas, il doit bien préciser l'endroit où il va enlever des points et doit bien le montrer aux étudiants afin de lever tous les doutes que les étudiants ont vis à vis de l'évaluation.

c. Autres (2 étudiants)

Après l'évaluation, l'enseignant doit pouvoir donner des rétroactions positives et doit donner l'autorisation à l'utilisation du dictionnaire pendant l'évaluation.

E51 : [...] L'enseignant doit faire un examen dans le but d'encourager l'étudiant tout en étant neutre. L'enseignant doit montrer à chaque étudiant son erreur et, lorsque l'étudiant corrige son erreur, il doit en être félicité.

4. 5. Axe 5 : Que devraient viser les évaluations ?

Les évaluations ne doivent pas contrôler si les leçons sont bien apprises par cœur mais plutôt mettre en avant la créativité de l'étudiant (8 étudiants).

E15 : Il ne faut absolument pas faire des examens qui reposent sur le par cœur, car le par cœur n'est pas une méthode. Par ailleurs, le par cœur fatigue l'étudiant. Les examens doivent évaluer nos connaissances vis-à-vis du sujet. Parfois, on nous demande des réponses apprises par cœur, et cela est faux. Nous devons apprendre cette langue et comprendre les informations théoriques suffisent.

E33 : Pour les évaluations, il est préférable de donner des sujets à l'improviste, et les étudiants doivent composer un dialogue en fonction de ces sujets, poser des questions à trous, compléter des phrases ou des textes. Les examens doivent être préparés de façon à ce que la créativité de l'étudiant soit primée.

E7 : [...] Préparer de tel examen facilite la tâche de l'enseignant mais cela pousse l'étudiant au par cœur. Avec le temps, ce qui a été appris s'oublie, s'efface de la mémoire, c'est-à-dire que l'apprentissage n'est pas permanent.

Le schéma (Figure 1) ci-dessous récapitule les axes principaux et leurs sous-axes évoqués dans la partie « Résultats » :

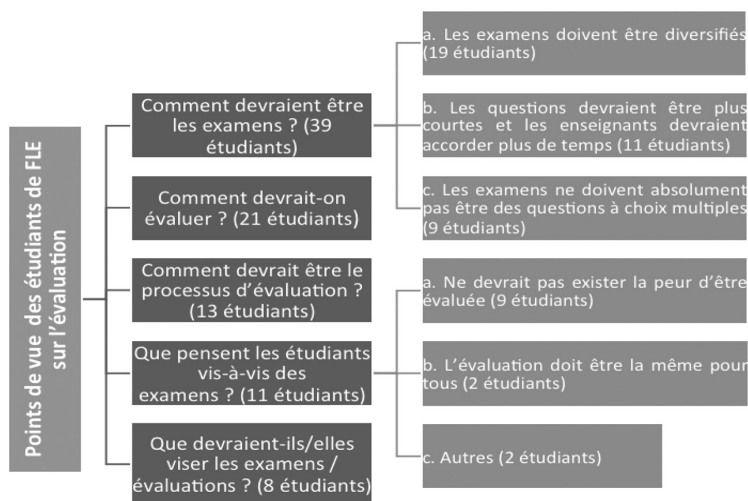


Figure 1 : les axes principaux des points de vue des étudiants de FLE sur l'évaluation

5. Discussion et recommandations

À présent, nous proposerons une interprétation vis-à-vis des points de vue des étudiants présentés au préalable dans la partie « Résultats » tout en nous fondant sur les recherches qui ont déjà été menées au sujet de l'évaluation.

Dans un premier temps, nous allons analyser tout d'abord les commentaires des étudiants que nous avons classés en trois sous-thèmes à partir de la rubrique « Comment devraient être les évaluations ? »

Pour De Ketele (1989, cité par De Ketele, Gerard, et Roegiers, 1997 : 33) évaluer signifie : « Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquations entre cet ensemble (d'informations pertinentes, valides et fiables) et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision ». Pour nous, en tant qu'enseignants, l'évaluation représente le cœur de l'enseignement. Cependant, lorsque nous jetons un coup d'œil sur les commentaires des étudiants, nous nous rendons compte que c'est bien plus important que ce que pensent les enseignants et qu'une seule forme d'évaluation les perturbe. Nous savons bien qu'une bonne évaluation est le reflet de ce que chaque étudiant est censé avoir acquis comme connaissance et savoir-faire auparavant, et qu'il peut réinvestir au moment de l'évaluation. L'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon dont les étudiants apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont les enseignants enseignent. Le terme « évaluation » ou « examen » recouvre tout type d'évaluation relative à un enseignement. Cependant, comme le précisent à plusieurs reprises les étudiants, en Turquie le système éducatif pousse l'enseignement à un seul et unique système d'évaluation, mais un seul et unique type d'évaluation n'est pas efficace. Encore que, même dans la situation scolaire du cas spécifique de la Turquie, on peut distinguer plusieurs types d'évaluation significativement différents. Il est de tradition de distinguer l'évaluation selon les fonctions qu'elle remplit dans l'apprentissage : elle peut être pronostique, sommative, certificative... Les « contrôles », « examens » ou même les « évaluations » de type sommatif sont rencontrés tout au long de la scolarité, auxquels on pense le plus spontanément, mais pas les évaluations certificatives (concours diplômants, par exemple), les évaluations pronostiques (examen d'accès ou d'orientation). Comme le dit Yarımağan (2006), tout le monde serait ravi de modifier le système d'évaluation car enseignants comme étudiants, nous nous plaignons tous de ce système.

En ce qui concerne le temps de l'évaluation, il est nécessaire qu'il varie en fonction de l'étendue et de la profondeur de l'évaluation, de la taille et de la complexité du programme et des méthodes utilisées. Néanmoins, il n'est jamais facile d'harmoniser le temps de l'évaluation. Les étudiants se plaignent de la durée de l'examen qui est relativement courte. Comme le précise Snow et Brinton (1997 : 192, cité par Altıışdört, 2010 : 176), la durée de l'examen s'avère jouer un rôle important dans la réussite de l'étudiant. Durant l'analyse des points de vue des étudiants, nous avons constaté que les étudiants se plaignaient toujours du peu de temps que nous leur accordions pendant l'évaluation. Pour apprendre à gérer son temps du-

rant l'examen, les étudiants doivent savoir ce que l'on attend d'eux avant de s'engager dans la situation d'apprentissage et d'évaluation. Il faut donc leur communiquer clairement les résultats d'apprentissage et les critères de réussite. Par ailleurs, avec l'enseignant, ils doivent savoir jusqu'à quel point la tâche est réussie ou non, ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas. Il faut donc recueillir de l'information sur la performance des étudiants et leur fournir de la rétroaction efficace. Finalement, dans la mesure du possible, chaque étudiant doit se voir offrir la possibilité d'en arriver à maîtriser le résultat d'apprentissage poursuivi.

L'image traditionnellement véhiculée par la méthode d'évaluation appelée « QCM » (question à choix multiples) n'est guère prestigieuse. Malheureusement, dans le système éducatif turc, presque tous les examens d'entrée se font sous forme de concours et constituent des QCM. Par exemple, à la fin du collège, les lycées recrutent leurs étudiants à partir d'un concours national, nommé TEOG, sous forme de QCM. De plus, les enfants sont encore une fois sélectionnés avec des QCM pour l'enseignement supérieur, les facultés de Médecine recrutant leurs étudiants avec des QCM. Même le Ministère du Travail recrute à l'aide de concours sous forme de QCM. Il s'avère important de noter qu'en Turquie le « QCM » tient une place importante, même pour faire un saut dans la hiérarchie, un QCM en langue étrangère se dresse devant vous. Comme le souligne les étudiants, l'échec scolaire en Turquie ne peut s'expliquer par le système éducatif turc qui non seulement se limite à la mémorisation des structures étudiées mais il aussi est focalisé sur les concours nationaux d'entrée sous forme de QCM (Tezcan, 1999 : 314). Plusieurs enseignants ont constaté que les étudiants rencontraient d'importantes difficultés liées à cette forme d'évaluation, que ce soit en termes de gestion de leur temps durant l'examen, de compréhension des questions ou de décodage des solutions proposées. Les points de vue des étudiants ont tendance à nous montrer que les QCM servaient seulement à trier les étudiants et que cela était stressant mais ne servait en aucun cas à donner un point de vue sur les acquis des étudiants.

Nous savons combien la manière d'évaluer et le type d'évaluation mis en œuvre sont lourds de conséquences. Gibbs (2006 : 23) rappelle que l'action d'évaluer dirige toute action d'apprentissage. À l'aide des propos recueillis par les étudiants, nous pouvons voir qu'ils souhaitent que chaque compétence soit évaluée séparément. Un quart des étudiants pensent qu'il faut évaluer chaque compétence séparément. Au-delà de développer l'autonomie des étudiants et de leur donner les ressources nécessaires pour réussir, évaluer chaque compétence, une à une, permet de pouvoir proposer une alternative à la note. L'évaluation par compétences procède par réductionnisme, c'est-à-dire que toute tâche complexe, comme l'est indéniablement l'expression écrite ou l'expression orale, est divisée en une affluence de compétences mises en œuvre pour réaliser cette tâche.

Pour ce qui est des propos recueillis par les étudiants, nous constatons qu'ils souhaitent que l'évaluation rende compte des progrès réalisés en classe. La qualité des travaux scolaires devrait être favorisée par l'enseignant. On appelle cette façon d'évaluer « évaluation continue », qui est une évaluation permanente qui s'exerce à tout moment de l'apprentissage.

Ici, la note finale que l'étudiant recevra est le reflet de l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre. Elle est effectuée tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Les étudiants veulent que l'enseignant essaye d'évaluer ce qu'ils ont appris à la fin, mais d'abord au milieu du semestre, et de faire petit à petit des évaluations. Pour eux, l'évaluation continue, c'est la meilleure. Selon Holroyd (2000 : 34), l'évaluation des étudiants peut se réaliser sur des performances que l'étudiant produit en dehors de conditions standardisées d'examen comme les essais, les dissertations, les travaux, les rapports et les comptes rendus.

Les informations récoltées nous ont montré que les étudiants sont très soucieux lors d'une quelconque évaluation. Gardner, Moorcroft et Macintyre (1987 : 3-4) indiquent que l'anxiété est un facteur qui influence négativement la réussite. Par ailleurs, les étudiants ont souvent souligné que l'anxiété était une barrière face à la réussite. Comme le démontre Spolsky (1989 : 114), les étudiants de langue qui sont anxieux participent moins aux activités de classe que les étudiants qui ne le sont pas. Les étudiants ayant peur d'avoir une mauvaise note ne se concentrent même pas sur ce qu'ils apprennent, l'essentiel étant d'avoir une note correcte afin de valider l'examen. Wine (1971) et Sarason (1984 ; cités par Mealey et Host, 1992 : 147) confirment ce que les étudiants pensent ; ils affirment que lors des évaluations les étudiants expriment des réflexions négatives les amenant à se concentrer sur leur peur, leurs lacunes, ce qui les empêche donc de se canaliser sur leur apprentissage.

On peut voir que les étudiants se plaignent de voir des variations importantes dans le résultat de l'évaluation. Les étudiants protestent car lorsqu'une même copie est évaluée avec les mêmes critères et le même barème par des enseignants différents, et parfois par le même enseignant, on peut avoir des résultats différents (Aymes, 1979). La précision des critères est très importante, c'est-à-dire qu'une copie corrigée avec un barème avec de petits points génère plus de différences qu'un barème large. Évidemment, les étudiants pensent qu'avec un barème à petits points les enseignants ont tendances à attribuer 0 ou 1 à une question, tandis qu'avec un barème large, ils hésitent plus à attribuer 0 ou 5. L'étudiant souhaite le plus de détails possibles afin d'éliminer le plus possible les doutes qui existent dans sa tête vis-à-vis de l'évaluation.

Les points de vue des étudiants nous ont montré qu'il était important de faire de la rétroaction. Nous ne pouvons pas envisager une évaluation sans qu'il n'y ait de rétroaction après un travail ou un examen. Les commentaires des enseignants sont souvent en rapport avec les choses à améliorer, cependant les étudiants mentionnent souvent qu'ils aimeraient aussi savoir leurs points positifs. Il semble important de mettre aussi des commentaires sur ce qui est bien compris et réussi. Les annotations positives doivent être incluses. Les étudiants disent qu'ils souhaiteraient avoir des commentaires personnalisés sur la copie de chacun d'entre eux, les commentaires sur chaque copie pouvant être un élément positif et formateur. Les propos des étudiants se chevauchent avec ceux de Brookhart (2010 : 1) : « une rétroaction efficace offre aux étudiants des commentaires et des suggestions propres à leur travail. Elle leur envoie le message que l'on s'intéresse suffisamment à leur travail pour le lire et y réagir.

Elle est essentielle pour maintenir ou accroître leur niveau de compétence ». Cependant, la rétroaction verbale et individuelle est considérée par les étudiants comme plus rentable que les annotations écrites, les étudiants favorisent les rétroactions réelles, ils veulent parler avec l'enseignant en direct.

Finalement, divers commentaires des étudiants nous montrent que l'évaluation réalisée dans le système éducatif turc ne se préoccupe que de la mémorisation des données et non de la créativité de l'étudiant. Les apprenants souhaitent montrer leur créativité dans l'enseignement et/ou l'apprentissage de la langue française, cependant nous nous heurtons à une évaluation bien souvent inadaptée. Actuellement, nous savons qu'il existe de nombreux exemples où l'évaluation tient compte de la créativité de l'étudiant, surtout dans l'exemple des pays scandinaves, plus précisément en Finlande où réciter par cœur n'existe pas et les examens sont réservés aux étudiants plus âgés (Taddéi, 2009 : 50). La créativité est une compétence essentielle qui peut s'appliquer à tous les domaines d'enseignement tout comme le précise ce dernier : « La possibilité de mettre en œuvre activement ses savoirs, sa réflexion, dans des projets ou dans des activités expérimentales de type *main à la pâte* ne peut qu'aider l'enfant à structurer son savoir en lui permettant de mieux appréhender sa pertinence » (Taddéi, 2010).

En guise de conclusion

À travers notre recherche, nous avons souhaité montrer comment peut être exploitée l'évaluation, voire même comment elle peut être améliorée dans l'enseignement du FLE. Nous avons pu constater que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des étudiants.

Il nous a paru évident que les étudiants se rendent compte que leurs lacunes les découragent dans leurs apprentissages. Car ils subissent trop souvent des évaluations dont ils ne comprennent pas toujours les codes, ni les attendus implicites. Effectivement, comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, aujourd'hui, les étudiants turcs souffrent des effets négatifs d'une habitude d'évaluation sous forme de QCM. Avec cette tradition comme outil d'évaluation qui ne permet pas d'évaluer la capacité à rédiger ou à s'exprimer, les étudiants perdent le contrôle devant une évaluation de type traditionnel où l'on demande à l'étudiant de s'exprimer librement afin de recueillir des réponses qualitatives et la plupart du temps riches en informations. Pour toutes ces raisons évidentes, nous pensons que la Turquie obtient des résultats assez faibles aux classements PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Immuable, elle se situe dans le groupe des médiocres avec la 42^e position sur 65 pays. En dépit d'un rapide progrès par rapport à 2009 en matière de sciences physiques et de lecture, la Turquie reste en-dessous de celle des pays de l'OCDE en matière d'éducation (Demir, 2013).

Par ailleurs, il est important de préciser que la Turquie connaît actuellement une évolution importante dans le domaine scolaire avec une nouvelle orientation des types de questions, à savoir ouvertes, qui figureront pour la première fois cette année au LYS (concours de classe-

ment pour les études de licence). Par conséquent, il va de soi qu'il faudrait avant tout essayer de mettre les étudiants turcs dans une situation de confiance car pour ces derniers l'évaluation de type classique est synonyme de sanction. Il faudrait leur faire comprendre qu'évaluer permet d'identifier et de déterminer les lacunes des étudiants pour y remédier éventuellement, et permet aussi de déceler les capacités pour les améliorer et les développer.

L'évaluation des étudiants devrait être au service de leurs apprentissages et planifiée en fonction de ses objectifs dont les enseignants et les étudiants se sont fixés ensemble. En effet, dans l'apprentissage des langues vivantes, en l'occurrence le français, la maîtrise de certaines notions est indispensable pour leur parcours. Pour parler d'un apprentissage réel, les étudiants doivent rassembler leurs connaissances du lexique et des structures de la langue, pour pouvoir ensuite les réinvestir. Enfin, il est important que les étudiants puissent se situer dans leur propre apprentissage : c'est en étant acteurs qu'ils peuvent se mettre d'accord sur ce qu'ils savent ou pas. Ainsi, ils prendront conscience de leurs progrès et de leurs difficultés, mais aussi qu'ils ont la capacité à s'auto-évaluer. De nos jours, c'est l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères.

En ce qui nous concerne les enseignants, nous savons bien qu'une évaluation devrait être pour les enseignants non seulement un outil d'estimation du niveau d'acquisition des connaissances et des compétences des étudiants, mais aussi un outil d'identification des fragilités et de mesure du degré de réussite.

Enfin, pour finir, n'oublions pas que l'évaluation n'est pas une fin en soi. Elle montre les étapes de la progression : nous faisons un bilan des acquis, de ce qu'il faut prendre, donc ce qui est à remédier, de ce qu'il reste à faire pour atteindre les objectifs fixés au départ.

Références bibliographiques

- ALTIŞDÖRT G., 2010, « Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme değerlendirilmeye gerek vardır », *Kuramsal Eğitimbilim*, vol. 3, n° 2, p. 175-200. Disponible sur : <<http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s2/c3s2m13.pdf>>.
- AYMES J., 1979, « Une expérience de multi-correction », *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n° 321, p. 789-797.
- BREW L. S., 2008, « The role of student feedback in evaluating and revising a blended learning course », *Internet and Higher Education*, vol. 11, n° 2, p. 98-105.
- BROOKHART S. M., 2010, *La rétroaction efficace. Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*, Montréal/Québec, Chenelière Éducation.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI), 2008, *Évaluer l'apprentissage : l'évaluation formative*, rapport de l'OCDE/CERI. Disponible sur : <<http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>>.
-

- DE KETELE J.-M., GÉRARD F.-M. et ROEGIERS X., 1997, « L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires », *Éducatons : Revue de diffusion des savoirs en éducation*, vol. 12, p. 33-37. Disponible sur : <http://www.bief.be/docs/publications/evaluation_observation_070223.pdf>.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DEMIR E., 2013, « Rapport PISA : La Turquie loin derrière les pays de l'OCDE », *Zaman France*.
- GARDNER R. C., MOORCROFT R. et MACINTYRE P. D., 1987, «The role of anxiety in second language performance of language dropouts», *Research Bulletin*, n° 657. Disponible sur : <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323774.pdf>>.
- GIBBS G., 2006, «How assessment frames student learning», in C. BRYAN et K. KLEGG (dir.), *Innovative Assessment in Higher Education*, Abingdon, Routledge, p. 23-36. Disponible sur : <http://rltperformingarts.org/rltpa-study-area5/files/2011/08/Gibbs_11_conditions_of_assessment.doc>.
- HOLROYD C., 2000, «Are assessors professional? Student assessment and the professionalism of academics», *Active Learning in Higher Education*, vol. 1, n° 1, p. 28-44. Disponible sur : <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/146978740001001003>>.
- MEALEY D. L. et HOST T. R., 1992, «Coping with test anxiety», *College Teaching*, vol. 40, n° 4, p. 147-150.
- PORCHER L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, coll. « Langues vivantes / FLE ».
- SPOLSKY B., 1989, *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*, Oxford/U.S.A., Oxford University Press.
- TADDÉI F., 2009, *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle*, rapport de l'OCDE. Disponible sur : <<https://cri-paris.org/wp-content/uploads/OCDE-francois-taddei-FR-fev2009.pdf>>.
- , 2010, « Inventer une nouvelle maïeutique pour apprendre à apprendre », entretien avec François Taddéi réalisé par Patrice Bride et Nicole Priou, *L'actualité éducative du N° 478 de janvier 2010*. Disponible sur : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Inventer-une-nouvelle-maieutique-pour-apprendre-a-apprendre>>.
- TEZCAN M., 1999, *Eğitim sosyolojisi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- YILDIRIM A. et ŞİMŞEK H., 2008, *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.
-

Langues et interculturel

Le cas du français à l'École Nationale Supérieure de Sciences Politiques (ENSSP) d'Alger : multi/plurilinguisme et alternance codique

Fatma-Zohra KOCHKAR-FERCHOULI

École Nationale Supérieure de Sciences Politiques d'Alger

Introduction

Comme le souligne le thème de ce congrès, enseigner la langue et la culture françaises équivaut à construire des ponts socio-humanistes entre ceux qui ont cette langue en partage, c'est-à-dire à apprendre à accepter l'Autre dans sa différence tout en apprenant à mieux le connaître, les langues étant porteuses de la vision du monde de ceux que la parlent et reflétant leur mode de vie. C'est pourquoi, connaître une langue étrangère, c'est effectivement apprendre à connaître ceux qui la parlent, c'est les découvrir à travers leur culture, leurs représentations sociales et leurs croyances, comme le souligne la *Charte européenne du plurilinguisme*, lors des Assises européennes du plurilinguisme (2005-2012), « parce qu'elle est porteuse de culture, la langue donne accès à diverses visions du monde¹. »

Aujourd'hui, le concept de *langue-culture* en didactique des langues s'est imposé et a permis de mettre en exergue cette dimension intrinsèque des langues en tant qu'entités porteuses d'une certaine vision du monde qui varie en fonction du mode de vie de ses usagers. D'où la nécessité de tenir compte de cette dimension essentielle, inhérente à chaque langue. On ne peut pas envisager d'enseigner une langue sans tenir compte de la vision du monde de ses usagers que celle-ci véhicule nécessairement. Dans la mesure où toute langue est indissociable de la culture de ceux qui la parlent, apprendre la langue de l'autre revient donc à apprendre à mieux connaître cet Autre – qui est notre semblable – à la fois à travers sa langue et dans sa diversité culturelle.

Il y a lieu de souligner par ailleurs que si la majorité des pays dans le monde sont multilingues, le plurilinguisme n'est pas toujours la norme² étant donné que les habitants d'un pays dans lequel plus de deux langues se côtoient, ne sont pas nécessairement tous plurilingues. C'est le cas de l'Algérie qui compte trois langues puisque, outre le tamazight et l'arabe, le français est très présent comme première langue étrangère et comme langue véhiculaire d'une grande partie de la population au même titre que l'arabe standard pour ceux qui l'ont eu comme langue d'enseignement après l'indépendance du pays. L'objet de la présente étude est

précisément de montrer la place qu'occupe précisément cette langue française dans le paysage linguistique du pays.

1. Le statut du français en Algérie depuis 1962

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, aussi bien l'enseignement que l'administration étaient francophones. Dès 1962, l'enseignement de la langue arabe, promue langue officielle du pays, a été instauré tandis que l'enseignement des disciplines scientifiques n'a débuté qu'à partir de 1974 dans le système scolaire. Le français s'est maintenu jusqu'aujourd'hui comme première langue étrangère dès la troisième année scolaire à l'école primaire ; la première institution à être arabisée dans les années 1970 est la justice. Malgré la volonté d'arabisation des institutions étatiques dont ont fait preuve les différents gouvernements algériens qui se sont succédé, le français est resté langue de travail jusqu'aujourd'hui dans les administrations économiques notamment, mais pas seulement. Par ailleurs, le français est resté jusqu'aujourd'hui la langue d'enseignement universitaire de toutes les disciplines scientifiques tandis que, depuis le début des années 1980, la langue d'enseignement des sciences sociales est l'arabe.

Quant aux médias, ils se partagent plus ou moins équitablement les deux langues : arabe et français. Ainsi, la presse écrite francophone se positionne sur la même ligne que la presse arabophone. Il en est de même, pour la radio et la télévision. Pour ce qui est de la radio nationale algérienne (RTA), outre la chaîne 1 qui est arabophone et la chaîne 2 qui est amazighophone, la chaîne 3, francophone, est toujours très appréciée du public.

D'autre part, la nouvelle *Constitution algérienne* du 23 février 1989 ayant consacré le multipartisme en Algérie et la liberté de la presse, de multiples médias audiovisuels et écrits privés aussi bien francophones qu'arabophones ont pu voir le jour. Ainsi, aux côtés des 3 chaînes de la radio nationale – la chaîne 1 arabophone, la chaîne 2 amazighophone et la chaîne 3 francophone – et de la télévision nationale qui émettent depuis l'indépendance, de nouvelles radios et chaînes de télévisions, aussi bien arabophones que francophones ont été créées, parmi lesquelles *Canal Algérie*, nouvelle chaîne francophone de la télévision algérienne créée en 1994, ou Echourouk TV et Dzair TV qui sont des chaînes privées. Concernant la presse écrite, de nombreux quotidiens ont été créés depuis la nouvelle *Constitution algérienne*, parmi lesquels des titres de la presse francophone à grand tirage dont les plus importants sont *El Watan*, *Liberté*, *Le soir d'Algérie*, *L'expression* et *Le quotidien d'Oran*.

De plus, le français est resté, depuis l'indépendance à nos jours, la langue de travail et de communication des entreprises économiques, aussi bien privées qu'étatiques dont les plus importantes sont la *SONATRACH* (entreprise publique de l'industrie des hydrocarbures) et la *SONELGAZ* (entreprise publique de l'électricité et du gaz). De même, les banques nationales – dont la BNA (Banque Nationale d'Algérie), la BADR (Banque Algérienne de Développement Rural), le CPA (Crédit Populaire d'Algérie) – *Algérie poste* ainsi que les compagnies nationales de transport, *Air Algérie* ou la *CNAN* (Compagnie Nationale Algérienne de

Navigation), pour lesquelles le français est la langue de travail (voir Kouchkar-Ferchouli, 2014).

Mais le fait le plus remarquable reste la qualité et la diversité de la production littéraire francophone de la période de la postindépendance. Le public algérien découvre chaque année de jeunes écrivains talentueux à l'occasion du Salon International du Livre d'Alger (SILA) qui se tient chaque année depuis 1995, entre les mois d'octobre et de novembre, ce qui laisse présager que l'avenir de la langue française en Algérie est loin d'être compromis.

Ainsi, plus de 50 ans après l'indépendance, tout se passe dans les faits comme si le français était plus que première langue étrangère en Algérie, puisque cette langue remplissait toutes les fonctions de seconde langue officielle du pays au même titre que la langue arabe, première langue officielle. Les propos du Président algérien, M. Abdelaziz Bouteflika, qui assistait au 9^e sommet de la Francophonie à Beyrouth en 2002 résumant le sentiment général des Algériens vis à vis de la langue française à ce moment-là :

Nous savons maintenant, qu'après avoir été récupérée et renforcée, notre arabité est suffisamment affirmée, pour ne courir aucun risque. Cette confiance en nous-mêmes nous a conduits à reconnaître le tamazight, dans toute la diversité de ses déclinaisons, comme langue nationale, étant assurés, que loin d'attenter ainsi à notre unité nationale, nous venions d'ouvrir une voie pour un enrichissement de notre culture et un raffermissement de notre cohésion sociale. Pour les mêmes raisons, c'est sans appréhension aucune, que nous nous associons aujourd'hui aux travaux de ce sommet, car nous avons conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne.

Pourtant, il n'en a pas toujours été ainsi puisque jusque dans les années 1990, les francophones se sentaient plus ou moins marginalisés par « les pouvoirs publics » et les arabophones qui voyaient en eux une forme de résurgence du colonialisme français, quand ils n'étaient pas franchement stigmatisés par eux. Voici comment Assia Djebar (1999 : 56) résume le sentiment qui prévalait alors :

Aujourd'hui ? Il me semble que le risque de durcissement, pour ne pas dire de stérilisation, pointe lorsque les pouvoirs publics, en affichant un monolinguisme arabe tout théorique, rameutent un faux bilinguisme subi et mal vécu... La vitalité d'expression se bloque dans une dualité illusoire, dans un face-à-face de deux langues (tantôt franco-arabe, tantôt arabo-berbère). Le métissage inévitable, dont se nourrit toute création, se vit dès lors en dichotomie intérieure, en amputation douloureuse, en reniement ou en oubli de sa diversité de généalogie. Depuis 1962 – une génération déjà ! –, seul le retour à ce triangle linguistique ouvert, improvisé, mobile amènera une efflorescence d'œuvres originales, favorisera la poussée novatrice d'une identité dont l'unité devrait être recherchée en soi, mais jamais contre soi.

2. Le français aujourd'hui dans l'enseignement scolaire et universitaire

Le français est resté jusqu'à présent, la première langue étrangère enseignée dès la troisième année de l'école primaire et jusqu'au baccalauréat. À l'université, la langue française est enseignée dans le cadre d'un cursus de Licence, Master et Doctorat (LMD) dans les différents départements de français des universités algériennes. En outre, le français restée la langue d'enseignement universitaire de toutes les disciplines scientifiques et techniques, telles que les sciences médicales, et les sciences exactes, tandis que la langue d'enseignement universitaire des sciences sociales et humaines est prioritairement l'arabe.

Ainsi, tout se passe comme si la langue française était effectivement langue seconde en Algérie alors que dans les textes officiels, seule la langue arabe et le tamazight figurent comme langues nationales et officielles. Cette langue fait donc toujours partie du paysage linguistique algérien. Elle est présente aussi bien dans l'environnement que dans l'enseignement, ainsi que dans les administrations des institutions économiques comme l'a souligné Haouari Bellatèche (2009) dans un article « L'usage de la langue français en Algérie. Cas d'étude : le secteur bancaire » paru dans la revue *Synergie*, dans la presse et comme langue d'expression littéraire aux côtés de la langue arabe.

Le fait que le français soit resté la seconde langue enseignée dès la troisième année primaire et langue de l'enseignement universitaire de toutes les disciplines scientifiques et techniques explique le statut particulier que cette langue occupe jusqu'à présent. En effet, alors qu'elle était logiquement appelée à devenir première langue étrangère et, en tant que telle, son usage devait se restreindre progressivement, celle-ci s'est maintenue en tant que langue des Algériens avec l'arabe et le tamazight, comme l'a souligné Khaoula Taleb-Ibrahimi (1995) dans son ouvrage *Les Algériens et leur(s) langue(s)*.

Non seulement la langue française n'a pas reculé, mais elle est même devenue omniprésente à tous les niveaux de la société : dans l'environnement public, dans les médias écrits et audiovisuels, et dans l'enseignement. Ainsi, à l'École Nationale Supérieure de Sciences Politiques d'Alger, si la principale langue d'enseignement est l'arabe comme pour toutes les sciences sociales, certains modules comme celui de « francophonie/Francophonie », d'analyse et rédaction du discours politique et du discours diplomatique, sont également enseignés en français et en anglais. Pour ce qui est des disciplines scientifiques et techniques, la langue d'enseignement universitaire est le français.

3. Le français dans le paysage linguistique algérien

Comme pour la plupart des pays, le paysage linguistique de l'Algérie est indissociable de son Histoire. En effet, l'Algérie est donc un pays multilingue dans lequel trois langues se partagent le paysage linguistique. Ces langues sont respectivement :

- Le tamazight, communément appelé berbère, langue de souche de tout le Maghreb et au-delà des frontières, puisqu'il est parlé au sud de la Lybie, au Nord Mali et

- jusqu’aux îles Canaries ;
- L’arabe, langue qui s’est imposée lors de l’islamisation, et
- Le français, langue héritée de la colonisation.

Comme on peut le constater, ce plurilinguisme est donc indissociable de l’Histoire de la région puisqu’à la première langue attestée dans la région, c’est-à-dire le tamazight, s’est ajoutée la langue arabe au moment de l’islamisation, c’est-à-dire à partir du VII^e siècle. Quant à la langue française, elle s’est imposée durant la colonisation au XIX^e siècle. Depuis l’indépendance du pays et avec les progrès de la scolarisation, cette langue s’est imposée comme seconde langue véhiculaire aux côtés de la langue arabe.

L’Algérie est donc effectivement un pays multilingue dans lequel trois (3) langues se côtoient, mais cela ne signifie pas que tous les Algériens soient plurilingues même si, par ailleurs, les monolingues sont très peu nombreux. D’autre part, si l’Algérie se caractérise par un multilinguisme, ces trois langues, le tamazight, l’arabe et le français, ne sont pas équivalentes et ne remplissent pas les mêmes fonctions dans la vie sociale et politique comme nous allons le voir.

4. Le plurilinguisme des Algériens

Les Algériens ne sont pas tous plurilingues parce que :

- Le nombre d’Algériens berbérophones est estimé par les linguistes, dont Salem Chaker, à environ 25 % de la population ;
- Pour ce qui est de l’arabe dialectal, il est parlé par la quasi-totalité des Algériens, c’est-à-dire, plus de 95 % de la population ;
- En ce qui concerne le français, d’après les statistiques de l’Organisation internationale de la Francophonie (OIF) de 2014, les francophones réels, c’est-à-dire sachant lire et écrire le français, sont estimés à 11 200 000 en Algérie, ce qui représente plus de 25 % de la population sachant que celle-ci compte 41 000 000 d’habitants. Si l’on tient compte de ceux qui comprennent le français sans pour autant maîtriser l’écrit, ce chiffre peut être multiplié par deux.

Les trois langues susmentionnées ne sont pas équivalentes parce que :

- Le tamazight n’existe que sous forme de variétés dialectales, dont les plus importantes sont :
 - le kabyle ;
 - le chaoui ;
 - le mozabite, et
 - le targui.
- L’arabe se caractérise par une diglossie avec trois variantes principales, à savoir :

- l'arabe classique dont le *Coran* incarnerait la norme ;
- l'arabe standard moderne qui est la langue de la communication des médias et de l'enseignement en Algérie dans tous les pays arabophones ;
- l'arabe dialectal qui varie plus ou moins d'une région à l'autre et d'un pays à l'autre.

Il est à noter que la diglossie est une caractéristique de la langue arabe, elle n'est donc pas propre à l'Algérie, elle caractérise tous les pays arabophones aussi bien ceux du Moyen-Orient que ceux du Maghreb.

La troisième langue du pays est le français. Cette langue, héritée de la colonisation, est très présente dans les espaces publics : panneaux de signalisation, affiches et autres enseignes ainsi que dans les administrations et dans l'enseignement comme nous allons le voir plus en détail dans ce qui suit.

Ces trois langues ne sont donc pas équivalentes puisque :

- Le tamazight et l'arabe dialectal sont des langues vernaculaires,
- tandis que l'arabe standard et le français sont des langues véhiculaires.

Évidemment, la coexistence de ces langues se traduit par des interférences linguistiques, comme les emprunts et/ou les calques lexicaux ou les transferts de structures syntaxiques d'une langue à l'autre, phénomènes qui font que les frontières entre les langues qui coexistent dans un même espace sont plus ou moins brouillées. D'ailleurs, non seulement certaines manifestations scientifiques ont été consacrées à ce sujet, comme les « Journées scientifiques » consacrées à la « Coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosocio-linguistique³ », mais comme le souligne Michèle Verdelhan-Bourgade (2007 : 5), dans son article « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », il y a lieu de mettre en exergue les « incertitudes épistémologiques » concernant la notion de « plurilinguisme » : « Le terme de plurilinguisme paraît lumineux : pluri-, “plusieurs”, ling-, “langue”. Et pourtant l'incertitude commence au cœur même du mot, dans la notion de langue, et se poursuit avec celle de pluralité. »

En ce qui concerne la situation linguistique en Algérie, le problème qui pourrait se poser justement est celui du nombre de langues pour ce qui est des variétés dialectales du tamazight parlées dans des régions éloignées les unes des autres, à savoir : le kabyle en Kabylie, le chaoui dans la région des Aurès, le mzabi dans celle du Mzab et le targui dans les régions du Hoggar. Ces parlers subsistent dans des régions isolées les unes des autres, ce qui en fait des enclaves berbérophones. Comme l'a souligné Khaoula Taleb Ibrahim (2004) dans son article « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », l'absence de continuum linguistique fait que l'intercompréhension entre les locuteurs de ces différentes régions soit plus ou moins limitée. Il est plausible que si aucun bouleversement sociohistorique n'intervient pendant une longue période de temps que ces parlers finiraient par constituer des langues différentes issues

d'une même langue-mère. C'est ce que nous apprend l'étymologie sur l'histoire des langues.

En revanche, la quasi-totalité des Algériens étant arabophone, le problème d'intercompréhension au-delà des quelques variantes phonologiques entre les parlers arabes des différentes régions d'Algérie ne se pose pas. En outre, avec les progrès de l'enseignement et la multiplication des moyens de communication audiovisuelle, les variantes phonologiques tendent à se réduire non seulement entre les différentes régions mais également entre les pays arabophones du Maghreb et du Moyen-Orient. On peut imaginer que, grâce aux médias audiovisuels et aux progrès de la scolarisation, les variétés dialectales de l'arabe auront disparues au profit d'un arabe standard commun à tous les pays arabophones.

Cette question concernant le nombre de langues dans une région donnée n'est pas propre à l'Algérie, ni même au Maghreb, elle est récurrente dans le monde au-delà des différences entre langues véhiculaires et langues vernaculaires, au point que selon les uns ou les autres, le nombre de langues passe du simple au double comme le rappelle Michèle Verdelhan-Bourgade (2007 : 5) : « dans le monde, on en compterait 3 000 selon M. Malherbe (1983), 6 000 selon le *Dictionnaire de didactique*, (Cuq, 2003). »

5. Multilinguisme, contact de langues et *code switching*

Comme nous l'avons souligné plus haut, il n'est pas surprenant que la coexistence de ces trois langues – le tamazight, l'arabe et le français – se traduise par des interférences entre celles-ci, des emprunts, des calques, voire par un mélange de tous ces procédés en même temps, c'est-à-dire une alternance codique ou *code switching*. Ces pratiques linguistiques ont fait l'objet de débat, de sujets de recherche et de beaucoup de manifestations scientifiques. À titre d'exemple, le département de français de l'université de Constantine 1, a organisé un colloque international du 27 au 29 avril 2014, sur ce thème sous l'intitulé « Algérie, 50 ans de pratiques plurilingues ».

Parmi les intervenants, certains ont mis l'accent sur les pratiques langagières courantes dans les situations de contact de langues, à savoir l'alternance codique, appelé également *code switching*, parmi les pratiques langagières courantes que l'on retrouve chez les Algériens et chez tous les Maghrébins en général. Dans l'argumentaire, il est notamment rappelé que :

Cinquante ans après l'indépendance, les Algériens ont développé de nouvelles pratiques linguistiques, s'adaptant à la nouvelle donne socioéconomique du pays, adéquates essentiellement à une Algérie ouverte au monde. Ce développement sociolinguistique « naturel » a instauré un nouveau modèle « rival » au monolinguisme, « adapté aux besoins et aspirations permettant aux citoyens de vivre leur passé et d'inventer leur avenir ». Les spécialistes disent qu'il est de caractère hétérogène ; on parle de plurilinguisme.

Que l'on parle du caractère hétérogène du parler algérien ou d'une forme de plurilinguisme, ou encore d'alternance codique, le fait est que la coexistence de ces trois langues a grandement favorisé les interférences entre celles-ci, non seulement arabe/kabyle mais éga-

lement, arabe et/ou kabyle/français. Ainsi, à Alger et ses environs, les « intrusions » de mots français comme « télévision », « balais », « antenne », « débarras », « marché », « épicerie », « machine », « automobile », etc., sont fréquentes dans les parlers de l'arabe dialectal et du kabyle. Il arrive souvent qu'on entende parler « arabe en français », c'est-à-dire utiliser des mots français avec une syntaxe propre à la langue arabe ou, inversement, parler « français en arabe », en utilisant des mots arabes avec une structure syntaxique française, au grand étonnement de l'étranger francophone, par exemple, qui reconnaîtrait certains mots ou tournures propres à la langue française dans une langue qu'il n'arrive pas à reconnaître.

Exemples d'énoncés arabes avec intrusions de mots français couramment utilisés et que tout le monde comprend et dont personne ne s'étonne :

« Djebti men aand el *pisri lformadj* ? » (*pisri* = épicerie ; *formadj* = fromage) => C'est-à-dire : « As-tu apporté de chez l'épicier le fromage ? »

« sobt fel *marché serdine* ou *lcrevettes*. » => C'est-à-dire : « J'ai trouvé au marché des sardines et des crevettes. »

Exemples d'énoncés français avec intrusions de mots arabes :

« J'ai acheté une *djellaba*. » (*djellaba* = robe longue)

« On a mangé une délicieuse *dolma qarnoun*. » (*dolma qarnoun* = plat traditionnel à base d'artichauts farcis avec de la viande hâchée assaisonnée.)

Mais l'alternance codique la plus remarquable est celui des jeunes d'aujourd'hui, qui a vu le jour avec l'avènement du numérique. En effet, à l'ère des réseaux sociaux, ce langage s'est encore énormément « enrichi » en une décennie, si bien que l'écart entre le langage des jeunes et celui de leurs aînés s'est davantage creusé au point que la communication intergénérationnelle s'en trouve hypothéquée. C'est ce que démontre l'écrivain dramaturge, Mohamed Kacimi⁴ (2012) dans un texte qu'il intitule « Les jeunes ajoutent de nouveaux mots à leur langage », au point d'en faire « un langage inaccessible aux Algériens non-initiés à Internet et aux réseaux de socialisation ». Kacimi (*ibid.*) donne l'exemple de ce dialogue éminemment éloquent entre deux jeunes filles qui prennent le même bus que lui :

Deux jeunes filles, à l'air agité, font leur entrée. Dès qu'elles ont pris place, elles entament une discussion animée avec un vocabulaire tiré des TIC [Technologies de l'Information et de la Communication]. L'une d'elle[s] se plaint de son frère aîné. « *Idhel ibipi, kesserli rassi ! offff ! Bessah âla bali chkoun îamarlou rassou, wahed wilikileaks ta3 el houma* » (= Il ne cesse de m'interroger, il devient très embarrassant ! Mais je sais qui est en train de lui dire de mauvaises choses sur moi, c'est le mouchard du quartier), lance-t-elle. « *Matkessrich rassek, khellih yetwitti hatta ya'ia ! Mataamrich réso ta3ek bih u ki yahdar m3ak la3biha mdeconnectia. Ha-*

dak wikileaks n'challah la fibre optique ta3ou tetehreg » (= Ne te casse pas trop la tête, laisse-le jaser jusqu'à ce qu'il s'en lasse ! ne te fais pas de soucis et lorsqu'il te parle, fais comme si tu étais sourde. Et ce mouchard, que Dieu le punisse.)

Mohamed Kacimi (*ibid.*) rapporte également ce commentaire d'un jeune homme qui se trouvait dans le même bus que les deux jeunes filles et qui n'avait pas pu s'empêcher de les entendre :

« *C'est normal khoha ichek fiha. Lebnat hadou yacceptiw ga3 les demandes d'amitié ou yi tchatchiw m3a n'importe qui. Lazem idirou el horma même fi Internet, sinon kach n'har tesra kareitha* » (= Il est tout à fait normal que son frère doute de sa moralité. Ces filles acceptent toutes les demandes d'ajout à la liste d'amis⁵ – et parlent avec tout le monde. Il faut qu'elles prennent en considération la notion de l'honneur de famille même en utilisant Internet, sinon un jour ce sera la catastrophe.)

Conclusion

Dans l'ouvrage intitulé *L'Algérie et la langue française. L'altérité partagée*, le sociologue Rabeh Sebaa (2002) rendait compte de « la place et la prégnance de la langue française, dans sa tridimensionnalité [...] historique, [...] anthropologique [et] socio-psychologue » en Algérie.

Aujourd'hui, non seulement le français fait toujours partie du paysage linguistique algérien, mais son rôle de langue véhiculaire dans l'enseignement supérieur pour ce qui est des disciplines scientifiques n'est plus remis en cause comme il le fut dans un passé pas si lointain. En outre, même dans les disciplines arabisées telles que les sciences sociales, l'enseignement de la langue-culture française est maintenu aux côtés de l'anglais, comme c'est le cas à l'École Nationale Supérieure de Sciences Politiques d'Alger. Tout laisse à penser que les Algériens les plus réticents, comme les autres Africains avant eux, semblent s'être enfin réconciliés avec la langue de leur ancien colonisateur, le temps ayant permis la cicatrisation des profondes blessures physiques et morales que celui-ci leur avait infligées durant les 132 années d'occupation.

La devise de cette manifestation scientifique, « enseigner la langue-culture française : construire des ponts socio-humanistes », n'est pas sans rappeler ces propos de Ngalasso Mwa-tha Mussanji (1988 : 25) sur « l'indispensable coexistence avec les langues africaines » du français, langue véhiculaire susceptible d'assurer un rapprochement effectif entre des peuples ayant cette langue en partage :

La devise de la journée internationale de la francophonie, le 20 mars de chaque année, « Vivre ensemble, différents », doit être un rappel permanent du sens profond du lien qui tient ensemble les États dits « francophones ». Ce lien, c'est la langue française qui fait coexister, dans le même

espace, des hommes et des femmes de cultures et de langues différentes. La francophonie doit être un cadre, pas un carcan (*ibid.*).

Références bibliographiques

- BELLATRECHE H., 2009, « L'usage de la langue française en Algérie. Cas d'étude : le secteur bancaire », *Synergies Algérie*, n° 8, p. 107-113. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algerie8/bellatreche.pdf>>.
- DJEBAR A., 1999, *Ces voix qui m'assiègent*, Paris, Albin Michel.
- KOUCHKAR-FERCHOULI F.-Z., 2014, « De la Francophonie ou de l'ambiguïté de l'absence de statut de la langue française en Algérie » (journée organisée à l'occasion du mois de la francophonie : « La Francophonie : le fête, les faits, l'effet », Université de Porto, Faculté des Lettres, 18 mars 2014), *la-semaine.fr*. Disponible sur : <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13077.pdf>>.
- KACIMI M., 2012, « Les jeunes ajoutent de nouveaux mots à leur langage », *IT Mag*. Disponible sur : <<http://www.itmag-dz.com/les-jeunes-ajoutent-de-nouveaux-mots-a-leur-langage/>>.
- NGALASSO-MWATHA M., 1988, « L'indispensable coexistence avec les langues africaines », *Le Monde diplomatique*, n° 417, p. 25.
- OBSERVATOIRE EUROPÉEN DU PLURILINGUISME, *Charte européenne du plurilinguisme*, Paris, OEP.
- SEBAA R., 2002, *L'Algérie et la langue française. L'altérité partagée*, Oran, Éditions Dar El-Gharb.
- TALEB-IBRAHIMI K., 1995, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Éditions Dar El-Hikma.
- , 2004, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », numéro coordonné par É. GOBE : « L'espace euro-maghrébin », *L'année du Maghreb*, n° 1, p. 207-218. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>>.
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2007, « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », numéro coordonné par A. CARLO : « Plurilinguisme et enseignement », *Tréma*, n° 28, p. 5-16. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/trema/246>>.

Notes

¹ Observatoire européen du plurilinguisme, *Charte européenne du plurilinguisme*, Paris, OEP. Disponible sur : <<http://b1-akt.com/wp-content/uploads/2015/10/CharteauropenneplurilinguismefrV2.13.pdf>>.

² Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre (voir la *Charte européenne du plurilinguisme*).

³ Les actes sont disponibles en ligne : <http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=140>.

⁴ Mohamed Kacimi est l'auteur, entre autres, de *La Confession d'Abraham*, Paris, Gallimard, coll. « Folio »,

2012 ; de *L'Orient après l'amour*, Paris, Actes Sud, 2009 (Prix de littérature Armorice) ; il a dirigé l'ouvrage *Beyrouth XXI^e siècle*, Pensée de Midi, n° 20, Paris, Actes Sud, 2007.

⁵ Il s'agit de demandes d'ajout à des listes d'amis sur les réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter.

Usages métalinguistiques en classe d'éducation à l'intercompréhension : l'approche de la méthodologie ICE

Aikaterini KRIMPOGIANNI

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Éric CASTAGNE

Université de Reims Champagne-Ardenne

Introduction

L'intercompréhension est un concept étudié depuis un peu plus de vingt-cinq ans avec l'objectif de développer la compétence réceptive de plusieurs langues apparentées et/ou voisines dans une Europe élargie et au-delà, dans un monde globalisé. De nombreux travaux ont porté sur la didactique de l'intercompréhension, mais peu d'entre eux ont abordé la question de la compétence métalinguistique.

Nous avons donc choisi de procéder à une observation des pratiques métalinguistiques réelles dans le cadre de classes d'éducation à l'intercompréhension utilisant la méthodologie InterCompréhension Européenne (ICE) mise au point à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Notre contribution a pour objectif de rendre compte des premiers résultats de cette observation. Pour ce faire, nous commencerons par définir le concept d'intercompréhension et la notion de métalinguistique. D'abord nous présenterons la méthode ICE et ses principes dans le cadre de laquelle se déroule l'observation. Puis nous exposerons les modalités de l'observation, l'analyse des données recueillies et quelques résultats.

1. Définitions initiales

En préliminaire à tout traitement des problèmes liés aux usages métalinguistiques en classe d'éducation à l'intercompréhension, il convient de rappeler brièvement les définitions des deux concepts clés en jeu : l'intercompréhension et le métalinguistique.

1. 1. L'intercompréhension

Dans un monde globalisé, le multilinguisme impose de multiples solutions d'intercommunication et donc de multiples solutions pour développer le plurilinguisme. L'une des solutions consiste à enseigner une *lingua franca*, en l'occurrence l'anglais, qui servirait dans toutes les situations. Une autre consiste à enseigner plusieurs langues, d'où la justification d'une didactique

du plurilinguisme. Une forme de plurilinguisme intéressante est celle de l'intercompréhension.

Doyé (2005 : 7) la définit ainsi : « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre ». Elle présente la particularité de désigner une pratique où l'on comprend d'autres langues sans nécessairement les avoir étudiées, mais cette pratique peut être fonctionnelle également quand les interlocuteurs maîtrisent la langue de l'autre. Cette pratique, très répandue, mais finalement assez peu connue, est également appelée parfois « compréhension mutuelle », « multi-linguisme réceptif », voire « *Lingua Receptiva* » (Ten Thije, 2014 : 125).

La didactique de l'intercompréhension figure parmi les Approches Plurielles (Candelier *et al.*, 2007 : 7) au service de la didactique du plurilinguisme. Depuis plus de deux décennies, plusieurs programmes de recherche ont développé dans le cadre d'une didactique de l'intercompréhension diverses méthodologies d'éducation à l'intercompréhension.

1. 2. Le métalinguistique

La définition du métalinguistique a été l'objet de plusieurs débats théoriques entre linguistes et psycholinguistes cognitivistes (Gombert, 1990 ; 1996). Les premiers considèrent que le métalinguistique désigne « les utilisations de la langue pour référer à elle-même », les seconds « les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » (Gombert, 1996 : 1). Mais il est vraisemblable que la réalité des faits ne soit pas aussi tranchée. Comme l'écrit Gombert (1996), les linguistes n'écartent pas les processus de pensée lorsqu'ils traitent des énoncés métalinguistiques, les psycholinguistes acceptent l'autoréférenciation et ainsi il y aurait un compromis sur l'idée de reconnaître « l'importance de la dimension cognitive dans la description du métalinguistique » (*ibid.* : 2). Bien avant, Benveniste (1980 : 228-229) n'hésite pas à considérer que la faculté métalinguistique est liée à la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations ». Gombert (1996 : 2) en conclut que :

La métalangue peut être considérée comme un produit particulier d'activités métalinguistiques qui n'ont pas nécessairement une telle manifestation. En d'autres termes, « métalinguistique » ne renvoie pas restrictivement à « métalangue » mais à « activité cognitive sur le langage », la métalangue n'étant qu'un produit possible et un outil privilégié de l'activité métalinguistique.

2. La méthode ICE

2. 1. Objectifs et principes méthodologiques

Depuis plus de deux décennies, plusieurs équipes de recherche européennes s'intéressent à la didactisation de l'intercompréhension qui est à l'origine une pratique intuitive. L'une de

ces équipes, dont le siège est à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, a créé en 2001 le programme InterCompréhension Européenne (ICE) avec les objectifs suivants :

- Mener des recherches théoriques et pluridisciplinaires sur la compréhension mutuelle des peuples entre eux ;
- Développer des applications qui répondent avec efficacité à des besoins opérationnels.

La méthode ICE est l'un de ces développements. Il s'agit d'une méthode d'éducation simultanée à l'intercompréhension de plusieurs langues voisines, parentes ou non d'une langue maternelle ou d'une langue étrangère maîtrisée. Un des objectifs concrets de la méthode ICE est la formation à une intercompréhension efficace, en travaillant sur six langues de deux familles distinctes, en moins de 150 heures.

Les principes méthodologiques, inspirés en partie de la méthode EuRom4 (Blanche-Benveniste *et al.*, 1997 : 73-78) et affinés par les observations effectuées au cours d'ateliers hebdomadaires, reposent sur la stratégie d'acquisition de la connaissance en multiples langues étrangères et en particulier sur l'adaptation de la méthodologie à l'apprenant plutôt que l'inverse. Castagne et Chartier (2007 : 2) ont listé et décrit les principes fonctionnels de la méthodologie ICE. Le premier consiste à « faire comprendre aux apprenants comment exploiter au maximum toutes les expériences qu'ils ont déjà vécues et intégrées » (*ibid.*). Un autre vise à « privilégier la construction dynamique personnelle d'accès à la connaissance en réseau plutôt que la réception passive de morceaux de savoir » (*ibid.*). Un troisième ambitionne de valoriser l'approximation, la lacune et l'erreur, c'est-à-dire de « placer les apprenants dans les meilleures conditions possibles pour que les processus nécessaires à la réussite du projet éducatif se déclenchent » (*ibid.* : 3).

Plus précisément, dans une séance d'éducation à l'intercompréhension selon la méthode ICE, la consigne est claire : interpréter un texte rédigé en langue apparentée ou voisine, inconnue par les sujets. Les textes sont authentiques, tirés de la presse. On commence par une introduction-discussion autour du thème abordé par le texte, sans avoir encore le texte sous les yeux. Dans cette phase-là, on essaie de sensibiliser le public autour de la thématique et de l'aider à créer une première représentation mentale du texte sans lui donner explicitement des informations sur son contenu. Puis, on fait apparaître le texte en projection et à l'aide d'une bande sonore de la lecture du texte par un natif, le public suit en lecture silencieuse. Dans la troisième phase, on passe à l'exécution de la tâche d'interprétation sémantique du texte : une personne à la fois, interprète le texte séquence par séquence, en suivant un processus dynamique et cyclique jusqu'à ce que l'on aborde le sens de manière satisfaisante (Bougé et Cailliès, 2003 : 87 ; Castagne, 2003 : 97-98).

Cette méthode est insérée dans plusieurs curricula de licence et de master à l'Université de Reims Champagne-Ardenne parmi lesquels le master *Gestion Multilingue de l'Information* (GMI) qui vise la formation de futurs experts de la recherche, de l'analyse et du traitement de

l'information en multiples langues ou les Masters *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* (MEEF) qui visent la formation des futurs professeurs de lettres et de langues.

2. 2. Le métalinguistique dans la méthode ICE

Dans la méthode ICE, on n'enseigne pas des règles grammaticales (contextualisées ou pas) dans une autre langue, ni des listes de vocabulaire sans les situer en contexte concret : on pratique des textes présentés en de multiples langues et c'est de cette fréquentation que les apprenants se les approprient.

Néanmoins on accepte que les apprenants posent des questions sur le lexique, la morphologie ou la syntaxe et les réponses, toujours données dans un cadre contrastif, insistant sur les convergences et réduisant les divergences, doivent être les plus légères métalinguistiquement parlant pour que l'apprenant se construise un réseau de similitudes et dissimilitudes (Castagne, 2007 : 68 ; 2010 : 4). Ce but peut être atteint en adoptant une réflexion interlinguistique en facilitant de cette manière le réseau des liens entre de multiples langues au lieu de viser la correspondance entre deux langues seulement. De cette manière, on parvient à atteindre ce que Moore (2001 : 78) appelle une « économie cognitive ».

3. L'enquête

3. 1. Le terrain

Notre expérience s'est déroulée à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, dans le cadre d'un stage doctoral Erasmus+, pendant le semestre d'automne de l'année académique 2015-2016 sur dix semaines. Elle a consisté à observer quatre groupes de master :

Groupe	Effectif	Âge	Langues de travail
GMI 1	13	20-23	LR
GMI 2	12	22-28	LR, LG
MEEFa	32	23-28	LR
MEEFb	24	23-25	LR

Tableau 1 :

GMI : Gestion Multilingue de l'Information

MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

LR : Langues Romanes (italien, espagnol, portugais, roumain)

LG : Langues Germaniques (allemand, néerlandais)

3. 2. La collecte des données

La collecte des données a été effectuée en notre présence dans les séances d'ICE sous forme d'observation participante (Blanchet, 2011 : 73-74) qui sous-entend que le chercheur

s'implique le moins possible dans son terrain. Toutes les séances ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique *Philips voice tracer 7000*. La durée totale des séances enregistrées est de 31h20.

En général, la qualité du son des enregistrements est relativement bonne, sauf en ce qui concerne la voix des étudiants enregistrée partiellement à cause de la disposition des bureaux dans les salles.

4. L'analyse des données

4. 1. La constitution du corpus

Notre corpus a été construit à l'aide d'une recherche descriptive à visée nomothétique (Cardinet, 1977 ; De Landsheere, 1982, cités par Dufays, 2006 : 156), c'est-à-dire une recherche d'invariants et de régularités, afin de saisir les tendances dominantes concernant les usages métalinguistiques des formateurs.

Le traitement des données a été quantitatif et qualitatif : il a été effectué sur Excel, composant de Microsoft Office 2007. En ce qui concerne le traitement qualitatif, nous avons réalisé une analyse de contenu et plus précisément une analyse thématique catégorielle (Mucchielli, 2006 : 36). Les thèmes pour la catégorisation ont été révélés dès la première phase de la collecte des données où nous avons observé qu'à chaque tour de parole les formateurs visent les six métacapacités selon Gombert (1990 : 28-158).

4. 2. Le cadre théorique

Nous avons choisi pour cadre théorique celui établi par Gombert (*ibid.*), qui dégage plusieurs métacapacités composant la compétence métalinguistique.

Cet auteur propose une typologie à six niveaux. La « capacité métasyntactique » correspond à la capacité de raisonner sur les aspects syntaxiques du langage (*ibid.* : 59). La « capacité métasémantique » est la capacité de « manipuler les mots ou les éléments signifiants supérieurs au mot sans que les signifiés correspondants se trouvent automatiquement affectés » (*ibid.* : 87). La « capacité métalexicale » consiste en l'aptitude d' « isoler le mot et [de] l'identifier comme étant un élément du lexique » (*ibid.* : 87). La « capacité métaphonologique » concerne la réflexion délibérée sur les composantes phonologiques et leur manipulation (*ibid.* : 29). La « capacité métatextuelle » permet de « contrôler délibérément l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges » (*ibid.* : 157). Enfin, la « capacité métapragmatique » réfère à la réflexion et à la régulation des emplois du discours (*ibid.* : 123). Cette typologie a servi de fondements théoriques à notre enquête.

5. Quelques Résultats

Bien qu'il s'agisse d'un travail en cours d'exploitation, nous avons pu dégager quelques premières tendances illustratives des usages métalinguistiques utilisés par les formateurs dans un

cours d'ICE. Ainsi, nous aborderons trois volets différents, à savoir, l'usage global des métacapacités par les formateurs, l'intensité de l'usage de métadiscours par les formateurs en fonction des groupes et les moments de l'usage de métadiscours par les formateurs en fonction des groupes.

5. 1. Usage global des métacapacités

Après avoir effectué l'analyse thématique catégorielle selon la théorie des métacapacités de Gombert, nous avons voulu voir quelles étaient les métacapacités les plus ou les moins sollicitées par les formateurs. Le calcul des occurrences sur la totalité des groupes a donné les résultats suivants :

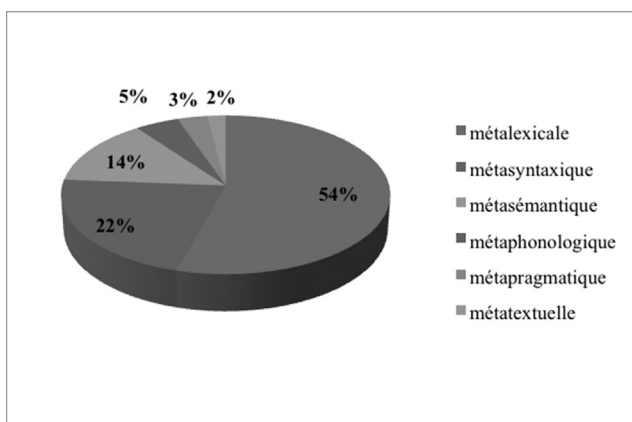


Figure 1.

À première vue, la capacité métatextuelle et la capacité métapragmatique sont les moins sollicitées. On doit préciser toutefois que la capacité métatextuelle a été prise en compte seulement quand elle était sollicitée explicitement : en contact avec des textes en langue inconnue, l'apprenant s'entraîne à reconnaître les programmes narratifs d'un texte (Kerbrat-Orecchioni, 1979 : 16). La connaissance implicite de l'agencement des énoncés est acquise selon le genre et la thématique du texte à partir des connaissances maîtrisées dans sa langue maternelle.

En revanche, on constate que la capacité métalexicale est la plus sollicitée parmi les autres métacapacités. Nous avons essayé de comprendre la raison de cette prédominance, et nous avons identifié un faisceau de convergences. La tâche de l'interprétation sémantique favoriserait en partie la sollicitation de la capacité métalexicale : en essayant d'interpréter un texte, on insiste plus sur les mots, notamment dans le premier tiers des stages d'éducation à l'intercompréhension.

Mais ce n'est vraisemblablement pas la seule raison. En fonction du profil de lecteur, ce dernier favoriserait soit l'approche ascendante (*bottom-up*) soit l'approche descendante (*top-down*). Dans le cas du processus ascendant, nous commençons par le niveau des mots pour remonter au niveau de la phrase et du paragraphe, et nous avons constaté que les étudiants, sur-

tout pendant les premières séances d'ICE, privilégient ce processus particulier. En revanche, au fur et à mesure que leurs capacités de lecture s'amélioraient, ils étaient plus aptes à jongler entre processus ascendant ou descendant, selon le besoin du moment, en donnant la place à ce que l'on appelle « processus interactif » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990 : 24).

Une autre raison serait à chercher du côté de la compétence lexicale faible du public considéré. Assez souvent, les étudiants ne sont pas arrivés à trouver la transparence d'un mot du texte en langue apparentée ou voisine, par méconnaissance du mot transparent en une langue de leur répertoire langagier, voire même en leur langue maternelle. Cela a amené les formateurs à insister davantage sur le sens du mot, ce qui a fait augmenter les occurrences où la capacité métalexicale se trouve sollicitée.

5. 2. Intensité de l'usage de métadiscours par groupe

Nous avons commencé à évaluer l'intensité de l'usage du métadiscours en fonction du groupe observé et donc de l'objectif de l'éducation à l'intercompréhension. Autrement dit, nous avons tenté de repérer les cas dans lesquels les formateurs choisissent d'utiliser un métadiscours plus riche. Les résultats sont présentés dans le graphe de densité suivant :

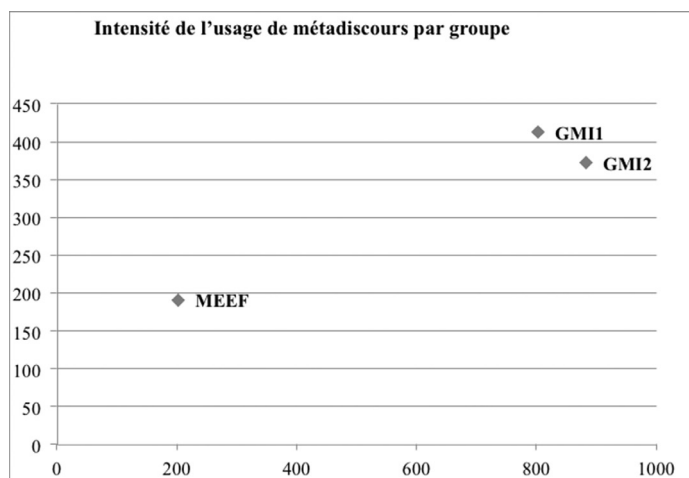


Figure 2.

L'axe vertical représente le nombre d'occurrences (0-450) des métacapacités sollicitées par les formateurs alors que l'axe horizontal représente le nombre de tours de parole (0-1000). Ainsi, si dans un seul tour de parole on trouve plus d'occurrences de métacapacités sollicitées, on considère que le métadiscours s'y trouve en densité plus forte. Il est à noter que les enregistrements des séances destinées aux étudiants du MEEF sont beaucoup moins nombreux, ce qui explique sur l'axe horizontal la grande distance du MEEF par rapport aux deux autres groupes (GMI 1 et GMI 2). Il est à prendre en compte aussi une autre différence dans les

variables en jeu : le formateur intervenant dans les séances destinées aux étudiants du MEEF n'est pas le même que celui intervenant dans les séances destinées aux étudiants de GMI.

Ceci dit, nous avons obtenu la confirmation du fait que les formateurs ICE gèrent et adaptent leur discours métalinguistique en fonction du profil et de l'objectif de formation des étudiants : les usages métalinguistiques sont proéminents dans les séances MEEF qui s'adressent à de futurs enseignants et plus faibles dans les séances GMI qui s'adressent à de futurs cadres d'entreprise. Le groupe de futurs enseignants est peut-être aussi plus apte à gérer un volume de métadiscours plus important.

5. 3. Moment privilégié des usages métalinguistiques

D'après nos observations, une seule phase est privilégiée massivement par les formateurs ICE pour produire leur métadiscours : il s'agit de celle correspondant à l'exécution de la tâche d'interprétation du texte par les apprenants. Les graphes suivants présentent la fréquence des usages des six métacapacités retenues différenciés en fonction de la période d'intervention c'est-à-dire avant, pendant et après la tâche d'interprétation :

GMI 1 :

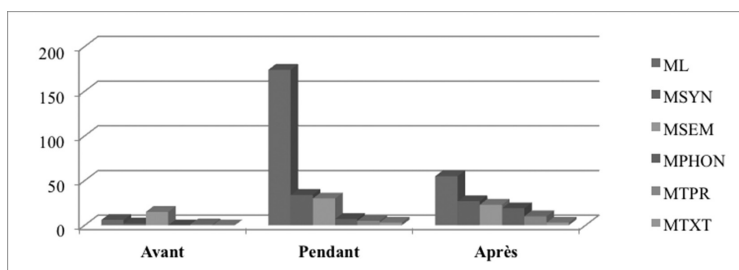


Figure 3.

GMI 2 :

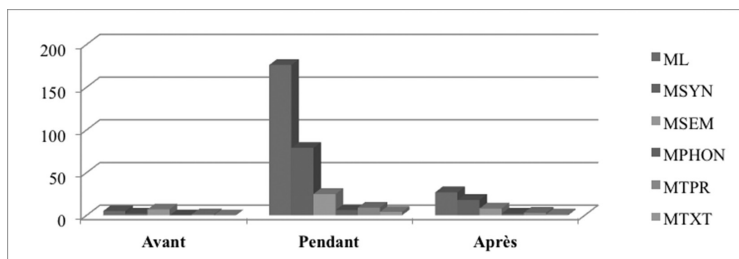


Figure 4.

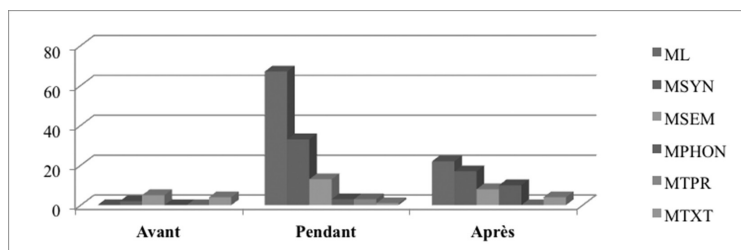
MEEF :

Figure 5.

Le moment privilégié où les formateurs ICE utilisent le métalinguistique correspond clairement à la phase d'exécution proprement dite de la tâche d'interprétation. Dans l'approche ICE, le métadiscours semble être utilisé par les formateurs avec la fonction de remédiation à une situation d'« urgence » : le but de cette intervention est d'assister les étudiants dans la construction de la compréhension en langue maternelle du texte écrit en langue étrangère, c'est-à-dire au moment où ils sont en train de construire du sens. Avant ou après la tâche d'interprétation, le métadiscours est utilisé avec parcimonie pour préparer la tâche d'interprétation par des rappels préliminaires de cadrage d'une part ou, d'autre part, pour mémoriser *a posteriori* certains éléments jugés rentables pour l'avenir.

6. Conclusions

Le travail présenté est en cours d'élaboration et demande d'être prudent dans la présentation de ses résultats.

Toutefois, à partir des observations que nous avons commencé à faire sur une tâche d'Intercompréhension selon la méthodologie ICE, il nous est apparu que : (1) le formateur ICE adapte sa méthodologie et donc son métadiscours en fonction de la compétence métalinguistique des apprenants et de leurs objectifs personnels qui peuvent être très variables, (2) le formateur ICE gère son métadiscours en fonction de l'objectif visé : il l'utilise soit pour favoriser l'accès à la compréhension et à l'interprétation en cas d'urgence (pendant une tâche), soit pour préparer un savoir linguistique (avant une tâche) ou encore pour solliciter la mémoire de ses apprenants (après une tâche), et (3) les apprenants passent beaucoup de temps à réfléchir sur la façon dont le sens a été construit par les uns et les autres. En réfléchissant donc sur la façon avec laquelle le sens aurait pu être construit de manière plus efficiente (essentiellement sur le plan lexical pendant la première moitié du module et également sur les plans morphologique et syntaxique ensuite), on peut avoir un véritable avantage cognitif.

Ces premières observations soulèvent une série de questionnements qui pourraient intéresser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Grèce, et par extension l'enseignement du FLE dans les écoles grecques : comment créer des tâches qui pourraient solliciter

spécifiquement les six métacapacités ? Pourrait-on s'inspirer de la méthode ICE et adapter ses démarches au jeune public hellénophone ? Comment pourrait-on soutenir et systématiser le développement de la compétence métalinguistique chez les élèves en Grèce en introduisant dans le cours de FLE d'autres langues apparentées ?

Références bibliographiques

- BENVENISTE E., 1980, *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard, coll. « tel ».
- BLANCHE-BENVENISTE C. et al., 1997, *EuRom 4. Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes : portugais, espagnol, italien, français*, Firenze, La Nuova Italia.
- BLANCHET P., 2011, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », in P. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, Paris, AUF.
- BOUGÉ P. et CAILLIÈS S., 2004, « Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : Approche psychologique », in É. CASTAGNE (dir.), *Intercompréhension et Inférences*, Reims, Presses Universitaires de Reims, coll. « Intercompréhension Européenne », p. 77-90. Disponible sur : <<http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>>.
- CANDELIER M. et al. (dir.), 2007, *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Autriche, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. Disponible sur : <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf>.
- CARDINET J., 1977, « La coordination de l'information dans le système éducatif », Neufchâtel, IRDP ; cet article a été publié dans les *Actes du 4^e CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'AIPELF (GENÈVE, 16-20 MAI 1977)*, GENÈVE, SRP, p. 149-159.
- CASTAGNE É., 2004, « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines », in É. CASTAGNE (dir.), *Intercompréhension et Inférences*, Reims, Presses Universitaires de Reims, coll. « Intercompréhension Européenne », p. 91-116.
- , 2010, « L'intercompréhension européenne, innovation conceptuelle de la Recherche et du Développement en sciences du langage : la communication et les échanges des entreprises sont facilement opérationnels », *Points communs*, no 41. Disponible sur : <<http://logatome.eu/publicat/Paris2010.pdf>>.
- CASTAGNE É. et CHARTIER J.-P., 2007, « Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes », dans M. CAUSA (dir.), « Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives », *Le français dans le monde – Recherches et applications* (numéro spécial), p. 66-75. Disponible sur : <<http://logatome.eu/publicat/Paris2007.pdf>>.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E., 1990, « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue Française de Pédagogie*, no 90, p. 23-30.
- DÉ LANDSHEERE G., 1982, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin.
- DOYÉ P. / Conseil de l'Europe (Division des Politiques Linguistiques), 2005, *L'intercompréhension*.
-

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur :<<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>>.

DUFAYS J.-L., 2006, « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de lecture littéraire », in L. PAQUAY, M. CRAHAY et J.-M. DE KETELE (dir.), *L'analyse qualitative en éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », p. 143-164.

GOMBERT J.-E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GOMBERT J.-E., 1996, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », in A. TRÉVISE (dir.), « Activité et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, no 8, Disponible sur :<<http://aile.revues.org/1224>>.

GROUPE D'ENTREVERNES, 1979, *Analyse sémiotique des textes : introduction, théorie, pratique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, coll. « Linguistique et sémiologie ».

MOORE D., 2001, « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? ENS des sciences humaines », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, no 121, p. 71-78.

MUCCHIELLI R., 2006, *L'analyse de contenu : des documents et des communications*, 9^e éd., Issy-les-Moulineaux, ESF, coll. « Formation permanente ».

TEN THIJJE J. D., 2014, «The effectiveness of Lingua Receptiva (LaRa) in multilingual communication», *Applied Linguistics Review*, vol. 5, no 1, p. 125-129.

Motivation et développement des activités langagières communicatives en classe de FLE au primaire dans le cadre d'un projet actionnel-culturel

Pénélope KRYSTALLI

Université Aristote de Thessalonique

Depuis les travaux de Clark Hull, un pur représentant du béhaviorisme, qui a perçu, en 1943, la nécessité de lier la motivation à l'apprentissage pour expliquer la façon dont on apprend, ce lien fait l'objet de nombreuses études réalisées par des chercheurs appartenant à différents champs scientifiques.

Motiver ses élèves et leur donner le goût d'apprendre est une condition d'apprentissage très souvent difficile à mettre en œuvre, la majorité des enseignants le reconnaissent d'emblée.

Selon Bourgeois et Galand (2006 : 12.), cette difficulté s'explique par le fait que « l'apprentissage exige la mobilisation de ressources personnelles – cognitives, affectives, comportementales – importantes, une mobilisation qui requiert à son tour une forte implication du sujet dans son apprentissage ». Or, pour que les élèves s'impliquent et s'investissent dans leur apprentissage ils doivent être motivés.

Susciter alors la motivation des élèves est un des enjeux du professeur de FLE et un souci permanent notamment dans l'école primaire vu que les chercheurs s'accordent sur le fait que les élèves du primaire n'ont pas encore développé, ou peu développé, la motivation fonctionnelle (Castellotti, 2007 : 14). Parmi les nombreuses méthodes et stratégies, citées dans la bibliographie, susceptibles de susciter la dynamique motivationnelle des élèves est celle de la pédagogie par projet. En fait, la dynamique de projet est généralement liée à la mise en place de tâches et d'activités qui favorisent des synergies entre les différents facteurs motivationnels tels que le plaisir, le sentiment de compétence et d'autonomie, l'utilité perçue et les buts fixés.

Le présent article vise à contribuer au débat sur le lien entre la motivation et le projet pédagogique dans le but de développer des activités langagières communicatives en cours de FLE au primaire. Plus précisément, dans la première section nous essayerons de clarifier quelques concepts relatifs au sujet de la motivation et de la dynamique motivationnelle du projet actionnel. Dans la deuxième section, nous présenterons une proposition didactique concernant l'élaboration d'un projet actionnel-culturel que nous avons réalisé avec une classe de cinquième dans une école primaire grecque au cours de l'année scolaire 2015-2016.

1. Motivation, facteurs déterminants et manifestations de la motivation

Les chercheurs en éducation et les acteurs éducatifs s'accordent sur le fait qu'il n'y a pas d'apprentissage sans engagement, sans motivation. Pourtant, pour parvenir à soutenir l'engagement de nos élèves dans leur apprentissage, il faut d'abord comprendre ce qu'est la motivation et quels sont les facteurs qui l'influencent. Selon Nevid (2013 : 286), la motivation est un ensemble de facteurs et de motifs qui activent et guident le comportement d'un individu visant à atteindre des buts fixés antérieurement. Ces facteurs, comme le soulignent Bourgeois et Galand (2006 : 14), sont déterminés par l'interaction entre des caractéristiques individuelles de l'apprenant et des caractéristiques propres au contexte d'apprentissage. La motivation, phénomène complexe, est influencée par des facteurs externes et internes, personnels qui constituent les sources de motivation. Il est à noter que dans le cadre du présent article nous nous limiterons aux facteurs externes, liés à la classe et, plus précisément, aux activités pédagogiques, aux buts fixés et aux récompenses. Viau (2009) soutient que les trois principales sources de la dynamique motivationnelle¹, qui s'influencent réciproquement, sont la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception de contrôlabilité sur son déroulement. « Les perceptions sont les jugements qu'une personne porte sur les événements, les autres et elle-même » (Viau, 2009 : 22). La recherche bibliographique a relevé que les recherches sont unanimes pour souligner que la valeur accordée à la tâche ou à l'activité proposée à un élève est un composant primordial du profil motivationnel d'un élève. En effet, selon une recherche réalisée en 2007, par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, la valeur accordée par un élève à une activité scolaire témoigne du niveau d'intérêt de l'élève pour cette activité, l'importance qu'il lui accorde et l'utilité qu'il lui attribue. D'après notre expérience comme enseignante de FLE, nous pouvons affirmer qu'un élève n'est pas motivé à s'engager dans une quelconque activité scolaire s'il la juge inutile ou non pertinente. Cependant, il est à souligner que la valeur accordée aux activités scolaires est certainement influencée par la manière dont l'enseignant les présente, le climat de la classe et leur pertinence par rapport aux intérêts de l'élève. Le concept de perception qu'a l'élève de sa compétence est défini par Viau comme « le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (2009 : 36). Il s'agit donc, « de l'évaluation qu'un apprenant fait de sa capacité et de la perception de soi en tant qu'apprenant. Plus la perception sera positive, plus grande sera la motivation » (Careau et Fournier, 2003 : 8). Un grand nombre de recherches ont montré que cette source de motivation est de première importance étant donné son influence sur la persévérance et l'investissement des apprenants dans leur apprentissage ainsi que leur performance. Galand et Vanlede (2004 : 94) les résument de la façon suivante :

Plus ils choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leur habileté plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser :

plus ils se fixent des objectifs élevés ;
plus ils persévèrent face à des difficultés ;
mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété et meilleures sont leurs performances.

La troisième source de la motivation, la perception de contrôlabilité en milieu scolaire, est définie par Careau et Fournier (2003 : 8) comme « la perception du degré de maîtrise que l'étudiante ou l'étudiant possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité pour laquelle on lui demande de s'engager ». Si l'élève se sent impliqué dans le déroulement des activités pédagogiques qui lui sont proposées, le niveau de la perception de contrôlabilité sera élevé au profit de sa dynamique motivationnelle. En d'autres termes, pour susciter la motivation d'élève d'accomplir une activité, nous devons lui accorder la liberté d'utiliser des stratégies qui lui permettront d'influencer son déroulement et d'atteindre des objectifs.

Les indicateurs ou manifestations de la motivation dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) sont le choix de l'élève à s'engager, l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Le premier indicateur concerne le choix que fait un élève motivé de s'engager dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage (Lacroix et Potvin, 2009). Par conséquent, il y a un engagement cognitif de la part de l'élève quand celui-ci déploie des stratégies d'apprentissage adéquates afin de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée (Viau, 2009 ; Lacroix et Potvin, 2009). La persévérance se rattache au temps qu'un élève consacre à l'accomplissement des activités proposées. Étant donné que l'apprentissage exige du temps, la persévérance est souvent « un signe précurseur de réussite » (Viau, 2009 : 63) à condition, bien sûr, que le temps consacré à l'apprentissage soit fructueux. Ce qui résulte de l'interaction entre les trois indicateurs cités ci-dessus c'est la manifestation finale de la motivation en contexte scolaire, c'est la performance effectuée en termes d'apprentissage. Il est à noter que seule la performance ne constitue pas un indicateur du niveau de motivation d'un élève. Pour conclure, nous soulignons que la performance correspond à la démonstration des connaissances acquises et aux résultats observables de l'apprentissage.

2. Comment agir sur la dynamique motivationnelle de nos élèves au primaire ?

Dans la partie précédente nous nous sommes référée, de manière succincte, aux facteurs déterminants de la motivation, aux manifestations de la motivation et aux interactions éventuelles entre ces variables.

Comme les recherches ont montré qu'il est possible pour les enseignants d'agir, jusqu'à un certain point, sur les variables influant sur l'engagement de l'élève, dans cette partie nous allons étudier certaines stratégies optimales que nous pourrions mettre en place en classe de FLE, vu que notre mission finale est l'apprentissage.

En nous appuyant sur la théorie d'autodétermination de Ryan et Déci (2000) et sur la théorie de la motivation intrinsèque en éducation de Malone (1980), nous proposons la mise en

pratique des stratégies suivantes afin de susciter la motivation de nos élèves :

- Fixer des buts en privilégiant les buts d'accomplissement ;
- Soutenir l'autonomie des élèves ;
- Récompenser et encourager les élèves ;
- Fournir aux élèves un feedback informatif.

Les buts sont présents dans presque toutes les théories de la motivation en tant qu'un élément efficient qui semble agir sur la motivation de l'apprenant. Or, pour avoir un impact motivationnel sur l'élève, le but doit être spécifique et compétitif. Selon les dires de Lieury et Fenouillet (2006 : 56), « de nombreuses recherches ont trouvé qu'un but spécifique et compétitif amène à de meilleurs résultats qu'un but vague ». De plus, dans le contexte scolaire, pour maximaliser la motivation des élèves nous devons orienter nos élèves vers des buts d'accomplissement. Les buts d'accomplissement expliquent pourquoi un élève essaie d'atteindre de tels objectifs et quelles stratégies il adopte pour les atteindre (Dupeyrat *et al.*, 2006 : 64). Ils ont pour fonction de diriger et de dynamiser les conduites et ils se distinguent en deux types : les buts de maîtrise appelés aussi buts d'apprentissage et les buts de performance. Plus précisément, un élève orienté vers les buts de maîtrise vise à augmenter ses savoirs, à développer ses compétences et à améliorer sa maîtrise d'une tâche tandis qu'un élève qui poursuit des buts de performance vise plutôt à démontrer ses capacités, à obtenir de bonnes notes et des jugements favorables de la part de ses enseignants (Viau, 2009 : 29 ; Dupeyrat *et al.*, 2006 : 65). Certains chercheurs soutiennent que les buts de performance centrent les actions de l'élève sur les résultats et ont donc plutôt des conséquences négatives. D'autres croient que ces deux types de buts peuvent être vus comme complémentaires. Parmi eux Brophy (2010 : 76) qui a constaté que pour avoir une motivation optimale nous devons combiner les buts d'apprentissage et de performance de manière à que ces deux types de buts amènent l'élève à s'engager dans une activité plutôt que de l'éviter.

Une deuxième stratégie que nous devons adopter en tant qu'enseignants en classe de FLE afin d'accroître la motivation de nos élèves est de les aider à devenir autonomes. « L'autonomie est constitutive de la motivation et porte donc à la fois sur l'intérêt lié à l'action elle-même (motivation intrinsèque), et sur les moyens de la réaliser (motivation extrinsèque). On peut donc parler de continuum entre les deux. » (Barbot et Camatarri, 1999 : 67). Vu cette constatation ainsi que le fait que l'autonomie en contexte d'apprentissage, selon Ryan et Déci (2000), représente la perception de contrôle qu'un élève a sur ses propres comportements, ses buts, et, par conséquent, sur le processus d'apprentissage, étayer un apprentissage autonome constitue une des premières préoccupations des enseignants de FLE. Pour y parvenir, nous devons encourager nos élèves à participer activement aux activités de classe, les inciter à prendre des initiatives, leur offrir des choix, leur permettre de prendre des décisions appropriées pour leur âge et enfin adopter une approche d'enseignement coopératif tout en établissant en même temps des règles dans la classe permettant à chacun d'exprimer son autonomie et d'en percevoir les limites.

Troisième stratégie à adopter c'est de mettre en place un système de récompenses. Malgré la controverse sur le débat des récompenses et leur effet à la motivation, relevée par la recherche bibliographique, nous proposons de distribuer des récompenses, visant, surtout dans le primaire, « à faire plaisir, à créer un climat de classe agréable ou à souligner les progrès des élèves, et non pas pour les contrôler et «acheter» leur motivation à apprendre » (Archambault et Chouinard, 2006 : 144). Nous pourrions donc les encourager, les féliciter et leur offrir des récompenses de type *informatif* qui ont pour objectif d'augmenter l'effort qu'ils consacrent à une activité (Deci *et al.*, 1999).

Quatrième stratégie que les enseignants pourraient mettre en pratique c'est de fournir à leurs élèves un feedback informatif (Malone, 1980) qui vise plutôt à souligner les apprentissages qu'ils ont réalisés, ce qu'ils ont fait de bien et non pas les erreurs commises (Viau, 2009). En d'autres termes nous devons investir sur une évaluation formative qui ne se limite pas à la notation mais qui encourage et favorise l'effort.

Nous aimerions conclure ce chapitre par le propos de Gurtner et Genoud (2006 : 115) que nous partageons vivement et qui résume tout ce qui a été dit ci-dessus :

Donner à ses élèves l'impression qu'on écoute leurs besoins, qu'on les soutient dans leur effort, installer en classe des règles claires en même temps qu'un climat de coopération et d'entraide contribuera certainement à améliorer le bien-être des élèves, leur engagement dans la classe et leur motivation pour le travail scolaire et l'étude. Et cela pourrait aussi bien aider en retour les enseignants à se sentir mieux dans leur classe, à apprécier davantage leur travail, malgré les conditions souvent difficiles dans lesquelles ils ont à l'effectuer.

3. La dynamique motivationnelle du projet pédagogique/actionnel

Un grand nombre de chercheurs s'accordent sur le fait que la pédagogie par projet favorise la motivation scolaire (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004 ; Tagliante, 2006 ; Viau, 2009 ; Springer, 2010 ; Reverdy, 2013). Plus précisément, Viau (2009) soutient que la réalisation d'un projet est une activité d'apprentissage susceptible d'accroître la motivation des élèves car il répond à toutes les conditions motivationnelles citées dans la littérature. Dans cette même optique Reverdy (2013 : 9) affirme que « les projets peuvent servir à augmenter la motivation des élèves dans un but d'apprentissage. L'aspect concret des projets est la source première de motivation des élèves ». De plus, Springer (2010) croit au caractère social et actionnel du projet et souligne que l'élaboration des projets aide les élèves à développer des compétences indispensables pour communiquer en L2 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Le projet correspond bien à la définition de l'activité et englobe un ensemble d'actions/tâches avec les opérations nécessaires pour la réalisation du résultat espéré. Il permet d'intégrer à la fois l'aspect social et la complexité de l'action humaine. [...] La pédagogie du projet repré-

sente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité. [...] Le CECR distingue très clairement compétences générales et compétences langagières. La pédagogie du projet est seule capable de valoriser ces deux types de compétences et s'inscrit parfaitement dans le mouvement de l'approche par compétences (Springer, 2010 : 519-520).

L'objectif de cette partie étant d'éclaircir la dynamique motivationnelle de l'apprentissage par projet, nous nous limiterons à la citation d'une seule définition du concept, parmi les nombreuses citées dans la bibliographie, et justement dans le but d'y repérer certaines caractéristiques grâce auxquelles les spécialistes attribuent au projet sa valeur motivationnelle. Nous avons opté pour la définition de Perrenoud (2002 : 3) en raison de sa précision et de sa clarté :

Une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète ; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet ; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Perrenoud lie, dans cette définition, le *projet* à un produit final concret, c'est-à-dire à un but final précis, et souligne l'aspect actionnel et interdisciplinaire du projet comme Springer (2010), ainsi que le rôle actif et l'engagement des élèves. C'est clair que ces caractéristiques du projet, selon les réflexions théoriques analysées dans les parties précédentes, sont susceptibles de susciter la motivation en contexte scolaire.

Proulx (2004 : 61) met en évidence d'autres avantages de l'apprentissage par projet aptes également de rehausser la motivation scolaire dont nous citerons ici les plus importants :

- Le choix du projet à réaliser revient en principe aux apprenants eux-mêmes et est effectué en fonction de leurs centres d'intérêt ;
- En constatant peu à peu que par sa propre initiative [...] le produit escompté de son projet commence à prendre forme, l'apprenant obtient là une rétroaction régulière et progressive des efforts qu'il consacre à son projet ;
- Il développe l'autonomie et la responsabilité dans l'engagement.

La réalisation donc d'un projet actionnel dans la classe de FLE aide les élèves à devenir autonomes, à développer des compétences langagières et à augmenter leurs apprentissages grâce à sa dynamique motivationnelle.

Dans la partie suivante, nous allons présenter les paramètres du projet actionnel-culturel que nous avons réalisé avec nos élèves de cinquième et donner des exemples d'activités que nous leur avons proposées afin de faire développer leurs compétences langagières.

4. Objectif et déroulement du projet

L'objectif du projet que nous avons réalisé avec nos élèves a été déterminé en tenant compte du curriculum, des intérêts, des attentes et des motivations culturelles des élèves.

Nous avons décidé donc avec eux de créer et de publier, en version papier, un guide touristique bilingue (en grec et en français) dans le but de faire connaître le plus grand nombre possible de monuments français inscrits sur la liste du patrimoine mondial de l'Unesco².

Associer la langue à la culture dans la classe de FLE ce n'est plus une innovation car langue et culture sont indissociables. Ainsi, si nous avons décidé d'élaborer un projet culturel c'est justement pour satisfaire la curiosité culturelle de nos élèves car comme le soutient Beacco (2000 : 17-18) « la curiosité culturelle qui se manifeste dans la volonté d'apprendre une langue étrangère est susceptible d'être interprétée plus radicalement comme une attirance pour une autre culture, celle-ci constituant une motivation qui ne relève alors ni de la contrainte sociale ni du besoin ».

Il est à noter que décider de la nature de notre projet s'est avéré un travail difficile vu deux préoccupations importantes : peut-on intégrer une approche culturelle au primaire et notamment en cinquième où les élèves viennent de commencer à apprendre le français et si oui, en quelle langue devrait-elle aborder la culture étrangère, en langue cible ou en langue source ?

C'est Windmüller (2011 : 15) qui répond aux questions que nous nous sommes posées en soulignant l'importance d'intégrer une approche culturelle minimale dans nos cours de débutants ainsi que l'importance de la langue maternelle pour l'acquisition de la culture étrangère.

Étant donné que l'objectif visé repose sur l'acquisition d'une compétence culturelle, la langue maternelle des apprenants doit constituer un vecteur privilégié de cette acquisition.

[...] dans la perspective communicationnelle actuelle, l'intégration d'une approche minimale culturelle dans le cours de débutant est concevable, car il s'agit de motiver les apprenants à prendre conscience de la diversité culturelle.

Le projet en question est un projet à long terme, voire de huit mois, d'octobre en mai dont le but final était d'obtenir un produit matérialisé : un guide touristique bilingue contenant des informations d'ordre culturel et sur 16 monuments français inscrits sur la liste du patrimoine mondial de l'Unesco, sous forme d'un livret de 16 pages³. Le projet auquel ont participé 21 élèves de cinquième, réalisé dans la 4^e École primaire de Thermi, à raison d'une séance par semaine.

En ce qui concerne le déroulement du projet nous avons suivi la proposition d'une démarche à trois étapes de Grégoire et Laferrière (1999) : la préparation, l'exécution et l'exploitation du projet. Lors de la première étape, la préparation du projet, nous avons décidé avec nos élèves de la nature du projet, nous avons défini des tâches et des responsabilités, nous avons reparti le travail en fonction de leurs intérêts et nous avons repéré en collaboration avec les élèves les ressources qu'ils pourraient utiliser en fonction de leur disponibilité et de leur accessibilité et enfin nous avons établi un calendrier de travail et rédigé le cahier des

charges. Plus précisément, chaque élève ou groupe d'élèves « a adopté » un monument ou site de ceux inscrits sur la liste de l'Unesco dans le but de le présenter en grec à leurs camarades de classe suivant des critères précis : les raisons pour lesquelles l'Unesco l'a sélectionné, sa localisation sur la carte de France, ses rapports historiques éventuels avec les pays voisins ainsi que quelques événements culturels importants qui ont lieu dans la région ou dans la ville où se trouve le monument témoignant des pratiques culturelles du quotidien. Par conséquent, pendant la phase de l'exécution les élèves, en paires ou en solo, réalisent leur présentation du site adopté (en fonction du calendrier établi), avec un PowerPoint et accompagnant les textes d'images, de graphiques et de vidéos.

La troisième phase, l'exploitation pédagogique, visait le développement des compétences langagières en français ainsi que la synthèse des travaux des élèves et la mise au point du produit final. En utilisant des textes-déclencheurs multimodaux en français se référant aux sites présentés antérieurement par les élèves ainsi qu'aux traditions et aux fêtes éventuelles de la région où est situé chaque site, nous avons élaboré et proposé aux apprenants de différents types d'activités de compréhension et de production orale et écrite dont des exemples nous allons montrer dans le chapitre suivant. Pendant la dernière étape du projet nous avons aussi effectué l'évaluation du projet par les élèves. D'après leurs témoignages, l'élaboration du projet en question était une expérience motivante vu qu'ils ont « voyagé » virtuellement à des lieux français « insolites, et impressionnants » « malgré les difficultés du premier temps avec le lexique en français ».

5. Développement des activités langagières communicatives


L'objectif du projet que nous avons réalisé, son aspect culturel mis à part, était de motiver les élèves à apprendre le français et de les entraîner à développer leurs capacités à réagir et à agir à l'oral et à l'écrit en compréhension et en expression. Pour ce faire, nous avons adopté des démarches d'enseignement propres à chaque activité langagière : compréhension des écrits et de l'oral, production orale et écrite. Pour la conception des activités et le choix des documents déclencheurs, nous avons adopté les normes et les principes de l'approche actionnelle présentés et analysés dans le CECRL et, en particulier, ses descripteurs pour spécifier les activités de communication ainsi que ceux du *Programme Commun d'Études pour les Langues Étrangères* (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών).

Plus précisément, à partir de différents textes multimodaux, affiches, vidéos sur YouTube, plans de musées etc. fournissant des informations sur les sites que les élèves ont présentés en classe ainsi que sur des événements culturels ayant lieu dans la ville ou la région hébergeant ces sites, nous avons conçu des activités de niveau A1 selon les descripteurs du CECRL.

Il est à noter que, vu la longueur limitée de notre texte, il nous serait impossible de montrer ici toutes les activités que nous avons élaborées, proposées et exploitées en classe dans le cadre du projet. Les activités choisies ne représentent qu'un petit échantillon de notre travail mais indicatif de la démarche adoptée.

5. 1. Compréhension de l'écrit

Pour entraîner nos élèves à la compréhension de l'écrit nous leur avons proposé des activités du type « vrai, faux, ce n'est pas dit » et des QCM. Nous aimerions souligner ici que les consignes étaient simples, rédigées dans la langue maternelle tout comme celles au KPG (Certificat d'État hellénique de Connaissance des Langues).

Vrai ? Faux ? Mets une croix dans la bonne case. <i>Σωστό; Λάθος; Σημείωσε με x την επιλογή σου στο αντίστοιχο κουτάκι.</i>				
		Vrai	Faux	
	1	Il s'agit d'un festival de jeux.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>
	2	On doit payer pour entrer au festival.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>
	3	Le festival a un site internet.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>
	4	Samedi on peut y aller le matin.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>
	5	On peut manger pendant le festival.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>

Exemple d'activité de compréhension écrite

La Cité médiévale de Carcassonne se trouve dans le département de l'Aude, région du Languedoc-Roussillon.



Elle est située sur la rive droite de l'Aude, au sud-est de la ville actuelle de Carcassonne. La Cité de Carcassonne est, depuis 1997, classée au patrimoine mondial de l'UNESCO. La ville attire chaque année des millions de visiteurs. Les visiteurs viennent y admirer ses châteaux (il y a 52 châteaux) et ses fortifications.

Carcassonne est une destination de choix que ce soit pour un week-end ou des vacances prolongées. Les visiteurs viennent de loin pour visiter la ville.

D'après www.destinationsuddefrance.com/Decouvrir2/Incontournables/Carcassonne

Vrai ? Faux ? Ce n'est pas dit ? Mets une croix dans la bonne case. <i>Σωστό; Λάθος; Δεν το λέει το κείμενο; Σημείωσε με x την επιλογή σου στο αντίστοιχο κουτάκι.</i>			
	VRAIX	FAUX	CE N'EST PAS DIT
1. Aude est un fleuve.			
2. Languedoc-Roussillon est un département.			
3. Carcassonne est située dans le Sud de la France.			
4. Des millions de touristes visitent Carcassonne chaque année.			
5. À Carcassonne il y a beaucoup de jardins.			

Exemple d'activité de compréhension écrite


Lors de l'exploitation nous avons profité de l'occasion pour familiariser nos élèves avec le vocabulaire relatif à la description d'un lieu et la localisation d'un site dans l'espace avec des activités ludiques adaptées à leur niveau.

Colorie d'une même couleur les paires de synonymes <i>Χρωμάτισε με το ίδιο χρώμα τα ζευγάρια των συνώνυμων λέξεων</i>		
fleuve	château	rivière
palais	parc	foret
bois	ville	touriste
capitale	visiteur	jardin

Exemple d'activité visant l'enrichissement du lexique

5. 2. Compréhension de l'oral

Pour des activités de la compréhension orale nous avons utilisé comme documents déclencheurs surtout des vidéos sur Internet d'une durée de 2-3 minutes comme dans l'exemple qui suit. La vidéo aide les apprenants débutants à surpasser le fait que les Français parlent trop vite et à se concentrer sur les informations qu'ils peuvent comprendre : les images.


 <p>https://www.youtube.com/watch?v=cRWR38stOsM</p>	<p>De quels endroits représentatifs de Strasbourg parle Delphine ? <i>Για ποια χαρακτηριστικά μέρη του Στρασβούργου μιλάει η Delphine;</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>La Cathédrale de Strasbourg</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Le Musée d'art Moderne et Contemporain</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Le Musée Zoologique</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Le Musée archéologique</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Le Planétarium</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Le Quartier de la Petite France</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Le centre historique</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	La Cathédrale de Strasbourg	<input type="checkbox"/>	Le Musée d'art Moderne et Contemporain	<input type="checkbox"/>	Le Musée Zoologique	<input type="checkbox"/>	Le Musée archéologique	<input type="checkbox"/>	Le Planétarium	<input type="checkbox"/>	Le Quartier de la Petite France	<input type="checkbox"/>	Le centre historique	<input type="checkbox"/>
La Cathédrale de Strasbourg	<input type="checkbox"/>														
Le Musée d'art Moderne et Contemporain	<input type="checkbox"/>														
Le Musée Zoologique	<input type="checkbox"/>														
Le Musée archéologique	<input type="checkbox"/>														
Le Planétarium	<input type="checkbox"/>														
Le Quartier de la Petite France	<input type="checkbox"/>														
Le centre historique	<input type="checkbox"/>														

Exemple d'activité de compréhension orale

5. 3. Production orale

Pour entraîner nos élèves à la production orale nous avons utilisé exclusivement comme documents déclencheurs des images et des affiches pour leur iconographie attirante et souvent pour leur humour, tous les deux facteurs susceptibles de susciter la motivation.


Tu as devant toi cette affiche qui annonce un événement. Je suis ton ami(e) et je voudrais y aller avec toi. Réponds à mes questions.
Έχεις μπροστά σου αυτήν την αφίσα που ανακοινώνει ένα γεγονός. Είμαι φίλος (η) σου και θα ήθελα να πάω μαζί σου. Απάντησε στις ερωτήσεις μου.

1	Quel est le thème de l'évènement ?	
2	Où a lieu cet événement ?	
3	À quelle heure on peut y aller ?	
4	Quelle est la date de cet événement ?	
5	Quel est le prix d'entrée ?	
6	Est-ce qu'il y a une adresse Internet ? Laquelle ?	

Exemple d'activité de production orale

5. 4. Production écrite

Selon le *Programme Commun d'Études pour les Langues Étrangères* qui a adopté les principes du CECRL, au niveau A1, parmi d'autres, l'élève doit être capable d'écrire des expressions et des phrases simples sur lui-même ou sur une autre personne, son lieu d'habitation, ses activités et sa famille. Pour entraîner nos élèves à ces actes de parole, nous leur avons demandé de présenter des personnages que nous avons rencontrés lors de notre voyage virtuel en France. Nous leur avons demandé de rédiger des textes courts de 30-40 mots à partir d'une fiche contenant des informations personnelles sur un personnage différent chaque fois comme dans l'exemple qui suit.

Fiche de Louis XIV		
Prénom :	Louis XIV	
Nationalité :	Française	
Prénoms de ses parents :	Louis XIII et Anne d'Autriche	
Activités préférées :	La chasse et la danse	

Exemple d'activité de production écrite

Conclusion

La motivation n'est pas une chose figée, au contraire c'est un phénomène multidimensionnel qui influence entièrement la réussite scolaire. Il est essentiel de l'admettre car le niveau de motivation d'un apprenant influe sur sa performance, son assiduité, sa créativité et son apprentissage. La pédagogie du projet étant une démarche qui favorise l'apprentissage dans l'action et qui nous permet de valoriser les efforts et les compétences des élèves plutôt que leurs performances ainsi qu'étayer leur autonomie et le travail collaboratif en classe de FLE, a une dynamique motivationnelle que nous devons prendre en sérieux. Il serait bien sûr nécessaire de souligner ici que le projet ne constitue qu'une démarche, approche, activité comme le dit Viau (2009) parmi d'autres et que ce qui est déterminant dans sa réalisation c'est la manière dont les enseignants l'intègre dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Tout au long de cette expérience, nous avons constaté que les élèves étaient fiers de participer activement à la réalisation d'un produit concret, le guide touristique, tout en prenant plaisir à étudier le français et en développant des compétences langagières et générales.

En effet, grâce à ce projet ils ont développé des habiletés à la communication orale, notamment à la présentation orale de matériel, la curiosité scientifique, la capacité de communiquer et de traiter de l'information et la maîtrise des outils informatiques.

Nous aimerions clore cet article avec la constatation suivante : les élèves, lors de la réalisation du projet, en intégrant des apprentissages liés à d'autres disciplines, telles que la géographie, les TICE et les arts, ont mobilisé tous leurs savoirs dans un climat de classe agréable dans laquelle la motivation de l'auteure était en constante interaction avec leur motivation.

Références bibliographiques

- ARCHAMBAULT J. et CHOUINARD R., 2006, « Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre », in B. GALAND et É. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre*, Paris, PUF, coll. « Apprendre », p. 135-144.
- BARBOT M. J. et CAMATARRI G., 1999, *Autonomie et apprentissage*, Paris, PUF, coll. « Pédagogie théorique et critique ».
- BEACCO J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris, Hachette, coll. « f ».
- BOURGEOIS É. et GALLAND B., 2006, « La question de la motivation à apprendre », in B. GALAND et É. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre*, Paris, PUF, coll. « Apprendre », p. 11-12.
- BROPHY J., 2010 [1997], *Motivating Students to learn*, Third ed., New York, Routledge.
- CAREAU L. et FOURNIER A.-L., 2002, *Guide : la motivation*, Québec, Centre d'orientation et de consultation psychologique, Université Laval. Disponible sur : <https://www.aide.ulaval.ca/files/content/sites/aide/files/files/reussite/Guide_Motivation.pdf>.
- CASTELLOTTI V., 2007, « Des enfants et des langues : orientations pour une éducation plurilingue »,

- in Argyro PROSCOLLI et Kyriakos FORAKIS (dir.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques, Actes de la Journée d'Études*, Athènes, Presses de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, p. 11-25. Disponible sur : <www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Primaire_2007.pdf>.
- DECI L. E., KOESTNER R. et RYAN M., 1999, « Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation », *Psychological Bulletin*, n° 125(6), p. 627-668.
- DUPEYRAT C., ESCRIBE C. et MARINÉ C., 2006, « Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition », in B. GALAND et É. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre*, Paris, PUF, coll. « Apprendre », p. 63-74.
- GALAND B. et VANLEDE M., 2004, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, n° 5 (Hors-série), p. 91-116. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm>>.
- GRÉGOIRE R. et LAFERRIÈRE T., 1998, « Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau ». Disponible sur : <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>>.
- GURTNER J. et GENOUD P., 2006, « Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence », in B. GALAND et É. BOURGEOIS (dir.), *(Se) Motiver à apprendre*, Paris, PUF, coll. « Apprendre », p. 115-124.
- LACROIX M. et POTVIN P., 2009, « La motivation scolaire », *Réseau d'information pour la réussite éducative*. Disponible sur : <<http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale>>.
- LIEURY A. et FENOUILLET F., 2006, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, coll. « Psycho sup ».
- MALONE T. W., 1980, *What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games* (Tech. Rep. No. CIS-7), Palo Alto, CA Xerox Research Center.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2007, *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, Québec, Gouvernement du Québec.
- NEVID J., 2013, *Psychology : Concepts and applications*, Belmont, CA Wadsworth Cengage Learning.
- PERRENOUD P., 2002, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », *Éducateur*, n° 14, p. 6-11.
- PROULX J., 2004, *Apprentissage par projet*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- REVERDY C., 2013, « Des Projets pour mieux Apprendre ? », *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 82, p. 1-24. Disponible sur : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>>.
- RYAN M., et DECI E. L., 2000, « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, p. 54-67. Disponible sur : <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202?via%3Dihub>>.
- SPRINGER C., 2010, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, Université de Toronto, vol. 66, n° 4, p. 511-523. Disponible sur : <<https://hal.>
-

archives-ouvertes.fr/hal-01301628>.

TAGLIANTE C., 2006, *La classe de langue*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et Pratiques de classe ».

VIAU R., 2009 [1994], *La motivation en contexte scolaire*, Paris/Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques ».

WINDMÜLLER F., 2011, *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*, Paris, Belin, coll. « Guide Belin de l'enseignement ».

Notes

¹ Viau (2009 : 13) choisit de nommer la motivation *dynamique motivationnelle*.

² Actuellement cette liste comprend 42 monuments : 38 culturels, 3 naturels et un mixte. Voir <<http://whc.unesco.org/fr/etatsparties/fr>>.

³ Au moment où nous rédigeons ce travail le guide est disponible sur : <<https://drive.google.com/file/d/0ByXg-SoCUVhGOX2pkRHNycl9LeDA/view>>. Les biens français inscrits sur la liste du patrimoine mondial présentés dans notre guide étaient les suivants : Bordeaux, Port de la Lune, Cathédrale d'Amiens, Cathédrale de Chartres, Cathédrale Notre-Dame, ancienne abbaye Saint-Rémi et palais du Tau, Reims, Centre historique d'Avignon : Palais des papes, ensemble épiscopal et Pont d'Avignon, Juridiction de Saint-Émilion, Le Havre, la ville reconstruite par Auguste Perret, Mont-Saint-Michel et sa baie, Palais et parc de Fontainebleau, Palais et parc de Versailles, Pont du Gard, Site historique de Lyon, Strasbourg – Grande île, Théâtre antique et ses abords et « Arc de Triomphe » d'Orange, Val de Loire entre Sully-sur-Loire et Chalonnes, Ville fortifiée historique de Carcassonne.

Les faux amis français-anglais-russes dans une perspective plurilingue et pluriculturelle

Kamilla KURBANOVA

Université d'État de Moscou Lomonossov

Toute didactique des langues, autrement dit « didactique du plurilinguisme » (Candelier et Castellotti, 2013 : 179) a une dimension culturelle. Chaque apprenant d'une langue étrangère est inséré dans des situations de contact de langues, à commencer par celui entre sa langue maternelle et la langue étudiée. Certaines relations s'établissent entre les deux (trois et ainsi de suite, éventuellement) et il ne s'agit pas seulement de contacts linguistiques, mais aussi de contacts culturels. Comment un locuteur bilingue réussit à actualiser différents codes et en même temps à surmonter des obstacles de nature « culturelle » ?

1. Compétence plurilingue et pluriculturelle

Au cœur de cette question intervient la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » introduite par Coste, Moore, Zarate, 1997 à la fin du XX^e siècle. La définition devenue classique, a été reprise à peu près dans les mêmes termes par le Conseil de l'Europe (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11 ; Conseil de l'Europe, 2001 : 129) :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.

2. Les étapes du processus d'interculturalisation

Si l'on va encore plus loin, on effectue le passage du « pluriculturelle » à un « interculturelle », sinon à l'« interculturalisation », terme proposé par Demorgon (2005). Le processus d'interculturalisation se compose de quatre étapes décrites par P. Blanchet et D. Coste (2010 : 13-14) :

- Le « contact interculturelle » qui consiste en une « prise de conscience de l'existence de personnes “altéritaires” (utilisant d'autres ressources linguistiques et culturelles) sans relations [...], sans interactions » ;
- La « rencontre interculturelle » qui présuppose « des relations sociales régulières avec des personnes “altéritaires” » ;
- Le « syncrétisme interculturelle » est approuvé quand « la rencontre avec des per-

sonnes “altéritaires” conduit à une appropriation de repères et de ressources culturels (linguistiques inclus) » ;

- La « synthèse interculturelle » est représentée par « l’articulation consciente assumée en une identité culturelle et linguistique “hybride” ou “métissée” de la pluralité de son propre système interprétatif (répertoire pluriculturel et plurilinguistique), et donc de la légitimité des pluralités portées par toute altérité ».

Ce qui est intéressant, c’est qu’il ne faut pas considérer que cette « hybridation » revêt une trajectoire linéaire. Le parcours interculturel est souvent fait de va-et-vient entre les phases, tantôt il y a plus de progrès, tantôt moins.

3. Faux amis bilingues

C’est dans ce contexte qu’on voudrait évoquer le problème des faux amis qui sont considérés, dans le cas étudié, comme un phénomène de divergence langagière, une sorte de piège dans lequel on peut tomber, poussé par la similitude formelle. La faute peut arriver au niveau débutant ainsi qu’au niveau très avancé de l’apprentissage d’une langue et cela peut briser, à un moment donné, la confiance de l’apprenant, la certitude pour le développement correct des compétences.

D’un côté, en se basant sur ses connaissances les plus amples des langues, l’apprenant s’habitue à ce que la similitude des formes entraîne également l’équivalence sémantique, par exemple, le mot « biologie » est pareil dans presque toutes les langues indo-européennes. Il suffit de citer *biology* (anglais), *biologia* (italien), *Biologie* (allemand), *биология* (russe), etc. Dans ce cas-là, il s’agit du lexique international. En revanche, le phénomène qui s’oppose au lexique international est justement un faux ami, une mauvaise correspondance, une correspondance perfide qui guette sa proie. Poussé par l’aspect similaire des mots en contact, le locuteur peut y associer le / les sens identique(s), ce qui provoquera une faute : le nom français *librairie* « magasin où l’on vend des livres » est à ne pas confondre avec le substantif anglais *library* qui veut dire « bibliothèque » en français.

La paire fr. *librairie* – angl. *library* est un bon exemple de faux amis français-anglais, c’est-à-dire de faux amis entre deux langues, tandis que le sujet principal de notre article sont les faux amis trilingues – français-anglais-russes. Qu’est-ce qui nous a mené à étudier ces trois langues en contact ?

Le cas des étudiants qui s’inscrivent au Département de linguistique française de la Faculté des lettres de l’Université de Moscou Lomonossov est particulièrement intéressant. Ces derniers temps, il ne s’agit plus d’étudiants qui apprennent le français depuis leur enfance et qui ont donc des compétences approfondies en la matière, mais plutôt d’étudiants débutants ou faux-débutants en FLE mais de niveau très avancé en langue anglaise. Cela change les stratégies d’enseignement/apprentissage du français.

Les faux amis trilingues s’inscrivent dans ce contexte-là en tant qu’un cas particulier, une

des difficultés qui est à surmonter par des étudiants russophones apprenant la langue française comme *deuxième* langue étrangère. Cette problématique explique notre choix de langues, c'est-à-dire le français, l'anglais et le russe. Si l'on suit l'ordre chronologique de l'apprentissage des langues par nos étudiants, on noterait l'ordre suivant : le russe, l'anglais et le français. C'est en nous basant sur ces trois langues qu'on va étudier les faux-amis.

3. 1. Classifications de faux-amis bilingues

Avant de présenter notre typologie des faux-amis trilingues, il serait utile de rappeler encore des classifications des faux amis bilingues. À l'origine, le phénomène d'un faux ami a été découvert et décrit par deux linguistes, Koessler et Derocquigny (1928), qui travaillaient sur le lexique anglais-français. Leur premier ouvrage sur les faux amis anglais-français apparaît au début du XX^e siècle et s'appelait *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (Conseils aux Traducteurs)*. Depuis, le problème des faux amis a suscité beaucoup d'intérêt et été l'objet de nombreuses recherches et études pas seulement pour ce qui est du contact entre l'anglais et le français. De nouveaux recueils consacrés aux faux amis apparaissent toujours, renouvelés, encore plus détaillés, mais il est à noter que ce sont majoritairement des dictionnaires / recueils bilingues et pas plurilingues.

Traditionnellement dans le domaine théorique du sujet, on distingue deux types de faux amis suivant leur degré de divergence sémantique : faux amis complets ou absolus et faux amis partiels (Allinne, 1999 ; Ballard et Wecksteen, 2005 ; Cortesi, 2011 ; Marcheteau et Dahan, 2009 ; Rivière, 2003 ; Yala, 2008). Les faux amis complets sont des mots d'apparence semblable mais dont le sens est absolument différent, par exemple, le substantif anglais *physician* formellement est proche de son analogue français *physicien* ; en revanche, sémantiquement, ces deux substantifs sont divergents et sont donc considérés comme de faux amis, le substantif anglais voulant dire « médecin » tandis que le substantif français veut dire « spécialiste de physique ».

Les faux amis partiels sont encore plus difficiles à repérer parce qu'ayant une similitude formelle, ils sont polysémiques et cette polysémie n'est pas pareille dans les deux langues. Certains sens de ces mots sont identiques, d'autres, au contraire, différents. Par conséquent, cette double similarité, formelle et sémantique, peut entraîner l'interférence¹ de *tous* les sens des mots. Ainsi angl. *pile* et son analogue français *pile* ont le même sens « tas », « pilier », en revanche, le substantif anglais signifie également « grande maison, château » ; le mot français a un autre sens qui le différencie de l'anglais *pile* étant « appareil transformant directement en énergie électrique l'énergie développée dans une réaction chimique² ». Les faux amis présentés ci-dessus ont des significations communes ainsi que différentes ; cela étant, c'est seulement une partie de leurs significations qui peut causer une faute, là où leurs significations ne se correspondent pas, c'est pourquoi ils sont appelés « faux amis partiels ».

4. Faux amis trilingues, nouvelle classification

En élaborant notre propre typologie des faux amis trilingues (français-anglais-russes) (Kurbanova, 2012 ; Kurbanova, 2015), nous nous sommes appuyée sur les travaux du chef du Département de la linguistique française à l'Université de Moscou, I. Kouznetsova, qui a proposé sa classification des faux amis français-russes (Kuznetsova, 1998). Nous avons déjà évoqué le problème des faux amis par rapport aux étudiants russophones en FLE qui s'appuient très souvent sur leurs connaissances de l'anglais ; l'étude des faux amis trilingues a donc été bien justifiée. Le russe, la langue maternelle, et l'anglais, la première langue étrangère, restent en position dominante, ainsi les russophones ont tendance à transmettre des analogies russes-anglaises dans la langue française, ce qui prouve que le contact russe-français se révèle insuffisant de nos jours.

4. 1. Faux amis synonymiques

Le premier groupe des faux amis trilingues, le plus ample et diversifié de tous, se compose de faux amis synonymiques. Le terme souligne l'idée que tous les trois mots correspondants partagent au moins une signification commune, les autres sens variant librement. Par exemple, les éléments de la triade fr. *chimiste* / angl. *chemist* / rus. *химик* sont unis par un sens commun « personne qui s'occupe de chimie » (*chimiste organicien – organic chemist – химик-органик*). Entre temps, le substantif anglais possède un autre sens – « pharmacien(ne) », son analogue russe s'employant dans le langage parlé comme « prof de chimie ».

Autrement dit, dans leurs premiers sens, nos substantifs fr. *chimiste* / angl. *Chemist* / rus. *химик* sont synonymiques, ils sont donc de « vrais amis » et ne peuvent pas être confondus, tandis que dans les autres sens (« pharmacien(ne) » en anglais et « prof de chimie » en russe), ce sont de faux amis qui peuvent causer des fautes de la part des locuteurs, surtout de la part des anglophones et des russophones lors de la traduction de la langue maternelle en langue étrangère. Cette classe de faux amis trilingues nous renvoie également aux faux amis bilignes partiels mentionnés plus haut.

4. 2. Faux amis de contact

Passons à la deuxième catégorie des faux amis, appelés « de contact » dont les liens sémantiques sont moins forts. Les faux amis de contact ne sont pas réunifiés par un sens unique, mais leurs significations font partie du même champ lexical, donc ils ne sont pas très éloignés. Alors chaque élément de la triade fr. *lunatique* / angl. *Lunatic* / rus. *лунатик* a un sens particulier : *lunatique* en français veut dire « qui a l'humeur changeante, déconcertante » (*moody* en anglais). Le mot anglais sert d'équivalent au fr. *fou*, par exemple, *Il est fou à lier ! / He's a real lunatic ! / Он сумасшедший / нех !* L'analogue russe signifie « somnambule » employé dans ce sens-là surtout dans le langage courant, le terme médical étant rus. *сомнамбула*.

Malgré leur similitude formelle, les éléments de cette triade n'ont aucun sens en commun. Toutefois, il serait injuste d'affirmer qu'il n'y a pas de lien sémantique entre eux : leurs significations sont très proches, elles sont unies par un terme générique « personne se comportant d'une manière anormale, irrégulière » ; on peut donc signaler une sorte de « contact » entre les trois mots étudiés. La classe des faux amis de contact représente une phase de transition entre les faux amis partiels et absolus, d'ailleurs l'étude des faux amis trilingues n'a donné aucun exemple de faux amis absolus.

Notons aussi que les faux amis de contact sont les plus perfides et entraînent le maximum de fautes parce que l'interférence peut arriver lors de la traduction de la langue maternelle en langue étrangère ainsi que dans le sens inverse, la difficulté se présentant pour les locuteurs de toutes les langues, pour les russophones aussi bien que pour les francophones et les anglophones.

4. 3. Chaînes de faux amis

La troisième classe des faux amis a été découverte lors de notre étude trilingue. Il s'est révélé qu'au lieu de triades, on a souvent affaire à des chaînes de faux amis se composant de 4 à 9 éléments. Les correspondants sont tous formellement similaires et il est impossible de les étudier séparément. De plus, à part des divergences sémantiques, certains faux amis démontrent des divergences morphosyntaxiques, ce qu'on va voir dans l'exemple suivant.

La chaîne à 4 faux amis inclut un mot français, un mot russe et deux mots correspondants anglais :

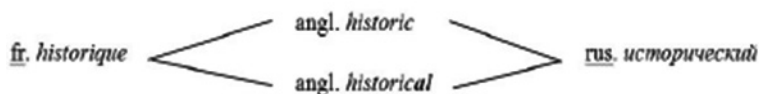


Figure 1 : chaîne à 4 faux amis (*historique / historic / historical / исторический*)

Le fait qu'en anglais il existe deux mots similaires s'explique par la présence de deux doublets morphologiques du même mot dans cette langue. Essayons d'établir des correspondances sémantiques entre ces 4 éléments. Il faut bien se rendre compte que les substantifs français et russe partagent les sens des deux substantifs anglais, ce qui crée en réalité deux triades.

Tous les trois mots de la première correspondance fr. *historique* / angl. *Historic* / rus. *исторический* possèdent deux sens identiques :

1. « Qui est resté célèbre dans l'histoire ou qui mérite de le rester³ »

journée historique | *historic day* | *исторический день*

2. « Qui se rapporte à la période sur laquelle on possède des documents écrits (par opposition à *préhistorique*) »

temps historiques | *historic times* | *исторические времена*

(à comparer avec *préhistoriques* – *prehistoric* – *доисторический*) ;

Les éléments de la deuxième correspondance fr. *historique* / angl. *Historical* / rus. *исторический* démontrent trois significations synonymiques, décrites ci-dessous :

1. « Attesté par l'histoire, dont l'existence est considérée comme objectivement établie »

personnage historique | *historical figure* | *историческая личность*

2. « Relatif à l'histoire, en tant que discipline »

recherche historique | *historical research* | *историческое исследование*

3. « Se dit d'une oeuvre de fiction dont le sujet s'inspire de près ou de loin d'événements historiques »

roman historique | *historical novel* | *исторический роман*

À part les significations mentionnées, le mot français *historique* s'emploie également dans l'expression *C'est historique !* ce qui correspond à *It really did happen!* en anglais et à *Это правда/ это факт!* en russe.

La présente chaîne à 4 éléments nous sert d'un bon exemple de groupement de faux amis synonymiques et de contact en même temps, ce qui peut, tout d'abord, provoquer une interférence sémantique. Comme on l'a déjà souligné, les divergences morphologiques des éléments anglais peuvent également causer une interférence morphosyntaxique de la part des locuteurs français et russes. Ayant deux mots correspondants en anglais, il est surtout difficile pour des francophones et des russophones de bien « distribuer » des liens sémantiques, d'apprendre quel sens correspond à quel substantif anglais. Ayant beaucoup de sens en commun, ces faux amis trilingues sont néanmoins de vrais pièges pour des locuteurs dont la langue maternelle n'est pas l'anglais.

À notre avis, l'existence des chaînes de faux amis est l'obstacle le plus dur à surmonter dans le domaine des faux amis, leurs éléments étant sémantiquement et morphologiquement différents. L'origine des chaînes de faux amis s'explique souvent par des croisements formels dans les langues, par homonymie, doublets étymologiques, etc.

Conclusion

En conclusion, notons que l'étude des faux amis trilingues nous a permis d'élaborer une nouvelle typologie de faux amis comprenant trois catégories. Rappelons que les recherches se sont fondées sur trois langues indo-européennes, le français étant une langue romane, l'anglais, une langue germanique, le russe, une langue slave.

Le dégagement de trois catégories des faux amis a mis en lumière la probabilité d'interférence qui diffère selon la classe des faux amis : en partant de l'interférence minimale au niveau des faux amis synonymiques, on passe par des faux amis de contact et on arrive aux chaînes de faux amis qui retiennent le maximum d'interférence potentielle.

La présente étude n'a attesté aucune triade de faux amis absolus (Kurbanova, 2012), la classe traditionnellement observée sur le plan des faux amis bilingues, ce qui a prouvé que les faux amis en tant que phénomène linguistique sont toujours liés aux emprunts et que l'étymologie commune se trouve toujours à la base des faux amis trilingues.

Références bibliographiques

- ALLINNE F., 1999, *Les faux amis de l'anglais*, Paris, Belin, coll. « Le français retrouvé ».
- BALLARD M. et WECKSTEEN C., 2005, *Les faux amis en anglais*, Paris, Ellipses, coll. « Optimum ».
- BLANCHET P. et COSTE D., 2010, « Sur quelques parcours de la notion d'interculturalité : analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle », in P. BLANCHET et D. COSTE (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », p. 7-29.
- CANDELIER M. et CASTELLOTTI V., 2013, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », in J. SIMONIN et S. WHARTON (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, coll. « Langages », p. 179-221.
- CORTESI L. H., 2011, *Gli sgambetti dell'inglese*, Milano, Hoepli Editore.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. / Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques), 2009 [1997], *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/168069d29c>> [version révisée].
- DEMORGON J., 2005, *Critique de l'interculturel*, Paris, Anthropos.
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J.-B., MÉVEL J.-P., 2012, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- KOESSLER M. et DEROCQUIGNY, J., 1928, *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (Conseils aux Traducteurs)*, Paris, Librairie Vuibert.
- KURBANOVA K. I., 2012, *Tipologičeskoje opisanie « lojnikh družej perevodčika » pri kontakte frantsuzskogo, anglijskogo i russkogo jazykov* (Diss... kand. filol. nauk), MGU.
-

—, 2015, « Lojnie družia perevodtchika » pri kontakte ruskogo, frantsuzskogo i angliiskogo iazykov », *Russkii iazyk i literatura v prostranstve mirovoi kultury : Materialy XIII Kongressa MAPRIAL (g. Granada, Ispania, 18-23 sentiabria 2015 g.)*, t. 11, Spb : MAPRIAL, p. 158-163.

KUZNETSOVA I. N., 1998, *Teoria leksitcheskoï interferentsii* (Diss... doktora filol. nauk), MGU.

MARCHETEAU M. et DAHAN L., 2009, *Vrais et faux amis en anglais*, Paris, Pocket.

RIVIÈRE C., 2003, *Un air de famille, les faux amis français-anglais*, Paris, Ophrys.

VAN ROEY J., GRANGER S., SWALLOW H., 2008, *Dictionnaire des faux-amis : français-anglais*, Bruxelles, Duculot.

YALA A., 2008, *Les faux amis en anglais*, Levallois-Perret, Studyrama.

Notes

¹ « On dit qu'il y a *interférence* quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi, Mével, 2012 : 252).

² « Pile », (s. d.), dans le *Dictionnaire de français Larousse en ligne*. Disponible sur : <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pile/60903?q=pile#60512>>.

³ « Historique », (s. d.), dans le *Dictionnaire de français Larousse en ligne*. Disponible sur : <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/historique/40092?q=historique#40012>>.

Le jeu d'« *escape room* » ou « pièce d'évasion » dans l'enseignement du français langue étrangère

Anna KYRIAKIDOU
Enseignement public

Introduction

La « pièce d'évasion » est une adaptation au contexte scolaire du jeu d'aventure fameux de nos jours, « *escape-room*¹ ». Sur le marché, dans ces pièces d'évasion, des amis en équipe se trouvent enfermés à clé dans une pièce et doivent réaliser diverses épreuves intellectuelles afin d'en sortir. Un *game master* ou « hôte » surveille l'équipe à travers une caméra et peut intervenir pour les aider à avancer s'ils sont bloqués. Notre proposition didactique est fondée sur ce même jeu, adapté à la vie scolaire pour des raisons pédagogiques et didactiques. Mais, pour des raisons pédagogiques, l'élément de l'enfermement de l'équipe est éliminé. Les élèves entrent dans une pièce, en équipe, ils ont trente minutes pour éclairer un mystère, mais ils peuvent sortir de la pièce à volonté, même avant la limite temporelle. Nous avons gardé l'idée de l'équipe, l'idée des énigmes, l'atmosphère mystérieuse, l'élément du scénario et le *game master*. De plus, pour des raisons didactiques, nous avons incorporé des énigmes dont la réponse exige la connaissance des matières enseignées à l'école et spécialement du français langue étrangère. L'activité est accompagnée de fiches pédagogiques et de grilles d'évaluation.

1. Description du jeu

Quatre ou six élèves se retrouvent dans une « salle des mystères » d'où ils doivent sortir après avoir résolu les énigmes et les casse-têtes. Le scénario utilisé pour notre projet didactique dicte que la pièce est le laboratoire d'un spécialiste de fusées qui cherche comment voyager dans l'espace. Une fois les secrets des voyages interstellaires révélés, l'humanité pourra migrer vers d'autres planètes. Pourtant, le chercheur travaille en secret car il a peur d'être poursuivi. Il arrive à trouver ce qu'il cherchait et le cache dans une clé USB qu'il enferme dans un coffre-fort dans son atelier. Mais des « méchants » arrivent et le kidnappent.

Les élèves doivent déverrouiller des boîtes fermées avec des serrures à combinaison. Dans chaque boîte, il y a un morceau de puzzle. Les élèves acquièrent les morceaux de puzzle et recomposent un puzzle mural. La recombinaison de ce puzzle donne un mot de passe. Écrit sur un clavier électronique numérique, ce mot de passe déverrouille le coffre-fort. Les élèves

gagnent et ils sont récompensés par une vidéo de trois minutes dans laquelle ils sont témoins de l'enlèvement du savant par les kidnappeurs et trouvent ses derniers conseils. Pour déverrouiller les boîtes, les élèves doivent fouiller la pièce pour trouver des clés cachées en suivant des consignes écrites en français, résoudre des devinettes et suivre des labyrinthes basés sur des couleurs en français, faire des calculs mentaux simples avec des chiffres en français, ou connaître les dates principales de l'histoire de France. Les élèves ont seulement trente minutes avant que les méchants arrivent. En ce qui concerne l'ambiance dans la salle, il y a des haut-parleurs qui émettent une musique qui crée une atmosphère de mystère. Une boule de disco donne un effet lumineux et crée un jeu de lumière. Il y a un écran sur lequel les élèves peuvent voir des conseils de l'hôte et un micro par lequel ils peuvent lui poser des questions. Par une caméra, l'hôte observe le déroulement de l'activité. Ce rôle de l'hôte est joué par un élève qui a déjà joué dans la pièce.

Les élèves possèdent des lampes de poche et peuvent consulter un livret qui contient toutes les réponses. Ils peuvent l'étudier soit avant d'entrer dans la pièce, soit après le jeu.

2. Le jeu d'*escape room* aboutit à la coopération, à la solidarité parmi les élèves et est en même temps facile à adapter aux besoins scolaires

Ce jeu est à notre avis un outil innovant dont les résultats pédagogiques et didactiques sont très positifs. Il s'agit d'une activité centrée sur la solidarité des élèves. Les élèves doivent fouiller en commun pour trouver des indices. Il n'est pas toujours facile d'interpréter les indices tout seul, il faut alors réfléchir en équipe. Les élèves proposent des solutions, s'expliquent, formulent des arguments, choisissent la meilleure idée et essaient d'ouvrir les serrures. Ils s'exercent à parler clairement et à écouter l'autre avec attention. Chaque élève peut être utile, puisque parfois il s'agit de connaître le vocabulaire des couleurs en français pour suivre un labyrinthe et arriver au chiffre nécessaire pour ouvrir la serrure à combinaison, mais, d'autres fois, il faut avoir une imagination vive, un esprit de curiosité, pour, par exemple, penser à soulever la poubelle et trouver la clé dessous. De cette façon, même des élèves scolairement faibles trouvent leur place dans l'équipe et toutes les compétences sont estimées et appréciées. De plus, l'existence du livret disponible, qui contient toutes les informations et les réponses, donne l'occasion à chaque élève de se rendre utile à condition qu'il le lise. Ainsi il n'y a pas de différence de sexe ou de potentiel académique. Tous les élèves, même les plus isolés, peuvent aider l'équipe à arriver à son but. Ainsi les élèves prennent conscience du fait qu'ils sont interdépendants, se respectent et s'entraident les uns les autres.

Chez chaque élève, le jeu d'*escape room* cultive le sens de l'observation, la pensée créative, l'imagination et l'esprit critique. Chacun participant doit résoudre des casses-têtes, des problèmes logiques, des devinettes. Il est motivé parce qu'il a devant lui des activités très séduisantes. Il ne se rend pas compte qu'il s'agit d'un cours. Il entre dans la salle avec enthousiasme, car il prend part à une aventure réelle avec ses amis.

En ce qui concerne l'enseignant, il est facile d'adapter ce jeu et de le changer une fois joué

par les élèves. L'enseignant peut varier le niveau de difficulté des énigmes selon l'âge et le niveau des connaissances des élèves. La salle peut accueillir des élèves de dix à dix-sept ans. Les possibilités sont nombreuses. L'enseignant peut introduire l'interdisciplinarité en incorporant toutes les matières enseignées à l'école comme matériel des énigmes. Le scénario peut aussi suivre les étapes de l'année, par exemple Mardi gras, Pâques, les vacances d'été, etc. Le coût des objets utilisés est bas, la salle peut donc être changée facilement. Enfin, la « salle des mystères » peut être le sujet d'un projet e-Twinning, comme c'est le cas du projet dans notre établissement scolaire. L'école avec laquelle nous sommes en coopération depuis le début de l'année 2016 est l'établissement scolaire de Symi où la professeure responsable du projet est Evdokia Fotara, professeur de français de l'école. Le projet e-Twinning est intitulé « La Salle des Mystères ».

3. Le jeu d'*escape room* est fondé sur le jeu, l'approche communicative, la perspective actionnelle et la coopération dans la classe

Depuis des années de nombreux didacticiens ont parlé de la valeur positive du jeu. Mais ce n'est qu'après les années 1970 que de nombreuses pédagogies ont introduit des activités ludiques dans la classe de langue. Depuis, les notions de détente et de divertissement coexistent avec l'apprentissage et les manuels sont remplis de jeux de langue multiples. En même temps, le « tournant communicatif » des années 1980 a ajouté aux jeux de mots toute une gamme d'activités d'expression dramatique, comme par exemple des jeux de société, en soulignant ainsi la nécessité de parler une langue étrangère dans un contexte réel.

Actuellement l'approche communicative semble céder le pas à la perspective actionnelle promue par le Conseil de l'Europe. L'idée de la citoyenneté qui en dérive exige que les élèves soient de plus en plus actifs et capables d'agir et de co-exister. Cette idée de co-existence reprend en fait l'idée du travail en groupe et de la coopération. Le modèle coopératif des frères David et Roger Johnson², « Learning Together », repose sur les recherches de Kurt Lewin³ (Kaufmann, 1968) sur la dynamique du groupe (*Field theory* ; voir aussi Vygotsky, 1997 : 8). D'après ces recherches, quand les élèves travaillent en groupe, ils acquièrent des valeurs d'équipe. Ils ont un but en commun et se rendent compte de leur interdépendance. De plus, ils apprennent mieux quand ils apprennent ensemble ou quand un camarade leur présente une nouvelle information. Pendant des activités coopératives, on a, en d'autres mots, un enseignement mutuel. Du point de vue psychologique chaque élève est placé dans la catégorie de tuteur. De cette façon, il acquiert de l'autonomie, puisqu'il se place dans le rôle de l'enseignant et devient créatif, puisqu'il doit s'exprimer de façon claire et simple pour aider son camarade à comprendre ; il est placé dans une situation interactive. Vygotsky (1997 : 70) utilise la notion de « zone proximale de développement » (ZPD). Cet apprentissage coopératif est efficace, parce que souvent, les élèves écoutent plus volontiers leur camarade que leur enseignant. Il crée aussi des liens indéfectibles entre les élèves car il facilite la naissance de liens de solidarité et l'empathie entre les participants. Les élèves partagent la responsabilité de l'échec et

la joie de la réussite. L'enseignant qui utilise le jeu d'*escape room* se fonde sur la dynamique du groupe. L'enfant fait ses pas scolaires dans un contexte solidaire où les élèves s'entraident et s'encouragent mutuellement. Ils sont des sources d'information pour leurs camarades, des agents de motivation et de soutien. Ils s'entraident et progressent. Ils apprennent à apprendre et ils apprennent à être avec l'autre.

C'est dans ce contexte que le jeu d'*escape room* enrichit les outils de l'enseignant, étant donné que c'est un jeu co-actionnel en français qui vise aussi bien l'acquisition relationnelle que l'apprentissage du français langue étrangère. Cet outil est une nouveauté parce qu'il envahit le monde du divertissement des enfants, qui est peuplé de jeux vidéo, de portables, de webcams, de rythmes de jeu vivants. Il prouve que l'école suit de près la vie des enfants et parfois la précède. L'association des nouvelles approches d'apprentissage au jeu d'*escape room*, dans une classe de FLE, peut déclencher le développement académique des élèves. Les élèves acquièrent le français plus efficacement et en même temps ils acquièrent des compétences de vie, dans une école ouverte à la vraie vie, à la vie quotidienne.

Références bibliographiques

- JOHNSON D. W. et JOHNSON R. T., 1991 [1975], *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, 3^e éd., Boston, Allyn and Bacon.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. et STANNE M. B., 2000, *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, Minnesota, University of Minnesota.
- KAUFMANN P., 1968, *Kurt Lewin : une théorie du champ dans les sciences de l'homme*, Paris, Vrin, coll. « Sciences de l'homme ».
- VYGOTSKY L. S., 1997, *Νοῦς στὴν Κοινωνία* [Mind in society], Αθήνα, Gutenberg [Athènes, Gutenberg].

Notes

¹ Les *escape rooms* gagnent en popularité partout dans le monde. Elles sont issues des jeux vidéos « *point and click* », des jeux électroniques japonais. Les joueurs doivent cliquer partout dans une « pièce » numérique pour trouver des indices. Aujourd'hui toutes les grandes villes possèdent des *escape rooms*. Paris compte déjà un très grand nombre de ces pièces d'aventure.

² Les frères David et Roger Johnson, professeurs américains à l'Université de Minnesota, appliquent aujourd'hui les techniques coopératives, tout en menant de nombreuses recherches sur l'efficacité des modèles coopératifs (Johnson, Johnson et Stanne, 2000). Ils concluent qu'il est plus efficace d'apprendre avec l'autre que contre l'autre. Ils excluent l'antagonisme interindividuel dans leurs classes et promeuvent la coopération entre les élèves. Ils estiment qu'il ne suffit pas de créer de la dépendance entre les élèves mais qu'il faut développer des liens d'interdépendance entre eux. Le modèle *Learning Together* est issu de leurs travaux et inclut des tests collaboratifs pendant lesquels l'enseignant fait la somme des notes des élèves de chaque équipe et attribue comme note à chaque élève du groupe la moyenne des notes de l'équipe. Leur slogan reste célèbre « *All for one and one for all* » (Johnson et Johnson, 1991).

³ Kurt Lewin psychologue d'origine juive, né en Allemagne, a pris part aux combats de la première guerre mondiale, et a fui aux États-Unis juste avant la deuxième guerre mondiale. Là, il a mené des recherches sur la psychologie industrielle. Il est l'initiateur de la « Théorie du champ » et a étudié la dynamique des groupes, inspiré par ses expériences pendant la guerre. D'après lui, à l'intérieur d'un groupe, il y a des forces qui émergent et qui poussent l'individu à agir d'une certaine façon. Dans le processus pédagogique, l'enseignant utilise ces forces pour arriver à une meilleure acquisition du matériel par les élèves et pour créer des relations de soutien entre eux. Il inclut des tests collaboratifs pendant lesquels l'enseignant fait la somme des notes des élèves de chaque équipe et attribue comme note à chaque élève du groupe la moyenne des notes de l'équipe.

L'exploitation pédagogique du vidéoclip à l'école primaire grecque. Étude de cas : TV5MONDE

Eleni KYRIAKOPOULOU
Enseignement privé

Sofia LAHLOU
Université Ouverte Hellénique
& Enseignement public

Il est incontestable que l'utilisation d'Internet a bouleversé la façon d'enseigner les langues étrangères. Les apprenants dès le plus jeune âge ont de plus en plus recours aux nouvelles technologies qui constituent leur environnement quotidien. Par conséquent, l'enseignement des langues étrangères et, plus précisément, l'enseignement du FLE est marqué par ces tendances innovantes qui offrent beaucoup de possibilités d'enrichir et de diversifier le cours et de donner l'envie d'apprendre. Notre article consiste à prouver l'intégration réussie des documents audiovisuels et plus particulièrement des documents de la chaîne TV5MONDE, en classe de FLE au primaire hellénique.

Il y a de nombreuses définitions des termes « audiovisuel » et « documents audiovisuels ». Selon le dictionnaire *Le Petit Robert* (2006 : 178), l'audiovisuel, d'un côté, « se dit d'une méthode pédagogique qui joint le son à l'image (notamment dans l'apprentissage des langues) » et, de l'autre, l'audiovisuel « ajoute aux éléments du langage l'utilisation de l'image dans la communication ». Les documents audiovisuels consistent en un ensemble de documents dont le contenu est soit audio, soit visuel, soit la combinaison des deux en même temps. Ils peuvent également être accompagnés de textes, d'images ou de graphiques. Ils facilitent la compréhension orale et, par conséquent, le processus d'apprentissage communicatif étant donné que les apprenants se trouvent devant une situation en l'écoutant et en la regardant en même temps.

De plus, la vidéo constitue le moyen qui enregistre des images et des sons et les retransmet sur un écran de visualisation (télévision, ordinateur, tablette, portable). Selon Cuq et Gruca (2005 : 431-438), il y a deux types de documents vidéo : les documents de type pédagogique et les documents de type authentique. Les premiers ont été réalisés à des fins exclusivement pédagogiques et étaient intégrés aux manuels pédagogiques *via* des cassettes vidéo pendant les années 1990. Les deuxièmes constituent des documents bruts qui ont été réalisés pour des Français ou des francophones. Ils constituent des documents « produits dans des

situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue » (*ibid.* : 431). Les documents authentiques traitent des thèmes différents et sont de types divers : publicité, interview, feuilleton, journal d'information, vidéoclip, flash info, magazine, documentaire, reportage, court métrage, long métrage de fiction, débat, événement sportif, émission musicale, émission de divertissement, etc.

Dans le passé, ils étaient accessibles à travers la télévision mais, aujourd'hui, ils sont accessibles sur Internet à travers des sites, des médias et des réseaux de contacts. Par conséquent, le document vidéo peut être facilement introduit en classe et offre de multiples possibilités de manipulation qui dépendent, à chaque fois, de l'objectif d'apprentissage. Carmen Compte (1993 : 26-28) regroupe tous les éléments qui participent au choix d'un document vidéo selon deux types de critères : les critères spontanés et les critères fonctionnels. Les critères spontanés sont le contenu socioculturel, le thème, la durée, la qualité technique, le contenu linguistique, les accents et les débits. Les critères fonctionnels sont les objectifs d'apprentissage, la cohérence du document, la richesse et la facilité d'accès à des éléments non verbaux comme les gestes et les mimiques et les caractéristiques de l'apprenant.

L'utilisation des documents audiovisuels authentiques et des vidéos est très courante en classe de FLE. C'est à travers les sites médias qu'ils s'intègrent dynamiquement à l'enseignement des langues étrangères. Cela est dû au fait qu'à l'école nous pouvons accéder gratuitement aux médias et donc aux documents audiovisuels. En second lieu, les activités réalisées à travers l'audiovisuel :

- favorisent la co-action (c'est-à-dire que les élèves agissent avec les autres en accomplissant des tâches) ;
- privilégient l'oral ;
- promeuvent l'éducation plurilingue et pluriculturelle ;
- constituent une source de motivation pour les apprenants ;
- favorisent l'interdisciplinarité, et
- modifient le rôle de l'enseignant qui n'est plus le détenteur du savoir mais le médiateur, l'animateur et le facilitateur.

En ce qui concerne la chaîne TV5MONDE, il s'agit d'une chaîne de télévision francophone. Elle est née en 1984 et est le fruit d'une collaboration entre les télévisions francophones ; elle diffuse un choix d'émissions issues des télévisions de service public français, belge, suisse et québécois. La qualité des programmes et la diffusion dans le monde constituent ses priorités. Depuis plus de quinze ans, TV5MONDE encourage et facilite l'utilisation en classe des documents authentiques qui constituent des outils d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces documents sont proposés sur son antenne et son site Web. Par conséquent, TV5MONDE constitue une grande banque d'images actuelles et vivantes qui offre, d'une part, une aide très utile aux professeurs de français puisque les documents authentiques téléchargeables sur Internet donnent des idées pratiques pour le travail en classe et, d'autre

part, TV5MONDE offre aux élèves la possibilité de pratiquer la langue à travers des vidéos authentiques sans cesse renouvelées.

En outre, les dernières années, TV5MONDE a développé la démarche « Apprendre et enseigner avec TV5 » qui propose des outils et des services pédagogiques aux enseignants de français dans le monde. Cette rubrique offre des propositions d'exploitation et des activités pédagogiques pour différents niveaux d'apprentissage. Il y a alors une gamme variée de domaines, de genres, de thèmes et de situations de communication. Les activités visent à susciter l'intérêt des apprenants et à les aider à améliorer leur aptitude communicative (surtout en compréhension orale). Pour finir, TV5MONDE, RFI, le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) et le ministère des Affaires étrangères ont produit un kit pédagogique qui contient des « fiches outils », une grille d'analyse, des cartes mémo, un guide pour la conception pédagogique et un DVD. Son objectif est de guider et de rendre les enseignants autonomes dans la sélection et l'exploitation pédagogique de documents audiovisuels authentiques.

Dans le cadre de notre mémoire de Master 2 (2015) à l'Université Ouverte Hellénique sous la direction de Madame Sofia Lahlou, nous avons réalisé une recherche au sein du primaire hellénique afin de voir l'impact de la projection d'une vidéo authentique diffusée par la chaîne TV5MONDE sur un cours de français. Nous nous sommes adressées aux élèves de la cinquième du primaire public. Plus précisément, notre expérience a consisté en l'exploitation pédagogique du vidéoclip de la chanson « Laissons-les rêver » de John Mamann qui est disponible sur le site officiel de TV5MONDE et plus spécialement sur la rubrique : « Langue Française » → ENSEIGNER LE FRANÇAIS → Fiches pour publics spécifiques → Enfants et pré-adolescents → Laissons-les rêver, interprété par John Mamann (disponible sur : <<http://enseigner.tv5monde.com/fle/laissons-les-rever-0>>). Cette expérience s'est réalisée dans quatre classes différentes de cinquième des écoles primaires de Patras composées de 69 élèves au total et elle a duré deux mois (mars-avril 2015).

Tout d'abord, nous avons choisi le vidéoclip de la chanson « Laissons-les rêver » parce qu'il correspond aux buts du programme d'études officielles et aux critères spontanés et fonctionnels de choix d'un document vidéo authentique. En premier lieu, cette chanson familiarise et sensibilise les élèves aux codes linguistiques et extralinguistiques de la communication. Elle cultive également une attitude positive envers la langue française. En deuxième lieu, le thème de la chanson est la récréation à l'école. Il s'agit d'un thème qui est proche de l'âge, des centres d'intérêt des apprenants et de leurs pré-requis socioculturels (la vie à l'école, les jeux de la récré) et linguistiques (les accents et les débits sont compréhensibles). La durée de la chanson est suffisamment courte (3 minutes environ) et sa qualité technique est bonne. En troisième lieu, le visionnement du vidéoclip sert les objectifs d'apprentissage qui correspondent au niveau débutant des apprenants (niveau A1.1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*). Ce vidéoclip possède aussi de la cohérence. Il y a un début (la cour de récréation de l'école), un milieu (le parc) et une fin (la mer). Les apprenants seront

capables de comprendre le caractère des personnes, leurs intentions et leurs émotions à travers l'image et les gestes (facilité d'accès à des éléments non verbaux). Le vidéoclip correspond aux caractéristiques des apprenants (âge, niveau, motivation) qui pourront ainsi s'identifier aux protagonistes de la chanson (ce sont des enfants de leur âge) qui jouent, font du sport, protègent l'environnement et s'amuse au bord de la mer en construisant une cabane. La thématique est en rapport avec leur âge, leur vécu et leurs intérêts. Le vidéoclip utilise également des structures classiques (introduction, développement et conclusion), emploie des stéréotypes « universels » (amour, espoir, amitié) et évite des effets humoristiques difficiles à comprendre par les débutants. Enfin, la chanson choisie constitue une chanson moderne qui est en rapport avec les objectifs du cours. Il s'agit d'une chanson qui pourrait promouvoir l'interculturel et le pluriculturalisme en classe de FLE (jeux de récré pratiqués dans le monde). Elle délivre également des valeurs primordiales comme le respect de l'Autre et de l'environnement, l'amour, la solidarité et la tolérance des différences de l'Autre. Ce message d'espoir diffusé par la chanson est indispensable au sein de l'école primaire étant donné que le harcèlement est un phénomène actuel contre lequel nous devrions combattre dès le plus jeune âge.

Les fiches distribuées aux élèves (« fiche apprenant » et « fiche d'auto-évaluation ») ont été inspirées de TV5MONDE, mais elles ont été adaptées aux besoins particuliers de la classe. La « fiche apprenant » a été créée en respectant toutes les étapes d'un scénario pédagogique proposées par TV5MONDE. La « fiche d'auto-évaluation » a été écrite en grec car les élèves étaient des débutants. Cette fiche se distingue en deux parties : la première partie visait à examiner ce que les élèves avaient été capables de faire et la deuxième partie, ce que les élèves auraient aimé faire après la réalisation de l'expérience.

La première partie de la fiche d'auto-évaluation visait à examiner si l'apprenant pouvait :

- Comprendre les nombres jusqu'à dix ;
- Deviner le métier d'une personne en observant un document vidéo sans le son ;
- Comprendre le genre d'un document vidéo sans le son ;
- Mettre les syllabes d'un mot dans l'ordre correct ;
- Comprendre des mots d'une chanson française ;
- Développer des savoir-faire communicatifs ;
- Dire, écrire et dessiner son jeu préféré.

et pour l'accomplissement des tâches finales, en particulier :

- Participer à la création d'une affiche ;
- Collaborer en harmonie avec son voisin et ses camarades.

La deuxième partie de la fiche d'auto-évaluation est plus importante pour l'expérience étant donné qu'elle se réfère aux préférences des apprenants concernant le visionnement et le traitement d'un document audiovisuel en classe de FLE. Elle a voulu examiner si l'apprenant aimait :

- Faire le cours de français à l'aide d'une vidéo ;
- Regarder un vidéoclip français ;
- Apprendre des mots et des expressions du français à travers un vidéoclip ;
- Parler et écrire en français en apprenant à l'aide d'un vidéoclip ;
- Observer des éléments culturels (la vie des personnes en France) à travers un vidéoclip ;
- Observer les ressemblances et les différences entre la Grèce et la France à travers un vidéoclip ;
- Écouter des chansons françaises en regardant leur vidéoclip.

Le Paquet Statistique en Sciences Sociales et, plus précisément, le SPSS 20 a été utilisé pour analyser statistiquement les données de l'échantillon de la première et de la deuxième partie de la fiche en question. En récoltant les résultats obtenus par les fiches d'auto-évaluation, nous sommes arrivées à certaines conclusions. Tout d'abord, l'analyse de la première partie a démontré que les élèves n'ont pas affronté de problèmes à la réalisation des activités, alors que l'analyse de la deuxième partie des fiches d'auto-évaluation a donné les résultats suivants :

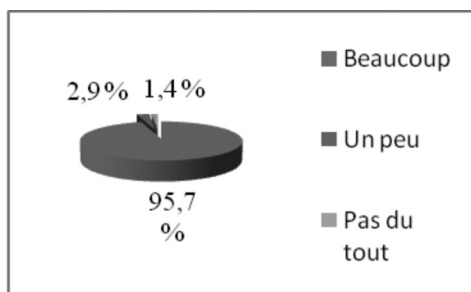


Figure 1 : Les élèves aiment faire le cours du français *via* une vidéo.

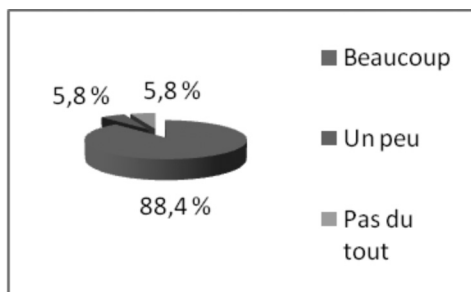


Figure 2 : Les élèves aiment regarder un vidéoclip français.

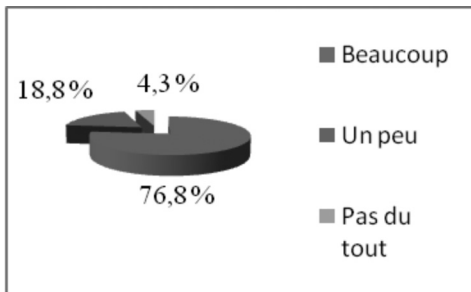


Figure 3 : Les élèves aiment apprendre des mots et des expressions français *via* un vidéoclip.

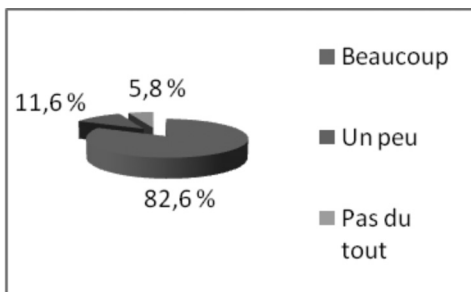


Figure 4 : Les élèves aiment parler et écrire en français par le biais de l’exploitation d’un vidéoclip.

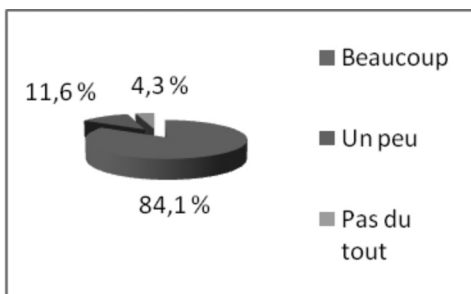


Figure 5 : Les élèves aiment observer la culture *via* un vidéoclip.

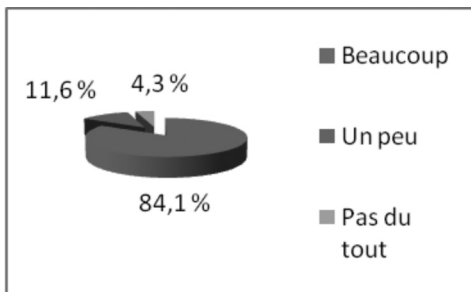


Figure 6 : Les élèves aiment observer les ressemblances et les différences culturelles entre la France et la Grèce *via* un vidéoclip.

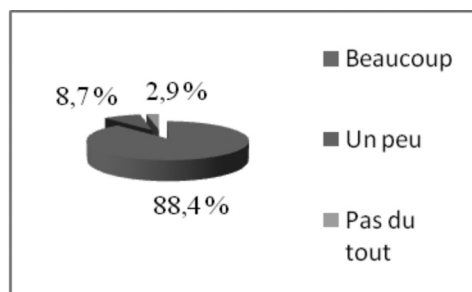


Figure 7 : Les élèves aiment écouter des chansons françaises en regardant leur vidéoclip.

Enfin, nous avons constaté que la majorité des apprenants (96 %) aiment faire le cours de français *via* une vidéo et écouter des chansons françaises en regardant le vidéoclip (88 %). Les apprenants aiment également la chanson sélectionnée en fonction de leurs intérêts et de leur niveau d'apprentissage (88 %). D'ailleurs, toutes les classes de la cinquième ont demandé le titre de la chanson pour pouvoir la rechercher sur Internet. Les élèves des écoles où l'enquête s'est réalisée dansaient pendant le visionnement du vidéoclip et nous ont demandé d'aller de nouveau à leur école. Cela prouve l'enthousiasme des apprenants et la nécessité d'intégration des documents audiovisuels en classe de FLE, même à l'école primaire. En outre, plus de trois quarts des apprenants préfèrent apprendre des mots et des expressions français (77 %) et aiment parler et écrire en français (83 %) par le biais de l'exploitation d'un vidéoclip. Enfin, les apprenants sont curieux et s'intéressent des/aux éléments culturels français (84 %) et des/aux ressemblances ou des/aux différences culturelles entre leur pays maternel et la France (85 %). Bref, il est démontré que la dimension interculturelle est favorisée par le visionnement des documents audiovisuels et même bienvenue par les apprenants.

En prolongement de cette enquête et en nous fondant sur le vidéoclip « Laissons-les rêver » de John Mamann, nous avons voulu non seulement faire son exploitation pédagogique mais aussi vivre avec les apprenants, en dehors de la classe, les sentiments et les valeurs promues par le vidéoclip. Cette fois-ci, l'expérience a été vécue avec une classe de l'Attique de l'est : la cinquième classe de la 7^e école primaire d'Artémis (Artémidas), l'année scolaire 2014-2015 et, plus précisément, en mai 2015. Nous avons d'abord fait visionner le vidéoclip, et nous avons fait l'exploitation pédagogique en classe en nous servant de la fiche pédagogique. En fait, dans le vidéoclip on voit les élèves qui jouent dans la cour de l'école, ils jouent à la marelle, au ballon, à l'élastique, à la corde, etc., puis, ils sortent avec leur professeur avec des vélos et des trottinettes pour aller à la mer et créer une petite cabane en paille et en bois de mer. Comme notre école se situait tout près de la mer, les élèves ont fait la proposition de sortir de l'école, à pied, pour aller à la mer (dix minutes de marche) pour jouer au ballon, se sentir libres, ramasser du bois mort et faire une création artistique. Toute la classe est sortie accompagnée par nous-même, le maître et le professeur d'arts plastiques. Les enfants ont joué au ballon, ils ont créé des dessins sur le sable, ils ont pique-niqué, ils ont joué une petite

scène de l'histoire d'Ulysse et ils ont créé, en utilisant comme matériel des matériaux de nature morte, une belle œuvre artistique, un navire. Sur cette expérience, riche en sentiments de liberté, de joie et d'amour, nous avons pu bâtir de nouveaux apprentissages sur les jeux des enfants à la mer. C'était également une expérience coopérative entre les apprenants et les enseignants de trois disciplines différentes (le maître, l'enseignant d'arts plastiques et nous-mêmes, enseignante de FLE). Nous avons aussi filmé nos activités pendant cette sortie nature et nous avons fait notre propre vidéoclip « Vivre, aimer, apprendre et rêver... ». Nous avons été les protagonistes du vidéoclip que nous avons publié sur le site de l'école (mai 2015).

Pour conclure, l'intégration d'un document vidéo tiré de la chaîne francophone TV5MONDE est possible en cinquième classe de l'école primaire parce que les résultats de notre expérience étaient positifs. Selon les réponses des apprenants et notre observation participative, le vidéoclip de la chaîne TV5MONDE a favorisé la co-action, la collaboration, la responsabilisation, le travail en groupe, la convivialité, la création, l'autonomie, l'interdisciplinarité, l'interculturel, la transmission des valeurs et l'amour pour la langue française. Il a également éveillé la vigilance et l'attention, il a stimulé l'intérêt et la curiosité et il a suscité le plaisir, l'enthousiasme et la motivation chez les apprenants. Ce parcours a aussi prouvé que l'enseignant est capable de proposer un enseignement différencié et de rompre avec la routine de la classe. Il est donc évident que le visionnement et l'exploitation des documents audiovisuels authentiques en classe développent la motivation des apprenants et l'apprentissage des langues et des cultures étrangères car « c'est à ce moment-là que la langue devient une réalité vivante pour eux » (De Carlo, 1998 : 103).

Références bibliographiques

- COMPTE C., 1993, *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « f/ autoformation ».
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- CUQ, J.-P. et GRUCA I., 2005 [2002], *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- KYRIAKOPOULOU E., 2015, *L'exploitation pédagogique des documents audiovisuels à l'école primaire grecque. Étude de cas : TV5MONDE*, mémoire de Master 2 soutenu à l'Université Ouverte Hellénique sous la direction de Madame Sofia Lahlou. Disponible sur : <<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30181>> (accès restreint).
- LE PETIT ROBERT, 2006 [1967], Paris, Dictionnaires Le Robert.

Sitographie

- 7^e ÉCOLE PRIMAIRE D'ARTÉMIS (Artémidas), 2015, « Vivre, aimer, apprendre et rêver... » [vidéo en ligne]. Disponible sur : <<http://7dimartemidas.blogspot.gr/search/label/EIKΑΣΤΙΚΑ>>.
-

Développer le goût de communiquer, de coopérer et d'agir en langue étrangère avec la pédagogie Freinet

Sofia LAHLOU

Université Ouverte Hellénique
& Enseignement public

Introduction

Développer les compétences de communication et de collaboration des apprenants en langue cible est un défi majeur en didactique des langues vivantes. En pédagogie Freinet on part des pratiques socialisées de communication pour motiver l'expression personnelle, la communication et la coopération. Avec l'ouverture de l'école au monde extérieur on construit de vrais circuits de communication aussi bien à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur.

En pédagogie Freinet, des techniques et des outils de communication et de coopération tels que le « *Quoi de neuf ?* », la correspondance interscolaire, le texte libre, le petit livre, le journal scolaire et le blog scolaire sont mis au service des apprenants et deviennent la base des apprentissages et en particulier de l'éveil du désir. De même, des techniques telles que le plan de travail individuel et les plans de travail collectif sur projet favorisent l'autonomie des apprentissages et l'émancipation des apprenants. Enfin, le conseil coopératif de classe, lieu central de parole, de régulation et de médiation dans la vie du groupe-classe, est l'outil central pour coopérer, co-agir, s'émanciper et affronter aussi bien le monde d'aujourd'hui que celui de demain. La classe est un lieu de communication et de co-action réelles.

Les pages qui suivent décrivent les expériences que nous avons vécues ces dernières années en introduisant la pédagogie Freinet dans la classe de français langue étrangère (FLE) du primaire hellénique. L'introduction de cette situation nouvelle ayant eu des résultats très positifs concernant l'implication active des apprenants d'une part, et à leurs progrès dans l'apprentissage de la langue et de la culture françaises de l'autre, nous autorise à démontrer la richesse et la variété des pratiques Freinet en classe de langues vivantes.

1. Le cours de FLE dans le primaire hellénique

Dans le primaire hellénique, les écoliers des deux dernières classes (les enfants de 10 à 11 ans) apprennent le français (ou l'allemand selon leur choix) à raison de deux heures par semaine. À la fin du cursus, ils sont supposés avoir le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Selon les instructions officielles, l'approche méthodologique de travail utilisée pour l'enseignement du FLE est l'approche communicative mais la

porte n'est pas fermée à d'autres approches de sorte que cette méthodologie puisse être éclectique ou poly-méthodologique. Nous proposons ainsi de différencier les objectifs et les contenus (linguistiques et culturels) ainsi que les types de supports et d'activités (communicatives et cognitives) et d'introduire des activités ludiques, créatives et interdisciplinaires; de varier les modes de travail (collectif, individuel, en groupes et en tandem), les types d'évaluation et d'intégrer les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Les élèves sont censés développer des compétences communicatives, linguistiques et culturelles, pluriculturelles ; pour ce qui est des compétences langagières, ils sont supposés être capables de comprendre et de s'exprimer dans un langage familier avec des phrases simples sur leur environnement quotidien.

En tant qu'enseignante de FLE du primaire hellénique nous pratiquons la pédagogie Freinet depuis 2011. Nous proposons un cours de FLE qui fonctionne en cohérence autour de principes forts :

- Priorité à l'expression/production des élèves : orale, écrite, artistique ;
- Priorité à la collaboration avec des classes partenaires dans le monde où l'on parle français (correspondances, téléconférences) ;
- Mise en œuvre de la méthode naturelle d'apprentissage (on apprend parce qu'on a besoin de s'exprimer et de communiquer avec des amis correspondants et des francophones qui participent aux cours) ;
- Apprentissage du français à partir de textes libres d'élèves, de lettres de correspondance, de petits livres, d'un journal ;
- Application du principe de coopération (pas de classement mais de l'entraide et de la solidarité entre les élèves dans la réalisation de projets, de travaux, individuels, à deux, en groupe) ;
- Élaboration commune des règles de vie et d'organisation de projets de classe (conseils coopératifs des enfants) ;
- Valorisation des présentations et publications des travaux des enfants.

L'approche actionnelle est mise en relief car les projets des enfants sont en permanence valorisés, publiés et échangés entre classes dans le cadre d'un programme de collaboration de classes francophones qui incluent correspondance et téléconférences.

L'entrée dans une séquence d'apprentissage se fait désormais à partir de tâches et de projets bien définis. Cependant, les tâches et les projets ne sont pas prédéfinis dans une unité didactique du manuel scolaire. Ils sont élaborés, proposés et choisis par et avec les apprenants et surgissent à travers une expression qui leur est propre. Notre responsabilité en tant qu'enseignante consiste à ce que nous liions les besoins exprimés par les apprenants à une progression dans les phénomènes de langue et à un programme souple, adapté, avec des objectifs et des compétences clairement identifiés et à développer.

2. La classe de FLE, un lieu de communication et de co-action sociale réelle

Parmi les outils et les techniques de la pédagogie Freinet que nous privilégions dans nos cours figurent le « *Quoi de neuf ?* », la publication des petits livres et du journal de l'école et la correspondance interscolaire. Ce sont des techniques pour développer l'expression libre et la communication.

2. 1. La correspondance interscolaire

Parmi les techniques que nous utilisons dès les premiers pas en langue étrangère en pédagogie Freinet, c'est la correspondance interscolaire. Il s'agit d'une activité qui est source de joies et d'apprentissages. La parole des enfants est authentique et valorisée. L'école ouvre ses portes vers l'extérieur, à la vie et la classe est un lieu de communication et de co-action sociale réelles. « Introduire la correspondance c'est ouvrir portes et fenêtres : le contact s'établit avec d'autres semblables mais aussi tellement différents » (Lèmery et Bizieau, 2002 : 52). Selon Meirieu (2001), le travail des enfants a du sens ; les enfants sont pleinement réconciliés avec l'école et veulent réussir ce qu'ils font. Les enfants sont motivés à communiquer et à apprendre la langue étrangère. Comme le souligne Schlemminger (2001 : 5), « l'usage de la langue devient dans ce cas-là une activité socialisée. Les motivations se situent en amont de la chaîne des actes pédagogiques ».

À travers la correspondance interscolaire, l'école s'ouvre au monde ; le groupe classe devient un lieu, un moment privilégié où l'on cultive les relations humaines, la connaissance du Soi à travers l'Autre ; la solidarité et la paix car le dialogue, l'échange et l'action interculturels sont favorisés à chaque instant. La correspondance interscolaire est le moyen par excellence, selon nous, pour découvrir l'altérité et pour développer le goût de communiquer chez des apprenants dans une perspective co-actionnelle - co-culturelle, définie par Puren (2002 : 55). Les élèves perçoivent de manière vivante les similitudes et les différences entre leurs traditions, habitudes et conditions de vie et celles des autres peuples et communautés. En communiquant avec leurs amis, ils font un cours de géographie, d'histoire et de culture vivant qui passe par tous les sens et surtout par le cœur. Ils échangent des lettres individuelles, collectives, de petits livres, des créations artistiques et des produits locaux. De petits films et vidéos permettent aussi de découvrir les correspondants dans leur milieu de vie. Enfin, la correspondance est un outil privilégié de la méthode « naturelle » d'apprentissage. Les enfants écrivent pour être lus par leurs amis correspondants et lisent les lettres reçues avec un vif intérêt, avec une grande curiosité et soif d'apprendre.

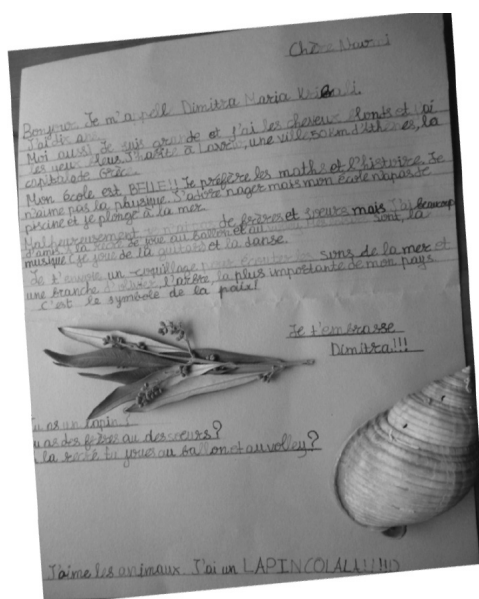


Image 1 : lettre d'une élève

Nous pratiquons la correspondance dans nos classes de FLE depuis l'année 2011-12, et jusqu'à présent nous avons collaboré avec des classes de Pologne, de Roumanie, de Lituanie et de France. Une enquête que nous avons menée avait démontré les résultats positifs de ce travail pour les apprenants (Lahlou, 2015). Les enfants sont toujours passionnés lorsqu'il s'agit de participer à la correspondance établie suivant un contrat : qui correspond avec qui, nombre de lettres à échanger, règles à respecter (lisibilité des lettres, illustration par des dessins, etc.).

Chaque classe effectue une correspondance avec une classe francophone, avec des élèves français du même âge ou des élèves d'un autre pays qui apprennent le français. Nous trouvons nos correspondants sur le site de l'Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet (site Web de l'ICEM : www.icem-pedagogie-freinet.org/correspondants). Pour mettre en place cette correspondance, nous avons tout d'abord transmis aux professeurs des différentes classes de l'étranger une description détaillée de nos propres classes et avons échangé des idées de projets et de manière à procéder (rythme et périodicité et modes d'échange de courrier).

Dans la description de nos classes respectives, nous présentons les compétences communicatives de nos apprenants.

En ce qui concerne les 5^{es} :

- Au mois de décembre nos élèves ont déjà appris à saluer, à se présenter, à présenter les copains-copines et à parler de l'école (matières préférées et activités – jeux dans la cour de l'école) ;

- Fin février, à décrire leur famille et à parler de leurs animaux domestiques ;
- Fin mai, à parler des activités extra-scolaires.

Ce sont les objectifs communicatifs à atteindre pendant l'année mais ils peuvent être enrichis en fonction des demandes des apprenants et des besoins de leurs projets et désirs.

À travers la correspondance, nous échangeons des lettres et des colis ; nous avons également la possibilité de communiquer en direct par *Skype*. Nous proposons d'échanger des lettres à trois reprises (en décembre, en février et en mai) et de communiquer deux fois sur *Skype*, en février et en mai.

Dans les lettres, il est possible de :

- Fin décembre : se présenter, présenter les copains-copines et parler de l'école (matières préférées et activités – jeux dans la cour de l'école) et illustrer la lettre par des dessins libres (ceux-ci peuvent être des portraits, des dessins représentant les écoles ou des jeux à l'école) ;
- Fin février : parler de sa famille en général ou d'un membre de sa famille et de ses animaux domestiques; envoyer des petits livres ou autres créations émanant des élèves, par exemple des chansons au sujet des animaux ;
- Fin mai : parler de notre quartier et de nos activités extra-scolaires, envoyer des vidéos courtes (3 min) sur ces sujets.

Pour ce qui est de la communication par *Skype* avec les différentes classes de l'étranger, fin février, les élèves de 5^e se présentent et disent ce qu'ils aiment à l'école et fin mai, ils discutent sur leurs activités extra-scolaires.

Ensuite, en ce qui concerne les 6^{es} :

- Au mois de décembre nos élèves ont déjà appris à parler de leur emploi du temps de la journée et de la semaine ;
- Fin février, à décrire leur maison, leur chambre et leur quartier ;
- Fin mai, à parler des projets d'avenir.

Nous proposons d'échanger des lettres toujours à trois moments (en décembre, en février et en mai) et de communiquer deux fois sur *Skype*, en février et en mai.

Dans les lettres, il est possible de :

- Se présenter, présenter sa famille et ses activités préférées (fin décembre) ;
 - Décrire sa ville et son pays (fin février) ;
 - Parler des projets d'été ou des moments heureux avec les amis ou la famille, des anniversaires, des fêtes à l'école, etc. (fin mai) ;
 - On peut aussi échanger de petits livres et dessins ou autres productions à ces sujets.
-

Pour ce qui est de la communication par *Skype*, d'abord, en décembre, les élèves de 6^e se présentent et parlent de leurs activités préférées ; ensuite, en février, ils parlent des activités scolaires tout en faisant ensemble quelques activités ludiques ; enfin, en mai, ils font le bilan de la coopération en disant ce qu'ils ont le plus aimé et apprécié.

Parallèlement à ces échanges, les élèves de ce niveau (6^e année de l'école primaire, 11 ans), peuvent travailler aussi sur un sujet qui les intéresse, par exemple la Révolution française et les Droits de l'homme et de l'enfant. On peut discuter sur ces sujets dans nos classes séparément (chacun dans sa classe) et en langue maternelle ou organiser des débats philosophiques pour enfants sur ces thèmes toujours séparément et en langue maternelle et puis créer des dessins ou des vidéos avec des slogans et de petites phrases ou vers en langue française.

De plus, soit au début soit au milieu de la coopération, nous proposons une activité qui vise à renforcer le désir des enfants pour la correspondance : on s'envoie une photo de la classe avec un texte explicatif où les élèves se décrivent : *Je m'appelle Clémence. J'ai des cheveux longs et bruns. Je porte un t-shirt mauve et un short rose. Je m'appelle Kevin, je suis petit et brun et je porte un t-shirt vert et un pantalon bleu.* Les élèves doivent deviner les prénoms de leurs correspondants sur la photo.



Image 2 : les enfants au travail pour la correspondance

Les élèves aiment bien la correspondance. Dans le colis, ils s'envoient également de petits gâteaux comme des biscuits roses de Reims ou des sablés et des bonbons à la mirabelle de Lorraine ainsi que des cartes-postales et des photos de la région. Les enfants ont l'occasion de pratiquer la langue française, mais à côté des compétences langagières, les apprenants développent aussi des compétences socioculturelles et interculturelles (ils apprennent comment est la vie en ville ou à la campagne en France et dans les autres pays, ce qu'on fait à l'école, la vie en famille, les loisirs des enfants, les saisons et les sports, etc.) et se rendent compte de différences et de ressemblances entre les cultures et les possibilités de l'intercompréhension interculturelle. « La construction de l'individu n'est réelle que si elle intègre l'affectif, le sensoriel et le social : la correspondance est le moyen privilégié de connaître les autres, de les comprendre, d'accepter les différences » (Lèmery et Bizieau, 2002 : 52). Les enfants utilisent la langue étrangère pour comprendre et se faire comprendre et ainsi, ils développent une motivation pour son apprentissage.



Image 3 : correspondance



Image 4 : les colis

La communication par téléconférence fait également partie de cette pratique, les enfants l'apprécient parce qu'ils ont hâte de connaître leurs correspondants et de communiquer avec eux à travers les jeux que nous organisons. De cette manière, ils développent leurs compétences tant à l'écrit qu'à l'oral. On peut voir des exemples de ce travail sur notre site pédagogique (<http://users.sch.gr/solahlou>).



Image 5 : communication par Skype



Image 6 : communication par Skype

2. 2. Le *Quoi de neuf?*

Le « *Quoi de neuf?* » est une technique très utilisée en pédagogie Freinet qui vise à favoriser l'expression libre des apprenants et à lier l'école à la vie et au monde extérieur. C'est un espace de parole libre où les enfants apportent en classe leurs préoccupations de l'extérieur et les idées apportées peuvent devenir des projets de travail.

Nous utilisons cette technique dans le but de donner la parole aux enfants, de les motiver à communiquer en langue étrangère et d'instaurer ainsi un climat pédagogique convivial de dialogue, d'écoute mutuelle, de respect et de solidarité.

Tout au début du cours de FLE, les élèves choisissent un événement du week-end qu'ils veulent partager avec la classe. De cette manière, les enfants s'expriment sur leur vie quotidienne et leurs sujets de prédilection et ainsi sont créés et évoluent les apprentissages linguistiques et culturels.

Au début, les enfants s'expriment en langue maternelle. Nous traduisons ensemble en

langue étrangère en utilisant des phrases simples et courtes respectant leur niveau. Nous écrivons les phrases au tableau et nous demandons aux enfants de prendre de notes ou de copier quelques phrases de leur choix au cahier. Quelques séances plus tard, les enfants n'ont plus besoin de parler en langue maternelle, ils parlent directement en langue étrangère, parce qu'ils préparent leur phrase à l'avance en se servant des éléments linguistiques déjà notés dans leurs cahiers. Le secret est que les élèves partagent en général les mêmes préoccupations et ont besoin d'exprimer des sentiments procurés par des événements similaires : *Samedi prochain c'est ma fête, je suis allé(e) à l'anniversaire de ma copine, J'ai joué au foot et je me suis fait mal au genou, on m'a offert un petit chaton et je suis très content, etc.*

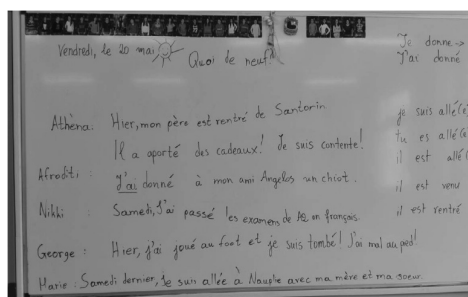


Image 7 : *Quoi de neuf?*

Le « *Quoi de neuf?* » est un très bon tremplin pour apprendre un vocabulaire nouveau ou pour expliquer un nouveau phénomène grammatical. C'est ainsi que les élèves apprennent à utiliser le futur simple et le passé composé en 1^{re} année de langue étrangère. On s'appuie sur les phrases exprimées par les enfants pour bâtir les nouveaux apprentissages. « Dans une classe Freinet, c'est à l'enseignant de sélectionner les faits de langue qui méritent d'être appris d'une manière active, ceux qu'il faut seulement reconnaître et ceux qui ne comportent aucun intérêt » (Schlemminger, 2016 : 18).

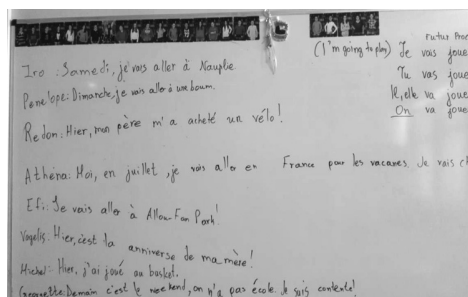


Image 8 : *Quoi de neuf?*

Le rituel mis en place à l'occasion du « *Quoi de neuf?* » est très apprécié par les élèves. Ils

se partagent des rôles qu'ils renouvèlent chaque fois : il y a un président, un gardien du temps, un distributeur des tours de parole et un secrétaire. Les rôles se renouvèlent à chaque cours et tous les enfants sont valorisés. Ils ont droit à un de ces rôles lorsqu'ils respectent les règles de vie de la classe, sinon ils savent qu'ils seront dès lors privés de leurs droits.

Nous avons introduit cette technique en 2015 en classe de 6^e de la 2^e école primaire de Glyka Nera et en classe de 5^e de la 2^e école primaire de Spata. Les résultats ont été très positifs : les enfants ont développé une motivation plus grande pour le cours de français et en même temps un respect pour les règles : écouter et se faire écouter.

Le « *Quoi de neuf ?* » est suivi par le plan de travail. On planifie ensemble notre travail de la séance. Les enfants savent ce qu'on va faire et se projettent dans le futur. Rien n'arrive par hasard. Ils savent ce qu'on fait et pourquoi on le fait et à quoi ça va nous servir.

On note au tableau le plan de travail, ce que nous allons faire, et « *Qui fait quoi ?* ».

2. 3. Petits livres



Image 9 : Petits livres

Une technique particulièrement efficace créée et mise en œuvre par le Mouvement de l'École Moderne – Pédagogie Freinet pour développer le goût d'écrire et de lire en langue étrangère est « Le Petit Livre » ou « mini livre ». Les apprenants de chaque classe travaillent par groupes pour rédiger de textes courts sur des thèmes choisis ensemble, les illustrer par des dessins ou images et les publier sous différentes collections. Ils confectionnent leurs petits livres avec une simple feuille A4 qu'ils impriment en plusieurs exemplaires pour s'offrir et pour envoyer à leurs amis correspondants. Cette action leur donne l'occasion de développer leur imagination et créativité et d'utiliser la langue française à des fins communicatives réelles tout en développant des compétences à l'écrit.

Nous utilisons cette technique depuis 2011 dans le but de motiver la communication et la coopération des élèves. Une enquête que nous avons menée auprès d'élèves nous a montré les apports positifs de cette action. « Le Petit Livre a en effet été plus qu'une activité d'écriture, c'était une tâche réelle et pratique qui a encouragé l'implication et la participation active des

apprenants dans un travail de collaboration » (Lahlou, 2013 : 19).

La procédure pour la réalisation de l'opération « Petits livres » suit les étapes suivantes :

- Choix du thème d'écriture ;
- Création de petits groupes et distribution de rôles ;
- Rédaction des textes et corrections ;
- Production de dessins et d'illustrations ;
- Publication des productions terminées (texte disposé tête-bêche à l'aide des logiciels tels que *Publisher* et *Scribus*) ;
- Deux options de publication :
 - Scanner le manuscrit et le copier sur le site ou
 - Recopier le texte à l'ordinateur et scanner les dessins ;
- Distribution des exemplaires imprimés en feuilles A4 ;
- Confection des « Petits livres » : trois pliages et un coup de ciseaux ;
- Lectures en classe par les groupes ;
- Publication des « Petits livres » sur le site <http://mikra-vivlia.weebly.com/> ;
- Envoi des « Petits livres » aux correspondants.

Les enfants sont particulièrement motivés et heureux quand ils collaborent pour confectionner leurs petits livres et quand ils les voient publiés sur le site que nous avons spécialement créé à cet effet (<http://mikra-vivlia.weebly.com/>).

À travers cette démarche, nous pouvons parler de « méthode naturelle » d'apprentissage, fondamentale en pédagogie Freinet. Les élèves apprennent à lire et à écrire avec les petits livres de la même manière qu'ils le font avec la correspondance. Quoi de plus naturel et réel que de vouloir lire une production écrite par son camarade de classe ou envoyé par les « copains » par correspondance. Ces moments réels de la classe deviennent la base des apprentissages de même que la correspondance est source inépuisable de travaux. « Quel que soit le niveau de la classe les programmes sont respectés, les acquisitions ont lieu mais parce qu'elles répondent à un besoin, celui, fondamental pour les enfants, de communiquer » (Lèmery et Bizieau, 2002 : 53).

2. 4. Le conseil coopératif



Image 10 : Conseil coopératif

En pédagogie Freinet, la classe fonctionne comme une communauté scolaire, un groupe coopératif. L'enfant y développe l'amitié, l'entraide, le partage et le respect mutuel. Les élèves travaillent en tant que membres de la communauté et assument des rôles et des responsabilités à tous les moments de leur vie de classe.

Le « Conseil coopératif » détient un rôle clé dans l'organisation de la vie et des relations entre les membres de la communauté scolaire. Il a lieu régulièrement, chaque semaine, 15 minutes avant la fin de notre cours ou une fois par mois durant une demi-heure, cela dépend des besoins des groupes-classes. C'est un temps de parole et de décisions pour la gestion collective des relations ou des conflits de classe, pour la formation et le suivi des contrats, pour l'organisation et le suivi des plans de travail pour des projets collectifs.

Les enfants réalisent le Conseil coopératif en langue maternelle dans nos classes de FLE dans le but de discuter sur les règles de vie de la classe, les plans de travail et les projets de classe. Les conseils ne visent pas à imposer un ordre, mais ils visent à favoriser le dialogue, la citoyenneté, la paix et la démocratie dans la pratique de la classe.

Pendant le Conseil coopératif, nous nous mettons en cercle et les enfants se partagent les rôles : président, chronométreur, distributeur de la parole et secrétaire. Les rôles se renouvellent tous les mois. Les enfants utilisent la langue maternelle pour pouvoir s'exprimer sur leurs besoins et sentiments. On n'utilise que les phrases rituelles en français, *Je déclare l'ouverture du Conseil, Qui veut prendre la parole ?...*

Le président ou la présidente ouvre le conseil et rappelle les règles (On écoute celui qui parle, on demande la parole, on respecte toutes les opinions, les « gêneurs » n'ont pas le droit de parler, etc.). Le ou la secrétaire prépare trois colonnes au tableau :

- a) *Critiques* pour régler des conflits dans nos rapports ou pour résoudre des difficultés dans nos projets ;
- b) *Félicitations* où on félicite les enfants qui font des progrès ou qui obtiennent de bons résultats dans leur travail ;
- c) *Propositions* où on fait des propositions concernant nos projets.

Les élèves qui veulent prendre la parole s'inscrivent au tableau et ouvrent les débats. On discute et on vote si c'est nécessaire. Le gardien du temps fait attention à ce qu'on ne dépasse pas la durée du conseil. Le secrétaire note et lit à la fin toutes les décisions prises.

Les élèves apprécient beaucoup le temps du conseil, ils ont même écrit leurs opinions sur cette institution et toutes les évaluations ont été positives. Les enfants ont dit qu'ils ont beaucoup aimé les Conseils : « nous avons eu la possibilité de nous faire entendre », « nous avons pensé autrement et de manière critique sur nos problèmes », « nous pouvons résoudre nos problèmes facilement ». En effet, le conseil n'est pas une perte de temps. Régler les conflits à temps et organiser le travail et les projets est toujours un gain de temps. Un tel dispositif permet de bien avancer pendant le reste de notre temps, de comprendre ce que nous faisons à l'école et pourquoi nous le faisons.

En guise de conclusion

Cette approche coopérative est prometteuse pour l'enseignement des langues vivantes car elle nous amène à faire face aux défis tant sur le plan de la motivation des apprenants que sur le plan des compétences socioculturelles et interculturelles, ainsi que sur les performances linguistiques et sociolinguistiques des apprenants des langues vivantes. Elle demande un véritable travail de formation et de conception pour les enseignants afin que les techniques et outils de cette pédagogie permettent de transformer l'école et la classe des langues vivantes en un espace de création, de communication et de plaisir.

Références bibliographiques

- LAHLOU S., 2013, « Le *Petit livre* en classe de langue étrangère : une idée pour développer le goût de la lecture et de l'écriture et pour motiver à communiquer », *Contact+*, n° 61, p. 18-21.
- , 2015, « Τα Σχέδια εργασίας – Πρότζεκτ στην παιδαγωγική Freinet. Προκλήσεις για την ξενόγλωσση εκπαίδευση [Les Projets en pédagogie Freinet. Défis pour l'enseignement des langues étrangères] », *Actes du congrès panhellénique « Νέος Παιδαγωγός »* [Nouveau Pédagogue].
- LÈMERY J. et BIZIEAU C., 2002, *La pédagogie Freinet, des principes, des pratiques*, Nantes, Éditions ICEM – Pédagogie Freinet, coll. « Pratiques et Recherches », n° 31.
- MEIRIEU P., 2001, « Célestin Freinet, comment susciter le désir d'apprendre ? », Jouac, Éditions PEMF, coll. « L'éducation en question », Livre, DVD, Mosaïque Films – France 5.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues Modernes*, n° 3/2002, p. 55-71.
- SCHLEMMINGER G., 2001, *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*, Nantes, Éditions ICEM – Pédagogie Freinet, coll. « Pratiques et Recherches », n° 23.
- , 2016, « Que peut apporter la pédagogie Freinet en classe de langue ? », *Le Nouvel Éducateur*, n° 228, p. 18-19.

Apprentissage compatible avec le cerveau à l'ère numérique

Ourania LAMPOU
Enseignement public

Introduction

Apprendre est un processus qui se déroule dans le cerveau. C'est une métamorphose des structures cognitives existantes ou une construction de nouvelles structures. Depuis quelques années, les neurosciences sont devenues un pôle d'attraction majeur pour plusieurs disciplines et l'éducation n'y échappe pas. La neuroéducation ou la neuropédagogie est une nouvelle approche de recherche qui tente de rallier les connaissances en neurosciences et en éducation, surtout au travers des techniques d'imagerie cérébrale. Elle a pour but d'élucider certains problèmes éducatifs afin d'être en mesure de proposer de nouvelles pistes de solutions. La neurodidactique ambitionne de modifier les méthodologies utilisées en français langue étrangère (LE) / français langue seconde (FLS) en fonction des progrès de la neuroimagerie cérébrale fonctionnelle qui nous permettent de visualiser le fonctionnement intime du cerveau quand il apprend.

À l'aube de la nouvelle révolution que nous imposent la formulation et la mise en œuvre des principes de l'apprentissage compatible avec le cerveau (*brain-based learning*), la découverte de la capacité dont dispose la technologie de changer littéralement le cerveau humain est d'une importance primordiale. Les apprenants d'aujourd'hui appartiennent à une nouvelle génération, une cyber-génération, celle des natifs numériques, de ceux qui ont mûri dans un environnement technophile. Le cerveau de ces enfants est câblé différemment, il est hyper-lié. Le but de la présente étude est d'exposer quelques principes fondamentaux de la conception et de l'utilisation des outils numériques, d'examiner le rapport de ces principes avec l'apprentissage compatible avec le cerveau et de décrire quelques implications pédagogique-didactiques. À travers une approche neuroscientifique adoptée, nous tenterons de rechercher le point de convergence des deux régions : du cerveau et des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). En parallèle, sera présentée la création d'un blogue éducatif personnel d'enseignement/apprentissage de la langue française inspiré des principes du fonctionnement du cerveau où sont proposés un matériel éducatif et beaucoup d'activités interactives.

1. Principes des TICE compatibles avec le fonctionnement du cerveau

Tout au long du présent chapitre seront exposées les similarités étonnantes et les interrelations entre les principes des TICE et les principes de l'apprentissage compatible avec le cerveau. En effet, les nouvelles technologies sont fondées sur le fonctionnement du cerveau.

Leur intégration recentre l'attention sur l'acte d'apprentissage et l'apprenant lui-même. L'individu est considéré comme l'élément central du concept d'interactivité, comme le bénéficiaire ultime des transactions qui s'établissent entre l'apprenant et l'environnement d'apprentissage. L'apprenant est celui qui édifie ses connaissances, il en est l'artisan. Il choisit lui-même ses parcours, ses aides, et il décide d'accéder ou non à des informations (Bouchard et Mangenot, 2001).

Les environnements d'apprentissage médiatisés et interactifs constituent des systèmes dont les principaux éléments, l'apprenant et l'environnement, sont interreliés et interdépendants. Ils favorisent un apprentissage holistique. De même, le cerveau est un système interconnecté dont chaque région est reliée par des réseaux de connection qui transmettent les signaux dans les différentes zones. Pour permettre l'exécution d'une tâche donnée les signaux vont et viennent entre les différentes zones spécialisées du cerveau.

De plus, l'hypertextualité est le principe par excellence des dispositifs médiatisés. L'hypertexte constitue un texte non linéaire présenté comme un réseau de références croisées à l'intérieur d'un même document ou entre des documents distincts (Bertin, 2001). L'hypertexte doit permettre à l'apprenant de relier des idées de manière plus riche et plus conforme au fonctionnement associatif de l'esprit humain (Laufer et Scavetta, 1992). Ce principe de la non-linéarité, principe de base des multimédias, ressemble à la structure du cerveau – ses réseaux et entrecroisements – ainsi qu'au processus d'apprentissage puisque l'apprenant est constamment confronté à des périodes d'éclatement des savoirs et des phases de recomposition. L'attitude de l'utilisateur est donc proche de celle de l'apprenant : association d'idées, tâtonnements, essais, erreurs, cheminements et détours. Ce principe est proche du mode de fonctionnement du cerveau humain car l'exercice de la pensée humaine repose sur l'activation de réseaux et d'entrecroisements (Hirschsprung, 2005).

La multimodalité ou multicanalité constitue un autre trait essentiel des environnements médiatisés. Un dispositif sollicite conjointement plusieurs sens de l'individu. La multimodalité désigne les interactions entre les images animées ou non (mode iconique), les sons (mode auditif) et les textes (mode linguistique). L'originalité du message pédagogique ne tient pas à la juxtaposition des différents médias mais à leur complémentarité (Cloutier, 1994). L'association des langages différents facilite la compréhension d'un message par un cerveau dont on sait qu'aucune partie ne fonctionne isolément mais que toutes participent au but commun. Le cerveau apprend le mieux par un processus multisensoriel et saisit le mieux les sujets lorsqu'on les présente en faisant appel à la richesse des sens. Le cerveau a besoin d'expériences faisant appel à de multiples sentiers, de multiples modèles et de multiples traitements pour créer autant d'associations que possible (Taylor, 2008). La sollicitation combinée du cer-

veau par des stimuli oraux et visuels active parallèlement les deux hémisphères et permet de varier les angles d'approche et les sources d'information pour donner la même information (Prensky, 2010). Un enrichissement multisensoriel permet à tout le cortex et à tous les types d'intelligence de se développer, alors qu'une stimulation par un seul type de tâches stimule la croissance dans une seule région du cerveau (Sirois, 2012).

Une autre caractéristique des multimédias est la multiréférentialité. C'est la mise en rapport d'un univers avec ses réseaux référentiels et thématiques. De même, le cerveau fonctionne par des associations puisqu'il cherche à mettre de l'ordre dans le chaos. Le cerveau n'organise pas notre pensée de manière linéaire ou séquentielle mais de manière globale. L'association joue un rôle clé dans presque toutes nos fonctions mentales. Chaque mot et chaque idée s'accompagnent de nombreux liens à d'autres mots, idées et concepts. Plus on crée d'associations dans le cerveau, plus il y aura de chances que l'information soit encodée dans la mémoire à long terme et qu'elle soit ainsi disponible pour le rappel. À titre d'exemple, les schémas heuristiques ou cartes conceptuelles constituent un excellent outil ayant un pouvoir d'association qui réunit l'ensemble des facultés corticales – mot, image, nombre, logique, rythme, couleur et conscience spatiale – en une seule et même technique (Bessette et Duquette, 2003).

En outre, le cerveau recherche la nouveauté, c'est pourquoi l'apprentissage devrait avoir comme fondement des activités pertinentes et significatives. Le nouvel apprentissage est plus susceptible d'être acquis et rappelé s'il est significatif et pertinent. Les nouvelles informations sont moins susceptibles d'être rejetées si elles sont directes et si elles ont de la pertinence ou de la valeur. C'est pourquoi l'intérêt, le désir, la curiosité et l'utilité sont des facteurs importants dans l'apprentissage. La surprise et la nouveauté sont les accapareuses de l'attention (Roy et Denommé, 2010). L'attention joue un grand rôle dans l'apprentissage. Il est constaté que le cerveau peut rester attentif pendant à peu près 10 minutes seulement, c'est pourquoi le décrochement dans une classe intervient avant le quart d'heure d'une activité. Le défi est d'essayer de maintenir et de développer, autant que faire se peut, l'attention des apprenants pendant un certain temps (Medina, 2010). Les outils médiatisés en tant que moyen de combattre la monotonie, nous aident à relever ce défi.

Afin d'attirer et maintenir l'attention le cerveau a besoin de variété. Il faut intégrer une variété de moyens, de méthodes d'enseignement et de styles d'apprentissage. Les chercheurs plaident pour des expériences d'apprentissage variées qui puissent correspondre au développement cognitif des apprenants et à leur propre style cognitif. L'enseignant doit savoir non seulement son objet d'enseignement, mais également comment présenter cet objet de diverses façons. On devrait offrir à l'apprenant des outils diversifiés, intégrer plusieurs modalités de transmission de l'information et favoriser une exposition variée à la langue. La variété est un facteur de motivation puisqu'elle combat la monotonie. Il est important d'enrichir la palette pédagogique par la sélection d'activités variées et l'utilisation de couleurs, d'illustrations et de séquences sonores (Bertin, 2001).

Les nouvelles technologies satisfont, jusqu'à un certain degré, ce besoin puisqu'elles augmentent la complexité des tâches, offrent des activités variées et pertinentes, placent l'appre-

nant dans un contexte ludique et animé et le rendent plus autonome et actif en augmentant ainsi sa motivation. Ces caractéristiques des TICE nous amènent à privilégier un apprentissage centré sur l'action, l'expérimentation, la résolution de problèmes, et à encourager la participation active, collaborative et dynamique de l'apprenant. « Avec l'usage des TICE appuyé sur les neurosciences, l'apprenant est actif. Il est libre de passer d'une activité à l'autre maintenant son attention et évitant l'ennui » (Knowles, 2008 : 4).

De plus, les ressources des multimédias grâce à leur structure très modulaire, flexible et souple encouragent les actions de sélection, d'allers-retours de l'utilisateur et donc l'opportunité de se construire un parcours « à la carte », en fonction de ses besoins. Elles permettent d'arrêter une présentation, de la répéter, de réagir aussi par exemple à des questions (Hirschsprung, 2005). Ce qui est important encore, c'est la connaissance immédiate des résultats : la rétroaction. La rétroaction est un concept issu de la cybernétique. Il s'agit de la capacité du système informatique à solliciter l'utilisateur qui a le droit de réponse à chaque sollicitation. L'apprenant reçoit un *feed-back* à son message, à sa réponse ou à sa requête. Ce *feed-back* est adapté, approprié et lui permet d'obtenir, au moment où il en a besoin, un complément d'information, une évaluation de sa réponse, une vérification immédiate de ses hypothèses. « La rétroaction qu'il reçoit favorise la réflexion et lui permet de rectifier et de modifier ses hypothèses à fur et à mesure du déroulement de la tâche » (*ibid.* : 67).

En outre, il s'avère qu'une pratique fréquente et variée modèle et reprogramme le cerveau. La répétition d'activités pédagogiques variées, fondées sur l'expérience proposant des manipulations, des simulations, des questionnements, favorise positivement l'apprentissage.

La conception et l'utilisation d'exercices qui ciblent des sous-ensembles de connexions neuronales à partir de l'approche multimodale facilite l'acquisition de compétences, mais cette acquisition nécessite une réelle pratique sur une certaine période de temps et non pas un empilement de connaissances pendant quelques sessions intensives » (Knowles, 2008 : 4).

En outre, les TICE favorisent le « multitâches » puisqu'elles permettent d'effectuer différentes tâches simultanément (clavarder en écoutant de la musique tout en étudiant, etc.) (Belleau, 2011). Bombardés virtuellement de divers moyens de communication, les apprenants de la génération Google seront de capables de se concentrer sur des multitâches et non pas sur des monotâches. Il ne s'agit pas d'évolution au sens génétique du terme, mais simplement d'une modification épigénétique liée à l'environnement technologique des enfants d'aujourd'hui et de demain, qui produit chez ces derniers une configuration fonctionnelle adaptée à leur milieu (Gautier, 2011).

Avec les TICE la démarche heuristique est privilégiée. Il s'agit d'une méthode qui vise à faire découvrir à l'apprenant ce que l'on veut enseigner. Mettre en œuvre une démarche heuristique centrée sur l'apprenant favorise la découverte du sens et son appropriation. L'apprenant développe des capacités métacognitives, il apprend à apprendre. De plus, l'apprenant est souvent confronté à des situations-problèmes. La situation-problème est une vraie ques-

tion à résoudre. Dans l'apprentissage par résolution de problèmes, les connaissances sont construites progressivement à partir du contexte particulier de la tâche : ce sont des connaissances qui sont organisées à partir de problèmes rencontrés (Bodi).

En outre, l'utilisation des multimédias permet de respecter les profils ou styles d'apprentissage des apprenants (auditif/visuel, global/analytique, réflexif/pragmatique) permettant de définir avec eux les supports ainsi que les conditions d'apprentissage qui leur sont les plus favorables (Barbot, 2000). L'apprentissage expérientiel est privilégié : les apprenants « participent à des activités d'apprentissage intégrant les TICE et sont conviés à en tirer des acquis conceptuels et à en faire l'évaluation, en vue d'une transposition dans leur pratique professionnelle » (Mottet, 2010 : 4).

Évidemment, l'autonomie de l'apprenant est actuellement l'un des enjeux fondamentaux de l'éducation en général et au cœur des préoccupations de tout enseignant qui utilise les TICE. Le dispositif pédagogique mis en place doit permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, à prendre la responsabilité et le contrôle de son propre apprentissage, à construire des savoirs et des savoir-faire langagiers, à collaborer et à développer une approche réflexive sur leur manière d'apprendre.

Enfin, on devrait souligner le côté social et collaboratif des dispositifs puisque le cerveau apprend à travers l'interaction avec les autres. Les dispositifs de formation médiatisés favorisent les échanges et les contacts humains. L'apprenant est un sujet social qui à travers les dispositifs d'autoformation a accès à la cognition collective. L'expérience autodidactique contribue à la constitution d'un réseau de personnes ressources (Albero, 2003). L'autoformation n'est pas « soloformation », mais constitue une source de lien social (Alava, 2002). Dans la carte conceptuelle qui suit sont schématisés les principes communs entre les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (NTICE) et les neurosciences cognitives :

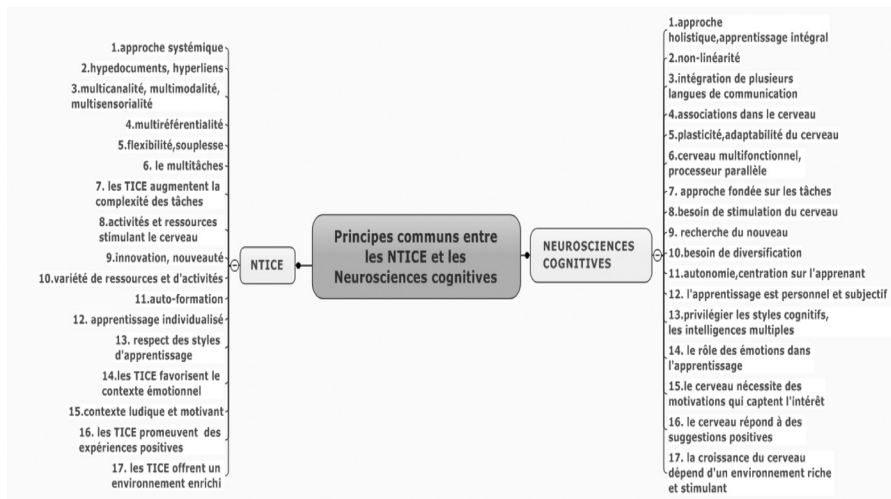


Figure 1 : NTICE et neurosciences cognitives

2. Implications pédagogiques

Un enseignement qui tente de relier les TICE aux principes et aux stratégies d'un enseignement/apprentissage compatible avec le fonctionnement du cerveau est optimal et orienté vers les fonctions cognitives supérieures. Un enseignant de FLE qui tient compte du fonctionnement du cerveau pourrait mieux cerner l'identité des étudiants (cadre de vie, capacités, intérêts, modalités d'apprentissage), mieux identifier leurs besoins, définir des objectifs d'apprentissage précis pour chacun et y adapter l'enseignement de façon dynamique.

L'introduction est le facteur le plus important pour renforcer l'apprentissage. C'est pourquoi, avant de commencer à enseigner un nouvel objet d'apprentissage, l'enseignant devrait capter l'attention des apprenants. Les meilleures façons d'apprendre sont : la nouveauté, l'humour, la surprise. Le cerveau recherche toujours la nouveauté, il cherche constamment des stimuli puisqu'il existe les neurones de la nouveauté, spécialisés dans les impressions nouvelles. L'enseignant qui connaît les principes du fonctionnement du cerveau cherche à maintenir l'attention des élèves à travers des expériences sensori-motrices et éveiller les sens et l'émotion à travers l'unité d'étude. Il fournit des représentations multisensorielles (utilisation de plusieurs styles d'apprentissage) qui promeuvent la croissance du cerveau et des connexions et soutient la curiosité intellectuelle et le développement de l'esprit de recherche encourageant l'élève à s'impliquer dans des projets de travail intéressants (Roy et Denommé, 2010).

De cette manière, l'enseignant « embrasse » la puissance de la nouveauté, sort l'élève de sa zone de confort et associe les idées nouvelles à ce que les étudiants savent déjà, faisant des liens entre les connaissances actuelles et le nouveau matériel, et vérifiant des pré-acquis cognitifs. Il présente des informations pertinentes et signifiantes puisque le cerveau est censé prêter attention aux choses qui sont pertinentes pour la personne et sa survie. Il offre la possibilité de choix et favorise le développement d'une gamme élargie d'intérêts, d'habiletés et de compétences sur les plans mental, physique, esthétique, social et émotif. Il utilise une grande variété de méthodes et de supports. Il utilise les organisateurs de la pensée, des cartes conceptuelles et incorpore dans l'enseignement des jeux de rôles, des pantomimes, des rimes chantées, etc. Connaissant l'importance de la répétition et respectant les lois de la mémorisation, l'enseignant passe en revue et répète régulièrement les nouvelles connaissances, utilisant la répétition élaboratrice en faisant des pauses structurantes et des pauses d'humour de cinq à dix minutes.

Il implique tous les apprenants dans le processus d'apprentissage, favorise l'apprentissage actif et donne lieu à diverses expériences d'apprentissage. Il respecte l'individualité de chaque apprenant et opte pour la différenciation pour répondre à la diversité et favoriser l'équité. Favoriser l'équité, c'est permettre à chacun de réussir. Il intègre l'apprentissage dans un réseau d'interactions sociales, fait de l'échange interpersonnel un catalyseur de l'apprentissage, utilise la collaboration entre pairs ou l'apprentissage coopératif et partage les connaissances.

De plus, il tente d'inspirer une motivation intrinsèque et d'offrir des occasions fréquentes de développer la créativité. Il cherche à donner des occasions de raisonner, à traiter un sujet

en profondeur, sous plusieurs aspects et à exprimer la pensée divergente. Il fournit des environnements enrichis afin de développer l'esprit critique et créatif. Il favorise la pensée d'ordre supérieur, visant un apprentissage en profondeur et cultivant des habiletés intellectuelles de haut niveau. Il privilégie des activités complexes au lieu des activités difficiles. Il privilégie les questions au lieu des réponses, répond à des questions actuelles, réelles et personnelles, fournit la rétroaction spécifique et immédiate, brise l'ennui avec la nouveauté et le plaisir et crée un espace pour voir, entendre, parler et réfléchir.

En outre, l'enseignant de FLE prend en considération que l'apprentissage des apprenants doit répondre à un besoin et comporter un enjeu important : le transfert des concepts théoriques à une réalité professionnelle. Conformément au fonctionnement du cerveau, les élèves apprennent essentiellement quand ils en ressentent le besoin. L'élève doit pouvoir constater l'utilité de ce qu'il fait. L'enseignant devrait impliquer les élèves dans l'apprentissage de la vie réelle, connecter des projets complexes du monde réel aux intérêts personnels des élèves, utiliser l'enquête et l'apprentissage par la résolution des problèmes. Il essaie de créer une atmosphère agréable qui favorise l'exploration et le plaisir d'apprendre et d'éliminer un sens de menace, de pression et de stress. Il engage les émotions des étudiants, il fait développer l'intelligence émotionnelle, les compétences émotionnelles, la confiance en soi et l'autonomie.

3. Présentation du blogue éducatif « PédEcho de la France »

« PédEcho de la France » constitue un blogue d'apprentissage du français créé en 2010 et inspiré par excellence des principes des neurosciences cognitives décrits précédemment. Il est disponible sur le lien suivant : <<http://pedechodelafrance.blogspot.com/>>. Il est imprégné d'un esprit de promotion du français, de la diversité linguistique et du multilinguisme. Il s'adresse principalement à tous ceux qui s'intéressent à la langue française et à un ensemble d'acteurs concernés par l'enseignement des langues, en particulier, aux formateurs, aux enseignants, aux apprenants et aux concepteurs des outils multimédias.

Il vise à rassembler tous les collègues qui souhaitent intégrer les outils multimédias dans leurs pratiques. Il peut devenir un précieux outil de partage des pratiques de classe entre enseignants, une source de documents authentiques riches et diversifiés. Il permet d'ancrer l'enseignement des langues dans le paysage médiatique et de diffuser des ressources de qualité.

L'objectif est de concevoir et produire un dispositif actif et flexible, qui puisse servir d'outil de documentation, de source de rencontre avec l'Autre, et de favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté francophone en donnant encore plus de sens à l'apprentissage de la langue française, par le sentiment de proximité avec ceux qui ont besoin de s'exprimer en français. Il peut être utilisé comme outil supplémentaire ou d'investigation des ressources mises à la disposition de tous.

Le blogue en tant qu'outil multimédia permet la mise en œuvre d'activités qui présentent une complexité cognitive à différents niveaux. À chacun de ces niveaux peut correspondre une utilisation possible du blogue en contexte d'apprentissage répondant ainsi à un but déterminé.

Le blogue est facile à intégrer dans la pratique pédagogique par sa simplicité et sa flexibilité (édition et publication de contenus : textes, commentaires, images, discussion). Il favorise une présentation variée et attractive des informations. Il développe la communication, comme espace de dialogue libre, motivant et interactif, il renforce le travail collaboratif et la construction de projets coopératifs. Il permet l'auto-évaluation et la mise en commun en transformant la relation entre l'enseignant et les apprenants.

L'architecture du blogue en question est fondée sur un menu déroulant, affichant six catégories principales, ces dernières comprenant des sous-catégories et des sous-menus en trois niveaux : débutant-élémentaire, intermédiaire, avancé. Les six catégories de base sont les suivantes : Accueil, Espace Enseignants, Espace Apprenants, Espace Détente, Divers, Plan du site.

La conception du dispositif en question tient compte des éléments suivants : le caractère personnalisé de l'apprentissage et les principes de la pédagogie différenciée, la diversité des styles d'apprentissage, le rôle catalyseur des connaissances antérieures, les facteurs de motivation, le rôle de l'environnement et de l'expérience concrète, la démarche de recherche dans l'apprentissage. Cependant, ce qui constitue l'originalité de ce blogue, c'est qu'il est axé sur les neuf intelligences multiples et propose des activités inspirées en grande partie de la théorie de Gardner.

Dans le blogue, sont intégrées des activités qui impliquent en même temps des intelligences différentes, comme, par exemple, l'intelligence linguistique, logico-mathématique et visuelle (Gardner, 1996 ; 1997). Il s'agit du respect d'un principe crucial de la didactique actuelle d'après lequel les compétences et les intelligences devraient être intégrées globalement et non pas séparément. D'ailleurs, actuellement, l'apprentissage s'appuie sur une conception plus holistique de la langue. De cette façon, certaines catégories particulières sont délimitées (Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite) mais seulement pour des raisons de guidage et d'éclaircissement de l'utilisateur du blogue. En effet, au sein d'une activité, plusieurs compétences sont intégrées et enchevêtrées.

Dans le cadre de la multicanalité et de la multimodalité du site, est proposée l'exploitation didactique des chansons, des films, des reportages, des spots publicitaires, des affiches publicitaires, des tableaux de peinture, des bandes dessinées, des poèmes, des romans, des nouvelles, des contes, des pièces théâtrales, etc. La plus grande préoccupation de la création du site, c'est la diversification. En particulier, le site vise à réussir la diversité à huit niveaux, comme les schématise le tableau suivant :

<p>1) Types de documents authentiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vidéo/Image animée : extraits de films, dessins animés, spots publicitaires, reportages, clip-vidéos (chansons), comptines (en vidéo), vidéos éducatives (avec et sans activités) sur les problèmes actuels de notre société ainsi que sur l’histoire, la mythologie et des personnalités importantes comme Jacqueline de Romilly, Pierre Vernant, etc. – Image fixe : affiche publicitaire, affiche d’un film, tableau de peinture, bande dessinée, diaporamas (comprenant deux cartes géographiques : de France et de Paris), extraits de magazines, de romans, de nouvelles, de pièces théâtrales, de poèmes, d’articles tirés des sites Internet.
<p>2) Genres :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Genres courants : articles journalistiques, interviews, exposés, débats, reportages, commentaires. – Genres littéraires : littérature, poésie, théâtre, argumentation.
<p>3) Types de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Informatifs, explicatifs, descriptifs, narratifs, fictionnels, argumentatifs, injonctifs, persuasifs, dialogaux, poétiques.
<p>4) Types d’activités proposées :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Activités interactives (Hot-potatoes, Kubbu, Scratch) : exercices à trous, d’appariement, QCM, phrases-puzzles, mots-croisés ; exercices de phonétique, dissertations, essais argumentatifs, commentaires, synthèses, résumés, récits littéraires-narratifs, petits textes-témoignages, exposés oraux, commentaires oraux.
<p>5) Thématique en dossiers et domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dossiers-Domains : environnement, société de consommation, chômage-travail, racisme, immigration, politique, société, alimentation, santé, bien-être, dépendances, relations sociales (amitié-couple), francophonie, associations volontaristes, avenir, nouvelles technologies, fêtes-festivals, mode, vacances, lecture, littérature.
<p>6) Niveaux de difficulté :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Débutant/élémentaire, intermédiaire, avancé ; – Selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECRL) : A1, A2, B1, B2, C1, C2 et Sorbonne B2, C1, C2.
<p>7) Ergonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ergonomie très efficace.
<p>8) Esthétique du dispositif :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Esthétique riche.

Tableau 1 : niveaux de diversité du blogue

Dans le blogue, sont proposées jusqu'à présent plus de 150 activités dont 90 sont des activités interactives créées à l'aide de l'outil Kubbu, du logiciel Hot-potatoes et de l'outil Scratch. L'élève peut travailler à son rythme et selon sa stratégie personnelle. Il fait l'exercice, puis il obtient une évaluation quantitative des réponses justes et fausses avec un écran d'aide qui lui donne une indication pour trouver les bonnes réponses. L'apprenant a toujours le choix soit de reprendre l'exercice et de tenter de trouver les réponses restantes, soit de regarder les solutions.



Image 1 : modèle d'une activité Scratch

Conclusion

Dans la présente étude, on a essayé de démontrer l'apport des neurosciences cognitives à l'enseignement en général et en particulier, à l'enseignement des langues étrangères. Les neurosciences, un nouveau champ de recherche, une révolution scientifique en marche fondée sur la cartographie du cerveau et des fonctions cérébrales suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs et fournit des réponses à des questions cruciales de l'éducation. Il est nécessaire que les enseignants et, en particulier, les enseignants des langues étrangères s'informent sur les principes de l'apprentissage compatible avec le cerveau et qu'ils comprennent la réalité cérébrale de l'apprenant et le processus de traitement des informations. Ainsi faudrait-il créer des méthodes d'apprentissage qui respectent la façon dont notre cerveau fonctionne. L'intelligence humaine est multiforme, c'est pourquoi on ne peut pas attendre à ce que chaque cerveau apprenne de la même manière que tous les autres.

Il faut également souligner que la création de notre blogue proposant des activités inspirées de neuf intelligences a beaucoup facilité notre tâche d'initier mes apprenants – en grande

partie des natifs numériques – aux principes des neurosciences cognitives.

En parallèle, il est d'une nécessité impérieuse que les enseignants de FLE s'entraînent à acquérir une culture numérique et à s'inspirer des TICE dans la conception et l'élaboration de cours, d'activités et le choix des techniques et des stratégies appropriées. Les enseignants devraient être ouverts à la culture numérique des « jeunes technos » tentant de diminuer le fossé intergénérationnel concernant la maîtrise des technologies. L'enseignant conserve une place fondamentale et stratégique dans cette évolution des pratiques. Restant centré sur l'apprenant, il devrait tirer parti des nouvelles approches didactiques et des TICE, susciter la réflexion, poser des problèmes en favorisant le développement des savoir-faire.

Références bibliographiques

- ALAVA S., 2002, « Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages : un autre regard sur "le métier d'étudiant" », in P. CARRÉ ET A. MOISAN (dir.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation », p. 21-36. Disponible sur : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00653172/document>>.
- BARBOT M.-J., 2000, *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- BELLEAU J., 2011, « Le cerveau du collégien : l'outil du jugement ». Disponible sur : <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/colloque/publications/document_2011_135.pdf>.
- BERTIN J.-C., 2001, *Des outils pour des langues. Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses.
- BESSETTE S. et DUQUETTE H., 2003, *Découvrir ses savoirs d'actions et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*, Québec, Collège de Sherbrooke. Disponible sur : <https://cdc.qc.ca/pdf/729269_bessette_2003_PAREA.pdf>.
- BODI M., *Psychopédagogie et Méthodologie Générale*, notes de cours. Disponible sur : <<https://docplayer.fr/26836005-Psychopedagogie-et-methodologie-generale-notes-de-cours-manuela-bodi.html>>.
- BOUCHARD R. et MANGENOT F. (dir.), 2001, *Interaction, interactivité et multimédia. Notions en question en didactique des langues*, Lyon, ENS-Éditions.
- CLOUTIER J., 1994, « L'audiovisuel et le multimédia », *Communication & Langages*, n° 99, p. 42-53. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1994_num_99_1_2492>.
- GARDNER H., 1996, *Les intelligences multiples*, Paris, Retz.
- , 1997, *Les formes de l'intelligence*, trad. par J.-P. Murlon avec la collaboration de S. Taussig, Paris, Éditions Odile Jacob.
- GAUTIER A., 2011, « Les avancées des sciences cognitives et les évolutions des pédagogies », *Futuribles*. Disponible sur : <<https://www.futuribles.com/fr/document/les-avancees-des-sciences-cognitives-et-les-evolut/>>.
-

- HÉRINO M. et PETITGIRARD J.-P., 2002, *Langues et multimédia : de la Réflexion à la Pratique*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble.
- HIRSCHSPRUNG N., 2005, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette, coll. « f ».
- KNOWLES L., 2008, « Enseignement des langues, neurosciences et TICE : le point sur les derniers travaux de Lance Knowles (DynEd) », *Skillsize. Iinternational*. Disponible sur : <<http://skillsize.com/nouveau/wp-content/uploads/2012/01/Enseignement-des-langues-et-neurosciences.pdf>>.
- LAUFER R. et SCAVETTA D., 1992, *Texte hypertexte hypermédia*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- MEDINA J., 2010, *Les 12 lois du cerveau*, Paris, Éditions Leduc.s, coll. « Soft-Business ».
- MOTTET M., 2010, « Intégrer les TIC dans l'enseignement et l'apprentissage ». Disponible sur : <http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_mmottet/documents/ten-67363/Plan/PlanTEN-7023-H10.pdf>.
- PRENSKY M., 2010, « Natifs et Immigrants de l'ère numérique (Partie II). Pensent-ils vraiment différemment ? », trad. par J. Barbé. Disponible sur : <http://planetesurdoues.fr/wp-content/2010/02/NATIFS_et_IMMIGRANTS-II.pdf>.
- ROY M. et DENOMMÉ J.-M., 2010, *Approche neuroscientifique de l'apprentissage et de l'enseignement. Essai en mathétique (science de l'apprentissage)*, Montréal, Les Éditions Québec-Livres, coll. « Éducation ».
- SIROIS G., 2012, « Conférence sur les Intelligences multiples ». Disponible sur : <http://arsec.free.fr/Files/gervais_sirois__les_intelligences_multiples.pdf>.
- TAYLOR A., 2008, « Comment le cerveau apprend le mieux », *Revue d'Éducation Adventiste*, n° 27, p. 29-32. Disponible sur : <<http://circle.adventist.org/files/jae/fr/jae2008fr272904.pdf>>.

Sitographie

- LAMPOU O., *PédEcho de la France*, blogue pour l'enseignement/apprentissage du français. Disponible sur : <<http://pedechodelafrance.blogspot.gr/>>.

Communautés d'apprentissage professionnelles afin d'optimiser les compétences des enseignants en enseignement du français¹

Martine LECLERC

Université du Québec en Outaouais

Jean LABELLE

Université de Moncton

Sara BELCOURT

Université du Québec en Outaouais

Malgré plusieurs tentatives pour atténuer le décrochage scolaire dans les écoles québécoises, force est de constater qu'il persiste. À ce sujet, le rapport de la Stratégie d'intervention Agir autrement (Janosz, 2010) souligne entre autres que les résultats espérés se font toujours attendre pour redresser la situation de l'échec scolaire. Soucieux d'augmenter la diplomation et la qualification avant l'âge de 20 ans, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009) propose de mettre en place des mesures favorisant la maîtrise de la langue française. D'ailleurs, pour pallier le décrochage scolaire, Janosz (2010) recommande de cibler des actions qui peuvent avoir un réel effet sur la réussite scolaire, notamment en mettant l'accent sur le développement de la lecture.

Deux populations d'élèves apparaissent vulnérables sur le plan de la réussite en lecture : les élèves en adaptation scolaire au secondaire et ceux de la formation générale des adultes (Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu, 2007 ; MELS, 2007). Il convient de s'intéresser à ce qui peut favoriser leur réussite.

La recension des écrits permet d'apprendre que certaines pratiques touchant l'aspect organisationnel apparaissent intimement liées à la réussite scolaire et que la collaboration des enseignants, plus spécifiquement le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), constitue une excellente façon pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves (Hord et Sommers, 2008). Sachant que les élèves en difficulté, tant en adaptation au secondaire qu'à la formation générale des adultes, doivent faire l'objet d'une attention soutenue parce qu'ils sont plus susceptibles d'être touchés par les problèmes de persévérance et de réussite scolaire (MELS, 2007), le travail en CAP s'avère un moyen privilégié pour que les enseignants puissent s'approprier les interventions les plus aptes à favoriser la réussite de leurs élèves.

Bien qu'il ait été prouvé que le travail en CAP est efficace pour améliorer l'apprentissage des élèves (Harris, 2006 ; Hopkins et Reynolds, 2001), contre le décrochage et favoriser la réussite scolaire (Louis, 2006), les intervenants des milieux francophones ne s'y intéressent que depuis peu. À titre d'exemple, la recherche de Labelle, Freiman et Doucet (2013) effectuée au Nouveau-Brunswick chez des enseignants de trois ordres d'enseignement indique que les CAP implantées au Nouveau-Brunswick constituent une approche efficace et efficace pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre. La recherche de Savoie-Zajc, Rochon et Ruel (2005) réalisée auprès de deux groupes d'enseignants francophones, l'un au Québec, l'autre en Ontario, nous indique quelques changements survenus chez les enseignants, comme le fait de se rendre propriétaires de leur propre démarche d'ajustement de leurs pratiques.

Toutefois, il semble que beaucoup reste à faire pour mieux comprendre les mécanismes qui entrent en jeu dans ce mode de fonctionnement. Cela nous amène à vouloir préciser comment se développent les communautés d'apprentissage professionnelles dans des écoles à d'autres ordres d'enseignement que le primaire, comme en adaptation scolaire au secondaire et à la formation générale des adultes, à identifier les changements qui en découlent chez les enseignants, de même que les incidences de ce mode de fonctionnement sur la réussite des élèves.

1. Question de recherche et objectifs poursuivis

Nos questions de recherche se formulent comme suit :

- Comment se développent les communautés d'apprentissage professionnelles en adaptation scolaire au secondaire et à la formation générale des adultes ?
- Quels sont les changements qui en découlent chez les enseignants ?
- Quelles sont les incidences de ce mode de fonctionnement sur la réussite des élèves ?

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les changements observés tant chez les enseignants que chez les élèves de l'adaptation scolaire au secondaire et de la formation générale des adultes lors de l'implantation d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle.

Cinq objectifs spécifiques sont ciblés par cette recherche :

1. Documenter la progression dans l'implantation d'une CAP des équipes-écoles en adaptation scolaire au secondaire et à la formation générale des adultes, visant à mieux soutenir les élèves dans leur apprentissage de la lecture ;
 2. Décrire les changements de pratiques en classe et dans la régulation de l'enseignement à la suite du fonctionnement de l'équipe d'enseignants en CAP ;
 3. Apprécier les incidences du fonctionnement en CAP sur la réussite des élèves en lecture ;
 4. Apprécier les changements de perceptions des enseignants sur leur compétence en enseignement et sur leur autoefficacité professionnelle ;
 5. Analyser l'évolution du leadership au sein des équipes.
-

Étant donné l'espace restreint de cet article, nous ne traiterons que du deuxième objectif.

2. Fondements conceptuels

Il semble que ce soit Hord (1997) qui ait fait émerger le terme « communauté d'apprentissage professionnelle » (CAP), répondant ainsi aux besoins de rendre les écoles plus efficaces. Bien qu'il n'y ait pas de définition universelle de ce qu'est une CAP, il existe un consensus dans la littérature scientifique pour dire qu'il s'agit d'un regroupement d'individus qui travaillent en collaboration pour améliorer le rendement des élèves ; qui exercent une pratique réflexive et qui cherchent constamment à se perfectionner sur le plan professionnel. De plus, l'accent mis sur les résultats doit amener les enseignants, à titre de professionnels, à prendre des décisions fondées sur des preuves (DuFour et Eaker, 2004). Dans cette optique, l'évaluation pour améliorer l'apprentissage prend tout son sens.

Ainsi, le questionnement portant sur la progression des apprentissages des élèves constitue le cœur même du travail en CAP. Ce n'est que par une collecte de données basées sur des observations fréquentes en salle de classe et par l'analyse des données récoltées que ce questionnement est possible (Eaker, DuFour et DuFour, 2004). Trois pôles constituent les piliers du travail en CAP, soit 1) les stratégies d'enseignement à haut rendement ; 2) le travail en équipe collaborative centré sur les besoins des élèves ; 3) une culture de collecte et d'analyse de données qui met l'accent sur les résultats plutôt que sur les intentions (Eaker, DuFour et DuFour, 2004 ; Leclerc, 2012 ; Prud'Homme et Leclerc, 2014). Les équipes collaboratives tentent constamment de répondre aux questions suivantes : Que voulons-nous que les élèves apprennent ? Comment saurons-nous que les élèves l'ont appris ? Quelles sont les interventions à haut rendement pour les élèves qui ne l'ont pas appris ? Quelles sont les stratégies à mettre en place avec les élèves qui le savent déjà ?

Lors des rencontres collaboratives, les intervenants constitués de l'orthopédagogue, de la direction d'école, de la conseillère pédagogique et des enseignants répondent à ces questions par l'entremise d'une collecte de données et suivent un cycle d'analyse (Prud'Homme et Leclerc, 2014). Ce dernier est itératif. Ainsi, par la collecte de données, ils analysent les forces et les défis des élèves et repèrent la zone proximale de développement de chacun. Un objectif SMART (spécifique, mesurable, atteignable, dont le résultat est clair et à l'intérieur d'une limite de temps) est ensuite déterminé et l'équipe s'interroge sur les meilleures stratégies à utiliser afin d'atteindre cet objectif. À la suite de l'application de ces stratégies, l'équipe d'intervenants revient aux données d'observation de l'apprentissage pour mesurer l'efficacité des interventions.

Les CAP n'évoluent pas toujours à la même vitesse. Trois phases permettent aux équipes-écoles de se situer (Leclerc, 2012). Certaines sont au stade d'initiation, d'autres à celui de l'implantation, et d'autres à celui de l'intégration. Sept indicateurs permettent d'évaluer la progression d'une CAP. Il s'agit des indicateurs portant sur : 1) la vision ; 2) les conditions physiques et humaines ; 3) la culture collaborative ; 4) le leadership partagé ; 5) la diffusion de

l'expertise et l'apprentissage collectif ; 6) les thèmes abordés et, 7) la prise de décision basée sur l'utilisation des données.

3. Méthodologie

La méthodologie retenue s'inscrit dans le courant de la recherche collaborative puisque notre projet vise à comprendre le processus de changement en tenant compte du besoin d'intégrer le point de vue des praticiens au savoir scientifique (Desgagné, 2007). Cette recherche s'est déroulée du 1^{er} juin 2011 au 15 mai 2014. Plusieurs activités ont été réalisées : a) des entretiens de groupe pour confirmer les changements vécus par les équipes et les retombées observées chez les élèves ; b) des entretiens individuels semi-dirigés pour connaître également les changements vécus par les enseignants et l'impact du fonctionnement en CAP ; c) deux questionnaires pour observer les changements de perceptions des participants, de leurs connaissances et compétences en enseignement ainsi que de leur sentiment d'autoefficacité ; d) des observations dans les milieux pour documenter l'expérience vécue par les équipes-écoles et pour comprendre les changements qui s'opèrent. Deux groupes de participants sont décrits dans les paragraphes suivants, il s'agit de l'équipe de la formation générale des adultes et celle en adaptation scolaire au secondaire.

4. Milieux et participants

4. 1. Équipe de la formation générale des adultes

En septembre 2011 et en mai 2014, sept participantes, les mêmes au début et à la fin de la recherche, ont répondu aux questionnaires. L'âge moyen en 2014 des répondants aux questionnaires se chiffre à 46 ans tandis que l'expérience moyenne est de 17,6 années. Six participantes détiennent un diplôme de premier cycle universitaire tandis qu'une seule a un diplôme de deuxième cycle universitaire. Une participante occupe un poste en orthopédagogie tandis que les six autres participantes sont enseignantes. Les caractéristiques des participants aux entretiens individuels et de groupe diffèrent quelque peu. En fait, en 2014, l'âge moyen se chiffre plutôt à 47,8 ans et le nombre d'années d'expérience à 20,6. Sept participants sont de sexe féminin et deux de sexe masculin. Six d'entre eux détiennent un diplôme universitaire de premier cycle et les trois autres détiennent un diplôme de deuxième cycle. Deux occupent un poste à la direction, un est conseiller pédagogique et les six autres participants occupent les fonctions d'enseignant. À titre indicatif, les caractéristiques des participants de l'année 2011 sont également présentées au tableau 1.

	Entretiens individuels et de groupe					Questionnaires				
	Nombre	Sexe F/M	Âge moyen	Années d'expérience	Formation 1 ^o /2 ^e cycle	Nombre	Sexe F/M	Âge moyen	Années d'expérience	Formation 1 ^o /2 ^e cycle
2014	9	7/2	47,8	20,6	6/3	7	7/0	46	17,6	6/1
2011	10	9/1	48,8	21,2	7/3	7	7/0	49,1	22,6	6/1

Tableau 1 : caractéristiques des participants (FGA) en 2011 et 2014

4. 2. Équipe en adaptation scolaire au secondaire

Alors qu'en septembre 2011, neuf participants ont répondu aux questionnaires, seulement six y ont répondu en mai 2014. L'âge moyen des participants en 2014 se chiffre à 35,5 ans tandis que l'expérience en enseignement est en moyenne de huit ans. Cinq participants sont de sexe féminin. Cinq participants détiennent un diplôme universitaire de premier cycle tandis qu'une des participantes détient un diplôme universitaire de deuxième cycle. Les six participants occupent les fonctions d'enseignant.

En ce qui concerne les entretiens individuels et de groupe de 2014, deux participants membres de la direction se sont ajoutés aux six participants (enseignants) ayant répondu aux deux questionnaires. Dans l'ensemble, les caractéristiques de ces huit participants diffèrent sensiblement. En fait, en 2014, l'âge moyen se chiffre à 37,4 ans et le nombre d'années d'expérience à 10,4. Six participants sont de sexe féminin et deux de sexe masculin. Cinq participants détiennent un diplôme universitaire de premier cycle et trois détiennent un diplôme universitaire de deuxième cycle. Deux participants occupent un poste à la direction et les six autres participants occupent les fonctions d'enseignant. À titre indicatif, les caractéristiques des participants de l'année 2011 sont également présentées au tableau 2.

	Entretiens individuels et de groupe					Questionnaires				
	Nombre	Sexe F/M	Âge moyen	Années d'expérience	Formation 1 ^o /2 ^e cycle	Nombre	Sexe F/M	Âge moyen	Années d'expérience	Formation 1 ^o /2 ^e cycle
2014	8	6/2	37,4	10,4	5/3	6	5/1	35,5	8	5/1
2011	11	10/1	32,4	7,7	10/1	9	8/1	31,3	6,2	9/0

Tableau 2 : caractéristiques des participants (ASS) en 2011 et 2014

5. Questionnaires utilisés

Le questionnaire portant sur l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement de la littérature (ACCEL) a été utilisé. Celui-ci a été élaboré par l'auteure principale de cette recherche et validé auprès de 54 enseignants lors d'une précédente recherche (Leclerc et Moreau, 2010). Ce questionnaire se divise en deux sections comprenant en tout 50 énoncés (affirmations regroupées en 23 questions). La première section permet au répondant d'apprécier ses connaissances en enseignement de la lecture et la deuxième section aborde les compétences en enseignement de la lecture. Le répondant doit noter, sur une échelle de 0 à 10, la représentation qu'il a de ses connaissances portant sur l'item énuméré ou de sa compétence à réaliser la tâche. Ainsi, 0 désigne « je ne connais pas du tout ou je ne maîtrise pas du tout », 5 signifie « je connais moyennement ou je maîtrise moyennement » et 10 « je connais parfaitement ou je maîtrise parfaitement » (Bandura, 2003). Ce questionnaire a été rempli au début et à la fin de la recherche.

6. Résultats

Il ressort de cette étude que tant l'équipe de la formation générale des adultes que celle en adaptation scolaire au secondaire ont amélioré leurs connaissances et compétences en enseignement de la lecture et sont davantage en mesure de cibler les interventions de haut niveau à privilégier dans leur enseignement.

6.1. Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture – Équipe de la formation générale des adultes (FGA)

Les données recueillies en 2014 ont été comparées à celles de 2011 afin de tracer le portrait de l'évolution des représentations qu'ont les enseignants de leurs connaissances et compétences en enseignement de la lecture. La collecte de données de 2014 démontre une augmentation significative des scores moyens au questionnaire d'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture, comme l'indiquent le tableau 3 de même que la figure 1. Sur une échelle Likert de 10 points, les moyennes sont passées respectivement de 3,70 ($\sigma=2,97$) à 7,89 ($\sigma=1,78$) ainsi que de 4,60 ($\sigma=2,79$) à 7,77 ($\sigma=1,45$), ce qui chiffre le score global moyen en 2014 à 7,81 ($\sigma=1,58$) comparativement à 4,10 ($\sigma=2,88$) en 2011. De toute évidence, le travail en CAP semble avoir un effet certain concernant la formation des enseignants.

	2011		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Connaissances	3,70	2,97	7,89	1,78
Compétences	4,60	2,79	7,77	1,45
Global	4,10	2,88	7,81	1,58

Tableau 3 : scores moyens de l'autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture en 2011 et 2014 (FGA)

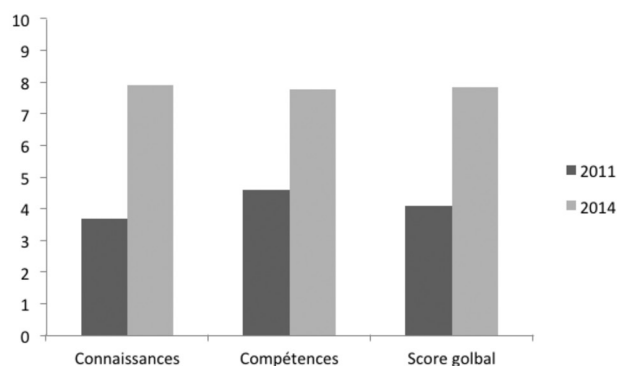


Figure 1 : scores moyens de l'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture en 2011 et 2014 (FGA)

6.2. Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture – Équipe de l'adaptation scolaire au secondaire (ASS)

Tout comme pour l'équipe FGA, l'analyse des données de 2014 démontre une augmentation des scores moyens au questionnaire d'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture comparativement aux scores moyens du même questionnaire administré en 2011, comme l'indiquent le tableau 4 et la figure 2. Sur une échelle Likert de 10 points, les scores moyens relatifs aux questions portant sur les connaissances et compétences en enseignement ont nettement progressé comparativement à l'année 2011 puisqu'ils sont passés respectivement de 4,80 ($\sigma=2,69$) à 6,33 ($\sigma=1,73$) ainsi que de 4,79 ($\sigma=2,61$) à 7,21 ($\sigma=1,68$), ce qui chiffre le score global moyen en 2014 à 6,89 ($\sigma=1,75$) comparativement à 4,80 ($\sigma=2,64$) en 2011. Bien qu'à l'évidence on puisse noter une nette amélioration dans chacune des deux dimensions, il ne nous est malheureusement pas possible de déterminer si cette amélioration est statistiquement significative étant donné le faible nombre de répondants.

	2011		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Connaissances	4,80	2,69	6,33	1,73
Compétences	4,79	2,61	7,21	1,68
Global	4,80	2,64	6,89	1,75

Tableau 4 : scores moyens de l'autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture en 2011 et 2014 (ASS)

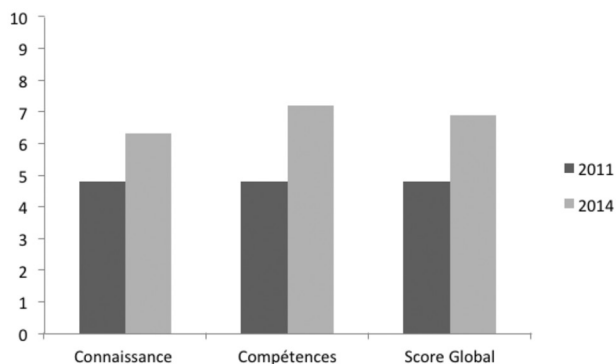


Figure 2 : scores moyens de l'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture en 2011 et 2014 (ASS)

Conclusion

Répondre aux besoins diversifiés des élèves, tant à la formation générale des adultes qu'en adaptation scolaire au secondaire, voilà un défi de taille ! Deux équipes ont su le relever en transformant leur milieu en communauté d'apprentissage professionnelle. Dans cet esprit, elles ont développé une culture de collaboration visant l'amélioration de l'apprentissage de chaque élève en lecture. Cette recherche montre que les connaissances et compétences en enseignement de la lecture se sont améliorées et que les enseignants sont davantage en mesure de cibler les interventions de haut niveau à privilégier dans leur enseignement. Ce mode de fonctionnement est donc à implanter particulièrement dans les milieux où l'hétérogénéité de la clientèle exige de répondre aux besoins diversifiés par une différenciation pédagogique.

Les résultats qui découlent de ce projet doivent toutefois être interprétés avec un optimisme prudent. En effet, les échantillons dans les deux milieux scolaires présentent des caractéristiques qui leur sont propres et qui limitent la généralisation des résultats. Il reste encore beaucoup à faire pour comprendre l'impact du travail en communauté d'apprentissage professionnelle sur l'amélioration des connaissances et des compétences des enseignants.

Enfin, ajoutons que le développement continu et le changement de pratiques résultant du travail en CAP auront une plus grande portée si les enseignants bénéficient d'un accompagnement soutenu, si les besoins des élèves sont ciblés par des données précises et si le travail collaboratif permet une diffusion de l'expertise au sein de l'équipe.

Références bibliographiques

- BANDURA A., 2003, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck Université.
- BÉLANGER P., CARIGNAN-MARCOTTE P. et STAICULESCU R., 2007, *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche / développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) de l'Université du Québec à Montréal.
- DESAGNÉ S., 2007, « Le défi de coproduction de "savoir" en recherche collaborative, analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante », in M. ANADÒN et L. SAVOIE-ZAJC (dir.), *La recherche participative. Multiples regards*, Québec, PUQ, p. 89-121.
- DUFOUR R. et EAKER R., 2004, *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, Bloomington, National Education Service et Alexandria : ASCD.
- EAKER R., DUFOUR R. et DUFOUR R., 2004, *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Bloomington, National Educational Service.
- HARRIS A., 2006, « Opening up the black box of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective », *International Studies in Educational Administration*, vol. 34, n° 2, p. 37-45.
- HOPKINS D. et REYNOLDS D., 2001, « The past, present, and future of school improvement: Towards the third age », *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 4, p. 459-475.
-

- HORD S. M., 1997, *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*, Austin, Southwest Educational Development Laboratory. Disponible sur : <https://connect2mathconnect2science.pbworks.com/f/Hord_PLCs.pdf>.
- HORD S. M. et SOMMERS W. A., 2008, *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*, Thousands Oaks, CorwinPress.
- JANOSZ M., 2010, *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*, Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- LABELLE J., FREIMAN V. et DOUCET Y., 2013, « La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués ? », *Éducation et francophonie*, vol. XLI, n° 2, p. 62-83.
- LECLERC M. et MOREAU A. C., 2010, *Ensemble pour la réussite en littératie : Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves* (Recherche menée en collaboration avec le Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud), Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC M., 2012, *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation – Intervention ».
- LOUIS K. S., 2006, « Changing the culture of schools: Professional community, organisational learning and trust », *Journal of School Leadership*, vol. 16, n° 4, p. 477-489.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS), 2007, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Disponible sur : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dg/fj/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>>.
- , 2009, *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Disponible sur : <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/regions/ConvPartenariat_GuideImplantation.pdf>.
- PRUD'HOMME R. et LECLERC M., 2014, *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation – Intervention ».
- SAVOIE-ZAJC L., ROCHON S., et RUEL J., 2005, « The challenge of supporting school personnel in professional learning communities: two action research studies », Paper presented at the annual conference of the *American Educational Research Association (AERA)*, Montréal, Québec.

Notes

¹ Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC). Le rapport complet de cette recherche se trouve à l'adresse suivante : <<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire?id=xtigc1wfl446043862425>>.

L'école, c'est (chez) moi en plus grand

Guillaume LOOCK

Académie de Créteil

Association française pour l'enseignement du français (AFEF)

Comment se sentir dans son élément, quand on vous projette sur une autre planète ? Cette question résume un des phénomènes qui expliquent pourquoi, dans les collèges comme celui où j'enseigne dans la banlieue nord de Paris, mobiliser les élèves s'apparente souvent pour le professeur de français à un tour de force. En effet, la discordance socioculturelle entre univers scolaire et univers familial y est grande. Comme le souligne un sociologue, en 2007 plus de 50 % des enseignants du second degré étaient enfants de cadres supérieurs ou de membres des professions intermédiaires (Truong, 2015 : 25). Nos élèves, en revanche, sont généralement issus de milieux populaires. En résultent des pratiques et des attentes différentes, tout particulièrement dans deux domaines : le rapport au langage et la découverte des métiers. De fait, nombre d'activités scolaires mettent en jeu une démarche métalinguistique familière aux enfants de milieux « favorisés », mais qui perd les autres, familiers d'une « appréhension pragmatique et dialogique du langage » (Lahire, 2007 : I). Résultat : des activités peu mobilisatrices pour nombre d'élèves, favorisant de faibles résultats. Parallèlement, dans une logique d'ascension sociale, les familles de milieu modeste conçoivent l'école comme devant permettre de trouver plus tard « un bon métier » (Bernardin, 2013 : 91), ce qui suppose une réelle ouverture sur le monde professionnel. Or pour beaucoup d'enseignants cette ouverture ne va pas de soi, quelquefois pour des raisons idéologiques, mais surtout parce qu'ils n'y sont guère formés.

À cette difficile mobilisation des élèves s'ajoute souvent, chez ces derniers, une difficulté à jouer leur rôle dans les dialogues s'inscrivant dans le cadre scolaire. En classe, par exemple, l'un des meilleurs moyens d'obtenir le silence consiste à lancer une activité collective dans laquelle les élèves sont appelés à travailler en groupe... en échangeant oralement entre eux ! Pour ce qui est du dialogue avec les adultes de la communauté éducative, il n'est pas rare qu'il tourne court sans que l'élève ait réellement pu ou osé exprimer son point de vue, ce qui peut s'avérer fort dommageable quand il s'agit de réfléchir à la suite de son parcours.

Vu les analyses sociologiques évoquées précédemment, cette difficulté à s'impliquer dans un dialogue peut au premier abord sembler paradoxale. Mais à bien y réfléchir, on peut aussi y voir un symptôme : celui d'un effet inhibant du décalage entre le rapport au langage en vigueur dans l'univers familial, et celui à l'œuvre dans l'univers scolaire. Un univers dans lequel nos élèves peinent dès lors à trouver leurs marques, ainsi qu'à acquérir la confiance nécessaire à leur réussite.

Comment rétablir, entre univers familial et univers scolaire, une continuité propre à rendre le travail et l'usage du français à la fois dynamique et fécond ? À cette question, nous avons tenté de répondre par le Coursus ALO (« Atelier Langue et Orientation »). Ce dispositif expérimental, élaboré collectivement et validé par la CARDIE¹ de l'académie de Créteil, a été mis en œuvre avec des élèves âgés de 12 à 14 ans à partir de septembre 2014 et durant deux années scolaires, la réforme du collège de septembre 2016 ne permettant pas de maintenir au-delà les trois piliers sur lesquels il repose. On expliquera ici le fonctionnement du dispositif en présentant ces piliers, avant de mettre au jour les deux ressorts majeurs actionnés pour accroître la mobilisation des élèves en français.

1. Oser le décloisonnement : les trois piliers du Coursus ALO

Le Coursus ALO repose sur trois pratiques qui ont en commun une approche du français décloisonnée² : l'Atelier Langue et Orientation, le « bALOratoire », et l'évaluation transdisciplinaire de la maîtrise de la langue.

1. 1. L'Atelier Langue et Orientation

Organisé dans un cadre horaire dévolu aux enseignements d'ouverture, l'Atelier Langue et Orientation s'emploie à mettre en synergie travail du français et découverte de l'orientation.

À l'échelle d'un trimestre, on distingue ainsi six types de séances dont l'ordre n'est pas fixe. Le temps fort, pour les élèves, est l'interview d'un représentant du monde professionnel, menée sur une séance de deux heures. En amont, les élèves préparent les questions destinées à l'invité, et s'exercent à la gestion collective de la parole. En aval, chaque élève travaille à une restitution personnelle de l'expérience qu'a constitué cette rencontre. Une première séance est consacrée à la recherche d'idées et à l'écriture du premier jet. La semaine suivante, chaque élève finit ou améliore cette version de son texte, puis en rédige la version finale. Une troisième séance est consacrée à la mise en voix par chaque élève de son « compte rendu », qu'il lit aux autres élèves avant de répondre à leurs questions. D'autres séances, dont la place varie, sont consacrées au travail d'un point de grammaire ou d'expression en lien avec l'aspect du monde professionnel découvert.

Dans ce cadre en effet, découverte de l'orientation et travail du français s'articulent de deux façons. La maîtrise de la langue peut être travaillée en amont, pour faciliter la découverte du monde professionnel. Pour formuler les questions destinées à leur invité par exemple, les élèves utilisent des mots exprimant l'interrogation et des phrases interrogatives, le tout dans un niveau de langue approprié. Mais la maîtrise de la langue peut aussi entrer en jeu *a posteriori*, dans la mesure par exemple où la découverte d'un aspect de cet univers concret qu'est le monde professionnel favorise l'assimilation d'une notion grammaticale en la rendant plus « parlante ». Nous en donnerons plus loin une illustration.

1. 2. Le « bALOratoire »

Le « bALOratoire » est un laboratoire de pratiques pédagogiques associant chaque trimestre deux enseignants et huit élèves volontaires, pour créer des activités susceptibles de servir en classe. À titre d'exemples, ont été conçues des activités destinées aux cours d'anglais (recherche lexicale à partir du portrait en mots et en image d'un jeune chef cuisinier français), de géographie (questions de compréhension et réalisation d'une carte légendée à partir d'un article sur le volontariat international en entreprise), de sciences de la vie et de la terre (grille de mots croisés à partir de l'interview d'un sismologue). Celles-ci doivent mettre en jeu des connaissances et des compétences correspondant au programme de la discipline concernée, tout en offrant une ouverture sur l'univers des métiers ou des formations.

Le travail s'y déroule en deux séances d'une heure, situées sur la pause méridienne. Lors de la première séance, les enseignants distribuent un document qu'ils ont préalablement choisi et évoqué avec un collègue de la matière concernée. Les participants prennent d'abord connaissance du document, qu'on lit et décrit collectivement. Après cette première lecture, les élèves formulent des propositions concernant la discipline où le document pourrait servir. Une fois identifiée cette discipline, les élèves cherchent une idée d'activité. Là encore, on s'appuie sur les caractéristiques du document, et sur la culture scolaire des élèves. Par petits groupes de deux ou trois puis collectivement, ces derniers croisent leurs idées en argumentant. Quand ils ont identifié l'activité à laquelle se prête le document, les animateurs aident à formaliser la proposition. Enfin, les élèves rédigent une ébauche de consigne. Une semaine après cette première séance faisant la part belle à l'oral, le travail se poursuit dans une seconde séance dominée par l'écrit. Les élèves rédigent alors la consigne de l'activité précédemment imaginée, en veillant à la clarté et à la qualité de leur expression grâce aux ressources à leur disposition : dictionnaire, manuel de grammaire... et relecture par les participants. Au terme de ce processus, l'activité conçue par les élèves est transmise au professeur de la matière concernée.

1. 3. L'évaluation transdisciplinaire de la maîtrise de la langue

L'approche décloisonnée du français s'illustre enfin dans le troisième pilier du dispositif, à savoir l'évaluation transdisciplinaire de la maîtrise de la langue. Celle-ci prend notamment deux formes. Chaque trimestre, dans au moins une discipline autre que le français, une évaluation écrite est notée d'une part par l'enseignant de cette discipline en fonction de ses propres critères, d'autre part par le professeur de français au vu de la syntaxe et de l'orthographe. Cette notation dédoublée a été pratiquée pour des évaluations réalisées en Histoire-géographie-enseignement moral et civique, Sciences de la vie et de la terre, Mathématiques, et en Éducation physique et sportive. En 2014, une enseignante de cette discipline en témoignait dans ces termes :

Le Coursus ALO rejoint mes motivations, tout en me permettant de travailler avec d'autres collègues, et aussi d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages en développant leur maîtrise

de la langue dans mes cours. Par exemple, dans un cycle d'acrosport ou d'art du cirque, les élèves devront, face à des « spectateurs », s'exprimer sur un ou plusieurs thèmes choisis par leur groupe (Loock, 2015 : 67).

Autre pratique expérimentée : la conception, par l'enseignant d'une autre discipline que le français, d'une activité mettant particulièrement en jeu la maîtrise de la langue. Cela s'est fait par exemple en mathématiques, sous la forme d'un exercice consistant à imaginer l'énoncé d'un problème et à le rédiger, à partir des opérations permettant de le résoudre (qui elles étaient données aux élèves).

À travers ces trois pratiques, l'école tend à s'appropriier des attentes et des usages ayant cours dans les familles de nos élèves, en matière de rapport au langage et d'ouverture sur le monde professionnel. Une fois jeté ce pont, comment donner aux élèves l'envie de s'y engager ?

2. « Le français, c'est chez moi » : favoriser l'appropriation du français par les élèves

Le premier ressort sur lequel nous jouons, c'est l'appropriation par les élèves du français, en tant que matière travaillée à l'école. En d'autres termes, il s'agit de faire en sorte qu'en français, les élèves se sentent « chez eux ».

2. 1. Intégrer l'univers personnel des élèves dans l'univers scolaire

À cette fin, nous avons pris soin d'intégrer de deux manières l'univers personnel des élèves dans la mise en œuvre du Coursus ALO.

Un premier moyen consiste à donner une place symboliquement forte, dans cette démarche impulsée par des enseignants, aux échanges de vive voix avec les élèves et leurs familles. Au printemps 2014 par exemple, nous sommes allés présenter aux élèves de sixième le dispositif que nous nous apprêtons à mettre en place. Un message écrit à l'attention des familles leur fut alors distribué, qui résumait l'esprit du projet et comportait un coupon-réponse pour exprimer le souhait d'inscrire leur enfant en cinquième ALO ou d'en savoir plus sur le dispositif. À chaque retour d'un coupon-réponse, j'appelais les parents pour les remercier de leur intérêt, et dire que nous étions à leur disposition si jamais des questions leur venaient. Pour plusieurs élèves très fragiles, nous sommes même allés au devant d'eux et de leur famille, afin d'expliquer quel bénéfice ils pouvaient retirer du dispositif. Dans le même esprit, un « cocktail » a réuni en 2014 et 2015 les acteurs du dispositif, auquel les familles furent conviées par un appel téléphonique passé pendant les vacances d'automne par le professeur de français.

L'autre pont jeté entre univers scolaire et univers « personnel » consiste à intégrer, dans notre démarche d'enseignants, la culture adolescente des élèves. En témoignent le nom même du dispositif et son logo. Aux élèves, ils disent notre souci de prendre en compte ce qu'ils sont et ce qu'ils aiment : les motifs du ballon figurant le « O » et du « smiley » ornant ce dernier empruntent à leur quotidien, et le nom du dispositif fait écho à une célèbre réplique issue de la

télé-réalité. En témoigne également le « bALOcutorium ». Cette activité, dont le nom est un néologisme formé à partir du mot « ballon » et du mot latin *locutorium* (lieu où l'on dialogue), vise à préparer les élèves à la gestion collective de la parole, en s'entraînant à formuler ses propres questions suffisamment fort tout en tenant compte d'un environnement en évolution. Elle se pratique sur le terrain de basket du collège. Chaque élève dispose de deux énoncés correspondant à deux façons de poser une même question (une interrogation directe et une interrogation indirecte). Le groupe (une demi-classe, soit dix à douze élèves) se place à une extrémité du terrain. Un premier élève énonce son interrogation directe de manière à être entendu par les autres, puis lance le ballon à un coéquipier de son choix sans annoncer lequel. La même opération se répète, le ballon passant d'élève en élève jusqu'à ce que tous aient prononcé leur premier énoncé. Ensuite seulement, le ballon revient à un élève l'ayant déjà eu une première fois, qui énonce alors son interrogation indirecte. La même opération se répète, le ballon passant d'élève en élève jusqu'à ce que tous aient prononcé leur second énoncé. Une fois arrivé à l'autre bout du terrain, un membre du groupe effectue un tir vers le panier. En revanche, à chaque erreur, le groupe revient au point de départ. À travers une telle activité, le Coursus ALO fait voir plusieurs visages du « bon élève », c'est-à-dire de cet élève pour qui l'école serait faite, auxquels chacun peut s'identifier. En fin de cinquième, un élève scolairement très fragile écrivait ainsi : « Le français maintenant c'est comme le sport. Avant c'était comme rien ça me disait rien j'étais là pour faire plaisir au prof. » Dans cette comparaison inattendue, comment ne pas voir l'expression d'un lien personnel et nouveau avec le français ?

2. 2. La langue française, vecteur de rencontres dont les élèves sont acteurs

Faire en sorte que les élèves se sentent « chez eux » quand ils travaillent le français, c'est aussi créer des situations où la mobilisation de leurs compétences dans ce domaine les rend pleinement acteurs, tandis que le professeur est en retrait. Tel a été le cas en plusieurs occasions, qui constituent autant de temps forts dans l'histoire du Coursus ALO : interviews, visites au Musée de la Marine et au Musée de la Médecine mettant en jeu un échange avec la conférencière, portes ouvertes du collège.

Particulièrement significative à cet égard fut la mobilisation des élèves de la cinquième ALO lors des premières portes ouvertes organisées dans notre collège au printemps 2015, mise en avant dans un article publié sur le site internet du collège Gustave Courbet (voir le lien en annexe). Nettement plus nombreux que ceux des autres classes, ces élèves ont boudé la grasse matinée pour venir un samedi matin – jour de la semaine où ils n'ont pas cours – accueillir les visiteurs et leur expliquer le fonctionnement du collège. Une implication dont le ressort nous est, peut-être, dévoilé par ces mots de Shelly recueillis peu après : « Avant j'étais super timide, mais maintenant je commence à l'être moins ». Témoignage à rapprocher de cet autre commentaire d'élève : « L'Atelier m'a fait être moins timide le jour où on devait lire notre exposé à haute voix et répondre aux questions. [...] Maintenant je suis plus à l'aise quand je vais au tableau ».

3. Travailler le français, un moyen de « devenir grand »

Faire en sorte que travailler le français ait du sens aux yeux des élèves du Cursus ALO, c'est aussi leur faire apparaître cette matière comme un moyen de « devenir grand ». Moyen de se préparer à ce qu'ils considèrent comme la « vraie vie », celle qui sera la leur une fois sortis du collège. Moyen, aussi, de conquérir une part de cette *autorité* habituellement réservée aux adultes de la communauté éducative.

3. 1. Une ouverture sur la « vraie vie » : la langue travaillée en lien avec la découverte du monde professionnel

Dans l'Atelier Langue et Orientation, le français est travaillé en lien étroit avec la découverte du monde professionnel. Dès lors cette matière, loin de se réduire à une figure imposée procédant de l'institution scolaire, a une chance de devenir à leurs yeux une indispensable clé pour aller avec succès vers la « vraie vie ».

Les outils utilisés pour effectuer des recherches sur les métiers conduisent ainsi, parfois, à s'interroger sur l'orthographe d'un mot. Essayez donc, comme Camila, de trouver des informations sur le métier de « *chauderonnier* » (*sic*) sur le site internet de l'Onisep³... Ce site ne corrigeant pas votre erreur, vous ne trouverez pas la fiche présentant ce métier qui pourtant existe. Une telle expérience donne sens à ce qui, autrement, peut apparaître aux élèves comme les manies d'un professeur vainement tatillon : maîtriser l'orthographe se révèle une indispensable clé pour aller avec succès vers la « vraie vie » !

L'étude de la grammaire peut elle aussi s'articuler sur la découverte du monde professionnel. Par exemple, l'étude des compléments circonstanciels de phrase, reconnaissables notamment à leur mobilité dans la phrase, trouve sa place dans une séquence pendant laquelle les élèves construisent la notion de « mobilité professionnelle ». En ouverture de cette séquence, on visionne le début de la comédie *Bienvenue chez les Ch'tis*, dont le personnage principal est muté pour faute professionnelle du Sud de la France, où il travaillait jusqu'alors, dans le Nord-Pas-de-Calais. Après avoir collectivement résumé ce début à l'oral, les élèves reçoivent pour consigne de le raconter par écrit en quelques phrases. Cet écrit terminé, la séquence se poursuit avec la lecture comparée de très courts extraits de presse évoquant différents types de mobilité professionnelle, voulue ou subie, avec ou sans déplacement géographique. Pour finir de s'approprier la notion de mobilité professionnelle, les élèves doivent ensuite imaginer et raconter en quelques phrases l'histoire d'une personne offrant un exemple de ce phénomène. C'est alors qu'interviennent les séances consacrées aux compléments circonstanciels de phrase. Prenant appui sur le texte produit par un élève quelques séances plus tôt (pour raconter le début de *Bienvenue chez les Ch'tis*), les élèves observent que la mobilité caractérise aussi certains constituants de phrase : comme le protagoniste de la comédie, qui passe d'un bout à l'autre de la France sans changer de métier, ces compléments peuvent passer d'un bout à l'autre de la phrase tout en continuant d'assurer la même fonction ! Une découverte bientôt réinvestie la séance suivante par chaque élève, pour améliorer la courte histoire rédigée deux

semaines auparavant en l'enrichissant de compléments circonstanciels.

3. 2. Une coopération gratifiante : le français comme moyen de conquérir sa place parmi les adultes

Dans le Coursus ALO, mettre en œuvre ses compétences en français permet de conquérir la reconnaissance d'adultes, dans le domaine où ils exercent leur activité professionnelle.

Pour les élèves de la première promotion, les interviews trimestrielles ont été filmées par des professionnels de l'audiovisuel. Les élèves se sont ainsi vu reconnaître par ces derniers comme de véritables partenaires de travail, tant pendant l'interview où la gestion rigoureuse de la parole faisait partie intégrante du travail de prise de son, qu'à l'issue de celle-ci quand il s'agissait de tourner des plans de coupe destinés à émailler le film.

De même quand ils participent au « bALOratoire », les élèves passent de l'autre côté de la « frontière » entre professeurs et élèves pour interroger, au sens étroitement scolaire cette fois, d'autres élèves à qui sont destinées les activités créées. Le caractère mobilisateur du travail de la langue française, ainsi abordé, est facile à mesurer. En deux années d'existence ce module, organisé pendant la pause méridienne et basé sur le volontariat, n'a jamais manqué de participants. Une mobilisation communicative, puisqu'aux deux animateurs initiaux sont venus s'ajouter, pour l'année scolaire écoulée, deux enseignants supplémentaires dont un professeur de français !

Conclusion

Bien qu'interrompue pour des raisons institutionnelles un à deux ans avant son terme initialement prévu, l'expérience du Coursus ALO a clairement permis de remettre en cause certaines frontières largement arbitraires et potentiellement délétères : distinction entre « bon » et « mauvais » élèves, dichotomie entre univers scolaire et « vraie vie », cloisonnement entre les disciplines étudiées. Elle a également donné naissance à des relations nouvelles, entre élèves et partenaires extérieurs du dispositif, ou renouvelées, que ce soit entre élèves et enseignants, entre chaque élève et la langue française, voire entre chaque élève et lui-même comme utilisateur de cette dernière. Dès lors qu'il est devenu pour les élèves un moyen d'explorer, d'agir et de se valoriser, le français semble bel et bien les avoir mis en confiance, vis-à-vis de leur langue, de leur avenir, et de l'institution qui s'en veut le creuset, comme en a témoigné lors des toutes premières portes ouvertes de notre collège leur spectaculaire mobilisation. Faisant profondément corps avec l'univers scolaire, tout en contribuant à en élargir l'horizon et à en accroître la palette de pratiques pédagogiques, les élèves du Coursus ALO ont ainsi donné une ampleur nouvelle tant à l'école qu'à leur statut au sein de celle-ci. Une expérience qui leur a permis, tout à la fois, de faire grandir l'école et d'y devenir plus grands.

Références bibliographiques

BERNARDIN J., 2013, *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. « Le Point sur ».

LAHIRE B., 2007, « Rapport au langage et apprentissages », XYZep, n° 28, dossier « Sciences pour tous, mêmes chances pour tous ? », p. I-IV.

LOOCK G., 2015, « L' "effet détroit" ou les bonnes surprises d'une navigation périlleuse », *Ambitieux en français*, n° 2, dossier « Le français, trait d'union des disciplines – Les langages, vecteurs d'interdisciplinarité », Avanton, Association française pour l'enseignement du français, p. 65-67. Disponible sur : <<http://www.afef.org/blog/post-le-français-trait-dunion-entre-les-disciplines-ambitieux-en-français-ny-2-p1613-c62.html>>

—, 2015, « Cursus ALO : des élèves sur le pont », site internet du collège Gustave Courbet. Disponible sur : <<https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr/wordpress/blog/2015/03/26/cursus-alo-des-eleves-sur-le-pont/?ticket=>>>.

TRUONG F., 2015, « Des racines et des ailes », *Cahiers pédagogiques*, n° 520, p. 25-26.

Notes

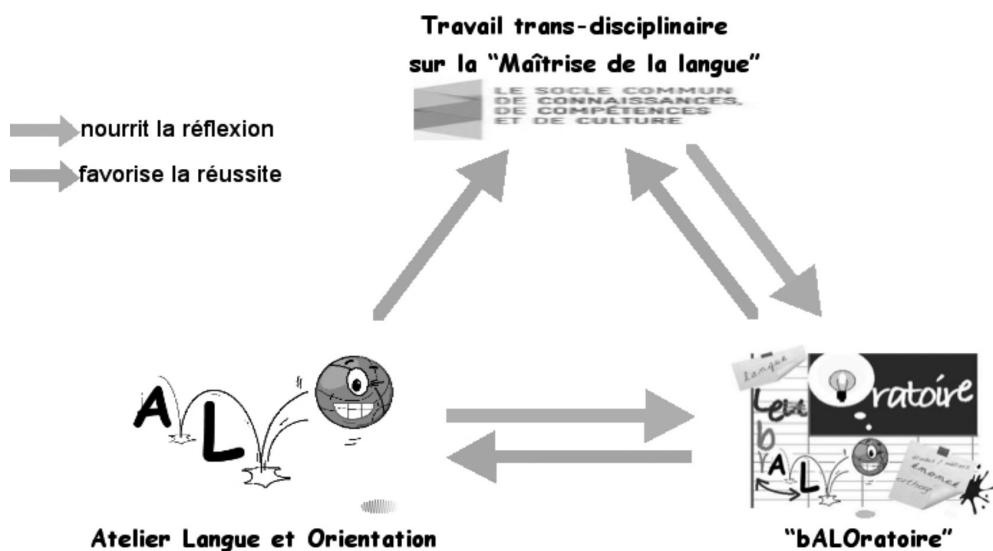
¹ Cellule académique recherche, développement, innovation, expérimentation.

² Pour un aperçu synthétique de la dynamique à laquelle ces trois piliers doivent concourir, cf. l'annexe 1.

³ Office national pour d'information sur les enseignements et les professions, établissement public dépendant du ministère de l'éducation nationale.

ANNEXES

ANNEXE 1 : schéma synthétique du Cursus ALO



ANNEXE 2 : exemple de séquence de l'Atelier Langue et Orientation

Séance (dominante)	Documents utilisés	Activités	Objectifs
Métiers d'homme, métiers de femme : une « frontière » qui bouge ! (lecture d'images animées et de textes)	- « couvreur / couveuse », vidéo en ligne sur le site Onisep.fr : <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/couvreur-couveuse> - « carreleur / carreuse – mosaïste », vidéo en ligne sur le site Onisep.fr : <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/carreleur-carreuse-mosaïste> - « Les femmes entraînés jouent un match serré », article (très court) de Nicolas Camus paru dans <i>20 minutes</i> , 10 juin 2014 ; - « Une révolution des rôles sociaux », article de Loup Wolff paru dans <i>Le Un</i> , 12 novembre 2014 (court extrait)	<input type="checkbox"/> (Oral collectif) Selon vous, y a-t-il des « métiers pour les hommes » et des « métiers pour les femmes » ? Donnez des exemples. <input type="checkbox"/> (Écrit individuel, puis oral collectif). Visionnement des deux vidéos : 1) Pour chaque vidéo, notez quel métier est présenté, et quel est le prénom de la personne interrogée ; 2) Quel changement a rendu plus facile pour les femmes de faire le second métier ? <input type="checkbox"/> (Lecture puis oral collectif) Comparaison des extraits de presse. Que confirment-ils, par rapport à la seconde vidéo ? <input type="checkbox"/> (Écrit individuel ou par deux). En vous appuyant sur ce que nous avons découvert aujourd'hui, répondez à cette question : y a-t-il des « métiers d'homme » et des « métiers de femme » ?	Faire émerger les préjugés portés par les élèves. Remettre en cause ces préjugés. Comprendre que la distinction entre « métiers d'hommes » et « métiers de femmes » évolue au cours du temps. Formuler par écrit la réalité mise en évidence : les « métiers d'homme » peuvent devenir des « métiers de femme » !
Mettre au féminin le récit d'un parcours professionnel (écriture)	courts textes rédigés au masculin par le professeur, d'après des extraits du livre <i>Guide des métiers pour les petites filles qui ne veulent pas finir princesses</i> , de Catherine Dufour (Paris : Fayard, 2014)	<input type="checkbox"/> Choisissez un métier parmi les suivants : architecte, chef de cuisine, chirurgien, informaticien. <input type="checkbox"/> Lisez le texte distribué. <input type="checkbox"/> Réécrivez ce texte de manière à raconter le parcours d'une femme. Pour cela : 1) surlignez d'abord les mots qu'il faut changer ; 2) écrivez le nouveau texte en faisant les transformations nécessaires.	Mobiliser ses connaissances sur les accords en genre.

❧ *Table des matières* ❧

Volume I

Sommaire	5
Problématique et axes du congrès	7
Comité d'organisation	11
Comité scientifique	12
Avis aux lecteurs	15
Avant-propos	17
Allocution de Madame Maria PAPADIMA	21
Allocution de Madame Athéna KARATHANOU	24
Allocution de Monsieur Kalim AWAD	27

CONFÉRENCE INAUGURALE

Jean-Claude BEACCO	33
<i>Y a-t-il une compétence de communication interculturelle ?</i>	

CONFÉRENCES SEMI-PLÉNIÈRES

Ali ABASSI	
Filiation ou « l'effet Flaubert » : l'enseignement de la littérature française au cycle supérieur	47
Nathalie CHAPLEAU	
Structurer les interventions en littératie pour différencier l'enseignement auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage	58

Florentina FREDET

Voyage en Phonétique 65

Argyro PROSCOLLILes ressources pédagogiques des plateformes numériques d'éducation :
aspects socioculturels de l'enseignement des langues
et bénéfiques socio-professionnels des apprenants 84**Christian PUREN**

La composante culturelle et ses composantes interculturelle et co-culturelle 101

COMMUNICATIONS

Dalila ABADIDu texte aux idéologies du manuel scolaire algérien de FLE :
de la langue à la culture, du soi à l'Autre 117**Ali ABASSI**

Sur la fiction romanesque francophone en Tunisie 124

Koffi Ganyo AGBEFLEL'école africaine face à la gestion de la cohabitation du français
et des Langues Nationales (LN) : regards croisés sur les politiques linguistiques
éducatives au Ghana et au Togo 130**Varvara AMELICHEVA, Kamilla KURBANOVA**L'université traditionnelle face aux défis de l'époque : cours magistral revu
et corrigé « Introduction à la linguistique française » à l'Université de Moscou.... 142**Polyxéni APOSTOLOPOULOU, Ioanna KARZI,****Christina MOURIKI, Elefthéria VAMVAKARI**Le projet pédagogique dans l'enseignement de FLE :
représentations des enseignants de FLE en Grèce 150**Christine BEAUR**La littérature de jeunesse : un outil pour construire des ponts socio-humanistes,
dès l'école maternelle 157

Meriem BEDJAOUI

L'enseignement du FLE/FOS en sciences politiques :
creuset d'interactions culturelles 166

Nadjiba BENAZOUZ, Nawel HAMEL

Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : vers la quête d'une approche
éducative autour de l'identité culturelle 175

Ahmed BOUALILI, Nedjma CHERRAD

Dimensions et perspectives interculturelles en Licence de français
langue étrangère 186

Monique MONVILLE-BURSTON

Transferts de la L2 (anglais) à la L3 (français) dans la prononciation
d'étudiants chypriotes 195

Rosa CETRO

Construire un pont pour la mobilité internationale : la formation
« On va en France ! » 209

Véronique DAGUES

Entre désir et besoin : quel moteur d'apprentissage ? 220

Christina DARA

La littérature au service du français de spécialité :
le cas du français de la gastronomie 228

Olga DASKALOPOULOU

Enseigner le français selon une approche actionnelle à caractère interculturel 236

Murat DEMIRKAN, Betül ERTEK, Mustafa BÜKER, Naci Serhat BAŞKAN

Apprentissage de la langue du pays d'accueil comme langue d'intégration
(ALPALI). Un moyen novateur d'intégration
et de co-existence : le cas en France 244

José DOMINGUES DE ALMEIDA

Le co-actionnel co-culturel à l'œuvre dans les manuels portugais de FLE :
étude de cas sur le projet *Magie des mots* 259

Laurent DOUCET

Relire André Breton : résistance-s à l'enseignement de l'œuvre du fondateur
du surréalisme en classe de français 265

Laure DUCASSE

Pratique de la discussion en classe de français à partir des textes littéraires 269

Euphrosyne EFTHIMIADOU

Les simulations globales : élaborer des scénarios fictifs dans une perspective
actionnelle 279

Effrossyni (Effie) FRAGKOU

Le rôle de la traduction dans l'apprentissage des langues : une perspective
interculturelle pour l'avenir 288

Lionel FRANCHET, Athéna VARSAMIDOU

À la recherche des stratégies qui renforcent le rôle pédagogique des projets
européens (Erasmus+ et eTwinning) dans l'enseignement : dimensions et
perspectives de la pédagogie du projet 300

Olivier FRANCOMME, Despina KARAKATSANI

Redonner du sens à l'évaluation en se formant sur la pédagogie coopérative
à l'Université 306

Olivier FRANCOMME, Sofia LAHLOU

Œuvrons ensemble avec les mouvements Freinet français et grec pour une école
ouverte, coopérative et émancipatrice. De la réflexion à l'action pédagogique 313

Ioanna FYKARI

Analyse de la production écrite 321

Valbona GASHI-BERISHA

L'enseignement de la littérature française au Kosovo 334

Fevronia GIANNOROU

L'apport du français, langue de formation des Juifs de la diaspora,
aux valeurs socio-humanistes 345

Charalampos GOUSSIOS, Anna VOUGIOUKLIDOU

Internationalisation de l'enseignement supérieur grec, mobilité Erasmus et apprentissage des langues étrangères : le cas de l'Université du Pirée..... 354

Monika GRABOWSKA

Liberté, égalité, pluriculturalité : le français comme langue passerelle pour aborder la démocratie et les valeurs européennes en Pologne..... 363

Helena HOROVÁ

Faciliter la compréhension écrite des textes en français de spécialité en s'appuyant sur les éléments de l'analyse textuelle 378

Marine HOVSEPYAN

L'enseignement du FLE en Arménie 387

Fostira IASONIDOU

Et si l'EMILE était appliqué à l'école primaire grecque ? Planification d'une séance didactique en matière de géographie de 6^e du primaire, selon les principes de l'EMILE 393

Hélène IOANNIDOU

Intégrer l'interdisciplinarité dans le cours de FLE en Grèce : un moyen pour revaloriser le statut de l'enseignement en milieu scolaire 409

Gina IOANNITOU

Proposition d'un outil d'enseignement interculturel pour les futurs enseignants des langues 419

Anastazija JADRIJEV-DOŠENVIĆ

Repenser la formation continue des enseignants de FLE pour pallier l'inadéquation de la formation initiale aux nouveaux besoins 430

Erdogan KARTAL, Emine PARLAK

Points de vue des étudiants de FLE sur l'évaluation 442

Fatma-Zohra KOCHKAR-FERCHOULI

Langues et interculturel. Le cas du français à l'École Nationale Supérieure de Sciences Politiques (ENSSP) d'Alger : multi/plurilinguisme et alternance codique 455

Aikaterini KRIMPOGIANNI, Éric CASTAGNE

Usages métalinguistiques en classe d'éducation à l'intercompréhension :
l'approche de la méthodologie ICE 466

Pénélope KRYSTALLI

Motivation et développement des activités langagières communicatives
en classe de FLE au primaire dans le cadre d'un projet actionnel-culturel..... 477

Kamilla KURBANOVA

Les faux amis français-anglais-russes dans une perspective plurilingue
et pluriculturelle..... 491

Anna KYRIAKIDOU

Le jeu d'« *escape room* » ou « pièce d'évasion » dans l'enseignement du français
langue étrangère..... 499

Eleni KYRIAKOPOULOU, Sofia LAHLOU

L'exploitation pédagogique du vidéoclip à l'école primaire grecque.
Étude de cas : TV5MONDE 504

Sofia LAHLOU

Développer le goût de communiquer, de coopérer et d'agir en langue étrangère
avec la pédagogie Freinet..... 513

Ourania LAMPOU

Apprentissage compatible avec le cerveau à l'ère numérique 525

Martine LECLERC, Jean LABELLE, Sara BELCOURT

Communautés d'apprentissage professionnelles afin d'optimiser
les compétences des enseignants en enseignement du français 537

Guillaume LOOCK

L'école, c'est (chez) moi en plus grand..... 546

*Volume II***Polytimi MAKROPOULOU**

L'atelier d'écriture littéraire en FLE : lieu de construction sociale et identitaire....577

Amel MAOUCHI

Valeurs universelles dans les textes officiels de l'Éducation Nationale : entre représentation de soi et positionnement symbolique par rapport à l'Autre..... 583

Naima MATI

Éduquer et former à la dynamique de la relation pédagogique..... 593

Lida MAVRIDOU

L'intégration des TICE dans la classe de FLE à travers le scénario pédagogique : un défi pour l'acquisition des niveaux A1 et A2 du KPG..... 605

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU, Noémie CHOIMET

Créer son album en classe de FLE/FOS : un conte accompagné d'activités ludiques autour des quatre compétences..... 611

Maria MÉNÉGAKI

L'enseignement du français en tant que véhicule de valeurs universelles..... 621

Kanella MENOUTI

Du « bonjour » de l'apprenant à la réponse de l'enseignant : l'intersubjectivité comme cadre d'émergence de l'apprentissage..... 631

Milena MILANOVIĆ, Aleksandra VOJVODIĆ, Danijela MILOŠEVIĆ

Le travail en groupe dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants et aux adolescents..... 642

Hélène MITSIKA

Quelle vision pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de la langue française comme une culture et une conception du monde ?..... 649

Anne-Sophie MOREL

Littérature et médiation interculturelle. Étudier des écrivains plurilingues en classe de langue..... 654

-
- Denis MORIN, Despina KARAKATSANI**
Enseignement de la pédagogie Freinet à l'Université :
une étude comparative entre la France et la Grèce 665
- Argyro MOUSTAKI**
Intercompréhension et enseignement du FLE : propositions pour des aménagements
linguistiques favorisant la compréhension..... 677
- Constantin MYTALOULIS**
La mort de l'interculturel en didactique du FLE. Consolez-vous, cela n'a jamais
existé... 690
- Christos NIKOU**
Léopold Sédar Senghor humaniste : Négritude, Francophonie,
Civilisation de l'Universel et dialogue des cultures 708
- Théodora NIKOU, Vassiliki PANTAZI**
Vers l'autonomisation de l'apprenant à l'écrit à travers l'expression de ses
sentiments en Langue Étrangère (L.E.) : le cas du journal intime..... 727
- Aldjia OUTALEB-PELLÉ**
L'enseignement de la langue-culture française en Algérie 743
- Mavina PANTAZARA, Katerina SIANI**
Textes parallèles bilingues, traduction et didactique des langues : le cas du site
Actualité Bilingue..... 755
- Laetitia PILLE**
Réflexions épistémologiques et linguistiques sur l'appropriation des normes du
français universitaire par les étudiants chinois et français : résultats d'enquête 769
- Antigone RIZAKOU, Myrsini TZANAVARI, Chryssoula TSIGKRI**
Enseignement/apprentissage du FLE à un apprenant ayant des troubles
d'apprentissage à l'école primaire 779
- Simona RUGGIA**
Enseigner à « apprendre à apprendre ». Comment former les futurs enseignants
de FLE ?..... 791
-

Stavroula SKARTSIOUNI

Des emprunts linguistiques et culturels au service de l'enseignement/apprentissage
du FLE : les mots grecs qui se cachent sous les mots français 808

Stavroula SKARTSIOUNI, Efrossyni SYNIORI

L'évaluation en évolution dans le cadre de la pédagogie actionnelle 826

Stamatia SOFIOU

Les textes authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE/FOS..... 840

Regina SOLOVÁ

Les étudiants de la filière « langue et civilisation françaises » face au rôle de
médiateur linguistique et culturel. Résultats d'une enquête..... 851

Ndiémé Sow

Milieu multilingue, apprenants plurilingues et enseignement monolingue :
quel médium pour l'instruction à Ziguinchor (Sénégal) ?..... 863

Doina SPIȚĂ, Areti VOURAKI

Des vertus de l'intercompréhension en classe de langues 872

Kalliopi STIGKA, Evangelia KOPSALIDOU

« J'apprends le français en chantant » : proposition d'un modèle didactique
transdisciplinaire d'enseignement de la langue française, en Grèce..... 885

Ana-Marina TOMESCU, Elena-Cristina ILINCA

Les collocations : visée culturelle et interculturelle en classe de FLE/FOS 894

Christine VÉNÉRIN-GUÉNEZ

L'explicitation lexicale orale : une situation de co-construction de compétences
métalexicales avec des élèves de 9-11 ans..... 903

Kriso (Chrysoula-Christina) VICHOS (VICHOU)

Exclamation et interrogation : transcendance de l'oral dans l'écrit..... 916

Élodie WYNAR

Le Prix des découvreurs : encourager des lectures subjectives et collaboratives
de la poésie en classe de Français Langue Étrangère..... 925

Carine ZANCHI

Quel enseignant de français langue 3 dans la sphère arabophone ? 939

ATELIERS, PRÉSENTATIONS VIDÉO, TABLES RONDES, SYMPOSIUMS**Athina AMANATIDOU, Évi NTINOPOULOU**

Présentation de la fête musicale intitulée « Sous le ciel de Paris ».

L'École Musicale de Kalamata rend hommage à la chanson française

dans le cadre de la Francophonie 2016 955

Marie-Christine ANASTASSIADI, Alexandra DANA, Hélène FLÉVARAKI, Eirini KYRIAZI, Ilias-Vasileios PAPAIOANNOU, Sofia TSIOLI, Dominique ULMA, Hélène VASILOPOULOU, Emmanuel VERNADAKIS, Marina VIHOU

Le Master franco-hellénique « Enseignants de langues en Europe :

formation à la pluralité linguistique et culturelle des publics scolaires » :

une expérience de dialogues interculturels 970

Nicoleta ANDRIKAKI, Photini PAPANIGA

Proverbes, expressions et slogans : une matière permettant de stimuler la créativité

des élèves en cours de FLE 981

Angeliki ANGELETAKI, Maria KARATZIKOU

Je me déplace, je prends place : sensibiliser les apprenants de FLE de l'école

primaire grecque aux déplacements des personnes handicapées en ville 997

Éliane CLANCIER, Thérèse FOTIADOU, Ada KASSETA, Kyriaki LEKKA, Nicolas SAFARIS, Efrossyni SYNIORI

Créer des émissions radiophoniques pour faire parler la langue et la culture

françaises 1009

Angélique COFIDOU

Théâtre et écriture créative dans la classe de FLE 1023

Véronique DANILIDOU

Le concours national de la francophonie

et la pédagogie de projet au primaire 1038

Olga DASKALOPOULOU, Angeliki GEORGAKOPOULOU, Érie LIAKOU Entraide et Solidarité : de la classe de FLE à une société de citoyens sensibilisés.....	1052
Béatrice GIRIBONE-FRITZ D'une rive à l'autre : deux œuvres romanesques pour se projeter en cours de FLE dans la réalité de l'émigration africaine	1067
Stamatoula MAKRYPOULIA Porter les Six Chapeaux de la Réflexion pour stimuler l'apprentissage et l'épanouissement des apprenants	1078
Anna PAPAGEORGIOU, Maria LOUZOU L'heure de l'album : comment, quand et pourquoi ?.....	1085
Maro PATÉLI Analyse critique et évaluation d'un manuel de FLE afin de proposer un enseignement conscient et raisonné de la compétence phonologique	1093
Marie SARDI Élaborer un cours de fête favorisant un enseignement interculturel et co-actionnel.....	1106
Nicoletta TASSOPOULOU, Maria SYROUKI, Alexandra TSOKANA, Hélène VASILOPOULOU « Amis du Monde » : un projet collaboratif.....	1119
François WEISS La compétence de communication interculturelle : un pas vers l'Autre tout en apprenant à gérer les situations gênantes.....	1129
Table des matières.....	1133
<i>Index nominum</i>	1147

Ouvrage imprimé à l'Imprimerie de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes

SET : 978-960-466-199-2

ISBN : 978-960-466-200-5

SET : 978-960-89216-2-7

ISBN : 978-960-89216-3-4