



UNIVERSITÉ NATIONALE
ET CAPODISTRIENNE D'ATHÈNES



ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DE FRANÇAIS - FU - GRÈCE

*Communiquer, Échanger, Collaborer en français
dans l'espace méditerranéen et balkanique*

ACTES

du 7^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français

Athènes, 21-24 octobre 2010

Éditeurs

A. PROSCOLLI

M.-C. ANASTASSIADI

K. FORAKIS

H. TATSOPOULOU

S. TSAKAGIANNIS

C. VOULGARIDIS

L'initiative de ce congrès appartient à l'*Association des Professeurs de Français - FU - Grèce* qui, pour réaliser ce projet, a bénéficié de la contribution scientifique et matérielle des institutions ci-dessous :

- *Le Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes*
- *L'Ambassade de France en Grèce - L'Institut Français d'Athènes*
- *L'Association des Professeurs de Langue et de Littérature françaises - D.U.*

Ce congrès a été réalisé sous l'Égide du Ministère de l'Éducation, de la Formation tout au long de la vie et des Cultes

Textes recueillis, relus et édités par :

- Argyro PROSCOLLI
- Marie-Christine ANASTASSIADI
- Kyriakos FORAKIS
- Hélène TATSOPOULOU
- Sophoklis TSAKAGIANNIS
- Constantin VOULGARIDIS

ISBN : 978-960-466-104-6

ISBN : 978-960-89216-1-0

© Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes
Association des Professeurs de Français - FU - Grèce

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

Athènes, décembre 2011

Mise en page : A. PETROPOULOU, TÉL. : 2108656505

SOMMAIRE

PROBLÉMATIQUE ET AXES DU CONGRÈS	6
COMITÉ D'ORGANISATION	7
COMITÉ SCIENTIFIQUE	7
AVANT-PROPOS.....	9
PARTIE I : DES ASPECTS THÉORIQUES... ..	11
PARTIE II : ...AUX PRATIQUES DE CLASSE.....	473
TABLE DES MATIÈRES	711
INDEX	723

7^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français
Athènes, 21-24 octobre 2010

***Communiquer, Échanger, Collaborer en français
dans l'espace méditerranéen et balkanique***

La problématique de ce congrès invite à une réflexion sur les possibilités de mise en valeur de la langue/culture française en tant que référence et moyen de *communication/collaboration* et d'*échange* dans l'espace méditerranéen et balkanique.

Pourquoi ces concepts ?

Leur choix devient actuellement inévitable, voire impératif dans le milieu éducatif qui cherche à changer la relation enseignant/apprenants, à préparer à la vie réelle, à faire des choses qui font sens, bref, à dépasser le caractère scolaire et solitaire de l'enseignement/apprentissage : passer d'un *apprentissage individuel* à un *apprentissage collaboratif et solidaire* misant sur un *agir social* (cf. Pédagogie du projet), faire preuve d'*intelligence collective* afin de tirer profit de la *co-action sociale* qui, au-delà de la communication, s'intéresse à la co-construction du sens, nécessaire pour créer une véritable compréhension culturelle. En matière d'enseignement/apprentissage des langues/cultures, cette tendance se concrétise par l'orientation vers une approche « de perspective actionnelle » qui se veut de visée socio-culturelle (envisager l'apprentissage comme une activité sociale) et 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 et ne relèvent pas strictement de l'individuel.

Pourquoi l'espace méditerranéen et balkanique ?

Le dénominateur commun à ces deux espaces plurilingues et pluriculturels est qu'ils constituent l'espace géographique dans lequel se situe la Grèce, qui a l'initiative de ce congrès.

Plus que des foyers de culture, la Méditerranée et les Balkans représentent des espaces de rencontre de langues/cultures différentes, marqués pour la plupart par la langue/culture française. D'ailleurs, le français s'est vu nourrir par le grec, le latin, l'arabe, l'italien..., tout autant au niveau de la langue (cf. échanges dans le domaine du lexique) qu'à celui de la pensée et de la culture (échanges scientifiques, philosophiques mais aussi bien littéraires). En ce sens, il constitue, en plus d'un outil de communication, une des pièces essentielles d'un patrimoine qui « doit particulièrement à la Grèce ancienne ». On peut ainsi présumer qu'il permettrait, en tant qu'outil de communication, de collaboration et d'échange, de dépasser les animosités dont nous sommes témoins aujourd'hui, de lutter contre la fallacieuse idée d'un choc des langues/cultures.

L'objectif étant de développer une éducation plurilingue et pluri-/inter-culturelle en proposant de réelles activités collaboratives, de vrais projets d'action, les propositions de contribution aux travaux du congrès doivent :

- mettre l'accent sur la dimension communautaire et socio-culturelle de l'apprentissage de la langue/culture française ;
- ancrer l'activité/l'apprentissage dans un contexte socio-culturel de solidarité, d'entente, dans un véritable agir communicationnel, collaboratif et d'échange ;
- s'intégrer dans un contexte politique de décisions faisant en sorte que l'apprentissage soit vu comme la participation à un processus social de construction de connaissances, comme une transformation sociale des individus et de leur environnement ;
- s'inscrire dans trois perspectives : de réflexion (finalités pédagogiques), de recherche (donner la parole aux chercheurs qui pourront exposer les constats de leurs investigations/ expériences), de formation...

Axe I : Dimension socioculturelle, anthropologique et sociolinguistique de la communication/collaboration en français

- ♦ Les variétés du français : la variation diatopique peut-elle entraver la communication/collaboration ?
- ♦ Reconsidération de la représentation du français, des Français et de la France en Méditerranée et dans les Balkans
- ♦ Actualisation de l'enseignement/apprentissage du français suivant les impératifs des sociétés contemporaines (professionnels ou autres)
- ♦ Dialogues interculturels, littéraires, artistiques et procédés de médiation

Axe II : Politiques éducatives, linguistiques et initiatives de collaboration et d'échanges en français

- ♦ Choix politiques au niveau régional/national/international (législation, actions, initiatives...) pour la promotion/réalisation de la communication, de l'échange et de la collaboration en français
- ♦ Expériences de communication/collaboration en français entre établissements scolaires, classes, enseignants, apprenants, enseignants et apprenants..., dispositifs et « pratiques » pour le développement de compétences de collaboration et d'échange en français : projets européens d'échange et de mobilité (Lingua, Comenius, CLIL/EMILE, Erasmus...), enseignement bilingue, Baccalauréat International...
- ♦ Place du français dans les institutions (scolaires ou autres) des pays méditerranéens et balkaniques : facteur de facilitation ou de complication de la communication/collaboration ?
- ♦ Impact de l'enseignement du français sur l'intégration des enfants de migrants
- ♦ Formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires : plurilinguisme, pluriculturalisme et exploitation des différentes connaissances linguistiques lors de l'acquisition/apprentissage de la langue/culture française/francophone...

Axe III : Approches, ressources et supports pour communiquer/collaborer/échanger en français

- ♦ Démarches, méthodes et approches d'enseignement du français en fonction du niveau et du type de l'éducation (primaire, secondaire, supérieure)
- ♦ Approche par les tâches (perspective actionnelle)
- ♦ Rôle de l'interdisciplinarité : collaboration entre enseignants de disciplines différentes
- ♦ Matériel didactique : documents (de presse, littéraires...), activités de classe, tâches...
- ♦ Moyens, équipement et ressources au service de la communication/collaboration en français ; exploitation des TICE à des fins de communication/collaboration (ressources multimedia).

Comités

Comité d'organisation :

- ▶ THOMADAKI Marika, Présidente
- ▶ TSAKAGIANNIS Sophoklis, Vice-président
- ▶ VOULGARIDIS Constantin, Secrétaire Général
- ▶ MARKANTONAKIS Stélios, Coordinateur

Membres (par ordre alphabétique) :

- ▶ ARGYROUDI Marina
- ▶ CHRA Catherine
- ▶ COBACHO Odile
- ▶ CUQ Jean-Pierre
- ▶ DIMITRIADOU-VAKALI Stella
- ▶ FLETORIDOU Marie
- ▶ FOTIADOU Thiressia
- ▶ KALAMARA Efi
- ▶ MAVROMATAKI Despina
- ▶ MOULARD Pascal
- ▶ MYTALOULIS Constantin
- ▶ POLYMEROPOULOU Zoé
- ▶ TABAKI-IONA Fridériki
- ▶ TSICHLI Catherine
- ▶ TSIGKRI Chryssoula
- ▶ TSIRAKOPOULOU Catherine

Comité scientifique

présidé par Argyro PROSCOLLI,
Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes

Membres (par ordre alphabétique) :

- ▶ ANASTASSIADI Marie-Christine,
Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes
- ▶ BOTOUROPOULOU Iphigénie,
Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes
- ▶ FORAKIS Kyriakos,
Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes
- ▶ JETCHEV Gueorgui,
Université de Sofia
- ▶ KAGKA Evangélia,
Institut pédagogique du Ministère de l'Éducation,
de la Formation tout au long de la vie
et des Cultes
- ▶ KARAMANOLI-KELIDOU Kyriaki,
Conseillère scolaire en FLE
- ▶ MANGIANTE Jean-Marc,
Université d'Artois
- ▶ MONVILLE-BURSTON Monique,
Université de Chypre
- ▶ STOULI Aziz,
Université Hassan II - Mohammedia - Casablanca
- ▶ TATSPOULOU Hélène,
Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes
- ▶ TRIANTAPHYLLOU Anna,
Conseillère scolaire en FLE
- ▶ TSAKAGIANNIS Sophoklis,
Président de l'Association des Professeurs de
Français F.U.

AVANT-PROPOS

Le vif regain d'intérêt pour les approches didactiques et pédagogiques en matière d'enseignement du FLE, ainsi que les nouvelles thèses du domaine ont largement inspiré la thématique du 7^e Congrès panhellénique et international des Professeurs de français qui s'est tenu à Athènes, en octobre 2010. Outre le souci de répondre à la demande des enseignants de FLE de se voir formés et de s'exprimer sur des pratiques de classe, la problématique à l'origine de ce congrès reflète aussi la préoccupation majeure de bon nombre d'institutions, de facteurs et d'acteurs – politiques, socio-économiques et éducatifs – engagés dans la promotion de la francophonie : dresser un nouveau bilan des possibilités de valorisation des fonctions allouées à la langue et à la culture françaises dans l'*agir social*. Or, qui parle d'*agir social*, se réfère inéluctablement à la *co-action* et à ses composantes consubstantielles : la *communication*, l'*interaction*... Du coup, le congrès devait inviter à une réflexion sur les options de mise en valeur de la langue-culture française en tant que référence et moyen de *communication*, de *collaboration* et d'*échange* et, à cette occasion, Athènes pourrait devenir un lieu de prédilection pour la création d'un environnement de communication et de collaboration en français.

Par ailleurs, par souci tant de contextualisation que d'élargissement des frontières jusque-là strictement nationales, nous avons pris soin de situer notre thématique dans un espace plus large que celui de notre propre pays, à savoir l'espace méditerranéen et balkanique, dans le but

- *primo*, de se pencher et de réfléchir sur ce qu'il y a de commun entre les populations de cet espace géopolitique,
- *secundo*, de concevoir et d'entreprendre une collaboration entre institutions, acteurs et facteurs francophones des divers pays de l'espace en question.

Aussi s'agissait-il de réfléchir sur les questions que voici :

*Comment créer des occasions ou exploiter des potentialités de **communication**, d'**échange**, de **collaboration en français** ?*

Comment les multiplier et les gérer dans des environnements précis, marqués par des flux migratoires et des exigences toujours plus fortes à l'égard de la maîtrise des formes de communication à la fois orale et écrite ?

L'objectif du congrès fut justement de susciter la réflexion sur ces questions dans les deux perspectives suivantes :

- celle de l'enseignement des langues et plus particulièrement du français : publics et institutions, démarches, approches, compétences, modes et méthodes de travail...
- celle de la fonction utilitaire du français : besoins langagiers, français sur objectifs spécifiques/académiques, français en tant que moyen d'échange(s) et d'insertion/intégration socio-professionnelle...

C'est dans les directions esquissées ci-dessus que se sont effectivement déployées les différentes interventions¹. Encouragés par l'heureuse issue du congrès,² nous avons soigneuse-

¹120 propositions d'intervention – dont 86 communications, 32 ateliers et 2 présentations vidéo – impliquant 135 intervenants de 23 pays et représentant 65 institutions au total.

² Nombreux sont ceux qui ont assisté aux travaux de ce colloque : on compte 780 congressistes.

ment recueilli les textes des interventions dans le présent volume que nous livrons aujourd'hui aux publics intéressés par les Actes des travaux. Les textes ici présentés sont ceux que les intervenants, sensibles aux appels des Comités scientifique et d'organisation, ont bien voulu leur faire parvenir, sélectionnés suivant une minutieuse – tout autant que délicate – procédure d'évaluation. Il nous a, en effet, fallu étudier les textes attentivement, les évaluer tout aussi scrupuleusement en fonction des normes de rédaction prédéfinies et de critères préétablis (originalité, rigueur scientifique, adaptation aux spécificités du code écrit, discursivité...), enfin, lire et relire les textes retenus dans un souci d'affinement. Nous tenons toutefois à signaler que les interventions des éditeurs, dans le cas des textes retenus, ont le plus souvent consisté à la correction des évidentes erreurs d'inattention ou à la remédiation des points qui pourraient poser problème à la réception. À noter, de fait, que nous n'entendons accorder ni approbation ni improbation aux opinions émises, considérées comme propres aux scripteurs, et que nous déclinons toute responsabilité afférente à la qualité du contenu des textes qui n'engage, à ce titre, que les auteurs.

La présentation des textes s'organise selon deux aspects principaux des interventions qui ont essayé de conjuguer « innovation » et « expérience » :

- l'un regroupant des travaux documentés sur les divers aspects de la thématique du congrès, en commençant par les textes des conférences de nos intervenants d'honneur – des spécialistes méticuleusement choisis eu égard à la diversité de leur profil scientifique (ils représentent différents domaines scientifiques permettant de promouvoir l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité en matière d'enseignement des langues) – suivis par ceux dont les scripteurs, soucieux d'enjeux épistémologiques, raisonnent en termes théoriques et mobilisent à cet effet quantité de références susceptibles de s'avérer profitables à l'enseignant en quête d'idées sur les possibilités de développement des compétences de communication et de collaboration en français ;
- l'autre représentant les préoccupations pratiques des scripteurs, intégrant des projets ou d'utiles expériences de praticiens généralement chevronnés du domaine et des propositions dont la concrétisation pourrait s'avérer utile pour amener les élèves/apprenants à communiquer, échanger, collaborer en français.

Dans l'espoir que le contenu de ces Actes contribue à

- ouvrir la voie à la conception et à la mise en pratique d'approches méthodologiques actualisées visant à un *apprentissage collaboratif et solidaire* du français exploitable en classe et hors classe ainsi qu'au développement de l'*intelligence collective* dans la perspective de l'*agir social*,
- mettre en route des collaborations qui donnent lieu, dans l'avenir, à d'autres occasions d'échanges fructueux,

nous tenons à exprimer nos remerciements les plus sincères à tous les intervenants, à commencer par nos invités d'honneur, qui, de par le sérieux de leur réflexion, ont su contribuer résolument au vif succès de ce congrès. Nous remercions tout particulièrement tous ceux qui ont réagi à nos appels et, notamment, à nos multiples annotations faites dans un souci de respect des spécificités du code écrit, qui, indissociable d'une exigence en clarté et exactitude dans l'expression, est seul à pouvoir assurer aux publics intéressés une réception aisée.

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 FU d'Athènes. Qu'elles soient donc remerciées ici au même titre que les auteurs.

Argyro PROSCOLLI

Des Aspects théoriques...

Conférences

Pour une approche interactionnelle des formes nominales d'adresse

Catherine KERBRAT-ORECCHIONI

Université Lumière Lyon

1. Présentation de la recherche

Le système de l'adresse – ensemble de catégories et d'items dont les locuteurs disposent pour désigner leur(s) partenaire(s) d'interaction (Braun, 1988 : 11) – se compose en français, comme dans la plupart des langues, de formes pronominales et de formes nominales. Or « si les linguistes se sont intéressés aux pronoms d'adresse, [...] les noms d'adresse les ont par contre peu mobilisés » (Détrie, 2006 : 8). Marginales d'un point de vue syntaxique (et à ce titre très généralement négligées par les grammairiens), les formes nominales d'adresse jouent pourtant un rôle important dans le fonctionnement des interactions, aussi bien en ce qui concerne leur organisation et leur gestion que pour la construction de la relation interpersonnelle. Cette constatation nous a incités à constituer autour de cette question un groupe de recherche dont la perspective se caractérise ainsi :

- (1) la recherche est focalisée essentiellement sur les *formes nominales d'adresse* (dorénavant FNA), le pronom n'étant pris en compte que dans la mesure où il fait système avec le nom (principe de « cooccurrence », Ervin-Tripp, 1972) ;
- (2) ces FNA sont envisagées dans une perspective essentiellement *pragmatique* et *interactionnelle*,
- (3) à partir de *données orales authentiques* enregistrées dans diverses situations communicatives,
- (4) l'accent étant mis sur la question des *variations* à la fois *intraculturelles* et *interculturelles*.

Nous parlerons ici surtout – car cette recherche est aujourd'hui achevée¹ – des variations qui affectent le fonctionnement des FNA en français, en portant une attention toute particulière à ce facteur de variation qu'est le *genre* dont relève l'interaction. Ce facteur nous ayant semblé jouer dans cette affaire un rôle décisif, notre corpus est constitué d'interactions enregistrées dans des situations fort diverses : conversations familiales ; interactions dans les petits commerces ; réunions de travail en entreprise ; interactions se déroulant en contexte scolaire (classes de maternelle et de primaire, échanges en collège entre CPE² et élèves visant à la résolution de conflits) ou politique (débats parlementaires à l'Assemblée nationale, questions orales au Gouvernement) ; interactions relevant de la grande famille des échanges médiatiques, radiophoniques (interviews avec modérateur, émissions de *phone-in*), ou télévisuels (débats politiques, série de télé-réalité « L'Île de la tentation »). Afin de permettre une comparaison systématique de ces différentes situations, l'analyse non seulement se fonde sur une méthodologie commune (l'enregistrement et la transcription fine d'interactions représentatives d'un « genre » particulier), mais aussi aborde les différents sous-corpus sous des angles identiques, à savoir : la *fréquence* des FNA, les différentes *formes* attestées et les différentes *fonctions* assurées par ces formes.

Après avoir présenté les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche sur les FNA en français, je donnerai quelques exemples de variations que l'on observe dans le fonctionnement de ces formes dans d'autres langues et cultures³.

2. Fréquence des FNA dans le corpus

Généralement considérées comme représentant la forme basique de réalisation des interactions orales, les conversations familières sont aussi le genre le plus pauvre en FNA (alors que les pronoms d'adresse y foisonnent, assurant pour l'essentiel la maintenance du lien interlocutif) : une douzaine seulement par heure dans notre corpus de conversations (dans lequel 40% des interactions ne comportent aucune FNA). Viennent ensuite, par ordre de fréquence croissante (fréquence ramenée à la moyenne horaire) :

Interactions CPE-élèves : 25

Réunions de travail : 30

L'Île de la tentation : 35

Débats parlementaires : 36

Interviews radiophoniques : 36

Émissions de *phone-in* : 60

Débats politiques : 100

Questions orales au Gouvernement : 100

École maternelle et primaire : 150 en CM2, 175 en maternelle.

Ces chiffres sont évidemment approximatifs et tributaires des données, qui ne prétendent pas être parfaitement représentatives. Ils permettent toutefois de prendre la mesure de l'ampleur des variations selon le genre interactionnel (de 1 à 14 entre le corpus de conversations et celui de classe de maternelle). Cela dit, ces chiffres globaux ne rendent pas compte du fait que la fréquence d'emploi des FNA varie considérablement, pour un même genre, selon les locuteurs en fonction du *rôle interactionnel* qu'ils assument, par exemple : dans le corpus « Île de la tentation » les deux tiers des FNA viennent de la présentatrice ; dans le corpus d'interviews radiophoniques : 66% sont produites par le modérateur, 22% par le journaliste intervieweur et 12% seulement par les invités interviewés ; dans le corpus CPE-élèves : quasiment toutes les FNA sont produites par la CPE (les élèves échangent entre eux/elles quelques prénoms mais n'utilisent aucune FNA pour s'adresser à la CPE). Cette fréquence peut même varier, pour un même genre et un même rôle, en fonction de la nature particulière du *titulaire de ce rôle*, par exemple : dans le débat qui vit s'affronter Ségolène Royal et Nicolas Sarkozy pour le second tour des présidentielles de 2007, la différence est spectaculaire à cet égard entre le discours de Royal et celui de Sarkozy puisque le second produit quinze fois plus de FNA que la première (137 contre 9).

Les facteurs qui interviennent dans ces variations de fréquence sont nombreux, disparates et cumulables (dans les petites classes par exemple, le grand nombre des FNA s'explique par le double souci d'assurer la bonne gestion de l'interaction et d'instaurer un climat affectif particulier). Il apparaît toutefois que d'une manière générale, la fréquence des FNA est d'autant plus grande que le format participatif est plus complexe, mais aussi que l'interaction est plus fortement « scriptée » (comme c'est le cas dans les interactions scolaires ou protocolaires) – ce qui nous oriente vers l'idée que les fonctions organisationnelles des FNA doivent être prises en considération au même titre que leurs fonctions relationnelles. Mais avant d'envisager

cette question des fonctions il nous faut compléter l'étude de la fréquence globale des FNA dans les différents sous-corpus par celle de la fréquence relative des différentes catégories de FNA qui s'y rencontrent.

3. Les formes attestées

L'influence du genre interactionnel sur le fonctionnement des FNA se manifeste non seulement dans leur fréquence mais aussi dans le fait que selon les situations communicatives, ce n'est pas du tout la même palette qui se trouve exploitée, par exemple : dans les conversations familiales le prénom est très largement dominant et l'on n'y trouve aucun « monsieur/madame », alors que dans les commerces et les services « monsieur/madame » est de rigueur et les prénoms s'y font très rares ; cependant que dans les interviews radiophoniques une large préférence est accordée à la combinaison « prénom + patronyme ». Il convient d'ajouter que cette palette peut également fortement varier, au sein de certains genres, en fonction du rôle interactionnel occupé par le locuteur, le cas limite étant représenté par les échanges en école maternelle et primaire où les enseignant(e)s désignent systématiquement les élèves par leur prénom alors que de leur côté les élèves n'utilisent que le titre « maîtr(ess)e ». Si le paradigme des FNA que la langue met à notre disposition est relativement riche, cela ne veut pas dire que chacun puisse piocher librement au sein de ce paradigme : le choix de telle ou telle forme dans tel ou tel contexte obéit à des règles relativement contraignantes.

Pour dresser un tableau général des FNA du français, qui peuvent être simples ou composées de plusieurs éléments, il convient donc d'abord de distribuer les unités élémentaires en un certain nombre de grandes catégories, dont le rendement est très inégal : les catégories les plus rentables, tous genres confondus, correspondent à certains types de *noms personnels* (*prénom* seul, *patronyme* seul ou en combinaison) ainsi qu'à *monsieur/madame* (seul ou en combinaison), alors que les quatre autres catégories (*titres et noms de fonctions*, *termes relationnels*, « *labels* » et *termes affectifs*) sont nettement moins exploitées. On rencontre aussi dans le corpus quelques « néologismes appellatifs » liés aux particularités du dispositif communicatif, par exemple : « [bonjour] France Inter », « [bonjour] monsieur l'invité » (sur les ondes), « les enfants de service de préparation du goûter » (en classe), « les sportifs du dimanche » (entre amis), « chers collègues de l'opposition / de tous les bancs » (à la Chambre), « messieurs les tentateurs » (sur l'Île de la tentation)... Mais ces innovations restent très exceptionnelles comparées à la représentation massive des FNA conventionnelles.

3.1. Les noms personnels

Cette catégorie regroupe les patronymes, prénoms, diminutifs et surnoms, qui ont pour point commun de s'attacher de façon stable à un individu particulier. Ils marquent donc une relation « non anonyme », mais qui peut être de nature très différente selon la sous-classe dont ils relèvent.

3.1.1. Les prénoms

Marqueurs par excellence de la proximité affective et sociale, il n'est pas étonnant qu'on les rencontre massivement dans les conversations familiales (toujours en cooccurrence avec « tu », et dans un cas sur trois sous la forme du diminutif) ainsi que dans le corpus « Île de la tentation » (74% des FNA : cet usage du prénom + tutoiement est partagé par tous les

participants, à l'exception de la présentatrice qui d'une part accompagne le prénom d'un « vous » et d'autre part recourt à l'occasion à un marqueur de distance de type « mesdemoiselles » ou « messieurs »). En milieu scolaire, le prénom est la seule forme utilisée par les élèves entre eux/elles ainsi que par l'enseignant(e) s'adressant aux élèves, lequel(le)s ne lui rendent pas la pareille, mais utilisent systématiquement « maîtr(ess)e » en maternelle et primaire et « madame/monsieur » dans le secondaire. Dans les réunions de travail, l'usage du prénom accompagné du tutoiement (40% des FNA) est au contraire généralement réciproque. Dans les émissions de *phone-in*, les appelants sont identifiés par l'animateur à l'aide de leur seul prénom, cela sans doute pour protéger leur identité (« c'est Claude qui nous appelle de Lyon ») ; mais les invités (à l'exception notable des politiciens) hésitent le plus souvent à recourir à cette forme d'adresse quelque peu artificielle car elle implique une familiarité en l'occurrence absente. En tout état de cause, lorsque le prénom advient il est régulièrement accompagné du pronom « vous » qui restaure une certaine distance : d'une manière générale, on constate que sur nos médias, dans la plupart des formats d'émission les participants évitent d'afficher une intimité (que le « tu » marque plus fortement que le prénom) qui risquerait de produire sur l'auditoire une impression de « copinage » et un sentiment d'exclusion.

3.1.2. *Le patronyme seul*

Le contexte de travail est le seul où l'on trouve dans une proportion non négligeable (10%) l'usage en adresse du patronyme non accompagné de « monsieur ». Cet emploi exclusivement masculin connote une sorte de connivence virile.

3.1.3. *La combinaison « prénom + patronyme »*

L'une des surprises offerte par nos données est la forte représentation de cette FNA complexe dans certains contextes médiatiques, comme les émissions de *phone-in* (le procédé est principalement utilisé par les animateurs pour s'adresser aux invités ou aux journalistes de la rédaction) et surtout les interviews : dans le sous-corpus d'interviews radiophoniques ce syntagme appellatif est la FNA préférée par tous les types de locuteurs, représentant 71% du total et 84% des FNA produites par le modérateur.

3.2. « Monsieur/madame/mademoiselle »

Ces formes ont aujourd'hui perdu leur valeur de titres : seules ou en combinaison (avec le patronyme ou le titre)⁴, ce sont les formes d'adresse « non marquées » en relation non familière.

3.2.1. *« Monsieur/madame/mademoiselle » employés seuls*

Cet emploi se rencontre entre autres dans les commerces et les services (où il caractérise aussi bien les commerçants que les clients) ; dans les collèges et les lycées (surtout de la part des élèves s'adressant aux professeurs ou au personnel de direction) ; ainsi que de façon plus inattendue, dans le corpus « Île de la tentation », où il s'agit généralement d'adresses collectives effectuées par l'animatrice (« messieurs », « mesdemoiselles »⁵, plus rarement « mesdames »), et où le terme se charge d'une connotation presque archaïque, rappelant l'atmosphère disciplinaire des pensionnats à l'ancienne. Ces formes sont également bien attestées dans les

débats, en alternance avec « “monsieur/madame” + patronyme ». Mais d’une manière générale, on note une certaine tendance à éviter, en contexte médiatique, « monsieur/madame » employés seuls : il semble que cette FNA soit perçue comme ayant un caractère un peu « sec » et formel, et que l’on préfère l’accompagner du patronyme dès lors que celui-ci est disponible. La remarque ne vaut pas que pour les interactions médiatiques : dans le corpus de réunions de travail, si les formes « messieurs » ou « mesdames messieurs » constituent le procédé essentiel de l’adresse collective, on n’y rencontre aucun « madame », et seulement 7 « monsieur », contre 120 « “monsieur” + patronyme ».

3.2.2. « Monsieur/madame » + patronyme

Le travail sur corpus confirme la fréquence de cette formule d’adresse pourtant peu conforme aux préconisations normatives, qui s’obstinent à la considérer comme un « commercialisme » ou une tournure populaire, alors qu’elle se rencontre en fait dans toutes sortes de contextes communicatifs : elle représente 10% de l’ensemble des FNA du corpus « Réunions de travail », et à peu près la moitié des adresses individuelles dans le corpus de débats parlementaires. Dans le corpus « Questions au Gouvernement », on la voit également assurer un certain nombre de fonctions importantes, et dans le corpus de *phone in* c’est le procédé appellatif privilégié par les auditeurs pour désigner aussi bien l’invité que l’animateur. Dans nos interviews, si le modérateur n’y recourt que très exceptionnellement (se contentant comme on l’a vu du syntagme « prénom + nom »), la formule vient en deuxième position chez les journalistes et les interviewés – loin derrière « prénom + nom », mais devant le simple « monsieur/madame ». Elle est enfin la FNA la mieux représentée dans nos débats politiques : tout cela confirme le fait qu’en contexte médiatique (et à la différence de ce qui s’observe dans les commerces où elle reste relativement rare, du seul fait que les participants ne connaissent généralement pas le nom de leur interlocuteur), la formule étoffée « “monsieur/madame” + patronyme » est très généralement préférée au simple « monsieur/madame ».

3.3. Les titres et noms de fonction

3.3.1. Titres employés seuls

Deux items seulement sont attestés dans le corpus, à savoir « chef » en contexte de travail, et « maîtr(esse) » en situation scolaire (seule FNA utilisée par les élèves de maternelle et de primaire pour s’adresser à leur enseignant(e)).

3.3.2. « Monsieur/madame » + titre ou nom de fonction

Cet emploi triomphe en contexte parlementaire : fréquentes dans le corpus de débats (« monsieur le ministre », « monsieur le rapporteur », etc.), ces formules sont largement majoritaires dans le corpus de questions au Gouvernement, qu’il s’agisse d’adresses collectives (« mesdames et messieurs les députés / les ministres ») ou individuelles (« monsieur le président / ministre / député / garde des sceaux »...), cette « scénographie de l’adresse » (Détrie, 2011) obéissant à des règles aussi précises que subtiles. Mais cet emploi est également bien attesté en contexte de travail (20% des FNA : « monsieur le directeur », « monsieur le chef d’atelier », etc.).

3.3.3. *Monsieur/madame + titre + patronyme*

Cet emploi ne se rencontre que dans le corpus « Questions au Gouvernement », où il est réservé aux députés (« monsieur le député X »).

3.4. Les termes de parenté et autres relationnels

La nature de nos données ne favorise guère l'apparition de termes de parenté, à l'exception du corpus de conversations familiales (et souvent familiales), dans lequel on ne rencontre cependant que quatre occurrences de ce type (ex. « allô mamie »), dont un « mon frère » qui est d'ailleurs utilisé avec une connotation légèrement ironique – entre frères et sœurs c'est en effet plutôt le prénom ou le diminutif qui est attendu. À cet égard la langue française s'oppose à de nombreuses autres langues (comme l'arabe) où les termes de parenté sont beaucoup plus fréquents, faisant même figure de FNA « par excellence », qu'ils soient utilisés de façon littérale ou métaphorique.

Les autres catégories de termes relationnels sont essentiellement représentées sous la forme du collectif « (mes) chers collègues » (plus des trois quarts des adresses collectives dans le corpus de débats parlementaires ; forme présente également présente mais de manière nettement plus épisodique dans le corpus des questions au Gouvernement).

3.5. Les « labels »

Ils opèrent un « catalogage » de l'interlocuteur : soit en l'insérant dans une sous-classe des êtres humains, le procédé concernant surtout les adresses collectives (« les filles », « les gars », « les mecs » dans le corpus de télé-réalité ; « les jeunes », « les gosses », « les sportifs du dimanche » dans le corpus de conversations familiales) ; soit en le désignant par synecdoque ou métonymie (« monsieur C15 » en réunion de travail, pour « monsieur le responsable du véhicule Citroën C15 »), le recours à ce type de FNA restant, surtout pour les adresses individuelles, très exceptionnel.

3.6. Les termes affectifs

3.6.1. *Termes affectifs à valeur positive*

Les « mots doux » se rencontrent dans trois de nos sous-corpus : les conversations familiales (6% de l'ensemble des FNA, chiffre relativement modeste auquel on peut toutefois adjoindre à peu près autant d'« injures de connivence ») ; les petites classes (de maternelle surtout) : « ma belle », « mon ami », « mon grand », « (mon petit) coco » ; et l'émission de télé-réalité : sur l'Île de la tentation, les hypocoristiques prennent volontiers la forme de termes de parenté employés par métaphore (« papa », « maman », « tonton », « mon bébé »), et l'on y rencontre aussi des « ma belle », « mon amour », « mon bébé (d'amour) », « (ma) chérie », « ma puce », « mon (petit) cœur », ainsi que le plus ambigu « ma grosse ».

3.6.2. *Termes affectifs à valeur négative : insultes et injures*

Les adresses insultantes (ou injurieuses) sont très exceptionnelles dans le corpus si l'on excepte les « insultes de solidarité » ou de « connivence »⁶ (comme « le bâtard » dans L'Île de la tentation ou « espèce de pionarde », « saloperie va » dans le corpus de conversations familiales)

qui relèvent plutôt de la catégorie des affectifs positifs. Les véritables insultes sont en effet peu recommandées dans les divers types d'interactions représentés dans le corpus d'ensemble. Dans l'émission de télé-réalité il semble bien qu'elles fassent l'objet d'une sorte d'auto-censure, voire de censure (les rares « gros mots » qui adviennent sont soigneusement « bippés » par les responsables de l'émission, qui laissent tout de même passer un « pauvre con » isolé). Heureusement, le contexte parlementaire est là pour nous fournir quelques exemples d'adresses injurieuses comme « tricheur », « provocateur », « cafteuse », ou « intégriste ». Tels de petites bombes illocutoires balancées dans l'hémicycle, ces termes d'adresse ne manquent pas de déclencher des réactions émotionnelles diverses (rires, exclamations offusquées, etc.).

De ce bilan des formes d'adresse attestées dans le corpus il ressort d'une part, qu'elles sont dans l'ensemble assez conventionnelles ; et d'autre part, que l'on peut par ce biais dresser un tableau contrastif assez saisissant des différents genres interactionnels. Mais la nature des FNA utilisées peut être mise en corrélation avec d'autres facteurs de variation, comme le rôle qu'elles jouent dans l'interaction – il va de soi que certaines formes sont mieux adaptées que d'autres à certaines fonctions (par exemple : les labels et noms de métiers à la fonction de hélage, d'où leur rareté dans notre corpus ; les noms personnels à l'identification de l'allocutaire au sein d'un ensemble de candidats possibles ; les termes affectifs à l'instauration d'un certain type de relation interpersonnelle, etc.), fonctions qu'il nous faut envisager maintenant.

4. Valeurs et fonctions

D'un point de vue syntaxique, les FNA sont « marginales » (ou « périphériques »), en ce sens qu'elles ne sont jamais nécessaires à la complétude grammaticale de l'énoncé (si l'on met à part les cas où le terme d'adresse constitue à lui seul l'énoncé). Leur rôle reste donc essentiellement de nature sémantique et pragmatique.

Il ressort de l'observation du corpus que *les FNA sont susceptibles d'assurer trois grands types de fonctions*, non exclusives l'une de l'autre : celles qui relèvent du niveau « organisationnel », dont l'importance est prouvée par le fait que d'une manière générale, plus un participant joue un rôle actif dans la gestion de l'interaction et plus les FNA qu'il produit sont nombreuses ; celles qui relèvent du niveau « relationnel », dont l'importance réside surtout dans le fait qu'elles accompagnent toujours les autres fonctions, tout en devenant parfois prédominantes ; celles enfin qui se localisent à un niveau en quelque sorte intermédiaire entre les deux autres et que l'on peut regrouper sous l'étiquette « fonctions de renforcement ».

4.1. Rôles des FNA dans l'organisation et la gestion de l'interaction

4.1.1. L'interpellation

On considère généralement que c'est dans la fonction de « hélage » à distance (« Taxi ! », « Garçon ! ») que les formes nominales d'adresse, constituant un énoncé autonome, réalisant à elles seules un acte de langage, et instaurant du même coup un nouvel échange communicatif, manifestent au maximum leur efficacité interactionnelle. Pour ce qui concerne l'ensemble de nos corpus, c'est dans les classes que l'on peut trouver l'illustration la plus pure de cette fonction phatique, avec l'usage obstiné – et parfois exaspérant, comme on le voit dans l'extrait suivant – du titre « maîtr(ess)e » qui préface, accompagné de manifestations corporelles

appropriées, toutes les questions de l'élève :

E7 : **maître** y a un titre ?

M lève les bras et hoche la tête

E8 : on fait directement alors ?

M hoche la tête, circule dans la classe

E8 : **maître** y a des mots ils sont soulignés

M : ce sont des mots repris dans la marge avec la définition

E9 : **maître** il faut copier au propre ?

M : **ben non au sale**

E10 : **maître** pourquoi y a des mots ils sont en majuscule ?

M : (xxx)

E11 : [**maître** (xxx)]

E12 : [**maître** est-ce que on peut (xxx) ?]

M se bouche les oreilles

4.1.2. Sélection de l'allocutaire et gestion des tours de parole

La grande majorité des interactions de notre corpus sont des polylogues : les FNA vont donc y être mises au service de la sélection de l'allocutaire au sein d'un ensemble de candidats possibles. Plus le format de participation est complexe, et plus les FNA jouent un rôle important pour configurer la scène d'énonciation et la reconfigurer tout au long du déroulement de l'interaction, selon des modalités spécifiques à chaque type de situation. Dans certains cas cette tâche passe par l'intermédiaire d'un rôle interactionnel spécifique, comme le président de séance à l'Assemblée nationale qui a pour principale mission d'allouer la parole, de la ratifier ou de la retirer à tel ou tel participant :

PRÉS : S'IL VOUS PLAÎT **monsieur Valls** (.) S'IL VOUS PLAÎT (.) **mes chers collègues** (.) allez (.) on va (.) on a (.) **mes chers collègues** (.) on a une soirée relativement chargée (.) s'il vous plaît (.) **monsieur le rapporteur** (.) **monsieur le rapporteur** (.) ÉCOUTEZ-moi (.) **monsieur le rapporteur**

Dans les débats médiatiques, la distribution des tours de parole peut aussi se faire par l'entremise d'un « modérateur » ; mais en fait, dans le débat Royal-Sarkozy on constate que les tours sont le plus souvent négociés directement entre les débatteurs eux-mêmes, qui ont bien besoin de ces armes efficaces que sont les FNA pour parvenir à imposer leur voix en cas de « bataille pour le crachoir » :

SR : les femmes vont aller devant l'tribunal soyez sérieux (.)	[pour demander une place de crèche (.)
NS :	[madame mais mais c'est pas ça madame
SR : c'est ça la société que vous nous proposez	[aller devant les tribunaux pour demander
NS :	[non : (.) mais mad-
SR : une place en crèche (.)	[ça n'est pas ma conception de la société
NS :	[madame (.) madame (.) si vous me le permettez madame Royal

4.1.3. Rôle démarcatif

Les FNA peuvent enfin servir à souligner le passage d'une séquence et d'une activité à l'autre, dans les petits commerces comme dans les classes, dans le scénario de l'Île de la tentation comme dans celui des questions au Gouvernement.

4.2. Les FNA comme procédés de renforcement

Lorsque le contact et la nature de l'allocutaire sont clairement établis, les FNA jouent un rôle qui peut sembler secondaire, mais dont les conséquences interactionnelles sont loin d'être négligeables. En effet, en rappelant et soulignant le lien interlocutif, la FNA va augmenter le « poids » de l'énoncé et renforcer l'acte de langage qu'il réalise – on peut parler ici de *valeur interpellative diluée*, c'est-à-dire réduite à une simple valeur d'insistance. À partir de cette valeur générale commune, la FNA peut se charger de toutes sortes de valeurs particulières en fonction de l'acte de langage auquel elle se trouve associée. Si elle accompagne un acte relevant des rituels de politesse (salutation, remerciement...), c'est-à-dire un « FFA » (*face flattering act*, valorisant pour le territoire ou la face de l'interlocuteur), la FNA va en principe renforcer le caractère poli de l'énoncé ; alors que si elle accompagne un « FTA » (*face threatening act*)⁷, la FNA peut venir adoucir la menace mais il semble qu'elle ait plus souvent pour résultat de la durcir. L'examen du corpus montre en effet que dans le cas des actes « directifs », la FNA vient plutôt renforcer l'incursion sur le territoire (« face négative ») du destinataire : elle augmente l'obligation de répondre à une question, elle rend plus insistante une requête, pouvant même fonctionner comme un véritable marqueur de dérivation illocutoire (exemple : « Papa j'ai soif » signifiant en réalité « Donne-moi à boire »). De même, dans le cas des actes menaçants pour la « face positive » du destinataire (réfutation et désaccord, critique, accusation, reproche etc.), il apparaît que si la présence d'une forme d'adresse peut dans certains cas avoir un effet édulcorant, il arrive plus souvent qu'elle renforce et aggrave le FTA, comme dans cet extrait de l'émission *1000 minutes pour convaincre* (France 2, 20/11/2003) dans laquelle Sarkozy multiplie les attaques brutales contre Le Pen – et du même coup, les « monsieur Le Pen » :

premièrement/ (.) les banlieues (.) vous me dites (.) je n'y vais pas (.) je vous mets au défi **monsieur Le Pen** (.) de m' citer un/ quartier où j' n' ai pas été (.) où j' aurais pas l' droit d' entrer/ (.) et où si j' rentrais/ (.) ça provoquerait/ (.) une émeute (.) première remarque (.) deuxième/ remarque **monsieur Le Pen** (.) ça fait dix-neuf mois qu' j' ai la responsabilité lourde de ministre de l' Intérieur [...] mais **monsieur Le Pen** (.) qu' est-ce que dans tout/ ç' que j' ai fait (.) je n' aurais pas dû faire/ (.) et vous/ (.) qui connaissez tant/ de choses (.) dites/-moi ç' que j' devrais faire (.) pour être plus efficace (.) parce que **monsieur le Pen** c' est une chose/ de parler (.) comme vous parlez depuis tant/ d' années (.) de désigner des adversaires (.) de protester/ d' éructer/ (.) de désigner des ennemis à la nation (.) de jouer/ sur les peurs (.) c' en est une autre/ d' essayer d' faire ç' que j' fais [...] et **vous monsieur Le Pen** qu' est-ce que vous proposez pour résoudre le problème

À défaut de pouvoir toujours évaluer l'impact exact d'une FNA sur la valeur interactionnelle d'un énoncé, on peut au moins comprendre sur quoi repose l'*ambivalence* intrinsèque de ces formes : impliquant la prise en compte personnelle d'autrui, on peut y voir une marque de « considération » (c'est la facette polie) ; mais on peut aussi voir dans cette prise à partie directe et explicite une marque d'agression (c'est la facette brutale).

4.3. Les FNA et la relation interpersonnelle

Du fait qu'elles impliquent toujours de la part du locuteur un choix au sein d'un paradigme de formes alternatives, les FNA fonctionnent comme de puissants « relationèmes » : elles marquent, en cooccurrence avec le pronom d'adresse, un certain type de relation interpersonnelle, qu'elles peuvent simplement confirmer et consolider mais aussi éventuellement remo-

delier en produisant certains effets spéciaux. Elles construisent du même coup l'identité contextuelle de l'interlocuteur en rendant saillante telle ou telle de ses « facettes identitaires » : il ne revient pas au même de désigner son destinataire comme « Manu » ou « mon frère », comme « chef de parc » ou par son patronyme, comme « monsieur le ministre » ou « monsieur le garde des sceaux »... Si cette fonction est dans certains cas largement prédominante, elle accompagne toujours secondairement les valeurs envisagées dans les rubriques précédentes (une FNA n'est jamais relationnellement neutre). C'est en grande partie sur les termes d'adresse que repose la construction dans l'interaction et la négociation par les interactants de leur relation mutuelle – et cela vaut pour les trois principales dimensions que l'on a coutume de distinguer à ce niveau.

4.3.1. La relation « horizontale »

Il va de soi qu'un prénom et « monsieur » ne marquent pas la même distance socio-affective entre les interlocuteurs, comme l'illustrent nos différents corpus, qui mettent également en évidence les points suivants :

(1) Il convient de distinguer sur cet axe, en ce qui concerne le pôle de la « proximité » : la *familiarité* marquée plutôt par les prénoms, les diminutifs ou les termes affectifs ; la *solidarité* qui peut également être marquée par le prénom, mais aussi par certains termes relationnels comme « camarade » (utilisable entre membres d'un même parti ou syndicat sans qu'ils aient pour cela besoin de se connaître personnellement) ou par l'emploi typiquement masculin du patronyme seul en milieu de travail ; et l'*informalité* marquée par des expressions comme « mon pote » ou « les nanas ».

(2) L'axe de la distance est de nature *graduelle* : un diminutif est par exemple plus « familier » (ce qui veut dire, par métonymie, qu'il exprime une relation de plus grande familiarité) qu'un prénom. D'autre part, l'observation du corpus atteste la fréquence de certaines formules d'adresse qui permettent d'exprimer, en contexte approprié, une *distance intermédiaire* entre la formalité du titre ou de « monsieur/madame » et la familiarité du prénom ; à savoir, outre la combinaison du prénom et du vouvoiement, les syntagmes appellatifs « “madame/monsieur” + patronyme », ou « prénom + patronyme ». On peut penser que plus que l'influence de l'anglais, c'est le souci de rendre plus graduelle l'expression de la distance relationnelle qui explique l'extension récente de ces FNA encore rejetées par le « bon usage ».

(3) Marqueurs de la distance interpersonnelle, les FNA sont aussi des instruments efficaces pour la négociation de cette distance :

Il reprit :

– **Emma**...

– **Monsieur** ! fit-elle en s'écartant un peu.

– Ah ! vous voyez bien, répliqua-t-il d'une voix mélancolique, que j'avais raison de ne pas revenir ; car ce nom, ce nom qui remplit mon âme et qui m'est échappé, vous me l'interdisez ! Madame Bovary !... Eh ! tout le monde vous appelle comme cela !... (Flaubert, *Madame Bovary*, Le Livre de Poche, 1983 : 189-190)

Le corpus de débats parlementaires nous offre un exemple similaire lors d'un épisode où une députée de l'opposition récuse l'emploi que fait Christine Boutin de la forme affective « mes chers amis » en rétablissant la forme plus neutre « collègues » :

YBN nous ne sommes pas vos chers amis/ **collègues** (.) **pas amis**/ les amis on les choisit/

4.3.2. La relation « verticale »

Il convient à cet égard de distinguer trois grands types d'interactions, qui sont tous représentés dans notre corpus.

(1) *Interactions fondées sur une relation symétrique (et égalitaire)*, ce qui implique un usage également symétrique des termes d'adresse : c'est le cas dans les conversations (usage symétrique du prénom car l'égalité s'associe à la familiarité) ou dans les débats, en ce qui concerne du moins les débatteurs qui jouissent des mêmes droits et devoirs et ont les mêmes tâches à accomplir (usage symétrique de « "monsieur" + patronyme » car l'égalité s'associe cette fois à une relation de distance sur l'axe horizontal). Il va de soi qu'il s'agit ici d'une égalité de principe, se localisant au niveau des règles générales qui définissent le genre, mais rien n'empêche les débatteurs de transgresser, à leurs risques et périls, ces règles pour tenter d'imposer leur suprématie dans l'interaction⁸.

(2) *Interactions complémentaires mais non hiérarchiques*, cas de figure dont relèvent les échanges dans les commerces, ou bien encore les interviews : l'intervieweur est en position haute du point de vue de la gestion de l'échange, c'est lui qui pilote l'interaction, distribue les tours de parole, lance ou réoriente les thèmes... ; mais pour ce qui est du contenu des échanges il est censé s'effacer devant l'interviewé et lui abandonner la vedette. Ce type d'asymétrie des rôles n'entraîne pas forcément une asymétrie dans l'emploi des FNA, mais elle a surtout des incidences sur leur fréquence. On a précédemment noté que les intervieweurs, modérateurs des débats et animateurs en tous genres produisaient nettement plus de FNA que les autres participants. Mais il serait imprudent d'en conclure que l'abondance des FNA est toujours un marqueur de position haute : cette donnée quantitative est plutôt à mettre en corrélation avec le degré de responsabilité du locuteur dans la gestion de l'échange, ce qui n'est pas exactement la même chose.

(3) *Interaction complémentaires et hiérarchiques*, dans lesquelles on observe la convergence de tous les types de « taxèmes »⁹ – formes de l'adresse et responsabilités gestionnaires, mais aussi nature des actes de langage produits de part et d'autre. Les interactions en classe relèvent par excellence de cette catégorie (les élèves ne produisant quasiment que des taxèmes de position basse, et le/la « maître(sse) » que des taxèmes de position haute), ainsi que les échanges entre une CPE endossant le rôle de juge et d'arbitre, face à des élèves en position d'accusé. Le rapport de places est plus complexe dans d'autres types de situations où se mêlent comportements égalitaires et manifestations hiérarchiques, comme les réunions de travail, ou cette Île de la tentation où l'on voit une présentatrice-animatrice-adjudant régir les tours de parole, régenter les activités, et mener à la baguette son troupeau de messieurs et de demoiselles. Dans une atmosphère assez différente, les questions au Gouvernement ou les débats parlementaires mettent en évidence l'importance des titres dans un tel contexte où les FNA, tout en étant indispensables à la structuration des échanges, effectuent en même temps un rappel permanent des statuts respectifs.

4.3.3. Affects positifs vs négatifs

Avec cette troisième dimension on retrouve le problème de l'ambivalence des FNA, envisagées sous l'angle du « climat interactionnel » auquel elles sont susceptibles de contribuer. Ces formes peuvent être mises au service de l'harmonie relationnelle : renforcement de la politesse d'un énoncé, adoucissement de l'atmosphère et instauration d'un climat chaleureux,

amadouage de l'interlocuteur par manifestation d'empathie, de sollicitude et de bonnes dispositions à son égard – ces effets positifs sont bien attestés dans nos données ; ainsi lorsque l'une des deux élèves convoquées par la CPE renforce sa « déclaration d'amitié » envers sa condisciple par une FNA qui en rajoute en *pathos* (« tu sais bien que je t'aime bien Nolwen ») : le prénom est ici au service d'un acte « flatteur ». Mais comme toute « déclaration », cet énoncé comporte aussi une composante « menaçante » envers Nolwen, sommée de répondre à cet accès d'effusion lyrique, et à cette sorte de petit chantage affectif que l'emploi du prénom ne fait que renforcer. Ambivalence donc de cette FNA, dont les effets aussi bien pragmatiques qu'émotionnels sur l'énoncé peuvent être résumés par le terme de *pression* (au sens que reçoit ce terme dans les expressions « faire pression » ou « mettre la pression »). Mais de la « pression » à la « tension » il n'y a qu'un pas : il suffit d'un rien (une intonation par exemple) pour qu'une FNA charge un énoncé en apparence anodin d'une tonalité émotionnelle négative (simple agacement ou hostilité, voire exaspération ou agressivité) susceptible de déboucher sur l'instauration d'un climat conflictuel.

Cette ambivalence s'exacerbe dans les débats politiques : en multipliant les « madame » et « madame Royal » (« vous savez parfaitement madame Royal que... », « je vous le dis bien en face madame Royal... », « madame est-ce que vous souffrez que je puisse faire une phrase »), Sarkozy donne incontestablement plus de poids à ses attaques ; mais en même temps, comme ces formes relèvent officiellement de la « civilité » elles lui permettent de construire de lui-même l'image d'un débatteur étonnamment poli face à une Royal excessivement offensive, voire agressive. La violence qu'exercent ces FNA (si violence il y a, ce qui n'est évidemment pas toujours le cas) agit de façon insidieuse : elles se prêtent donc particulièrement bien à la stratégie de « disqualification courtoise » de l'adversaire que cultive très habilement Nicolas Sarkozy dans ce débat.

5. Les FNA en français : conclusion

Plus encore que cette ambivalence sémantique, c'est la *polyvalence fonctionnelle* qui apparaît comme véritablement caractéristique de ces formes : elles jouent généralement plusieurs rôles à la fois, que ce cumul soit envisagé par rapport à un seul et même récepteur et/ou qu'il tienne à la diversité des récepteurs, qui ne vont pas forcément tirer tous le même parti d'une même occurrence. Dans les interactions médiatiques par exemple, les FNA ne se contentent pas de jouer les divers rôles qui leur sont dévolus au niveau des échanges se déroulant sur le plateau ou dans le studio d'enregistrement : elles fonctionnent en outre pour les auditeurs/téléspectateurs comme des expressions désignatives leur permettant de recueillir des informations sur la nature des participants (informations encore plus précieuses à la radio qu'à la télévision du fait de l'absence d'accès visuel au plateau), ce double fonctionnement n'étant certainement pas sans incidence, d'une part sur la fréquence des FNA dans ces interactions et d'autre part sur leur nature (préférence pour l'emploi des différentes formes du nom personnel, plus informatif que le simple « monsieur »).

Pour interpréter correctement une FNA il est donc nécessaire de prendre en compte non seulement la nature de la forme mais aussi toutes sortes de facteurs contextuels et cotextuels : au sein de l'ensemble des formes linguistiques, les FNA se caractérisent par leur extrême *sensibilité au co(n)texte* – d'où la nécessité de les envisager *in situ* (plutôt qu'à partir de l'étude d'écrits normatifs ou de réponses à des questionnaires) : seul le travail effectué à partir d'un

corpus étendu de données enregistrées permet d'appréhender la subtilité du fonctionnement des FNA. Il permet également de mettre en évidence la vitalité de certaines formes qui tout en étant plus ou moins rejetées par le « bon usage » correspondent à des besoins évidents, comme on l'a vu avec la fréquence des syntagmes « “monsieur” + nom de famille » ou « prénom + patronyme », contrastant avec la relative rareté de « monsieur/madame » employés seuls.

Sans doute s'agit-il là d'une évolution allant dans le sens de cette tendance générale au rapprochement et à l'informalité que les spécialistes des formes d'adresse observent depuis quelques décennies dans le monde occidental (voir Brown and Gilman, 1960), spécialistes qui se sont d'ailleurs surtout intéressés au pronom d'adresse. En ce qui concerne la France, les choses doivent à cet égard être nuancées : s'il est incontestable que le « tu » a gagné récemment du terrain sur le « vous » (rappelons que dans les universités d'avant 1968 les étudiants se vouvoient à la première rencontre), le « vous » est encore de rigueur entre adultes qui ne se connaissent pas ou qui se connaissent peu dans la plupart des situations communicatives – et même dans le monde du travail où l'on est encore loin du tutoiement universel et du prénom généralisé à l'américaine : plus on monte dans la hiérarchie et plus les réunions sont formelles, plus les interlocuteurs ont tendance à se vouvoyer. Mais l'usage du pronom, qu'il s'agisse de « tu » ou de « vous », est presque toujours réciproque : la dissymétrie peut affecter les noms d'adresse (par exemple avec l'usage des titres) mais plus difficilement les pronoms (sauf en cas de nette différence d'âge) car relevant d'un choix binaire, le pronom marque beaucoup plus ostensiblement que le nom une inégalité de statut entre les parties en présence. Ce dont on peut conclure que le comportement des Français est à cet égard moins « proche » que celui, par exemple, de nos voisins italiens (où la zone du « tu » est assurément plus étendue qu'en France), et d'autre part qu'il manifeste un certain souci de ne pas marquer trop ostensiblement les différences hiérarchiques qui peuvent exister entre les personnes engagées dans un échange verbal.

6. Remarques interculturelles

Je me contenterai pour terminer de faire quelques remarques concernant les variations culturelles qui peuvent affecter le fonctionnement des formes nominales d'adresse¹⁰, l'idée générale étant que si les *systèmes d'adresse* sont assez similaires d'une langue à l'autre (elles mettent toutes à la disposition de leurs utilisateurs les mêmes types de formes à peu près), en revanche les *comportements d'adresse* varient sensiblement d'une culture à l'autre.

En ce qui concerne la *fréquence* générale des FNA, Traverso remarque par exemple (2006 : 103) qu'en arabe syrien « les noms d'adresse sont d'un emploi plus fréquent qu'en France ». Notons au passage que l'auteure parle exclusivement des usages *français* du français : dans d'autres communautés francophones les FNA peuvent être beaucoup plus utilisés que dans l'Hexagone (car la variation est autant une affaire de culture que de langue). En témoigne cette comparaison qu'il m'a été donné de faire entre deux entretiens consécutifs de même durée (une heure et demie) et de même nature exactement, ayant eu lieu entre moi-même et deux étudiants dont j'encadrais le mémoire de recherche, le premier français et le second gabonais : dans le premier entretien, aucun terme d'adresse d'aucun côté – ce que l'on peut interpréter comme une conduite d'évitement : du côté de l'étudiant, aucune forme ne serait véritablement appropriée à la situation (« madame » étant trop distant, « madame Orecchioni » réservé aux emplois commerciaux ou médiatiques, le titre évidemment exclu et le prénom trop familier,

prénom qui eût à la rigueur été possible de mon côté mais en introduisant une dissymétrie gênante dans nos usages appellatifs...) ; alors que dans le second j'ai pu dénombrer une trentaine d'occurrences de FNA, toutes provenant de l'étudiant (« madame » et « professeur » en alternance).

Varie surtout la fréquence relative des types de FNA attestés. Alors qu'en France les formes les plus utilisées sont le prénom et « monsieur/madame » éventuellement suivi du patronyme, nombreuses sont les langues où les FNA préférées sont des formes relativement peu usitées chez nous, telles que : les syntagmes combinant un titre, ou « monsieur/madame », avec un prénom (« Professeur Patrick », « Madame Catherine ») utilisés pour marquer une relation de proximité déférente ; les termes de parenté, employés de façon littérale ou métaphorique (« parenté fictive ») et parfois même de façon « inversée » ; les titres (profanes ou religieux), qui peuvent eux aussi être utilisés de façon « fictive » (« professeur », « docteur », « ingénieur », etc.) ; ou bien encore les noms de métiers, les « labels », les surnoms et les termes affectifs – lesquels sont par exemple bien plus fréquents en grec qu'en français, avec leurs réalisations diverses et variées, soit sous la forme de métonymies et de métaphores (« mon amour » ou « mon adoration », « ma lumière », « ma fleur », « mon petit oiseau », « mes yeux », « mon âme », etc.) soit sous la forme de diminutifs (à côté de *mama* : *mamaka*, *mamakula*, *mamakulitsa*...).

La variation affecte corrélativement les *emplois*, *valeurs* et *fonctions* des termes d'adresse, ce que j'illustrerai rapidement en reprenant quelques éléments de l'étude de Traverso (2006) sur l'arabe syrien.

6.1. Le cas de l'arabe

Les observations de Traverso sur l'arabe comparé au français (en particulier dans les deux situations suivantes : petits commerces, et émissions radiophoniques dites de *phone-in*) mettent en évidence, outre la fréquence nettement plus grande des FNA :

– une plus grande *variété* et *instabilité* des termes d'adresse : dans une épicerie par exemple, le commerçant pourra appeler successivement un même client « docteur », « mon frère », ou « ami de toujours »¹¹ ;

– un emploi souvent *dissymétrique* (alors qu'en français l'emploi des termes d'adresse est de préférence symétrique) ainsi qu'une grande importance accordée au sexe de l'interlocuteur/interlocutrice dans le choix de la FNA. Par exemple, dans son corpus de *phone-in* Traverso relève les usages suivants (2006 : 122-126) :

(1) Auditeurs/auditrices s'adressant aux invité(e)s : « monsieur/madame/ mademoiselle » ; « madame Fadia » ; « professeur », « artiste », « chanteuse » ; « professeur Fouad » (emplois marquant un certain respect).

(2) Auditeurs/auditrices s'adressant à l'animateur : « professeur Walid » (très largement dominant) ; « frère », « frère Walid » (plus exceptionnel).

(3) Invité s'adressant à un auditeur : « mon frère », et même « mon chéri » (proximité et affectivité).

(4) Invité s'adressant à une auditrice : absence de tout terme d'adresse (conduite d'évitement).

(5) Invitée s'adressant à un auditeur : « frère + prénom », « mon frère noble et généreux » (attesté surtout dans les moments de tension...).

(6) Invitée s'adressant à une auditrice : « ma chérie », « mes yeux », « ma vie », « mon âme »,

« chérie de mon cœur », « âme de mon cœur » (proximité et forte affectivité).

Il apparaît donc que d'une manière générale, les noms d'adresse jouent en arabe un rôle nettement plus important qu'en français (où le système des FNA peut sembler par comparaison pauvre et rigide), en particulier pour moduler la relation interpersonnelle tout au long du déroulement de l'interaction – mais cela tient peut-être en partie au fait que l'arabe ne possède qu'une seule forme pronominale, ce qui accroît d'autant l'importance du rôle des formes nominales.

Il en est de même en anglais, où le fonctionnement des FNA ressemble toutefois beaucoup plus au nôtre que celui de l'arabe, tout en offrant quelques différences subtiles qui peuvent suffire à occasionner certains problèmes dans la communication interculturelle¹².

3.2. Remarques sur l'anglais

D'après Béal (2009 et à paraître), il semble qu'une des caractéristiques de la façon dont les anglophones utilisent les FNA tient à ce que ces formes sont plus utilisées qu'en France à des fins de politesse, en particulier pour accompagner les actes rituels (salutation, remerciement, etc.), aux côtés desquels elles sont plus systématiquement présentes. Cette différence dans les règles d'emploi des FNA et les attentes corrélatives des interlocuteurs peut entraîner certains malentendus, comme celui-ci relevé par Béal dans les couloirs d'une banque de Melbourne où se côtoient Français et Australiens :

Un matin, une employée française (A) croise un collègue australien (B) dans un couloir :

A Hello !

B John !

Conformément à ses habitudes françaises, A se contente d'un simple « hello » pour saluer B. Mais B interprète tout autrement cette absence de FNA : il pense que c'est parce qu'elle a oublié son prénom que A « omet » le terme d'adresse. Donc il se re-présente.

Même lorsqu'elles n'entraînent pas de malentendu véritable, ces différences de normes peuvent être responsables d'un certain malaise ou agacement dans les échanges interculturels, comme l'illustre cet exemple (emprunté cette fois à une œuvre de fiction) de l'irritation que peut susciter chez un sujet francophone (belge en l'occurrence) une autre caractéristique de l'usage anglo-saxon des FNA, à savoir le recours permanent à des appellatifs excessivement familiers à nos yeux – prénom perçu comme prématuré ou diminutif perçu comme trop chargé d'affectivité :

Je vidai les valises dans la maison où j'allais vivre [...] et suivis mon mari dans les cocktails où les femmes, non contentes de me nommer par mon prénom dès la première présentation, firent de moi [Emilienne] en un tour de main Emmy, Milly et même Lily. [...] Charles qui connaissait mon peu de goût pour la familiarité eut l'air inquiet, mais je n'étais pas venue là pour m'y plaire et me contentai de prendre bonne note des usages locaux. (J. Harpman, *La plage d'Ostende*, Le Livre de Poche : 149)

la narratrice revenant plus loin à la charge contre cette manie des diminutifs, à propos de sa fille Esther installée aux États-Unis et qui se fait appeler « Terry » :

Ce Terry me faisait grincer des dents, il me rappelait les Emmy, Milly et autres gracieusetés que j'avais endurées sans broncher pendant deux ans. (*ibid.* : 245)

Cette citation illustre à merveille les effets dévastateurs que peuvent avoir sur la relation

interpersonnelle des faits aussi anodins en apparence qu'une légère divergence dans les usages appellatifs (car après tout, en quoi est-ce si insupportable de voir sa fille désignée par « Terry » plutôt qu'« Esther » ?)

Ce qui peut aussi être illustré par une dernière différence que l'on mentionnera entre les usages français et anglo-saxons (mais aussi arabes) en matière d'appellatifs : il ne semble pas qu'en anglais (ni non plus en arabe), les FNA se chargent aussi facilement qu'en français de cette connotation agressive toujours prête à les investir en contexte polémique, ou tout simplement lorsque leur fréquence apparaît comme excessive – nous sommes facilement exaspérés par le martèlement des FNA, et cela même si l'on sait qu'il ne reflète aucun malveillance particulière de la part du locuteur... C'est à vrai dire de cette prise de conscience qu'est né mon intérêt pour ces formes d'adresse, qui recèlent décidément bien des mystères ; prise de conscience aiguës par un certain nombre d'observations comme celle-ci : écoutant un matin l'émission interactive de France Inter *Radiocom c'est vous* j'ai été frappée par le fait que la journaliste ne parvenait pas à cacher son agacement face aux « madame » dont son interlocuteur, parfaitement francophone mais d'origine algérienne, agrémentait chacune de ses phrases. Pour des oreilles françaises, la fréquence insolite de ce terme d'adresse produisait inmanquablement un effet d'agressivité, alors que rien ne permettait par ailleurs de supposer que cet appellatif relevât d'autre chose que d'un souci de politesse : il s'agissait vraisemblablement d'un malentendu interculturel, mettant en évidence une fois encore le fait que les normes qui régissent l'emploi des termes d'adresse varient non seulement d'une langue à l'autre mais aussi d'une culture à l'autre.

Cet effet d'agressivité qui s'attache, en France, à certains emplois des FNA serait à examiner de plus près. Beaucoup de travail reste à faire sur ces formes qui recèlent encore bien des mystères ; travail qui, comme toutes les recherches empiriques, sera forcément de longue haleine – mais répétons-le une fois encore : ce n'est qu'à partir de l'observation patiente et minutieuse de données authentiques les plus abondantes et diversifiées possibles que l'on peut espérer se faire une idée précise et fiable des usages réels du système de la langue.

Références bibliographiques

- BÉAL C., 2009, « L'évolution des termes d'adresse en français contemporain : un essai de modélisation », in PEETERS B., *Tu et Vous : l'embaras du choix*, Limoges, Lambert-Lucas, 115-145.
- BÉAL C., 2012 [à paraître], « Approche comparée des formes nominales d'adresse en français et en anglais dans les interactions quotidiennes », in KERBRAT-ORECCHIONI C. (éd.), 2012.
- BRAUN F., 1988, *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and cultures*, Berlin/New York/Amsterdam, Mouton de Gruyter.
- BROWN R.W. and GILMAN A., 1960, « The pronouns of power and solidarity », in SEBEOK T.A. (ed.), *Style in Language*, Cambridge, MIT Press, 253-276.
- CONSTANTIN DE CHANAY H., 2010, « Adresses adroites – les FNA dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007 », in KERBRAT-ORECCHIONI C. (éd.), 2010, 249-294.
- DÉTRIE C., 2006 : *De la non-personne à la personne : l'apostrophe nominale*, Paris, CNRS Éditions.
- DÉTRIE C., 2010, « Les formes nominales d'adresse dans les *Questions orales au Gouvernement* : de la syntaxe aux effets de sens », in KERBRAT-ORECCHIONI C. (éd.), 2010, 143-168.
- ERVIN-TRIPP S., 1972, « On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-Occurrence », in GUMPERZ J. and

- HYMES D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 213-250.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales T. II*, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (éd.), 2010, *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Chambéry, Université de Savoie.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (éd.), 2012 [à paraître], *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse dans une perspective interculturelle*, Chambéry, Université de Savoie.
- LAGORGETTE D., 2004, « Interprétation des insultes et relations de solidarité », *Langue française*, no 144, 83-104.
- ROSIER L., 2006, *Petit traité de l'insulte*, Loverval, Labor.
- TRAVERSO V., 2006, *Des échanges ordinaires à Damas : aspects de l'interaction en arabe*, Lyon, PUL.

Notes

¹ Voir Kerbrat-Orecchioni, 2010.

² Conseillère principale d'éducation.

³ Exemples empruntés au deuxième volume, à paraître en 2012, intitulé *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse dans une perspective interculturelle*.

⁴ Le corpus ne comporte aucune FNA de type « monsieur Paul » (attesté pourtant dans certains milieux professionnels, et marquant à la fois la familiarité et le respect).

⁵ Ce cas particulier mis à part, le corpus confirme la rareté de « mademoiselle », qui ne s'emploie plus guère que pour s'adresser à de très jeunes filles, ou sinon de façon plus ou moins ludique.

⁶ Sur ce type particulier d'insultes (qui s'apparentent aux insultes rituelles décrites par Labov), voir Lagorgette (2004) et Rosier (2006 : 62).

⁷ Pour ces notions, qui s'inscrivent dans le cadre de la théorie de la politesse comme *face-work* édiflée par P. Brown et S. Levinson, voir Kerbrat-Orecchioni (2005 : chap. 3).

⁸ Comme le fit Mitterrand lors du débat présidentiel de 1988, en infligeant à son adversaire Jacques Chirac un mémorable « monsieur le Premier ministre »...

⁹ Sur cette notion et le problème du « rapport de places », voir Kerbrat-Orecchioni (1992 : 71 *sqq.*).

¹⁰ C'est en effet dans cette perspective que travaille aujourd'hui notre équipe, mais il serait prématuré de présenter ici une synthèse même partielle des résultats de cette recherche (ouvrage à paraître en 2012).

¹¹ Autre exemple, emprunté au courrier électronique : une étudiante algérienne dont j'encadre la recherche peut utiliser comme formule d'ouverture, alternativement (et sans que ces variations puissent être mises en corrélation avec l'évolution de notre relation) : « Bonjour », « Bonjour madame » (variante : « Bonjour ma dame »), « Chère Madame », « Bonjour (cher) professeur », « Bonjour ma marraine », « Chère marraine », sans parler de la formule de clôture « À bientôt mon ange-gardien ».

¹² Sans parler des variations internes au vaste monde de l'anglophonie...

L'enseignement du français dans le contexte institutionnel des pays balkaniques : quels objectifs interculturels et quelles actions éducatives

Pénélope CALLIABETSOU-CORACA

Université d'Athènes

Quelques réflexions introductives

Il est d'observation courante que les phénomènes de conflits, de réveils identitaires et nationalistes, d'ethnocentrisme et de racisme constituent un danger¹ pour le destin commun des jeunes. Dans cet état des choses, la communication, la collaboration, l'échange se compliquent et deviennent problématiques et souvent impossibles.

Dès lors, le développement d'un dialogue d'ouverture et de respect entre les adolescents des pays balkaniques, méditerranéens et européens demeure l'issue la plus prometteuse, contre une conscience aseptisée, souvent effarouchée des adultes : le dialogue pourrait mobiliser chez les adolescents le goût des relations de réciprocités, de tolérance, de respect des identités et des cultures différentes, voire le goût de l'intercompréhension, du partage et de la co-action. Certes, tolérance et respect de l'autre ne peuvent qu'aller de pair pour ceux qui ont envie de vivre ensemble. Or dans cette optique, seul le dialogue et l'éducation sont en mesure d'aider les jeunes à revendiquer un destin commun. Cette ouverture implique une libre circulation des cultures dans l'école. Disons, entre parenthèses, que cette libre circulation des cultures dans l'école peut être bloquée par des forces² d'ordre économique, idéologique, politique et religieux. Il faudrait ajouter également que nous sommes prêts à exporter notre culture, parfois avec un certain narcissisme, mais nous sommes réticents et méfiants face à la culture des autres. Lévi-Strauss remarque quant à lui que « chaque culture s'affirme comme la seule véritable et digne d'être vécue. Elle ignore les autres, les nie même en tant que cultures » (1974 : 28, cité dans Triantaphyllou, 2001 : 150). Or en pédagogie interculturelle, comme en politique éducative, la suspicion n'est pas bonne conseillère, surtout lorsqu'il s'agit de communiquer, d'échanger, de partager, de co-agir avec l'autre, en vue d'évoluer et de progresser avec lui. C'est le cas des adolescents. Nous touchons ici le problème de la dimension éthique et humaniste de la démarche interculturelle. Pour Meirieu (1987 : 101) « l'éthique n'est rien d'autre que ce travail difficile où je tente d'articuler la croissance d'autrui à la mienne et où, créant sans cesse des médiations pour ne pas devenir medium, je lui permets de se dégager de moi ».

Cela étant, l'enseignement du français aux adolescents représente un enjeu formatif et un défi éthique : combattre le repli sur soi, la xénophobie et faire de la classe de langue-culture françaises un champ d'éducation et d'acculturation.

Comme le titre de cet exposé l'indique, je vais focaliser sur les potentialités de l'approche interculturelle dans le contexte institutionnel (collège et lycée et leurs équivalents) des pays balkaniques ainsi que sur le nouveau statut du FLE et des enseignants de FLE dans cette

entreprise. Seront donc cernés :

- Les objectifs interculturels.
- Les fonctions de l'école dans la démarche interculturelle.
- Les nouvelles fonctions des enseignants de langue-culture françaises et le nouveau statut du FLE.
- Quelques projets et quelques actions éducatives favorisant la mise en place d'une démarche interculturelle en contexte scolaire des pays balkaniques.

Pourquoi l'espace balkanique ? Ce congrès se déroule dans un pays balkanique. Il paraît donc légitime et intéressant de focaliser sur la dimension dynamique du dialogue interculturel entre les adolescents des pays balkaniques. Par ailleurs, contrairement à la dimension européenne – qui concerne évidemment nos jeunes – la dimension balkanique demeure dévalorisée. Cependant, elle concerne également le destin commun des jeunes de l'espace balkanique.

Cela dit, l'acquisition d'une compétence de communication, de collaboration et d'échange en français, centrée sur une pédagogie « relationnelle », s'avère déterminante pour l'acquisition d'une compétence et d'une conscience interculturelle dans l'espace balkanique.

Je passe à une autre question : Pourquoi focaliser sur les adolescents ? Par conviction pédagogique je considère que les jeunes devraient être les agents de prédilection du système éducatif de chaque pays et du macro-système éducatif de l'Europe, de la Méditerranée, des Balkans.

1. Les objectifs interculturels

En contexte scolaire la visée d'une démarche interculturelle est de faire prendre conscience aux jeunes et de découvrir tout ce qui, à côté des différences de surface, les unit en tant que Balkans, les réunit autour de valeurs fondamentales d'une culture commune qu'ils partagent. En bref, l'interculturel en contexte scolaire oblige à penser autrement le problème de l'identité atomisée et de l'identité collective, dans la mesure où il y a souvent des liens étroits entre les deux identités. Ces liens ne sont pas toujours reconnaissables. Selon Massonat, l'identité se fonde sur deux dimensions : la dimension de la relation avec soi-même ; la dimension avec les autres (Massonat, 1990, cité dans De Carlo, 1998 : 91).

On pourrait donc postuler que l'interculturel est « le domaine où se joue la quête de l'identité » (Charaudeau, 1990 : 51, cité dans Calliabetso, 2009 : 24), dans la mesure où « [...] on ne peut pas regarder et analyser l'autre sans le comparer avec soi-même [...] consciemment ou inconsciemment » (Calliabetso, 2009 : 24). Dans le même ordre d'idées Abdallah-Pretceille remarque que « la quête de l'Autre n'est souvent que la recherche de soi-même. Ainsi [...] l'Autre n'est qu'un prétexte à la découverte de soi et de ses aspirations » (1988 : 77, cité dans Guinou, 2002 : 85).

Ces quelques considérations quoique partielles, aboutissent à un certain nombre d'objectifs interculturels en contexte scolaire. Or dans l'espace balkanique l'intercommunication culturelle en français entre les adolescents de nos pays balkaniques devrait leur apprendre à :

- saisir l'identité collective, les représentations partagées, les représentations divergentes pour mieux connaître leur identité atomisée ;
- être à même d'évaluer leur identité atomisée et la remettre en cause s'il le faut ;
- ne pas rester à la surface des représentations socioculturelles et des imaginaires socioculturels qui aboutissent à une stéréotypisation ;
- inclure dans la démarche de l'auto et de l'hétéro-compréhension « le souci de sur-

monter les traumatismes historiques qui ont [...] longtemps séparé les peuples voisins » (Triantaphyllou, 2001 : 14) ;

- « connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant [...] leur appartenance et [...] leurs racines culturelles » (De Carlo, 1998 : 119) ;
- réaliser que « L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est [...] l'occasion exceptionnelle de produire de nouvelles réponses culturelles » (Demorgon, 2005b : 15, cité dans Puren, 2005 : 498) ;
- admettre qu'il y a de nombreuses réalités interculturelles ;
- vivre avec les autres, profiter de l'interculturalité dans la paix et dans le respect réciproque.

En tant que didacticienne, j'ai présenté ici quelques propositions en termes d'objectifs qui me paraissent révélateurs des potentialités sociopsychologiques, humanistes et éthiques de la démarche interculturelle en contexte scolaire. Je m'empresse, cependant, de souligner que, dans le cas des institutions scolaires des pays balkaniques, les objectifs interculturels devraient être élaborés et mis en application par des comités mixtes de spécialistes. Il est évident que cette entreprise nécessite une volonté politique et éducative de tous les côtés.

2. Les fonctions de l'école

En 1997, Galisson postulait que « l'europeen conscient et responsable de demain sera [...] un produit de l'institution scolaire, ou ne sera pas » (1997 : 142). En 2010, je suis tentée de formuler la même hypothèse au sujet du jeune citoyen Balkan. En effet, l'avenir des jeunes ne pourrait pas laisser indifférents les décideurs en matière d'éducation et les enseignants de toutes les disciplines.

Dès lors, « enseigner les Balkans » à l'école, c'est avoir comme fil conducteur des programmes d'études la volonté de faire comprendre aux adolescents que leur coexistence dans la paix et le respect conditionnera leur vie de citoyen de demain en termes de gestion de l'espace, d'enjeux sociaux, d'enjeux politiques, d'enjeux économiques, d'enjeux éthiques. Cela dit « l'école, parallèlement à sa fonction d'instruire les apprenants, doit focaliser sur sa fonction de les éduquer » (Calliabetsov, 2009 : 24). Le chemin est long et difficile. D'où l'urgence d'éveiller, de mobiliser la volonté d'agir et de sortir des systèmes clos et rigides. Je rejoins ici l'hypothèse de De Carlo qui souligne que « la réalité culturelle n'est [...] pas un livre ouvert qu'il suffit de déchiffrer pour en dévoiler la vérité » (1998 : 82). J'ajouterai à ces remarques que chacun se construit la réalité en évoquant son propre vécu et que le dévoilement de la vérité de l'autre est le résultat d'une activité complexe mise en œuvre et déterminée par des facteurs sociocognitifs et affectifs.

Dans cette entreprise pédagogique, « l'école pourrait et devrait devenir une catalyse » (Calliabetsov, 2009 : 22). Si donc il en est ainsi, les politiques éducatives des pays concernés devraient unir leurs forces, face à cet objectif éducatif, sans pour autant renoncer à leurs spécificités nationales. J'ajouterai ici, à la suite de Meirieu, « que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde [...] ». Dans cette perspective, « [...] l'école doit être la vie et même la vraie vie » (2007 : 104). Il en résulte que l'avenir de la construction balkanique se joue à l'école.

3. Le statut du FLE et des enseignants de FLE. Leurs potentialités dans la démarche interculturelle

Les hypothèses formulées ci-dessus nous ont conduits à postuler qu'à une époque de violence, de crise de valeurs, de sécheresse socio-affective et éthique l'école demeure l'ultime catalyse. Certes, ces phénomènes fragilisent dangereusement le destin des jeunes de tous les pays.

Dès lors, la classe de langue-culture françaises peut et doit devenir le champ privilégié de la promotion d'une citoyenneté balkanique démocratique et éthique. Il est ici utile et encourageant de mentionner à la suite de Barthélémy (1987 : 116) que l'enseignant de FLE « se caractérise par son ouverture sur l'ailleurs », le goût de la mobilité et des échanges, le refus de la routine, bref son engagement psycho-professionnel. J'ajouterai également que lors de mes rencontres avec les enseignants de FLE, il m'est souvent très agréable de découvrir des éducateurs véritablement sensibles et compétents qui exercent leurs fonctions avec une responsabilité évidente.

Cela dit, l'enseignant de FLE dans son rôle d'acculturateur devrait focaliser sur les questions suivantes : Qui sommes-nous ? Quelle image avons-nous de nous-mêmes ? Qui est l'autre ? Le voisin ? L'inconnu ? Quelle image avons-nous de l'autre ? Quelle image l'autre a-t-il de nous et de lui-même ? Pourquoi se construisent ces images ? Forment-elles des obstacles pour nous et les autres ? Pourrions-nous les utiliser de façon positive ? Que pourrions-nous faire ? Dans quelles conditions ? Quel devrait être le rôle de l'enseignant et des apprenants de la classe de français ?

Il importe donc de souligner que la démarche interculturelle en classe de FLE représente une perspective prometteuse pour un avenir de réciprocité et de solidarité des jeunes Balkans.

Dorénavant, dans une perspective « co-actionnelle – co-culturelle » (Puren, 2002 : 55) la classe de français se transforme en un terrain où la gestion humaniste/éthique des comportements égocentriques et ethnocentriques, voire des rapports conflictuels refoulés et conditionnés par des idéologies socio-culturelles et par les préjugés, devrait permettre aux apprenants d'acquérir le savoir-vivre et agir avec les adolescents des autres pays, « tout en gardant leur propre identité et leur personnalité » (Tost Planet, 2002 : 51-52). Il s'agit d'une activité socio-psychique fragile, dans la mesure où « comprendre les autres est un idéal contradictoire : il nous demande de changer sans changer, d'être un autre, tout en étant nous-mêmes » (Paz, 1990 : 50, cité dans De Carlo, 1998 : 69).

Ces remarques m'ont amenée dans un autre contexte à considérer l'approche interculturelle comme un mode « d'acculturation des apprenants » (Calliabetso, 1994 : 129 / 2009 : 24). Les réflexions de De Carlo à ce sujet sont fort pertinentes :

Toutes les disciplines contribuent à la compréhension du monde qui nous entoure, mais elles le font après avoir subi une opération d'abstraction et de formalisation qui les rend moins accessibles à la sensibilité des élèves. Les langues étrangères, au contraire, par leur pouvoir de faire entrer le monde extérieur dans la classe répondent à leur besoin de prise directe sur la réalité (*ibid.* : 103).

En effet, la classe des langues étrangères bénéficie d'un microcosmos d'adolescents qui ressentent le besoin d'ouvrir les portes sur l'extérieur pour faire entrer un vent nouveau.

L'entreprise culturelle et interculturelle est complexe pour les enseignants et les apprenants, chaque culture étant elle-même complexe et une « étrange aventure humaine » pour reprendre l'hypothèse de Demorgon (2005a : 401). Ajoutons ici que la place du culturel et de l'interculturel est dévalorisée en classe de langue-culture étrangères par rapport aux composantes linguistique et communicative.

Cependant, l'interculturel devrait constituer un secteur privilégié des institutions scolaires, censé assumer ses fonctions dans une nouvelle conscience, européenne, méditerranéenne et balkanique. Galisson a fort raison lorsqu'il postule qu'« il reste donc beaucoup à faire surtout si l'on est convaincu [...] que la réhabilitation de la culture passe par son accès au statut de discipline à part entière » (1999 : 114).

Dans la même optique, dans un autre contexte, vu les potentialités et les exigences de la démarche interculturelle, j'avais suggéré la mise en place d'une nouvelle discipline que j'avais dénommée « Auto et Hétéro-Culture » (Calliabetsov, 1994 : 133) centrée sur le dynamisme des cultures sources et cibles. L'hypothèse de fond de cette proposition est la suivante : l'adolescent se voit lui-même et voit les autres adolescents à travers la prise de conscience progressive des « auto » et des « hétéro-images ». Il s'ensuit que l'« auto-découverte » passe par l'« hétéro-découverte » (*ibid.* : 133).

Ces observations amènent à dire que les nouveaux engagements éducatifs très exigeants et très complexes des enseignants leur imposent des nouveaux rôles également très exigeants : celui d'acculturateur, de responsabilisateur, de médiateur, de facilitateur, de négociateur, de socialisateur, d'acteur social, d'éducateur. Je m'empresse de noter que les acteurs du terrain sont mieux placés que quiconque pour exploiter les ressources nécessaires à la mise en place d'un apprentissage interculturel. Il importe d'ajouter à la suite de Galisson (2009 : 301), que les collègues du terrain sont « conscients de la spécificité de leur fonction et de leur action, de la nécessité d'un engagement total et délibéré, d'une présence et d'une constance sans faille auprès des adolescents ». Dès lors ils connaissent mieux que quiconque le rôle déterminant de la relation pédagogique dans le quotidien pédagogique de l'ethnographie de la classe de langue-culture françaises.

Il s'ensuit que la Didactique Scolaire des langues-cultures s'intéresse à l'adolescent, « sans frontières », dans ses dimensions cognitives, sociales et affectives et, dès lors, à leur équilibre psychique et affectif. Elle fait donc appel à la personnalité communicante à tous les niveaux (conscient, subconscient, inconscient, ainsi qu'à l'échange dialogique entre leur ego et le cosmos. Cordonnier, analysant les rapports d'altérité et la vie psychique postule que tous les deux sont marqués par le secret. « Secret veut dire conflit, lutte avec l'Autre. Secret veut dire [...] enfermement sur soi, contre l'Autre. Donc refoulement » (1995 : 31).

Cela dit, enseigner les Balkans en français, nécessite la mise en place, sur une échelle balkanique, d'une pédagogie interculturelle de l'encouragement, de l'ouverture, de la découverte, de l'engagement, de l'épanouissement personnel et collectif. Il s'agit donc d'une pédagogie du courage, centrée sur la réalité hétérogène et polyculturelle des Balkans. Dans le même ordre d'idées, Meirieu souligne que « toute véritable pédagogie est bien d'abord une pédagogie du courage » (2007 : 198). Rappelons, entre parenthèses, que l'interculturel, dans les meilleurs des cas, se réduit à un enseignement bi-culturel : français-grec, français-bulgare, etc. Cependant, « les pédagogies culturelles qui tiennent compte de l'hétérogénéité culturelle, à part leur intérêt interculturel, pourraient même profiter de cette hétérogénéité pour améliorer la qualité des apprentissages » (Le Moigne, 2005 : 411).

3.1. Quelques principes de fond

Dans la perspective d'une pédagogie interculturelle du courage quelques brefs principes de fond conciliables avec les nouveaux engagements et les nouveaux rôles de l'enseignant de FLE me paraissent ici utiles :

- Lutter contre les tentatives de stigmatiser les langues considérées d'une importance secondaire. C'est souvent le cas des langues balkaniques.
- Lutter contre la vision élitiste de nombreuses sociétés selon laquelle le poids économique et politique de quelques langues justifie leur monopole dans les institutions scolaires.
- Lutter contre l'aseptisation des langues dépouillées de leur charge culturelle et, dès lors, de leur authenticité socioculturelle.
- Lutter contre la conception que les langues balkaniques sont inutiles, car elles sont inutilisables sur une échelle européenne.
- Lutter contre les politiques « hyper-protectionnistes », censées bloquer la communication, la collaboration et la co-action entre les adolescents des divers pays.
- Faire de la langue et de la culture françaises un moyen de socialisation et d'humanisation de l'école.
- Essayer de convaincre les apprenants que l'exotisme et la folklorisation constituent un danger pour « l'auto » et « les hétéro-cultures ».
- Enfin, mettre en place une éducation de la citoyenneté balkanique permettant aux adolescents de faire évoluer leur identité à partir des identités de leurs camarades, présentées par les autres cultures.

Pour en avoir la connaissance et l'expérience, je redirai que le problème de la formation interculturelle et psychopédagogique reste jusqu'à l'heure actuelle posé. Sous la pression du temps je me contenterai de dire que les programmes d'études s'avèrent inaptes à assurer la formation interculturelle et psychopédagogique des futurs enseignants-éducateurs dans leur profonde complexité socio-humaine et professionnelle.

Cela dit, l'entreprise interculturelle devient « source d'incertitudes que de réponses et d'affirmations » (Abdallah-Preteuille, 1986 : 183) pour les enseignants non-acculturés et démunis d'une formation psychopédagogique.

Je suis obligée ici de reprendre des choses que j'ai dites ou écrites ailleurs au sujet de la formation psychopédagogique des enseignants de FLE.

Les enseignants ne sont pas formés à cette gestion dans la mesure où la dimension psychopédagogique de leur formation, d'une façon paradoxale, demeure absente.

Dès lors, ils s'efforcent de se donner des réponses à leurs questionnements quotidiens. N'étant pas souvent à même d'analyser et d'interpréter leurs difficultés, leurs problèmes et parfois leur échec, ils finissent par se sentir frustrés et culpabilisés. Cependant, les décideurs en matière de formation devraient savoir qu'un enseignant frustré et culpabilisé ne peut pas être un bon enseignant » (Calliabetso, 2010 : 46).

Encore faut-il ajouter que la vie pédagogique de l'éducateur se partage entre le plaisir et la souffrance. Quant à Meirieu « on ne peut pas être pédagogue sans avoir éprouvé la souffrance, la solitude, l'exclusion [...] » (2007 : 259).

4. Quelques projets

La prise en considération des hypothèses formulées jusqu'ici, conduit à une question incontournable : Y aura-t-il un rebond interculturel dans l'espace balkanique ? Pour ma part, je considère que la mise en place d'une pédagogie interculturelle, telle que j'ai essayé de la présenter, nécessite dans tous les espaces (européen, méditerranéen, balkanique³) une volonté politico-éducative, du courage et une ouverture de l'esprit et du cœur, vu la fragilité de l'entreprise. Dès lors, il serait hasardeux et utopique, à l'heure actuelle, de proposer des modèles censés donner des réponses toutes faites.

Toutefois, des projets communs entrepris par des partenaires des pays concernés (Didacticiens, Départements de FLE Universitaires, Associations des professeurs de FLE, Instituts Français dans les pays Balkaniques...) pourraient être d'un grand soutien. À titre indicatif je cite :

- La création d'une Association Balkanique de Professeurs de FLE.
- La promotion d'une fondation d'éducation interculturelle balkanique.
- La mise en application d'une Charte des droits linguistiques et culturels des adolescents.

D'où l'urgence de mobiliser toutes les énergies et encourager les initiatives à la recherche d'actions susceptibles de favoriser le dialogue entre les apprenants et les enseignants de FLE dans l'espace balkanique.

5. Quelques actions éducatives

Avant donc d'achever ma problématique, je vais tenter de répondre à quatre questions, censées favoriser la mise en place de quelques actions pédagogiques en contexte scolaire.

1^{re} Question

Quelles démarches d'analyse contrastive mises au point par des responsables des pays balkaniques (Départements Universitaires de FLE, Instituts Pédagogiques, Associations de Professeurs de FLE...). À titre d'illustration, on pourrait citer :

- des recherches réalisées dans les pays intéressés sur un sujet précis : par exemple, la femme au travail en France, en Grèce, en Croatie ;
- des banques de données interculturelles à la disposition des enseignants de langues dans les pays balkaniques ;
- des recherches ayant pour objet l'analyse contrastive de connotations culturelles ;
- des concours inter-classes organisés grâce à l'action conjuguée des instances de chaque pays participant, sur des thèmes choisis en commun ;
- des festivals de chansons et de danses populaires avec la participation de groupes d'apprenants-amateurs de chaque pays balkanique ;
- des manifestations sportives organisées chaque année dans un pays différent. Par exemple, on pourrait organiser le Marathon Athénien, Parisien, Sofien, Zagrébien...

2^e Question

Quelles démarches d'analyse contrastive mises au point par des inter-classes balkaniques :

- des enquêtes et des travaux réalisés par des groupes d'apprenants de deux ou de plusieurs pays permettant la mise en évidence ou la remise en question des imaginaires culturels, des stéréotypes... ;
- des enquêtes réalisées par les apprenants sur la présence d'un autre pays dans leur

environnement ;

- des émissions « table ronde » avec la participation des apprenants de lycée sur les sujets censés présenter un intérêt socio-psychologique ;
- des anthologies élaborées en coopération entre plusieurs établissements scolaires de divers pays balkaniques ;
- des publications de magazines et de journaux en coopération entre des groupes d'établissements jumelés. À titre indicatif : « Bonjour Jeunesse Balkanique », « Les Balkans à Vous »... ;
- des activités du type : imagine et fais le portrait (physique et moral) d'un ou d'une camarade Serbe, Bulgare, Croate... ;
- qu'est-ce que ça veut dire pour toi : liberté, solidarité, courage, autonomie, amitié...

Ce genre d'activités pourrait révéler des malentendus qui font naître des dysfonctionnements fréquents dans la communication et dans les comportements.

3^e Question

Quels outils de travail :

- des grammaires de comportements et d'attitudes (par exemple, quels sont les vœux exprimés par les adolescents des 12 pays balkaniques à l'occasion d'un anniversaire), accompagnées de cassettes vidéo ;
- des dictionnaires de praxis gestuelles des adolescents des 12 pays dans des situations de la vie quotidienne, accompagnés de cassettes vidéo ;
- des collections interculturelles du genre : présentez-vous en vos langues ; saluez en vos langues ; le saviez-vous ? Dites-le en toutes les langues balkaniques, à l'exemple des éditions du CNDP.

Enfin la mise en place d'un réseau de communication électronique entre les classes de FLE.

Ces outils de travail seraient aptes à sensibiliser les apprenants à la diversité des langues, des écritures et des cultures.

4^e Question

Quels réseaux de transmission du savoir et du savoir-faire interculturel :

- les documents authentiques vidéo ;
- la télévision scolaire par le biais du magnétoscope ;
- les chaînes des télévisions françaises et balkaniques ;
- le journal FAX ;
- la radio scolaire par le biais du magnétophone ;
- les films ;
- le réseau vidéo correspondance...

Toute cette panoplie de medias permettant plusieurs combinaisons et des approches multi-media, pourrait devenir un miroir et une conserve inépuisable d'inter-communication culturelle. Par ailleurs, cette panoplie est caractérisée par son dynamisme dans la mise en jeu :

- d'un système de méta-communication et d'interaction au sein du groupe classe ;
- d'un système de méta-communication et de méta-relations au sein de nombreux groupes balkaniques.

Par ailleurs, les échanges, les séjours et les jumelages restent toujours de première importance.

En guise d'épilogue...

Pour synthétiser je dirai que les didacticiens et les enseignants de FLE dans les pays balkaniques sont appelés à développer en classe de FLE une communication interculturelle, voire une éthique interculturelle. Or l'éthique interculturelle centrée sur l'avenir commun de nos adolescents exige un travail de longue haleine.

Quant à moi, j'appartiens à ceux qui veulent croire que l'éducation pourrait et devrait être capable d'éveiller et de mobiliser les consciences et ouvrir des nouvelles voies pour nos adolescents.

À nous tous ici et à tous nos collègues un peu partout dans les pays balkaniques le défi !

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Pour une pédagogie interculturelle*, INRP, Publications de la Sorbonne.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1988, « Expérience littéraire, expérience anthropologique, Dialogues et Cultures », *Actes du VII congrès Mondial, FIPF*, n° 32, première partie.
- BARTHÉLÉMY F., 1987, *Professeur de FLE, Historique, enjeux et perspectives*, Paris, Hachette.
- CALLIABETSOU-CORACA P., 1994, « L'acculturation des apprenants : une nouvelle tâche des enseignants », *Actes du colloque international « Enseignement des langues et Intercompréhension européenne »*, Athènes, Université d'Athènes, 129-134.
- CALLIABETSOU-CORACA P., 2009, « L'interculturel : pour quoi faire en classe de langues-cultures », *Contact*, n° 44 (décembre 2008-janvier/février 2009), 22-27.
- CALLIABETSOU-CORACA P., 2010, « Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire », *Actes du Colloque International « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE »*, Université d'Athènes (4-5 juin 2009), 14-25.
- CHARAUDEAU P., 1990, « L'interculturel entre mythe et réalité », *LFM*, n° 230 (janvier), 48-53.
- CORDONNIER J.-L., 1995, *Traduction et culture*, Paris, Hatier-Didier, (LAL).
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- DEMORGON J., 2005a, « Langues et cultures comme objets et comme aventures. Particulariser, Généraliser, Singulariser », *ELA*, n° 140 (octobre-décembre), Paris, Didier, 395-407.
- DEMORGON J., 2005b, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Éd. Economica-Anthropos.
- GALISSON R., 1997, « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », *ELA*, n° 106 (avril-juin), Paris, Didier, 141-160.
- GALISSON R., 1999, *Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? (La formation par la réflexion sur les rapports entre langue et culture). La formation en questions*, Paris, CLE International, 95-115.
- GALISSON R., 2009, « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures », *ELA*, n° 155 (juillet-septembre), Paris, Didier Erudition.
- ΓΚΙΝΟΥ Ε., 2002, *La communication interculturelle*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- LÉVI-STRAUSS C., 1974, *Anthropologie structurale*, Paris, Plan.
- LE MOIGNE J.-L., 2005, « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils

pas un Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps » ?, *ELA*, n° 140 (octobre-décembre), 421-433.

MEIRIEU P., 1987, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU P., 2007, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF Éditeur.

MASSONANT J., 1990, *Adolescence et identité*, Homme et perspectives, Paris.

PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle - co-culturelle », *Langues Modernes*, dossier : L'interculturel 3, (juillet-août-septembre), Paris, Nathan, 55-64.

PUREN C., 2005, « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », *ELA*, n° 140 (octobre-décembre), Paris, Didier Erudition, 491-507.

TOST PLANET M., 2002, « Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues », *Langues Modernes*, dossier : L'interculturel 3, (juillet-août-septembre), Paris, Nathan, 42-54.

TRIANAPHYLLOU A., 2000, *Pour une anthropologie des échanges éducatifs*, Bern Peter Lang.

ΤΖΩΡΤΖΗΣ Γ., 2010, *Αυστροβαλκάνια*, Αθήνα, Λιβάνη [TZORTZIS G., 2010, *Autriche-Balkans*, Athènes, Livanis].

ΧΑΝΤΙΓΤΟΝ Σ., 1998, *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*, Αθήνα, Τεζοbooks [HUNTINGTON S., 1998, *Le choc des civilisations et la restructuration de l'ordre mondial*, Athènes, Terzobooks].

Notes

¹ Selon Einstein « le nationalisme est une maladie infantine. C'est la rougeole de l'humanité ». Cette hypothèse formulée en 1930 demeure fort pertinente à l'heure actuelle. Or l'école doit lutter fermement contre cette maladie contagieuse qui menace l'avenir des jeunes.

² Il s'agit de forces qui, vu leur pouvoir, ont souvent la possibilité d'imposer des hégémonies linguistiques et culturelles. Huntington postule que « la prochaine guerre mondiale, si elle a lieu, sera une guerre de civilisations ». (Χάντιγτον, 1998)

³ Pour ce qui est de l'histoire et des évolutions de l'espace balkanique voir Τζώρτζης, 2010.

Une lecture interdisciplinaire de la communication et de l'échange en formation pour la conception et la réalisation de dispositifs d'apprentissage médiatisé

Patrick GRAVÉ

Université du Havre

UMR 6228 IDÉES – CIRTAI

Introduction

« Communiquer, échanger, collaborer » en formation, de quoi parle-t-on ? À quelles réalités renvoient ces concepts ? Pour répondre à ces questions, nous revisitons quelques soubassements théoriques issus de différentes sciences sociales qui permettent d'en comprendre l'essence.

L'intégration de la technologie en situation d'apprentissage nécessite un retour réflexif sur la complexité qu'elle génère. Une modélisation issue de nos travaux met en évidence dans une perspective systémique les interactions entre les différentes composantes de la situation d'apprentissage médiatisé.

Adopter une démarche d'ingénierie semble une méthode appropriée pour opérationnaliser la réflexion liée à cette complexification. Cette démarche est parfois critiquée comme trop procédurale et désincarnée, aussi proposons-nous une démarche complémentaire de « recherche-action-formation », qui permette un accompagnement raisonné et opératoire des acteurs impliqués dans l'introduction de l'innovation.

1. « Communiquer, échanger, collaborer » en formation, de quoi parle-t-on ?

1.1. Approches psychosociologiques

Les approches psychosociologiques insistent sur deux phénomènes :

- toute communication est échange de signes, de symboles ;
 - toute communication met en jeu des rapports d'influence et des mouvements affectifs.
- Mais comment s'organisent les échanges au sein d'un groupe, notamment en formation ? Quelle est leur dynamique explicite ou inconsciente ? Comment parvenir à discerner et analyser ces dynamiques ? Aucune théorie ne peut répondre à elle seule à ces questions, d'où la nécessité d'embrasser la diversité des approches et des grilles de lecture.

1.2. Communication et information

Les théories classiques de l'information ont vite montré leurs limites. En effet, trop centrées sur les qualités logiques du message, elles ignorent les spécificités du code humain : le langage. De plus, elles ne peuvent rendre compte de la subjectivité du récepteur. De même, elles ne prennent pas en compte l'importance de la relation (entre l'émetteur et le récepteur), qui interfère toujours dans la formulation du message. Il devient donc nécessaire d'étudier les liens entre communication et langage, en somme les caractéristiques du code.

1.3. Communication et langage

C'est au tour de la linguistique et des sciences connexes de nous rappeler certains faits utiles dans la situation d'enseignement :

- la langue est porteuse de valeurs sociales ;
- la parole est expression de la subjectivité ;
- le langage, outil spécifique de la communication humaine, est toujours insuffisant pour transmettre sans ambiguïté tous les messages que nous voulons communiquer, mais il est essentiel d'examiner les difficultés de la transmission d'une information pour comprendre une situation de groupe.

Pour être exhaustif, il faudrait ajouter l'analyse de la communication et des interactions dans les groupes, notamment les relations enseignants-enseignés, enseignants-enseignants, et enseignés-enseignés (ou groupe de pairs) au regard de cinq facteurs fondamentaux :

- la taille du groupe ;
- les réseaux de communication ;
- les contraintes de la tâche ;
- la structure affective des groupes ;
- les contraintes organisationnelles et institutionnelles.

1.4. Langage et normes sociales

La sociologie nous renseigne sur trois constantes fondamentales des liens entre langage et normes sociales :

- le fait qu'une langue emprunte à une autre langue traduit un rapport d'influence et, souvent, de domination ;
- tout groupe social voulant affirmer son identité finit par créer son propre langage ;
- le langage renforce presque toujours les clivages sociaux et les luttes entre les différents groupes sociaux.

Si toute communication est échange de symboles, la sémiologie indique que la principale caractéristique du symbole est d'opérer par contiguïté apprise, instituée entre le signifiant et le signifié. C'est une convention reconnue par un groupe social, qui ne dépend ni d'une similitude (icône), ni d'une connexion de fait (indice). Force est de constater l'importance des échanges symboliques en situation de formation.

1.5. Approches anthropologiques

L'anthropologie insiste sur la place du symbolisme social et culturel dans les systèmes sociétaux. Les symboles permettent l'expression de quelque chose d'abstrait (par exemple, en occident, la mort, la richesse...) par un objet concret (la faux, une Rolls Royce...). Mais ils sont aussi le support des identités et des relations au sein des groupes sociaux. Comme nous l'enseigne Claude Lévi-Strauss, tout symbole est intégré dans un ensemble structuré, le système symbolique :

Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang duquel se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres. (1985, XIX)

Et si l'on considère que toute formation est acculturation, comment la définir ?

Roger Bastide en propose une définition qui s'accorde bien avec les phénomènes qui se produisent en situation de formation :

Ainsi l'acculturation est l'étude des processus qui se produisent lorsque deux cultures se trouvent en contact et agissent et réagissent l'une sur l'autre. Les principaux processus étudiés ont été ceux de conflits, d'ajustements et de syncrétisation, d'assimilation ou de contre-acculturation, qui peuvent être mis en rapport avec les processus sociologiques de compétition, d'adaptation et d'intégration, tout en étant parfois distincts. (1995 : 115)

1.6. Collaborer en formation

Si toute formation est acculturation, collaborer en formation revient à concevoir l'existence de trois manières de pratiquer la formation, entraînant trois modes de travail pédagogique :

- « - celui où la personne en formation est ... objet de socialisation/acculturation, déterminé socialement, et par conséquent produit social et *objet de formation* ;
- celui où elle est ... sujet de sa propre socialisation/acculturation, acteur social se déterminant et s'adaptant, et par conséquent sujet social et *sujet de sa propre formation* ;
- celui où elle est ... un agent de socialisation/acculturation, agent déterminé mais aussi déterminant, agissant à la fois dans et sur les conditions structurelles de l'exercice du processus, dans et sur le processus lui-même et par conséquent *agent social et agent de formation* (socialisation/ acculturation) des autres personnes. » (Lesne, 1978 : 247-263)

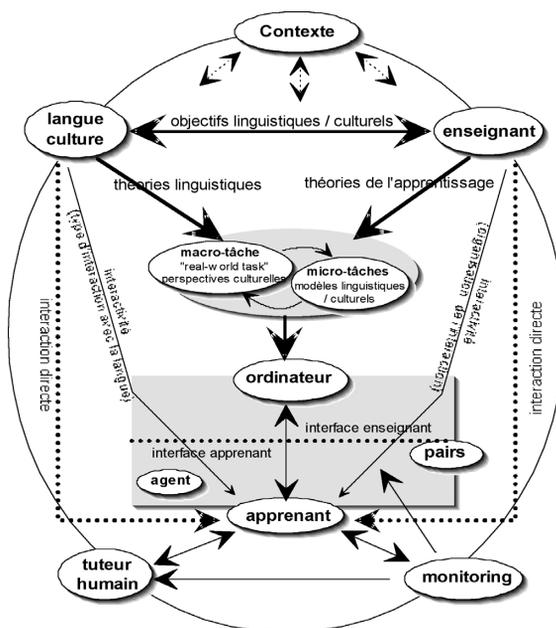
2. Collaborer en formation médiatisée

2.1. Le modèle d'ergonomie didactique

Si on s'intéresse à la collaboration en formation médiatisée, notamment en langues, nous pouvons nous appuyer sur cette modélisation interdisciplinaire que nous avons appelée « modèle d'ergonomie didactique » (Bertin, 2001; Annot, Bertin, Gravé, 2005 ; Gravé, Bertin et Narcy-Combes 2009 ; 2010), ainsi schématisé :

Cinq pôles majeurs organisent cette collaboration :

Les composantes élémentaires d'un dispositif de formation sont définies par les triangles pédagogiques proposés par Houssaye (1988), Legendre (1988) ou encore Carré et *al.* (1997), qui associent chacun selon des rapports différents, la langue, l'apprenant et l'enseignant. Dans le cas des formations médiatisées, cette base tripolaire devient rapidement quadripolaire, en intégrant le pôle technologique, en position médiane, puisque c'est par son intermé-



diare que transitent des interactions entre les premiers pôles. Le poids du contexte institutionnel, tant par les contraintes qu'il impose que de la volonté qu'il peut imprimer aux acteurs de l'enseignement/apprentissage, conduit à lui reconnaître un statut de pôle à part entière pour parvenir à un modèle pentapolaire d'ergonomie didactique figuré ci-dessus.

Au total, la complexification de la situation d'enseignement/apprentissage et donc de la conception de dispositifs médiatisés et à distance nous conduit à organiser cette réflexion par la mise en œuvre d'une double démarche d'ingénierie de formation et de recherche-action-formation.

2.2. Concevoir un dispositif d'apprentissage médiatisé avec la démarche d'ingénierie

2.2.1. Rappels généraux

L'ingénierie de formation peut se définir comme une démarche où le concepteur de formation a, par des méthodes appropriées à Analyser, Concevoir, Réaliser et Évaluer des actions ou dispositifs de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs concernés, et assurer les conditions de sa fiabilité et de son efficacité (Ardouin, 2007).

On distingue classiquement trois niveaux de l'ingénierie d'un dispositif médiatisé :

- Niveau politique, c'est le niveau stratégique et décisionnel, c'est le « maître d'ouvrage » : il donne les orientations politiques en matière de formation.
- Niveau ingénierie de la formation, c'est le niveau organisationnel. Il s'agit de la construction de l'ossature du projet de formation traduit en dispositif et action, en prenant en compte les objectifs du maître d'ouvrage, en tenant compte du contexte et des contraintes de l'environnement. Le maître d'œuvre a pour fonction la réalisation partielle ou totale de l'ouvrage commandé. Il en assure la mise au point, l'architecture d'ensemble, le pilotage et la régulation de la réalisation sur la base du cahier des charges. Il met en œuvre les différentes phases et étapes du projet.
- Niveau ingénierie pédagogique, c'est le niveau pédagogique et opérationnel. C'est à ce niveau que seront identifiés les pré-requis des étudiants, évalués leurs acquis etc. C'est aussi là que seront préparés et mis en œuvre les démarches et progressions pédagogiques, le choix des logiques d'exposition et des méthodes d'apprentissages en lien avec les contraintes et le cahier des charges; préparation des contenus, des supports et des matériels; évaluation et validation des acquis.

L'ingénierie de formation se situe donc à l'interface de l'ingénierie politique (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (le niveau pédagogique). La finalité première de l'ingénierie est la recherche d'une optimisation de l'investissement : les objectifs se situent dans une logique de renforcement de l'efficacité de l'action. Elle permet à la fois de construire « l'architecture de la formation » et de donner du sens à l'action de formation en la situant dans son contexte socioprofessionnel plus large.

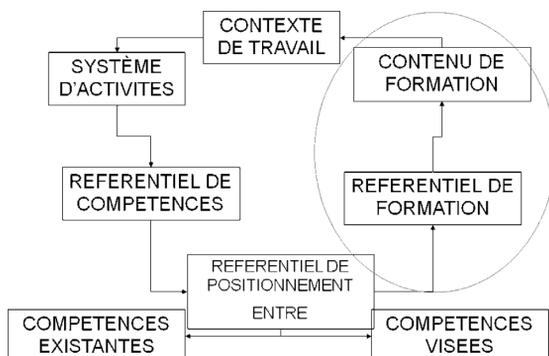
Quatre grands principes président à la mise en œuvre de la démarche :

- Les besoins de formation n'existent pas « en soi » ;
- Les questions d'évaluation doivent être pensées dès la conception des actions ;
- Toute formation suppose l'élaboration d'un cahier des charges (objectifs, organisation, progression, évaluation) ;
- Tous les acteurs concernés par la formation ne s'investiront en elle que s'ils sont impliqués dès la phase initiale (identification et analyse des besoins de formation).

2.2. Quatre phases pour la conception d'un dispositif d'apprentissage médiatisé

2.2.1. L'analyse des besoins en formation

Le passage par cette étape est une condition essentielle de la réussite de la démarche. Il s'agit de l'analyse de la demande dans son contexte, et de disposer d'une compréhension fine de l'environnement, du cadre socioprofessionnel dans lequel on se situe et des objectifs et enjeux de la commande. Les besoins en formation sont constitués par l'écart existant entre des compétences attendues ou requises et un profil réel (ce qui implique de positionner les apprenants en amont de la formation) :



Suite à cette analyse, le concepteur est en mesure de définir les objectifs opérationnels attendus et de les formuler en termes de résultats attendus, l'avant-projet se dessine.

2.2.2. La conception du dispositif de formation adapté à l'environnement étudié

La deuxième étape peut être mise en œuvre.

Le projet comprendra :

- Les objectifs généraux et opérationnels ;
- Les acteurs concernés par le projet ;
- L'organisation générale du dispositif ou de l'action ;
- Le calendrier et les délais de réalisation ;
- Les moyens, disponibles et nécessaires, à mettre en œuvre ;
- Les résultats attendus (quantitatifs et qualitatifs) ;
- Le dispositif d'évaluation aux différentes étapes avec les critères et les modalités ;
- L'évaluation finale.

2.2.3. et 2.2.4. La réalisation et l'évaluation du dispositif de formation adapté au contexte institutionnel

Pour concevoir et mettre en œuvre ce dispositif avec cette démarche d'ingénierie deux questions restent à élucider :

1. Comment définir le contexte, pôle à part entière de cette modélisation ?
2. Quel dispositif d'accompagnement de l'innovation pédagogique et comment le piloter ?

3. Appréhender le contexte et accompagner l'innovation pédagogique

3.1. Appréhender le contexte: une perspective sociologique systémique

Un premier constat s'impose : LE contexte n'existe pas. En effet, le propre d'UN contexte est précisément d'être singulier et unique, même si l'on peut observer des régularités d'un contexte à l'autre. Mais à quelles conditions peut-on le définir ? Pour essayer d'y répondre, il semble nécessaire d'éviter toute approche qui risquerait d'être réductrice à vouloir, en particulier, tenter

de définir, en les décomposant, les éléments constitutifs d'une réalité organisationnelle complexe. Ainsi à une approche analytique réductrice, nous préférons une approche systémique. Elle relève d'une analyse du système organisationnel dans lequel s'insèrent ces dispositifs de formation médiatisés à distance.

Les travaux de l'École française de sociologie des organisations constituent une voie d'accès privilégié à la compréhension du contexte. Ce courant forme le projet de comprendre les milieux humains, les collectivités et leur fonctionnement. Il s'agit de comprendre les multiples interdépendances dans l'organisation, mais aussi entre des éléments internes et externes à cette entité. Analyser enfin les liens entre les différents niveaux d'élaboration et d'opérationnalisation des décisions, mais aussi les comportements des acteurs sociaux (individus ou groupes), non sous l'angle psychologique des motivations, mais en fonction de leurs capacités à agir.

Ces analyses aboutissent à la révélation de multiples « systèmes d'action concrets », où les enjeux et stratégies ne sont pas les mêmes pour les individus ou les groupes d'agents, ce qui entraînent des logiques d'action différentes et des degrés variables d'incertitude. Pouvoir et capacités d'action représentent des réalités fluides : les solutions apportées à un problème avantagent toujours plus ou moins tel ou tel acteur. Enfin les systèmes d'action ne se limitent pas aux frontières – d'ailleurs aux contours flous – de l'organisation, mais se déploient dans des zones plus ou moins proches de l'environnement et impliquent parfois des réseaux inter organisationnels.

Appliqué à l'éducation et à la formation, l'analyse s'appuiera sur une compréhension du fonctionnement des systèmes de formation et des risques de résistance au changement lié à l'introduction de nouvelles technologies à l'instar de Crozier et Friedberg, que Papadoudi cite :

Il faut d'abord concevoir le système comme un jeu d'acteurs où perdurent toujours des zones d'incertitudes ainsi que des marges de manœuvre ; la diversification des outils technologiques mis à disposition des enseignants accentue la diversité de façons de faire, des pratiques éducatives de médiation et des processus de professionnalisation, ce qui interpelle, à bien des égards le système. (Papadoudi, 2000 : 202)

L'introduction de nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs et leur développement rapide génèrent une réaction en chaîne : changement des pratiques et même de composantes du rôle des enseignants, changement des modalités de la relation pédagogique enseignant-apprenants, et du même coup des compétences associées à ces nouvelles pratiques (tant du côté des enseignants que des apprenants). Le contexte est considérablement affecté par cette impératif d'intégration de ces technologies. Aucun dispositif de formation médiatisée et/ou à distance aussi sophistiqué soit-il ne pourra voir le jour dans un contexte (public ou privé) hostile à sa mise en place. Une condition essentielle au succès de ce type de dispositif consiste en l'examen attentif des conditions qui en permettent la création et l'accompagnement. L'enjeu reste bien celui l'accompagnement des changements nés de l'introduction de la distance dans les dispositifs médiatisés.

Lorsqu'on prétend abolir la distance, le risque techniciste est grand de prétendre que l'univers technologique éducatif et son applicabilité soient universels. Car rien n'est plus faux que de croire qu'un dispositif de formation – fut-il (et surtout) à distance – est applicable par exemple dans n'importe quel système éducatif, ou encore dans toutes les cultures. Finalement, l'approche sociologique et stratégique des organisations nous apprend que le contexte est un

construit social d'une part, et qu'il est indissociable de la dynamique de l'action collective et donc de l'analyse du changement social d'autre part.

3.2. Accompagner l'innovation pédagogique

3.2.1. Comprendre le changement dans les contextes

Complémentaires à cette approche sociologique du contexte et du changement social et sans prétendre à une recension exhaustive des approches psychosociales, retenons quelques courants qui éclaireront ces problématiques du contexte, du changement et de l'innovation.

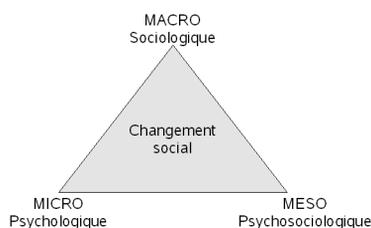
Parmi les variables principales objectives définissant le contexte organisationnel, Claude Tapia retient cinq dimensions :

- Le type de direction et la philosophie du staff ;
- Le degré de sophistication des outillages et de l'équipement ;
- La composition démographique des acteurs ;
- La taille et la morphologie de l'organisation ;
- Les facteurs environnementaux : économiques, culturels, scientifiques.

Selon Tapia :

“La double difficulté réside dans l'impossibilité à la fois de considérer un facteur prédominant sur lequel agir pour optimiser les comportements, mais aussi d'établir une typologie exhaustive des contextes organisationnels.” (1994 : 35)

C'est assez dire qu'il n'existe pas un contexte dans l'absolu, mais qu'il existe bien des contextes différenciés dont l'analyse a priori est nécessaire pour la conduite de l'innovation, en particulier dans ces systèmes complexes de formation à distance. Tapia envisage la problématique du changement comme une dualité entre phénomènes d'adaptation à la fois individuelle (dimension psychologique microsociale) et organisationnelle (dimension psychosociologique institutionnelle mésosociale). À l'instar des approches socio organisationnelles développées plus haut, nous serions enclin d'y ajouter la dimension sociologique macrosociale des supra systèmes qui agissent (et sur) l'organisation et ses acteurs, ainsi que le montre le schéma suivant :



pour analyser les dimensions sociales du pôle contexte :

Le niveau « micro », « micro-individuel » ou « intra-personnel », qui renvoie aux aspects motivationnels (enjeux et/ou affects) et cognitifs des acteurs (Carré *et al.*, 1997 ; Blandin, 1997) – il concerne donc le psychologique ;

le niveau « méso », « micro-social » ou « inter-personnel », qui touche aux relations entre acteurs (relations entre élèves et enseignants ou entre enseignants), à l'identité d'un collectif (d'élèves ou d'enseignants), etc. Ce niveau renvoie aux normes et valeurs qui régissent les relations interpersonnelles et les collectifs (et à la construction de ces normes et valeurs) (Blandin, 1997 ; Lewis, 1999),

ce que d'autres auteurs appellent les processus de formation et de socialisation (Enriquez, 1992) ou le climat relationnel (Depover, Strebelle, 1996) ; il touche donc plutôt au psychosociologique ; le niveau « macro », qui renvoie lui davantage au sociologique [...]. Il désigne la « culture normative » (Blandin, 1997) de l'école [pour nous, le système éducatif public et privé], terme qui enveloppe pour nous à la fois les façons de penser « propres » à l'école [pour nous au système éducatif public et privé], les modèles de pratique qu'elle convoque, ses mythes et héros, l'imaginaire qui leur sont associés (Enriquez, 1992), ses valeurs, son histoire spécifique, etc. (Paquelin, 2000 : 41)

Appliquée au contexte pédagogique de la formation à distance, nous considérons que ces trois niveaux représentent un poids égal dans le système et interagissent entre eux.

Ainsi comprendre le changement repose non seulement sur la prise en compte à la fois de dimensions psychologiques individuelles, psychosociologiques de relations interpersonnelles entre acteurs, et sociologiques de culture et valeurs associées à un contexte social donné, mais aussi des interactions entre ces dimensions.

3.2.2. Vers un dispositif d'action-recherche-formation avec les enseignants et les tuteurs

Le développement des dispositifs de formation médiatisé a fait émerger de nouveaux rôles qui implique une décomposition – recombinaison des métiers de l'enseignement et de formation. La fonction enseignante poursuit ainsi son évolution, entamée dès l'avènement de l'approche communicative centrée sur l'apprenant : du détenteur du savoir, il devient guide, conseiller et accompagnateur. De nouvelles compétences sont également requises en tant que concepteur de matériaux pédagogiques, concepteur de dispositifs de formation, de tuteur... Mais quelles sont les nouvelles compétences à développer ? Il est difficile d'en préjuger si on adopte une démarche inductive qui prévoit une analyse conjointe entre praticiens et chercheurs sur les activités et des compétences nécessaires à l'exercice de ces activités, et qui part de la pratique vers sa formalisation. Sans donc préjuger des résultats de ce travail à mettre en œuvre dans chaque contexte spécifique, on peut sur la base des travaux de Deschryver (2000), s'attendre à ce que le travail envisagé avec les enseignants focalisera son attention sur quatre ensembles de compétences :

Les compétences technologiques : il s'agit, à partir de l'utilisation fonctionnelle de logiciels de base [...], de devenir un utilisateur averti, organisé, efficace. C'est-à-dire un utilisateur comprenant les principes de base d'une famille de logiciels et capable de continuer à apprendre par lui-même.

Les compétences pédagogiques : il s'agit de compétences pédagogiques de base [...] qui se trouvent davantage mobilisées ou en tout cas de manière plus explicite que dans une situation traditionnelle.

Les compétences médiatiques : l'appropriation technologique des outils ne suffit pas. Encore faut-il comprendre comment ils transforment l'information, la communication et l'activité de manière à les utiliser en situation. (...)

Les méta-compétences : ce sont les compétences de haut niveau d'ordre cognitif et sociorelationnel liées aux exigences d'auto-direction, de flexibilité, d'adaptation, de communication et de collaboration associées à la mise en place d'une innovation. (Deschryver, 2000 : 6)

De même pour la formation des tuteurs, on pourra s'appuyer sur les travaux de Nelly Guillaume (2009) qui propose une répartition fonctionnelle attribuée à trois tuteurs différents : le tuteur méthodologique, disciplinaire et technique. Elle distingue six fonctions : sociale, accompagnement technique, disciplinaire, méthodologique, régulation et métacognition, et leurs rôles associés. Cette typologie peut alimenter et stimuler la réflexion et l'action d'un groupe d'analyse de pratique de tuteurs.

Tant pour les enseignants que pour les tuteurs, il semble pertinent d'envisager que leur formation s'effectue elle-même sous la forme d'un dispositif hybride. Comme le montrent Guillet et Roupié (2008), l'enseignant se trouve alors lui-même en situation d'apprenant dans le type de dispositif qu'il est sensé mettre en œuvre. Il en expérimente les conditions d'apprentissage et peut appréhender de l'intérieur les difficultés de cette modalité pédagogique.

Dans l'optique de piloter l'innovation, il paraît utile de la compléter une démarche d'ingénierie d'une approche participative intégrant l'ensemble des acteurs pour un diagnostic contextuel commun. Un exemple en est donné dans une recherche menée par Charlier, Daele et Deschryver (2002) qui adoptent la méthode dite de « recherche-action-formation pour la formation des enseignants aux TIC.

Le concept de recherche-formation-action (Hauglustaine-Charlier, 1993 ; Charlier et Charlier, 1998) combine action collective et recherche dans lesquelles sont impliquées les enseignants, les formateurs de ces enseignants et les chercheurs :

Cette modalité de recherche tire son originalité de la complémentarité entre les démarches mises en œuvre simultanément. La recherche aide à réguler la formation qui, elle-même, sert de support à la recherche. La formation sert de support à l'action des enseignants en formation, celle-ci est analysée lors de la formation. Chacun en tire parti pour sa propre pratique dans un esprit de collaboration et de partage de compétences (Daele et Charlier, 2002). Cette démarche formalisée par Bonamy, Charlier et Saunders (2001) exploite la recherche pour réguler l'action, tient compte des expériences individuelles de chaque acteur concerné et des contextes institutionnels, utilise des données quantitatives et qualitatives, et est notamment validée par les acteurs eux-mêmes. (Charlier, Daele, Deschryver, 2002 : 18)

Sur le plan du contexte institutionnel, cela signifie des recueils de données par entretiens auprès de collègues de l'institution, de membres de la direction, mais aussi une analyse des ressources et contraintes locales afin d'appréhender les conditions dans lesquelles les enseignants peuvent effectivement mettre en œuvre l'intégration des TIC dans leurs pratiques. Les auteurs s'appuient sur l'analyse de cinq dimensions méthodologiques : articulation formation-pratique, rôles des TIC, modalités d'apprentissage, rôles du réseau, rôles des formateurs. Le réseau d'enseignants en particulier joue un double rôle de support au processus d'apprentissage collaboratif en même temps que le rôle d'implantation de l'innovation pédagogique, permettant de réaliser son projet, de bénéficier d'un accompagnement (individuel et de groupe) des formateurs, des pairs et de l'établissement. Nous sommes en face d'un exemple stimulant d'articulation entre diagnostic contextuel et construction collective du dispositif de formation. Enfin il paraît opportun de concevoir d'autres dispositifs plus ponctuels pour les besoins en formation d'autres acteurs. On pense par exemple aux techniciens informatiques afin qu'ils puissent plus aisément jouer le rôle d'interface entre technologie et pédagogie.

La réalisation d'un dispositif de formation à distance se fera sous forme hybride, c'est-à-dire articulant à des degrés divers des temps de formation en autonomie à distance et des temps de regroupement en présentiel en début, en cours et à la fin de la formation, ces différentes phases soutenues par un environnement technologique.

3.2.3. Pilotage et animation du dispositif

Le pilotage et l'animation du dispositif consiste en la mise en œuvre des partenariats internes et externes, le recrutement éventuel, la mobilisation et l'animation d'une équipe pluridisciplinaire

et la coordination des différentes parties du projet. Les activités d'animation concernent :

- Le pilotage : gestion, contrôle, régulation du projet
- L'ajustement régulier des moyens aux buts
- La logistique matérielle et humaine
- L'optimisation des méthodes de travail et l'enchaînement des actions
- La création et l'utilisation de tableaux de bord
- Le suivi pédagogique, organisationnel et financier.

La communication sur le projet et entre les différents acteurs nécessite la création d'un groupe de pilotage ou de suivi. En effet, l'ingénierie ne peut pas se penser comme la mise en œuvre technocratique, procédurale et déshumanisée de décisions directives, mais bien en prenant en considération les acteurs, partie prenante et sujets du projet. Cet ensemble d'activités contribuera à permettre l'évaluation et la régulation du projet entrain de se faire mais aussi en fin de projet.

Conclusions

Les principaux résultats de cette exploration montrent :

- La nécessité d'une approche systémique du contexte ;
- Qu'il n'existe pas UN contexte en général, mais autant de contextes que de situations sociales;
- Qu'il paraît pertinent de s'appuyer sur le rôle des innovateurs ou des minorités actives pour l'adoption de l'innovation et de mobiliser tous les acteurs impliqués ;
- La nécessité d'instaurer un dispositif d'accompagnement socio organisationnel de l'innovation, dans une logique de conduite de projet dans le contexte pédagogique et institutionnel identifié ;
- Que cet accompagnement s'envisage sur la base de la mise en œuvre de ces analyses complété d'un dispositif de Recherche-Action-Formation.

Cette proposition d'opérationnalisation du modèle d'ergonomie didactique à l'aide de la démarche d'ingénierie et du dispositif d'action-recherche-formation reste à expérimenter dans sa globalité sur le terrain.

Références bibliographiques

- ANNOOT E., BERTIN J.-C., GRAVÉ P., 2005, *Quelles médiations dans les formations à distance avec les nouvelles technologies dans l'Enseignement Supérieur ?*, Pôle SHS, Rapport de recherche UMR CNRS IDÉES-CIRTAI, Universités du Havre et de Rouen.
- ARDOUIN T., 2007, *L'ingénierie de formation*, Paris, Édition Organisation.
- BASTIDE R., 1995, « *Acculturation* », Encyclopaedia Universalis, Tome 1, 114-119.
- BERTIN J.-C., 2001, *Des outils pour des langues - Multimédia et apprentissage des langues*, Paris, Ellipses.
- BLANDIN B., 1997, Construction des usages et apprentissages collectifs, *1^{er} colloque International « Penser les Usages »*, Bordeaux, [s.é.], 415-424.
- BONAMY J., CHARLIER B. et SAUNDERS M., 2001, « Produire la qualité dans la diversité : comment un réseau de formation construit sa qualité », *Éducation Permanente* n° 147 (2001), Arcueil, Éd. Guy Jobert, 131-140.
- CARRÉ P., MOISAN A., POISSON, D. (1997), *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: P.U.F.
- CHARLIER B., DAELE A., DESCHRYVER N., 2002, « Introduire les TICE dans une pratique d'enseignement,

- une question de formation ? », *Revue des Sciences de l'Éducation*, Sherbrooke, n° 28 (2), 345-365.
- CHARLIER E. et CHARLIER B., 1998, *La formation au cœur de la pratique*, Bruxelles : De Boeck.
- DAELE A., DESCHRYVER N., JOYE F., PERAYA D., 2000, "Learn-Nett: A virtual campus for supporting collaborative learning", in RIEDLING E. & DAVIES G. (ed.), *Proceedings of the ED- ICT (International Conference on Information and Communication Technologies for Education)*, Vienna, Osterreichische Computer Gesellschaft.
- DEPOVER C., STREBELLE A., 1996, « Fondements d'un modèle d'intégration des activités liées aux nouvelles technologies de l'information dans les pratiques éducatives », in BARON G.-L. et BRUILLARD E. (sld), *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux*, Paris, INRP, 9-20.
- ENRIQUEZ E., 1992, *L'Organisation en analyse*, Paris, PUF, collection Sociologie d'aujourd'hui.
- GRAVÉ P., BERTIN J.-C., NARCY-COMBES J.-P., 2009, « Médiation, suivi et tutorat en ligne : approche théorique, perspectives de recherche », *Cahiers du Lairdil*, n° spécial 14, Toulouse : LAIRDIL - IUT Toulouse III, 45-62.
- GRAVÉ P., BERTIN J.-C., NARCY-COMBES J.-P., 2010, *Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics*, USA, IGI Global.
- GUILLAUME N., 2009, « Un modèle d'Animation : vision synthétique des fonctions tutorales », *Tutorales (revue en ligne)* disponible sur <<http://jacques.rodet.free.fr/tutorial2.pdf>>
- GUILLET B., ROUPIÉ C., 2008, « Retour d'expériences d'une formation hybride. Perspectives d'évolution. Quelle définition de la fonction tutorale dans ce type de dispositif ? » *Tice 2008, actes du colloque*, 27, 28, 29 octobre 2008, pp. 176-188, disponible sur : <http://tice2008.instituttelecom.fr/archive/45/TICE2008_Actes_web09.pdf>.
- HAUGLUSTAINE-CHARLIER B., 1993, « Articulation formation-pratique : analyse d'une recherche-action-formation », in SERRE F. (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 40-75.
- HOUSSAYE J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Berlin : Peter Lang.
- LEGENDRE R., 1988, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Larousse.
- LESNE M., 1978, « La formation des formateurs d'adultes », in DEBESSE M. (dir.) *Traité des sciences pédagogiques*, tome 8, Paris, P.U.F., 247-263.
- LÉVI-STRAUSS C., 1985, « Introduction à l'œuvre de M. Mauss », in MAUSS M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F., pages XIX.
- LEWIS R., 1999, « Apprendre conjointement : quelques expériences, une analyse, un cadre de travail », in ROUET J.-F. et DE LA PASSARDIÈRE B. (Éds) *Hypermédias et Apprentissages : Actes du quatrième colloque*, Paris : INRP-EPI, 11-28.
- PAPADOUDI H., 2000, *Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris, P.U.F.
- PAQUELIN P., 2000, *Analyse systémique des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage*, rapport final de l'appel d'offre CNCRE 1998 « Questions d'éducation » Paris, INRP, disponible sur : <www.inrp.fr/Cncre/Pdf/Rapport_bilan.pdf>.
- TAPIA C., 1994, « Analyse des organisations », in *DESS ingénierie de la formation, Module 1 : organisation et travail*, Poitiers : CNED & Université de Rouen.

« [Je vous souhaite] bon courage / [une] bonne journée / [un] bel été » : le fonctionnement du vœu en français, avec aperçus interculturels

Catherine KERBRAT-ORECCHIONI

Université Lumière Lyon

Le sens commun suggère que la vie humaine consiste, dans une large mesure, à produire en grand nombre des actes de langage. Du matin au soir, les gens demandent, répondent, querellent, argumentent, promettent, se vantent ou se plaignent, ronchonnent, remercient, insinuent, font des reproches, des louanges ou des confidences, etc. etc. De plus, du matin au soir, ils cherchent à interpréter (consciemment ou inconsciemment) ce que les autres font quand ils parlent, c'est-à-dire quelles sortes d'actes ils sont en train d'accomplir. Chaque fois que quelqu'un ouvre la bouche en notre présence nous éprouvons le besoin d'interpréter son énoncé comme étant tel ou tel acte de langage. Était-ce une menace, ou un simple avertissement ? Et ceci, est-ce une suggestion ou une requête ? Une critique ou une simple remarque ? Est-ce une allusion à quelque chose ? (Wierzbicka, 1991 : 197)

Que les énoncés soient dotés d'une capacité à accomplir certains types d'action et que leur interprétation implique l'identification des actions qu'ils prétendent accomplir, c'est une évidence intuitive (du « sens commun ») corroborée par diverses observations empiriques. Or il est permis de penser que l'objectif de la linguistique est avant tout de rendre compte de telles évidences intuitives et observations empiriques. Il a pourtant fallu attendre la seconde moitié du XX^e siècle pour que s'élabore, dans le champ non de la linguistique mais de la philosophie du langage, une véritable théorie des « actes de langage » (ou « actes de parole », selon l'expression préférée pour traduire l'anglais *speech acts*).

Commençons par rappeler succinctement les principes généraux de cette théorie, que l'on peut dire « austino-searlienne » (Austin, 1970 ; Searle, 1972 et 1982).

1. Principes généraux de la théorie des *speech acts*

Dans cette perspective, on admet que tout énoncé fonctionne comme un acte particulier (ordre, question, promesse, etc.), c'est-à-dire qu'il vise à produire un certain effet et à entraîner une certaine modification de la situation interlocutive. On appelle « valeur illocutoire » (*illocutionary force*) la composante de l'énoncé qui, venant s'appliquer au contenu propositionnel dudit énoncé, lui permet de fonctionner comme tel ou tel acte. En ce qui concerne par exemple les quatre énoncés suivants :

- (1) Jean ferme la porte.
- (2) Est-ce que Jean ferme la porte ?
- (3) Jean, ferme la porte !
- (4) Si seulement Jean fermait la porte...

on dira qu'ils ont le même contenu propositionnel (constitué de l'attribution du prédicat « fermer la porte » à la personne dénotée par « Jean »), mais qu'il s'opposent quant à leur valeur

illocutoire – respectivement d’assertion, de question, d’ordre et d’expression d’un souhait.

Il importe d’insister sur le fait que les valeurs illocutoires sont des valeurs *potentielles* : la « réussite » de l’acte est en effet soumise à un certain nombre de conditions, générales ou particulières, dites en anglais de *felicity*. Par exemple, l’énoncé « Ferme la porte » est un ordre, c’est-à-dire qu’en formulant cet énoncé A prétend obtenir de B qu’il exécute l’acte en question (telle est la valeur illocutoire correspondant à l’acte d’ordonner). Mais pour que cet ordre ait quelques chances de réussir (d’aboutir perlocutoirement), encore faut-il que soient réunies certaines conditions portant :

1- *sur l’état de choses* : que la porte existe, et ne soit pas déjà fermée au moment de l’énonciation de l’acte ;

2- *sur le locuteur* : qu’il ait vraiment envie que la porte soit fermée (condition de sincérité), qu’il soit en position de donner des ordres à A (condition institutionnelle), etc. ;

3- *sur le destinataire* : qu’il ait la capacité matérielle et la disposition psychologique lui permettant d’exécuter l’ordre.

On voit par cet exemple que les conditions de réussite sont plus ou moins décisives : si la porte est fermée au moment de l’énonciation de l’ordre, celui-ci échouera à tout coup (le ratage est garanti) ; mais les conditions institutionnelles ou psychologiques sont en général moins rédhibitoires, pouvant être « négociées » entre les interlocuteurs. En tout état de cause, si B considère que toutes les conditions de réussite ne sont pas réunies au moment de l’énonciation de l’acte, il pourra infliger à B ce que l’on appelle une *réplique*, par exemple :

Mais elle est déjà fermée ! [réplique portant sur la condition 1-]

Je ne suis pas ton chien ! [réplique portant sur la condition 2-]

Le fonctionnement des actes de langage soulève de nombreuses questions (concernant par exemple la possibilité pour un même acte d’être formulé directement ou indirectement, ou la possibilité pour un énoncé actualisé de recevoir plusieurs valeurs pragmatiques superposées)¹ ; mais c’est essentiellement à cette question des conditions de réussite que nous allons nous intéresser, à partir du cas d’un acte de langage particulier : le « vœu » (ou « souhait »)². Les raisons de ce choix sont multiples. D’une part, le vœu a été beaucoup moins étudié que des actes tels que la promesse, la question, l’ordre et la requête, l’excuse et le remerciement, ou même la salutation qui s’apparente à plus d’un titre au vœu comme on va le voir ; et pourtant, sans être aussi fréquents que les salutations les vœux se sont mis en quelque sorte à proliférer depuis quelques années en France, dans toutes sortes de situations de la vie quotidienne – par exemple au cinéma : « Bonne séance » ; au restaurant : « Bonne dégustation » ; à la radio (Matinale de France Inter) : « Bon réveil » ; dans les commerces et les services, en clôture d’interaction : « Bonne journée », « Bonne soirée », « Bonne fin de soirée », « Bon dimanche », « Bon week-end »... Le choix de cet acte de langage m’a en outre été dicté par un motif plus conjoncturel : c’est que j’ai eu il y a une dizaine d’années à assurer la direction d’une thèse portant sur le fonctionnement comparé du vœu en France et en Grèce (Katsiki, 2001), ce qui me permettra de terminer cette étude par quelques remarques d’ordre interculturel.

Mais il nous faut au préalable envisager quelques caractéristiques du vœu et voir en quoi il se distingue de la salutation, avec laquelle il est parfois confondu³.

2. Vœu vs salutation

2.1. Deux actes proches

Le vœu comme la salutation sont deux actes « rituels » : d'une part, ils sont fortement « routinisés »⁴ et d'autre part, leur niveau d'intervention est essentiellement celui de la relation interpersonnelle (qu'il s'agit de maintenir dans le meilleur état possible : ce sont deux actes « polis »), même s'ils jouent aussi un rôle important dans l'organisation de l'interaction, en tant que composantes essentielles des séquences d'ouverture et de clôture. Ce sont des actes apparentés à divers titres :

– Diachroniquement, les salutations standard du français (« bonjour » et « bonsoir ») sont issues de formules votives⁵ : « bonjour » vient de « [je vous souhaite un] bon jour »⁶, l'affaiblissement de la valeur pragmatique ayant entraîné au XIII^e siècle la fusion des deux morphèmes en un seul mot⁷.

– En synchronie, on constate une grande proximité formelle entre les salutations (« bonjour/bonsoir ») et les formules votives correspondantes (« bonne journée/bonne soirée »).

– Ces deux types de formules se rencontrent essentiellement dans les séquences liminaires de l'interaction – la salutation aussi bien en ouverture qu'en clôture, et le vœu surtout en clôture, qu'il peut d'ailleurs suffire à assurer (« bonne soirée » peut clore l'échange aussi bien que « au revoir » mais avec une valeur différente).

2.2. Deux actes distincts

En dépit de leurs similitudes, le vœu et la salutation, qui sont d'ailleurs cumulables en clôture d'interaction (« Au revoir et bonne soirée ! »), constituent bien deux actes distincts comme on le voit dans un exemple tel que celui-ci (la scène se passe dans un théâtre) :

L'ouvreuse : Bonsoir. (*Elle déchire le billet*) Bonne soirée !

séquence dans laquelle « Bonsoir » (salutation) est une simple formule d'accueil alors que « Bonne soirée » (vœu) est censé exprimer tout le bien que l'on souhaite à son interlocuteur en liaison avec la situation immédiate.

2.2.1. Valeurs illocutoires de la salutation et du vœu

On opposera ces deux actes de la façon suivante :

(1) Salutation

Elle vise à établir un contact interlocutif (et en outre, lorsque l'on connaît l'interlocuteur, à manifester qu'on le reconnaît)⁸ ou à faire cesser un contact – c'est le moyen par excellence de réaliser la fonction « phatique » selon Jakobson (1973 : 217-218).

(2) Vœu

Il vise à exprimer à l'interlocuteur l'on souhaite que l'événement sur lequel porte la formule votive se passe pour le mieux. Du point de vue du système de la politesse (traitée en termes de *face-work*), le vœu est plus fort que la salutation – c'est un véritable FFA (*Face Flattering Act*, Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 194 *sqq.*), d'où la possibilité d'y répondre par un remerciement.

2.2.2. L'acte réactif

(1) Salutation

Cet acte s'inscrit dans un échange de type symétrique (salutation-salutation) :

Bonjour ! — Bonjour ! (vs *Toi aussi ou *Merci)

(2) Vœu

Deux possibilités de réaction :

– le renvoi du vœu (échange symétrique) :

Bonne journée ! — Toi aussi !

Ce type d'enchaînement n'est possible que quand les conditions s'y prêtent, ce qui est loin d'être toujours le cas. Par ailleurs, il suggère que la formule votive est à considérer comme le raccourci de « Passe une bonne journée » ;

– le remerciement (échange complémentaire) :

Bonne journée ! — Merci !

Le vœu étant admis comme constituant, à la différence de la salutation, une sorte de « cadeau verbal », il est normal qu'il obtienne en retour cette marque de reconnaissance qu'est le remerciement.

Ces deux formes de réaction sont cumulables :

Bonne journée ! — Merci, toi aussi !

2.2.3. Formulation respectives

Les réalisations de ces deux actes de langage se laissent répartir dans deux paradigmes bien distincts.

(1) Salutation : paradigme fermé, et relativement pauvre en français.

– Salutation d'ouverture

Formes standard : exclusivement « bonjour » et « bonsoir »

Formes familières : « salut », « hello », « coucou »...

– Salutation de clôture

Formes standard : « bonsoir » (qui est donc ambivalent), « au revoir », « adieu » (rare ou régional)⁹

Formes familières : « tchao », « adios », « (bye)bye »...

(2) Vœu : paradigme ouvert.

Deux types de structures sont conventionnellement dévolues à la réalisation de cet acte :

– La structure nominale de type « Bon + Nom » : « Bonne nuit », « Bon travail », « Bon retour »...

Ces énoncés peuvent être décrits comme résultant de l'ellipse d'un verbe performatif de type « Je te souhaite », la tournure complète, plus étoffée et insistante (« Je te souhaite une bonne nuit / un bon travail / un bon retour ») étant d'ailleurs elle-même bien attestée.

– La structure verbale de type « Verbe + bien » : « Dors bien », « Travaille bien », « Rentrez bien »...

Toutes sortes de variantes sont évidemment possibles (par exemple « Fais de beaux rêves », « Pourvu que tu dors bien ! » etc.), mais ces deux structures sont de loin les plus exploitées, certains contenus votifs préférant la structure nominale (« Bon appétit ») et d'autres la structure verbale (« Amuse-toi bien », nettement plus naturel que « Bon amusement »). D'une manière générale, la tournure nominale est nettement plus productive que la structure verbale, dont l'exploitation se trouve contrainte par le fait qu'elle peut aussi recevoir la valeur d'une recommandation, lorsque le verbe correspond à une action volontaire — comparer par exemple « Bon vote ! » qui ne peut être qu'un vœu, et « Votez bien » qui sonne plutôt comme une recommandation. Cette polysémie de la structure verbale peut entraîner certaines ambiguïtés et malentendus, par exemple :

Travaille bien. — Merci ! — Mais je te le demande ! — Ah d'accord je vais essayer...

Les énoncés votifs sont donc à la fois stéréotypés – car ils se glissent presque toujours dans un moule préfabriqué – et d'une diversité potentiellement infinie – car ces moules peuvent être remplis par un matériel lexical sans cesse renouvelable, par exemple : si mon interlocuteur sait que je dois me mettre à la rédaction d'un texte sur le vœu, il pourra me souhaiter très banalement « Bon courage » ou « Bon travail », mais aussi de façon plus fantaisiste : « Bon texte », « Bon Mac », « Bon tapotage » ou même « Bon vœu »... De même s'il sait que je m'appête à aller voir le dernier Woody Allen, il pourra me dire « Bonne soirée » mais aussi « Bon film », « Bon ciné », « Bon Pathé », « Bon Woody Allen », « Bon Midnight in Paris », etc. Ce jeu avec les structures votives est fréquent dans les échanges ordinaires, par exemple :

A [à B qui s'appête à partir en congé pour quelques jours] : Bon week-end, et même bon pont ou plutôt bon viaduc !

B : C'est plutôt un week-end prolongé en fait...

A : Alors bon week-end prolongé !

3. Les conditions de réussite du vœu

La symétrie des salutations s'explique par le fait que les conditions de réussite de cet acte (à savoir que les interlocuteurs se connaissent et/ou qu'ils soient en situation de s'engager dans un échange verbal) sont très généralement partagées par les deux parties prenantes. Mais il n'est pas forcément de même dans le cas du vœu, dont la réussite dépend de toutes sortes de conditions aussi subtiles que tyranniques. En effet, si ces conditions ne sont pas réunies, le locuteur « malheureux » (*unfelicitous*, comme l'est son énoncé) se verra presque systématiquement infliger une « réplique », qu'il lui sera heureusement possible de conjurer par quelque « précaution » – comme quoi ces règles d'emploi, venant s'inscrire dans la texture même des énoncés, sont bel et bien inscrites dans la compétence des locuteurs. Supposons ainsi que A dise à B :

Bon voyage !

B pourra par exemple lui répliquer :

- (1) Finalement je reste à Lyon tout l'été.
- (2) Je déteste voyager.
- (3) Je suis rentrée hier.
- (4) Mais on se revoit demain !

Corrélativement, pour anticiper sur un échec possible de son énoncé A pourra recourir à des

précautions telles que :

Si tu pars, bon voyage ! [condition (1)]

[Dans un e-mail] Si tu n'es pas encore parti, bon voyage ! [condition (3)]

Si on ne se revoit pas demain, bon voyage ! [condition (4)]

À partir de l'observation des différentes précautions dont peut s'entourer l'acte votif et des répliques qu'il peut entraîner, il est possible de dégager les conditions suivantes auxquelles cet acte est assujéti.

3.1. Que l'événement ou l'état de choses sur lequel porte le vœu puisse ou doive se réaliser

Dans un cas tel que « Bon voyage » : il faut qu'il y ait un voyage en vue ; il faut de même qu'un anniversaire, Noël, ou des vacances soient imminents pour que les énoncés « Bon anniversaire », « Joyeux Noël » ou « Bonnes vacances » constituent des vœux pertinents.

Précautions correspondantes :

Bonnes vacances, si vous en prenez

(on peut aussi remplacer « Bonnes vacances » par la formule moins risquée « Bon été » — il semble que ce soit de plus en plus fréquent en milieu universitaire...)

[Annonce à l'atterrissage d'un avion] : Bonne journée, et pour les passagers en transit, bonne continuation de votre voyage.

Si dans cet énoncé « Bonne journée » s'adresse à tout le monde, le deuxième vœu n'est pertinent que pour les passagers en transit, comme le précise le syntagme circonstanciel chargé de circonscrire la sous-classe des destinataires du vœu au sein de l'ensemble plus large des récepteurs de l'énoncé¹⁰.

3.2. Que cet événement ou état de choses puisse être une bonne chose

Dans le cas contraire, le vœu ne peut qu'échouer – ainsi le vœu « Bon voyage » si B déteste voyager. Autres exemples

– de réplique produite par B :

Bonne balade ! – Par ce temps ?!

– de précautions prises par A :

Bon dimanche, si on peut dire / dans la mesure du possible

Bon dimanche quand même...

Cette condition de réussite peut dans certaines circonstances bloquer le renvoi du vœu, ainsi lorsque B est engagé dans une activité peu réjouissante. À un péage d'autoroute par exemple, si l'employée enfermée dans sa guérite vous gratifie d'un « Bonne route », on ne pourra pas lui rendre la pareille à cause de la condition (1) (la seule réaction possible est « merci ») ; mais si le vœu de A prend la forme « Bonne journée », B pourra également hésiter à produire un « Vous aussi », cette fois du fait de la condition (2).

D'une manière générale, il est difficile d'exprimer un vœu quand la situation évoquée est particulièrement dramatique¹¹, d'où l'embarras que l'on éprouve lorsqu'une formule rituelle

serait pourtant attendue en la circonstance – exemple d'un vœu de nouvel an sur fond de grave maladie d'un des destinataires :

Merci pour ces nouvelles réconfortantes. Il est plus facile maintenant de vous souhaiter à tous et à toutes une très bonne année.

En cas de situation particulièrement dysphorique, la teneur constitutivement euphorique du vœu risque de prendre une coloration ironique. L'emploi ironique peut d'ailleurs être délibéré en contexte familial et ludique :

Aujourd'hui j'ai huit heures de cours, la galère ! — Hé bien bonne galère !

3.3. Condition de « non superfluité » du vœu : que la réalisation de l'événement souhaité ne soit pas sûre à 100%

Pour que le vœu réussisse, s'il faut que l'événement ou l'état de choses souhaité puisse effectivement se réaliser et être une bonne chose, il ne faut pas non plus qu'il le soit à *coup sûr* car dans ce cas le vœu est superflu¹². Voici quelques exemples de précautions et répliques correspondantes, qui illustrent aussi le fait que dans notre société le rituel votif se prête volontiers à des échanges ludiques, en particulier lorsque le vœu a partie liée avec le compliment :

Ce petit message en début d'année pour te souhaiter plein de bonnes choses comme bonheur, sérénité, joie, succès (mais est-ce bien nécessaire ?)

Je vous souhaite jeunesse, beauté... — Mais j'ai déjà tout ça !

Qu'est-ce qu'on vous souhaite ? — Tout ! — Mais vous avez tout ! — Presque !

Mentionnons pour terminer sur ce point le cas de « Bon courage »¹³ : l'emploi de ce vœu présuppose d'une part que l'activité que B s'apprête à accomplir nécessite de sa part un courage qu'il n'aurait pas forcément sans l'aide du vœu, ce qui peut être vexant, d'où cette précaution (devançant une réplique du genre « mais j'en ai du courage ! ») :

Je te souhaite bon courage mais je sais que tu n'en manques pas

et d'autre part que la situation évoquée soit plutôt pénible (on ne va pas souhaiter – si ce n'est sur un mode humoristique – du courage à quelqu'un qui part pour la plage avec sa serviette de bain et son huile solaire) ; d'où cette remarque d'un journaliste déplorant la fréquence actuelle, pour lui tristement significative, de cette formule votive :

L'avez-vous remarqué ? En prenant congé aujourd'hui, les gens ne disent plus « au revoir », « à bientôt », etc., mais ils vous apostrophent d'un définitif « Bon courage ! ». Y en marre de la sinistrose! (*Télérama*, 3-06-2009)

Les formules votives sont enfin soumises à plusieurs conditions temporelles.

3.4. Que le moment de la formulation du vœu (T1) soit antérieur à la réalisation prévue de l'événement souhaité (T2)

Cette condition permet d'opposer le fonctionnement des verbes « souhaiter » et « espérer », pourtant sémantiquement proches : le premier a toujours une valeur projective, donc votive

(« Nous vous souhaitons une bonne nuit ») alors que le deuxième peut aussi être rétroactif (« Nous espérons que vous allez passer une bonne nuit » vs « Nous espérons que vous avez passé une bonne nuit »).

Exemple de précaution illustrant cette condition temporelle du vœu :

Bon appétit, à moins que vous ayez déjà mangé !

cette condition posant de délicats problèmes de formulation en cas de temporalité non partagée, comme c'est le cas dans les échanges par courrier électronique où A ne sait jamais à quel moment B va déchiffrer son énoncé :

Bonne soirée, si vous êtes encore devant votre écran / Bonne nuit, si tu n'es pas encore couchée

Je suis sans mail jusqu'à lundi inclus (je pars en Normandie tout à l'heure). — Bonne Normandie, si tout à l'heure n'est pas encore passé !

Bon faut que je file à Bron (je ne te dis pas « Bon Bron » parce ça sonne mal et c'est sans doute trop tard...)

3.5. Que A et B ne doivent pas se revoir avant T2

Cette condition entraîne très systématiquement la formulation de quelque précaution en cas d'incertitude sur son application :

Bon week-end puisque tu n'as pas cours demain

Bonnes vacances si on ne se revoit pas d'ici là

Mais cette condition peut entrer en conflit avec un autre principe, qui veut que T1 ne soit pas trop éloigné de T2 (on ne va pas souhaiter « Bon appétit » à dix heures du matin même si on ne pense pas revoir la personne avant le déjeuner), A devant en quelque sorte louvoyer entre ces deux exigences temporelles du vœu, dont B peut d'ailleurs avoir une conception divergente :

Bonnes vacances ! — Mais c'est dans un mois ! — Oui mais on ne se verra sans doute pas d'ici là...

Bel exemple de ces « négociations » qui sont constantes dans les conversations¹⁴, du fait du flou qui affecte l'ensemble des règles que les régissent – en l'occurrence, le flou inhérent aux conditions d'adéquation de l'énoncé votif à la situation à laquelle il s'applique. Quelques exemples encore pour illustrer ces incertitudes :

Bonne journée... ou ce qu'il en reste !

(à quel moment doit-on en effet passer de « Bonne journée » à « Bonne fin de journée » ?)

Reposez-vous bien — Mais je ne suis pas fatiguée !

(pour qu'un tel vœu soit pertinent faut-il nécessairement que B soit fatigué ? ça se discute – c'est à dire que cela peut prêter à « négociation conversationnelle »...)

Citons enfin ce courrier jonglant à plaisir avec les conditions de réussite du vœu – car s'il y a du « jeu » dans les règles conversationnelles cela peut mettre les locuteurs dans l'embarras,

mais cela leur permet aussi à l'occasion d'en jouer :

Bonne journée et bonne semaine... Je ne prends pas trop de risque avec la condition de réussite temporelle car il est malheureusement peu vraisemblable que nous nous revoyions durant la semaine, cela dit on peut se demander jusqu'à quel jour de la semaine on peut encore se dire « Bonne semaine » avant de passer à « Bonne fin de semaine ». Je prends plus de risque avec la condition « Que l'état de choses puisse être bon » car si je ne m'abuse c'est votre semaine de rentrée... Alors je rectifie : « Bon courage ! »

4. Valeurs interactionnelles

En tant que manifestation de sollicitude envers le/la destinataire, tout vœu constitue pour sa face (sauf s'il est manifestement ironique ou provocateur)¹⁵ un acte valorisant (FFA) : c'est pour A une façon de signifier à B qu'on lui « veut du bien ».

Il convient cela dit de distinguer deux grands types d'énoncé votifs.

4.1. Les vœux « cérémoniels »

Étant associés à des événements particuliers ou situations sociales conventionnelles, ces énoncés votifs se présentent comme des formules figées, à produire soit en début d'interaction, soit au moment où survient l'événement concerné :

Bonne fête / Bon anniversaire
Joyeux Noël / Bonne année
Bon appétit / À vos souhaits...

4.2. Les vœux à fonction de clôture d'interaction

Cette deuxième catégorie de vœux est nettement plus productive en France, où elle s'est à ce point répandue qu'il semble aujourd'hui quasi obligatoire de terminer l'échange par quelque formule votive, en combinaison avec la salutation, voire comme clôtureur exclusif. Au téléphone par exemple, le mécanisme est le suivant : B annonce qu'il/elle va devoir pour telle ou telle raison mettre un terme à la conversation, et A rebondit sur le motif invoqué en formulant un vœu (souvent précédé d'un connecteur tel que « alors », « ah bon », « hé bien » ou « ben ») :

B : C'est pas tout ça mais il faut que je retourne à mes copies / mes fourneaux...

A : Alors bonnes copies / bons fourneaux...

B : Excuse-moi mais les invités arrivent

A : Alors bons invités !

B : Excuse-moi mais je dois partir à la Fac / au cinéma / à la boulangerie

A : Ah bon bonne Fac / bon cinoche / bonne boulangerie...

A : Excuse-moi on m'appelle pour le café

B : Alors bon café ! Moi je retourne à mon écran

A : Ben bon écran ! et bon courage...

Les vœux de clôture peuvent apparaître en série, voire en ribambelle (avec un effet parfois humoristique) :

Bonnes vacances! Fais bon voyage, et repose toi bien. Bonne route ! et bon courage pour l'installation...

Je te souhaite une bonne matinée et puis une bonne fin de matinée, et surtout un bon appétit !

5. Aperçus interculturels

La formulation des vœux varie bien évidemment d'une langue à l'autre. En anglais par exemple, les énoncés votifs peuvent s'exprimer (outre les formules comme « Have a good day », non réductible toutefois à « Good day ! ») à l'aide du verbe « enjoy » (« Enjoy your day / your meal / your visit / your vacation »...). Cette tournure offre l'intérêt de pouvoir s'appliquer à toutes sortes de situations sans qu'il soit nécessaire d'explicitier l'objet précis du vœu (« Enjoy ! ») – à la différence du français où il arrive que l'on hasarde un « Bon... » sans trop savoir exactement comment l'on va compléter la phrase (on peut toujours se replier sur « Bonne continuation » mais ce vœu passe-partout fait un peu figure de pis aller)¹⁶.

Selon les sociétés on observe également des différences quant à la fréquence du vœu, ses conditions d'emploi et les valeurs sociales qui s'y attachent. On peut ainsi grossièrement opposer les sociétés laïques, où les vœux sont de simples formules de politesse (avec lesquelles on peut à l'occasion jouer comme on en a vu quelques exemples), et les sociétés où la religion pèse fortement sur les comportements rituels et dans lesquelles le vœu prend souvent la forme d'une bénédiction (formule invoquant Dieu), avec éventuellement une fonction de conjuration du mauvais œil (exemple d'une formule comme « Que Dieu le protège » accompagnant un compliment adressé à une mère sur son enfant). De tels emplois reflètent une plus grande confiance dans le pouvoir agissant (la « performativité ») des formules langagières, qui seraient susceptibles d'avoir une réelle influence sur l'état de choses, et pas seulement sur l'état de la relation interpersonnelle comme c'est le cas dans notre conception occidentale du vœu¹⁷.

Je ferai pour terminer quelques remarques sur le fonctionnement du vœu en grec. N'ayant personnellement qu'une connaissance rudimentaire du grec moderne, je serais bien incapable d'évaluer la justesse de cette affirmation formulée par la traductrice Jeanne Roques-Tesson¹⁸ :

Si notre bonjour est devenu une formule creuse, en Grèce, c'est bien « bon jour ! », et il y a d'ailleurs une manière de préciser avec le pronom personnel *kali sou mera*, « bonjour à toi ! »¹⁹ qui fait déjà du plus élémentaire salut un véritable vœu.

La formule *kalimera* exprime-t-elle un vœu ou une salutation ? Il semble que cela dépende de son emplacement dans l'interaction, de la façon dont elle est prononcée et intonnée²⁰... Je me permettrai simplement de contester l'idée selon laquelle les salutations seraient des formules « creuses » : elles sont bel et bien dotées d'une véritable valeur pragmatique (qui est certes différente de celle des formules votives, comme le sont les conditions d'emploi de ces deux actes de langage) – il suffit pour s'en convaincre de penser aux effets puissants que produit, *a contrario*, l'absence d'une salutation attendue...

Mais je voudrais surtout rappeler ici quelques résultats des travaux précédemment mentionnés de Stavroula Katsiki (2000 et 2001). Celle-ci signale d'abord la plus grande importance accordée en Grèce aux vœux cérémoniels : les circonstances sont nombreuses où le vœu fait l'ob-

jet d'une attente très forte – Noël, Pâques, jour de l'an ; mariage ou naissance (circonstances qui appellent plutôt en France un rituel de félicitations) ; maladie, départ, séparation, retrouvailles, et même nouvelles acquisitions en tous genres... Katsiki note également (sans qu'il soit ici possible d'entrer dans le détail de ces différentes formules) que les énoncés votifs sont pour la plupart rapportés à la santé et à la longévité (*nase kala, xronia pola...*). Mais elle insiste surtout sur le fait que le fonctionnement de cet acte de langage reflète ce qu'il convient d'appeler un « *ethos* de solidarité », comme il apparaît par exemple dans le fait que l'on célèbre davantage en Grèce cet événement collectif qu'est la « fête du nom » (jour dédié au saint dont on porte le nom) que cet événement purement individuel qu'est l'anniversaire. Or les formulations rituelles des vœux prononcés à cette occasion témoignent d'un désir d'associer à la célébration de la personne directement fêtée toutes sortes d'autres personnes présentes ou absentes – par exemple : *na zisis na se xeromaste* (« que tu vives pour que nous soyons heureux de toi » : c'est ici l'ensemble des personnes présentes qui se trouve associé à la réjouissance) ; ou la formule consistant, après avoir reçu un vœu, à le retourner en demandant au donateur s'il a lui-même dans son entourage quelqu'un à fêter : *efxaristo ki esi an exis Kosta i Eleni na tus xerese* (« merci et toi si tu as un Kosta ou une Eleni que tu sois heureux d'eux »).

De telles formules visent à constituer une sorte de maillage social, le jeu des pronoms personnels dans les formules votives reflétant bien ce souci permanent d'insérer l'individu dans le groupe²¹ :

xronia mas pola [nombreuses années à nous] / na mas zisis [que tu nous vives]

na su zisi [qu'il te vive] / na ton xerese [que tu sois heureux de lui]

Ce qui permet à Katsiki de conclure son étude en ces termes (2000 : 107) :

De ces formules il ressort que les interlocuteurs sont dans une relation d'interdépendance : la vie de l'un est liée à celle de l'autre, le bonheur de chacun est celui de tous (tous les membres du groupe en question) — d'où la possibilité de déviation ludique en vœu auto-adressé du type : *na ziso na me kamaronis* (« que je vive pour que tu sois fier de moi »). C'est encore la solidarité qui est exprimée à travers cette attitude provocatrice.

Il va de soi que de telles différences dans la conception du vœu en France et en Grèce sont susceptibles d'entraîner certains problèmes dans la communication interculturelle, mais l'étude de Katsiki n'en fournit pas d'exemple. À défaut, je rapporterai deux cas très différents de « ratés » interactionnels, le premier franco-brésilien et le deuxième franco-américain.

Le premier exemple est authentique : alors que je m'apprêtais à sortir d'un hôtel brésilien pour aller dîner, le réceptionniste, qui se faisait fort de parler français, me lança un sonore « Bonne nuit ! », transposant manifestement (selon le principe du « calque ») le portugais « Buenas noches ». Cette expression peut en effet fonctionner comme une salutation, ce qui n'est pas le cas de « Bonne nuit » qui ne peut être en français qu'un vœu – lequel serait d'ailleurs tout à fait inapproprié en la circonstance car on ne l'utilise en principe qu'envers des personnes dont on suppose qu'elle s'apprêtent à aller se coucher, d'où la connotation familière et même intime de cette formule votive (à telle enseigne qu'en relation non familière on va préférer à « Bonne nuit », même s'il est très tard, le vœu « Bonne (fin de) soirée » ou la salutation « Bonsoir »).

Dans le second exemple il s'agit d'une « histoire drôle » (c'est-à-dire inventée de toutes

pièces) dont la drôlerie supposée repose sur un double malentendu, mettant en cause le fonctionnement de deux actes de langage, le vœu « Bon appétit » (sans véritable équivalent en anglais) et la présentation (beaucoup plus systématique aux États-Unis qu'en France). La scène se passe sur un paquebot transatlantique, entre un Français et un Américain cherchant à faire assaut de politesse :

Le premier jour, alors que nos deux passagers viennent de s'installer à la même table pour déjeuner, le Français s'exclame : « Bon appétit ! ». L'Américain réplique alors : « David Smith ! »

Le soir, nos deux compères se retrouvent à la même table. Le Français : « Bon appétit ! » L'Américain, un peu interloqué mais ne voulant pas être en reste, reprend non sans agacement : « David Smith ! ».

Le lendemain midi, même scénario. Exaspéré, l'Américain va trouver le commandant de bord et lui dit : « Écoutez, vous m'avez placé à la table d'un Français, un certain Monsieur Bonappétit, qui est complètement fou : chaque fois que nous nous trouvons ensemble il faut qu'il se présente ! »

Amusé, le commandant de bord explique à l'Américain sa méprise. Le soir donc, tout fier de son nouveau savoir, l'Américain lance au début du repas : « Bon appétit ! » Et alors le Français de répliquer tout aussi fièrement : « David Smith ! »

Conclusion

Tant qu'on ne sait pas si un tel énoncé est, par exemple, un *conseil* ou une *menace*, tant qu'on ne sait pas comment il doit être pris, il est évident qu'on n'accède pas à son sens global, qu'une partie de sa signification nous échappe. (Récanati, 1979 : 156)

En conséquence :

Enseigner une langue, c'est enseigner aussi le fonctionnement des actes de langage dans cette langue, c'est-à-dire *un ensemble de règles de corrélations entre des formes et des valeurs illocutoires*. Et corrélativement :

Enseigner les actes de langage dans une langue donnée, c'est enseigner aussi leurs *utilisations* dans la culture correspondante, c'est-à-dire *un ensemble de règles de corrélations entre des emplois et des conditions d'emploi*.

Références bibliographiques

- AUSTIN J.L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, [1^{re} édition : *How to do things with words*, Oxford, 1962].
- COULMAS F. (ed.), 1981, *Conversational Routine*, The Hague, Mouton.
- JAKOBSON R., 1973, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- KATSIKI S., 2000, « L'échange votif en français et en grec », in TRAVERSO V., *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon, PUL, 93-112.
- KATSIKI S., 2001, *Les actes de langage dans une perspective interculturelle. L'exemple du vœu en français et en grec*, Thèse de Doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan, [rééd. A. Colin, 2005].
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.

RÉCANATI F., 1979, *La transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil.

SEARLE J.R., 1972, *Les actes de langage*, Paris, Hermann [1^{re} édition : *Speech acts*, Cambridge, CUP, 1969].

SEARLE J.R., 1982, *Sens et expression*, Paris, Minuit.

WIERZBICKA A., 1991, *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

Notes

¹ Sur ces différentes questions, voir entre autres Kerbrat-Orecchioni (2001).

² Dans langue ordinaire ces deux termes sont équivalents, du moins dans certains de leurs emplois. Mais « vœu » est ici à prendre comme un *métaterme* dénotant un acte spécifique défini dans la section 2, cette définition excluant toutes sortes d'emplois tels que « faire un vœu », « faire vœu de... », « prononcer ses vœux », etc.

³ Nous avons ainsi entendu à la radio une personne prétendant illustrer l'idée convenue de l'hypocrisie des comportements de politesse par cet exemple : « on dit souvent bonjour à quelqu'un alors qu'on n'a pas forcément envie qu'il passe une bonne journée ! », la remarque reposant sur une confusion patente entre la salutation et le vœu (de façon plus étrange encore – mais la question venait cette fois d'un étudiant coréen –, on nous a un jour demandé s'il était possible de dire « bonjour » quand il peut...)

⁴ Sur les *conversational routines*, voir Coulmas (1981).

⁵ Voir aussi le cas du « Goodbye » anglais, qui vient de « God be with ye ».

⁶ On rencontre d'ailleurs encore aujourd'hui l'expression quelque peu emphatique « Je vous souhaite le bonjour ».

⁷ En italien, ce n'est que depuis peu que l'on constate l'existence de la graphie « buongiorno » (à côté de « buon giorno ») pour la salutation (la formule votive étant « buona giornata »). Par contre « buona sera », bien que fonctionnant comme une salutation (par opposition au vœu « buono serata ») s'écrit toujours en deux mots.

⁸ Il y a sûrement des différences dans la façon dont sont intonnés ces deux types de salutations (sans parler de l'expression mimique, en principe plus chaleureuse dans le deuxième cas), comme il apparaît nettement dans les situations où sont amenés à se succéder un simple « bonjour » anonyme puis un « ah bonjour ! » produit après que l'on a reconnu celui ou celle à qui l'on a affaire.

⁹ L'extrême rareté de « adieu » en français standard s'explique par la connotation dysphorique qui s'attache à l'idée que l'on ne reverra jamais son interlocuteur du moment. Même lorsque c'est de toute évidence le cas, on préfère utiliser la forme « au revoir » qui apparaît alors comme une sorte d'euphémisme.

¹⁰ En dépit des apparences le cas n'est pas le même dans cette annonce SNCF : « Le personnel du TGV souhaite une bonne journée aux voyageurs qui descendent à la gare de Massy ». En effet, ceux qui ne descendent pas à Massy ont tout aussi bien droit à une bonne journée que ceux qui y descendent ; mais ce qui rend ici le vœu non pertinent envers ceux qui demeurent dans le train c'est le fait qu'un tel vœu ne doit être prononcé qu'au moment de la séparation (voir section 4.).

¹¹ Cf. Hervé Guibert, *Journal d'hospitalisation*, Seuil, 1992 : 78.

« On n'entend que ça ici : “Bon appétit”, “Bonne journée”, “Bon repos”, jamais “Bon décès”... »

¹² Il est par exemple superflu de formuler des vœux envers les dieux (que l'on peut en revanche invoquer dans les vœux que l'on exprime), comme le remarque malicieusement le narrateur de *L'enquête de Lucius Valerius Priscus* (Christian Goudineau, Actes Sud, 2004 : 146) :

« Le service du vin démontrait une efficacité confondante. Toute coupe à peine entamée était de nouveau remplie, et l'assistance régulièrement conviée à boire à la santé de la famille impériale ou des dieux immortels (qui, par définition, n'en avaient nul besoin). »

¹³ On pourrait faire une remarque similaire à propos de « Bonne chance ».

¹⁴ Voir Kerbrat-Orecchioni (2005 : chap. 2).

¹⁵ Comme c'est souvent le cas avec la formule « Bon vent ! », qui peut signifier « Bonne route » mais aussi « Dégage, et que je ne te voie plus ! ».

¹⁶ Notons à ce propos le succès récent de « Profitez bien », dont on peut penser qu'il s'inspire de l'anglais « Enjoy ».

¹⁷ On rencontre toutefois en France, en particulier dans le monde du théâtre ou les milieux sportifs, quelques résidus d'une conception quasi « magique » du vœu, par exemple lorsqu'on l'exprime par antiphrase (« Je te dis merde » avant un examen) – voir aussi cette précaution entendue sur les ondes : « Vous n'êtes pas superstitieux ? je peux vous souhaiter bonne chance ? »

¹⁸ Citée par Alain Salles in « La politesse dans le monde. Grèce », *Le Monde*, 25 juillet 2011 : 15.

¹⁹ Notons que dans le cas de la formule française, le pronom vient renforcer la salutation sans la transformer pour autant en un vœu.

²⁰ Ainsi que me le confirme Argyro Proscolli (communication personnelle).

²¹ Cf. cette formule (prononcée en français) utilisée par une collègue grecque pour ouvrir un colloque à Athènes : « *Je nous souhaite un bon congrès* », formule qui serait difficilement concevable en France.

Didactique et traduction : pour une théorie de la communication interculturelle

Jean-René LADMIRAL
ISIT Paris et Université Paris-Diderot

au regretté René Chênevard

I

S'agissant d'un colloque mondial des professeurs de français, c'est avant tout la perspective *didactique* qui nous y a réunis. En attestent les très nombreuses communications qu'il a rassemblées et qui constituent un ensemble si vaste et diversifié qu'il y a là les éléments d'une encyclopédie moderne de l'enseignement des langues en général et du FLE en particulier. Mais l'intitulé global (c'est le cas de le dire !) de ce même congrès est très « enveloppant » et semble aller dans une direction relativement différente. Il regarde plutôt du côté de ce qui serait une anthropologie géopolitique de la *communication interculturelle*...

Il est vrai que cette dernière perspective n'est pas sans rapports avec le fait que c'est du *français* (langue étrangère) qu'il s'agit. Dans le contexte hellénique, méditerranéen et balkanique, marqué lui aussi dans l'intitulé qu'affiche le congrès, il est permis d'espérer (dirai-je pour faire écho à une formule de Kant) que le français bénéficie encore d'un statut qui va au-delà de celui d'une pure et simple langue « étrangère ». Pour beaucoup, qui n'en sont pas des locuteurs natifs, il va à remplir la fonction de ce que j'appelle une *seconde langue propre* : une langue seconde ayant fait l'objet d'une appropriation qui tend à en faire une sorte de quasi-« langue maternelle » *bis*. Un peu comme l'a été longtemps le grec, et comme on regrette qu'il ne le soit plus en raison des catastrophiques vicissitudes de l'histoire que l'on ne connaît que trop... En d'autres termes, c'est une façon de se situer dans les vastes horizons de la *francophonie*. Personnellement, je plaiderai pour ladite francophonie : non que je veuille prêcher mon saint, mais parce que j'y vois l'un des contre-feux à opposer à l'incendie linguistique du monde globalisé qui est devenu le nôtre, et dont je suis convaincu qu'il va au-devant de grands bouleversements violents au sein desquels les facteurs culturels et linguistiques ont aussi un rôle à jouer... (cf. Ladmiral 2001 : 97-100).

Quoi qu'il en soit de ces enjeux géopolitiques et des perspectives menaçantes qui y sont attachées, mon propos est ici forcément plus modeste. Il concerne la *traduction* qui, au demeurant, a sa place dans le prolongement des trois perspectives qui viennent d'être évoquées. D'abord, on aura noté que, de plus en plus, la traduction est conçue et définie en termes de communication culturelle.

Ainsi a-t-on connu un « tournant culturel » de la traductologie et de la traduction. Point n'est besoin d'insister ici sur la dimension culturelle attachée à toute activité langagière et tout particulièrement à la traduction : on ne traduit pas tant d'une langue (Lo) à une autre (Lt) que d'une langue-culture (LCo) à une autre (LCt). Il arrive même que le concept de communication cul-

turelle soit mis à la place de celui de traduction, qui du coup tendrait à disparaître. Ainsi l'ISIT (où il m'est donné d'enseigner la traductologie) n'est plus l'Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction mais un « Institut de communication et de management interculturels », tout en gardant le même sigle. Par ailleurs : dans une perspective géolinguistique, la traduction est évidemment le *tertium quid* de la médiation permettant d'échapper à l'alternative antinomique qui nous obligerait à choisir entre le rêve d'un plurilinguisme généralisé et le cauchemar de l'arasement qu'induirait un unilinguisme "globish".

Par rapport au français qui nous occupe ici, une première question élémentaire sera de savoir si on traduit vers le français (Lt) ou à partir du français (Lo) : cela correspond à la distinction traditionnelle opposant respectivement le thème et la version, dans l'optique FLE. Mais si le français est une « seconde langue propre », cette opposition devient plus floue. Et là on a déjà rejoint la perspective de la *didactique* des langues qu'il aura bien fallu apprendre avant de traduire. – Mais il y a plus : contrairement à ce qu'on a pu croire naguère, il revient à la traduction une place stratégique dans la dynamique de l'enseignement des langues. C'est ce dont j'entends traiter ici.

Nota Bene : Compte tenu des limites imparties au présent « papier », je m'en tiendrai à quelques remarques à caractère programmatique constituant pour ainsi dire le *sténogramme* d'une étude en bonne et due forme. Pour ces mêmes raisons, j'ai limité les indications bibliographiques à un strict *minimum*, ne fût-ce que parce que la plupart d'entre elles auront été mentionnées dans les autres contributions du présent volume. De fait, je me suis contenté de quelques références à mes propres travaux, conformément à un usage de plus en plus répandu dans les publications en sciences humaines (et qu'on peut trouver agaçant). La présente étude s'inscrit en effet dans le cadre d'une réflexion d'ensemble. C'était aussi le moyen de faire plus court. Et puis, ce m'a été l'occasion de mentionner quelques publications collectives consacrés aux thèmes abordés, dont le lecteur pourrait n'avoir pas eu connaissance.

II

S'il est vrai que, comme il vient d'être rappelé, l'exercice de la traduction présuppose la connaissance et donc l'apprentissage (ou l'acquisition) d'au moins une langue étrangère, on conçoit que la traduction soit une des finalités possibles de la didactique des langues. Ce serait le cinquième objectif pédagogique (*skill*) : après parler et comprendre, lire et écrire, il conviendrait de savoir traduire. On rejoint là une idée très ancienne, mise en œuvre par l'antique méthode grammaire-traduction.

Mais, comme on sait, la traduction a longtemps été totalement bannie de la méthodologie des enseignements de langue étrangère. On allait même jusqu'à une forme de déni de la traduction, minimisant les réactions spontanées de surcodage chez les apprenants, dont on s'attachait par ailleurs quand même à inhiber l'apparition perturbant la mise en œuvre des méthodes modernes d'apprentissage des langues. Quitte à ce qu'ensuite il s'esquisse un discret « retour à la traduction » : ç'a été le thème de tout un Numéro spécial du *Français dans le monde* (Cappelle/Debyser/Goester, 1987).

Au reste, les institutions pédagogiques prenant en charge l'enseignement des langues n'avaient jamais vraiment renoncé à recourir à la traduction. Aussi le problème n'est-il sans doute pas tant celui de la traduction en elle-même que celui de l'usage qui en est fait par l'institution. Ainsi ai-je entrepris, dès 1972, une critique systématique de « la traduction dans l'institution

pédagogique » (Ladmiral, 1979 : 23-83).

J'ai critiqué tout un ensemble de contraintes et autres scotomisations de la « traduction pédagogique » qui la réduisent à n'être plus qu'un *artefact didactique*. Les textes proposés à la traduction ont été trop souvent exclusivement littéraires et dépassaient donc d'emblée la compétence linguistique des apprenants. De plus, ce sont des textes-extraits décontextualisés, c'est-à-dire artificialisés. D'une façon générale, ce que j'ai appelé (en jargonnant un peu) *l'interférence docimo-pédagogique* induit plusieurs effets pervers ou « hétérotéliques » qui dénaturent la traduction : l'idée est que l'utilisation (pédagogique) de la traduction dans l'enseignement est implicitement finalisée par l'échéance (docimologique) terminale du contrôle et de l'évaluation de la performance des élèves, avec tout un ensemble de conséquences négatives. La langue enseignée est identifiée à sa grammaire et aux difficultés qu'elle est censée comporter pour les apprenants, en sorte qu'on a au bout du compte la traduction-*traquenard* ! et une telle surobjectivation de la langue étrangère induit un effet inhibiteur des comportements langagiers. Le discours didactique tend ainsi à assigner le modèle de performance en traduction à une logique linéaire aux termes de laquelle le « corrigé » magistral réalisé par l'enseignant constitue l'idéal exclusif de la bonne traduction ; alors que, dans la réalité, il convient de prendre en compte ce que je me plais à appeler la *compossibilité de traductions plurielles*... Qui plus est, les diverses restrictions auxquelles se trouvent astreints les exercices de traduction dans l'institution pédagogique tendent à crédibiliser une vision littéraliste (ou « sourcière ») de la traduction que j'ai abondamment critiquée, parce qu'elle est contraire au principe de réalité et à la pratique des traducteurs (cf. Ladmiral, 1986).

Il y aurait encore amplement matière à prolonger ces critiques. J'ai notamment développé une critique du thème (Ladmiral, 1979 : 47-55), dont on me dit qu'elle fait encore autorité (ce dont je suis bien sûr très flatté). Et pourtant, il est vrai que la plupart des étudiants aiment le thème, ce qui est indéniablement positif, même s'il y subsiste des manques comme ceux que j'avais mis en évidence (Anastassiadi, [à paraître]). Quoi qu'il en soit, je serai sans doute amené à reprendre le problème, non pas pour infirmer les analyses que j'avais proposées et qui ne me paraissent pas devoir être remises en cause, mais peut-être un peu nuancées et complétées.

En tout cas, mon propos est de réhabiliter la traduction à partir d'une critique des limites institutionnelles que lui impose l'institution pédagogique et qui ont abouti à en fausser le sens. Sur cette base, il devient possible de renouveler la pédagogie de la traduction à la place qui devra être la sienne (Ladmiral, 1987).

III

Pour orienter nos débats sur ces questions et y mettre un peu d'ordre, je proposerai quelques précisions conceptuelles sous la forme d'une douzaine de *dichotomies* de méthode.

1°) D'abord, il faut bien marquer la différence entre les exercices de traduction dans l'institution pédagogique ou *traduction pédagogique* et ce que j'avais appelé la *traduction traductionnelle*. Sous cette dernière qualification tautologique, je range aussi bien les différentes formes de la « traduction des œuvres » que les multiples modalités de la traduction professionnelle, qu'on pourra dire aussi spécialisée ou « technique » (Ladmiral, 2007a : 115-121). Si je n'ai pas craint cette apparente redondance tautologique, c'est que les tautologies n'en sont jamais vraiment, comme on sait, et que leur vacuité formelle manifeste laisse sourdre une plus-value sémantique, souvent polémique au demeurant, comme c'est le cas ici. Les divers types de

traductions ainsi désignées ont toutes en commun de satisfaire à l'échéance de *communiquer*, d'*échanger* et de *collaborer* dans la société par-delà les écueils de la pluralité des langues, c'est-à-dire de relever le défi des exigences qui font la réalité de la traduction dans un monde qu'on pourra dire « adulte », par opposition au « vase clos de l'irresponsabilité » pédagogique (Ladmiral, 1979 : 75).

2°) Cette dichotomie traductologique a des conséquences directes au niveau didactique, qui nous occupe ici. D'abord, c'est dans ce cadre qu'ont pu être mises en évidence *a contrario* les spécificités de la traduction pédagogique : par opposition à la traduction traditionnelle. Surtout, la dichotomie traductologique débouche sur une dichotomie didactique : il conviendra de bien distinguer deux *didactiques de la traduction* tout à fait différentes (Ladmiral, 2007b). Celle dont il est traité ici concerne la mise en œuvre de la traduction comme dispositif au sein de la *didactique des langues*. La traduction y est d'emblée déterminée par une double finalité extérieure à elle-même : le projet d'un apprentissage des langues et l'obligation terminale d'une évaluation des performances, avec les problèmes et les contradictions que comporte l'« interférence docimo-pédagogique » déjà évoquée plus haut. C'est une toute autre didactique de la traduction qui prend en charge les exigences propres à la *formation des traducteurs* – avec notamment l'initiation aux « outils » modernes, ainsi que la prise en compte des nécessités du « marché » et de la mondialisation que cela comporte, etc. Surtout : il s'agit d'assurer un *service de communication*. Je n'en fais ici mention que pour mémoire, dans la mesure où c'est une problématique *sui generis* qui nous entraînerait bien au-delà de notre propos.

3°) D'une façon générale, il y a lieu de se demander quel rôle on donne à la traduction. Il m'apparaît qu'il y a là une dichotomie de fonctions, qui manque souvent à être dégagée clairement. Soit la traduction constitue un *objet* à part entière, soit elle n'est qu'un simple *dispositif*. Dans le cas qui nous occupe, la traduction est un dispositif utilisé au sein de l'enseignement des langues, dispositif qui revêt lui-même deux fonctions, pédagogique et docimologique. Mais la traduction peut aussi servir de dispositif pour la recherche : pour faire de la linguistique par exemple. D'un autre côté, la traduction est l'objet spécifique des traductologues, qui en explorent les multiples facettes pour elle-même. C'est aussi l'objet visé par la formation des traducteurs.

Cela dit, pour en revenir à notre propos, c'est au sein de la didactique de la « traduction pédagogique » qu'il y a matière à dégager l'essentiel des quelques autres dichotomies de méthode que j'entends aborder maintenant.

4°) Point n'est besoin d'épiloguer sur le couple que forment le *thème* et la *version*, qui a été évoqué plus haut. S'il y a lieu d'y voir une dichotomie, c'est que ces deux modalités de la traduction pédagogique ne sont pas seulement deux « translations » parallèles en sens contraires : il y a entre ces deux exercices une asymétrie foncière tant sur le plan linguistique qu'au niveau psychologique et donc aussi pour ce qui est des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre dans l'un et l'autre cas. Je n'y reviens pas (cf. Ladmiral, 1979 : 43-64).

5°) Remarquons en passant que l'interférence docimopédagogique désigne elle aussi une dichotomie qui traverse l'« institution pédagogique ». C'est l'opposition entre la dynamique pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage, et la logique docimologique du « contrôle » et de l'évaluation – à quoi il a été fait amplement référence dans ce qui précède.

6°) Plus fondamentalement, il est une dichotomie d'ordre psychologique qui ne se confond pas avec la précédente mais qui en partie la sous-tend. La question se pose en effet de savoir quelle est la fonction réelle qu'assure la traduction dans un cursus de langue étrangère au

niveau de la *psychologie de l'apprentissage*, dont se soutiennent les modalités pratiques de l'enseignement. Là encore, on a une alternative dichotomique. Conformément à une thèse fréquemment défendue, les exercices de traduction qu'on peut pratiquer dans l'enseignement des langues ne seraient guère efficaces en termes de transfert positif pour *l'apprentissage* de la langue (L2) elle-même : ils nous fourniraient seulement des instruments de mesure pour un *contrôle* permettant une évaluation objective de la réalité des apprentissages acquis et de la progression des apprenants au terme des moyens pédagogiques mis en œuvre. En l'absence de validation empirique concluante jusqu'à présent, ce n'est là encore qu'un *postulat* psycho-pédagogique (comme il y en a tant !). Sans revenir sur le détail de mon argumentation (cf. Ladmiral, 1987 : 13-14), je prends l'option opposée et j'affirme au contraire que la traduction constitue un dispositif d'apprentissage efficace, dès lors qu'on en a renouvelé la méthodologie pédagogique (cf. *sup.*) dans l'esprit de ce que je vais évoquer. Cela correspond au demeurant à mon expérience d'enseignant dans divers contextes, comme aussi à celle de beaucoup de mes collègues !

7°) S'agissant de didactique des langues, on ne peut pas ne pas mentionner la dichotomie qu'avait opérée en son temps Stephen D. Krashen entre *apprentissage* en milieu institutionnel (*learning*) et *l'acquisition* en milieu « naturel ». Comme on sait, le premier concerne en principe l'apprentissage d'une langue étrangère, alors que la seconde est censée mettre en place la langue maternelle et, avec elle, la fonction du langage. Cette théorie dichotomique apporte un élément de *plausibilisation empirique* à la dichotomie dont j'entends maintenant retracer les linéaments.

8°) Bien avant que les « tournants » ne viennent à la mode en traductologie (au point qu'on finirait par en avoir le tournis !), j'ai en effet plaidé pour un tournant en didactique des langues consistant en un *renversement complet de stratégie* pédagogique en la matière (Ladmiral 1975 et 1987). Je proposais d'oser assumer le principe d'une dichotomie radicale entre un premier et un second « cycle » dans l'enseignement des langues. Dans un premier temps, comme on sait, il s'agit de mettre en place les *automatismes de base* chez l'apprenant, en excluant la traduction, l'écrit, le recours à la langue maternelle, l'enseignement explicite d'un métalangage grammatical, etc. À ce premier niveau, l'enseignement de la langue étrangère procède en somme d'une simulation de l'acquisition de la langue maternelle, qu'elle s'attache à « imiter » (comme dirait Platon).

Mais, tout en reconnaissant l'efficacité indéniable lors d'un premier « cycle », force est de reconnaître qu'on constate assez rapidement un certain piétinement des méthodes actives ainsi mises en œuvre. D'où l'idée tout à fait paradoxale, mais très simple et finalement efficace, de prendre l'exact contre-pied de cette méthodologie pour ce qui va constituer un second « cycle » de l'enseignement des langues, qu'on pourra dire *humaniste* ou classique. La traduction peut y jouer un rôle essentiel. Elle va notamment permettre de comparer la langue maternelle et la langue étrangère (qui devrait tendre de plus en plus à ne l'être plus), dans un esprit d'approfondissement réciproque. À titre de « bénéfice secondaire », cela contribuera en outre à une reconquête d'une langue maternelle, dont on peut faire le constat affligeant qu'elle se dégrade sensiblement chez les jeunes générations à peu près partout...

On réintroduira aussi le métalangage (grammatical et autre) comme moyen de stabilisation des structures, mais aussi comme discipline de réflexion. Surtout : une fois levé le tabou de l'écrit, on peut travailler sur des *textes*, qui donnent accès à une dimension *culturelle* (en donnant à ce concept tout son sens, tous ses sens). Sans développer davantage l'ensemble de cette

problématique, je dirai que la traduction peut devenir le dispositif-cadre au sein duquel exercer l'enseignement des langues (cf. Ladmiral, 1987 : 16-20).

9°) J'entends introduire maintenant une nouvelle *dichotomie*, paradoxale et hétérodoxe. Peut-être devrais-je au demeurant parler d'une *polarité* psycho-pédagogique, tout autant que d'une dichotomie proprement dite. Quelle est la finalité d'un enseignement de langue étrangère ? À première vue, il s'agit de mettre en place un *apprentissage spécifique* débouchant sur la maîtrise d'une langue particulière (σκοπός). On n'en finira pas d'en souligner l'importance dans le monde moderne, confronté aux défis dirimants de la « globalisation »... Mais, d'abord, est-il vrai qu'on fasse si souvent usage dans la vie courante des langues qui nous ont été enseignées ? a-t-on appris les bonnes ? et les a-t-on vraiment apprises ? Surtout : à la réflexion, n'y a-t-il pas lieu de se demander si les enseignements de langue ne sont pas qu'un élément parmi d'autres, comme les autres enseignements, au sein d'un concert dont la fonction principale est de réunir les éléments d'une *formation fondamentale* qui nous donnera des têtes « bien faites » plutôt que des têtes « bien pleines » (τέλος) ? Dans cet esprit, la perspective « humaniste » d'un enseignement de langues recentré sur la traduction prend tout son sens (Ladmiral, 2007b : 22-24).

10°) Au point où j'en suis, je ne saurais manquer d'évoquer cette autre « tarte à la crème » venue d'outre-Atlantique que constitue la dichotomie opposant l'enseignement (*teaching*) à l'apprentissage (*learning*). Je n'en dirai que peu de chose. D'abord, cela ne recoupe que très partiellement ma sixième (et ma cinquième) dichotomie(s), qui problématisai(en)t le rapport entre apprentissage et contrôle. J'ajouterai seulement une remarque critique. Il faudra bien se garder des dérives « pédagogistes » qui font florès depuis quelque temps. Une insistance excessive et mal comprise sur le fameux *learning* rejoindrait l'idée qu'il faille mettre « l'élève au centre du processus pédagogique », ce qui revient à ne plus rien apprendre ni enseigner, au sein d'une institution pédagogique devenue un « lieu de vie » !

À l'opposé, c'est le *teaching* qui en l'espèce va incarner le principe de réalité ; et la traduction en sera un *organon* précieux. Elle apprend à lire les textes et elle débouche sur l'exigence de ce que j'ai appelé une écriture de précision. Autrement dit : la nuance n'est pas un luxe, elle n'est qu'un aspect de la précision ! (cf. Ladmiral, 1979 : 58). Cela est vrai aussi du rapport à la langue étrangère : par opposition à cette fameuse « pratique de l'oral » qui risque trop souvent de dégénérer en une vague synchronisation mimétique des comportements verbo-moteurs (Ladmiral, 1975 : 16), la traduction exige une plus juste mesure de l'altérité linguistique et culturelle. Quand on parle ou qu'on écrit pour son compte, on peut toujours refuser de « sauter l'obstacle » et contourner une difficulté de langue : on peut négocier son propre vouloir-dire (comme on « négocie » un virage) ; mais quand on traduit, on traduit ce qu'il y a ! et l'exigence est plus forte. Comme nous le rappellent les philosophes : le réel, c'est ce qui nous résiste...

11°) On aura noté que dans les pages qui précèdent j'ai usé indifféremment des concepts de *didactique* et de *pédagogie* d'une façon quasiment synonymique. En cela, je suis resté « à la traîne » d'une incertitude du langage couramment pratiqué maintenant, voire d'un effet de mode. Mais il m'apparaît qu'il y a là une confusion qui doit être critiquée et contre laquelle j'entends restaurer une dichotomie distinguant ces deux concepts. Au sens strict, la « didactique » s'en tient à une logique de la transmission des *contenus* exclusivement. En revanche, une fois affranchie du sens limitatif que semble lui assigner son étymologie grecque, la « pédagogie » peut étendre son champ d'application bien au-delà du seul contexte scolaire. Surtout, elle revêt une signification plus large, intégrant la didactique au sein de tout un contexte qu'on

pourra dire *anthropologique*, pour autant qu'il s'agit de prendre en compte les diverses composantes qui conditionnent l'apprentissage (Ladmiral, 2007b : 18-20).

En tout rigueur, c'est donc à la formule traditionnelle d'une « pédagogie des langues » qu'il conviendrait d'en revenir, comme c'était encore l'usage il y a peu et comme au demeurant j'en usais moi-même (cf. Ladmiral, 1975). Faute de quoi et sauf à donner à la didactique ce sens large, la « didactique des langues » tend à se limiter à une Linguistique Appliquée (*stricto sensu*), c'est-à-dire à nous donner la monnaie d'une linguistique des langues enseignées. Les didacticiens des langues ne sont plus alors que linguistes, alors qu'on a affaire à des phénomènes complexes que certains apports d'autres sciences humaines pourront contribuer à éclairer. Sans pour autant verser bien sûr dans les à-peu-près des dites « sciences de l'éducation » et des *a priori* idéologiques qu'il leur arrive beaucoup trop souvent de véhiculer. Corollairement, la « didactique de la traduction » entendue au sens restrictif du terme risquerait d'être identifiée à une linguistique contrastive des langues mises « en contact » par la pratique traduisante. Ç'a pu être un excès... par défaut (si je puis dire) de l'enseignement des langues ; mais il est clair que nous ne saurions nous y limiter dans notre pratique actuelle d'enseignants. Encore moins est-ce à la mesure des défis qu'il revient aux traducteurs de relever.

12°) Comme il me faut maintenant conclure (enfin !), pour satisfaire aux limites légitimement imparties à la présente étude, je ne ferai que mentionner en passant une dernière dichotomie qui, au sein même de la dite Linguistique Appliquée, oppose très nettement la « didactique des langues » et traductologie. Cette dichotomie était au demeurant présente à l'arrière-plan de la présente étude.

Et ma conclusion proprement dite irait à se demander si au bout du compte ma propre traductologie n'est pas paradoxalement envahie de substance pédagogique. C'est ce qu'il conviendrait de définir, d'analyser et de discuter. Mais ce serait là l'objet d'une prochaine étude qui annonce, comme dit l'autre, un « vaste programme »...

Références bibliographiques

- ANASTASSIADI M.-C., [à paraître], « Quelques propos sur un thème bénéfique », *Mélanges en l'honneur de Popi Calliabetsov*.
- CAPELLE M.-J., DEBYSER F., GOESTER J.-L. (éds.), 1987, *Retour à la traduction, Le Français dans le monde* (Recherches et applications), Numéro spécial (août-septembre).
- LADMIRAL J.-R., 1979, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, rééd. 2010, (coll. « Tel », n° 246), [Traduction en langue grecque par Catherine Collet et Marie-Christine Anastassiadi : Athènes, Éd. Metaikhmio, 2007].
- LADMIRAL J.-R., 1975, « Linguistique et pédagogie des langues étrangères », *Langages*, n° 39 (septembre), 5-18.
- LADMIRAL J.-R., 1986, « Sourciers et ciblistes », *Revue d'esthétique*, n° 12, 33-42.
- LADMIRAL J.-R., 1987, « Pour la traduction dans l'enseignement des langues : 'version' moderne des Humanités », *Traduire : langue maternelle/langue étrangère*, éd. G. Hardin = *Les Langues modernes*, n° 1, 9-21.
- LADMIRAL J.-R., 2001, « Métaphraséologiques », *The Contribution of Language Teaching and Learning to the Promotion of a Peace Culture*, Actes du colloque A.I.L.A. de Thessalonique, 9-12 décembre 1999, Thessalonique, 2001, 97-117.

- LADMIRAL J.-R., 2007a, « Traduction philosophique, traduction spécialisée, même combat », in LAVALT-OLLÉON É. (éd.), *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations*, Bern, Peter Lang, 115-145.
- LADMIRAL J.-R., 2007b, « Didactiques de la traduction », *Didactiques et traduction*, Actes du colloque du Centre de Recherche Appliquée sur la Traduction, l'Interprétation et le Langage (CRATIL) = *Transversalités*, Revue de l'Institut catholique de Paris, n° 102 (avril-juin), 3-28.
- LADMIRAL J.-R., 2009, *Della traduzione. Dall'estetica all'epistemologia*, a cura di Antonio Lavieri, Modena, Mucchi Editore.
- REISS K., 2009, *Problématiques de la traduction*. Les conférences de Vienne, trad. Catherine A. Bocquet, Paris, Anthropos/Economica, (Bibliothèque de traductologie).

Les projets collaboratifs (TIC) : quelles compétences pour quelle évaluation ?

Claude SPRINGER

Université de Provence
Laboratoire Parole et Langage

Introduction : deux interprétations possibles du CECR

À la suite du CECR, les manuels de FLE proposent et s'inscrivent dans une approche par tâche, prolongement de l'approche communicative, avec l'échelle des niveaux communs de performance comme colonne vertébrale de l'évaluation. Cette didactique par tâche permet-elle le changement souhaité ? Le point de vue développé dans cet article pose qu'il n'en est rien. L'échelle des niveaux de performance renforce en effet l'idée qu'il s'agit de faire acquérir les connaissances linguistiques nécessaires ainsi que les savoir-faire communicatifs décrits. Cette focalisation sur les seules compétences langagières exclut de facto la prise en compte des compétences générales/transversales pourtant présentées par le CECR. Une didactique tournée vers l'apprentissage collaboratif devrait au contraire s'appuyer sur les compétences générales et sociales autant que sur les compétences langagières.

L'entrée par les projets semble, pour ces raisons, plus propice à une didactique alternative que le colloque souhaite explorer. Dans le cadre de la pédagogie par projet, différentes pistes existent, dont celle du théâtre, de l'interdisciplinarité (les projets interdisciplinaires encadrés ou en DNL), des TIC, etc. C'est la piste des TIC qui nous intéresse particulièrement. Contrairement à la méthode par tâche des manuels scolaires, méthode qui suit la classique exposition, systématisation et exploitation guidée, il s'agit pour les TIC de concevoir des « scénarios d'apprentissage » permettant aux élèves de vivre des expériences sociales et de réaliser ensemble un projet. Nous connaissons les scénarios de la « quête virtuelle », on peut également signaler des scénarios qui explorent le potentiel des blogues ou des réseaux sociaux. La question que nous nous poserons à travers différents exemples de projets TIC tournera autour de la définition de la compétence et de son évaluation dans une perspective de l'action sociale et de l'apprentissage collaboratif.

Comment les professeurs de langue que nous sommes peuvent-ils prendre en compte cette compétence globale en acte ? Comment évaluer ce qui semble dépasser le cadre restreint du cours de langue ? Comment sortir du piège, désormais en place, de l'évaluation certificative enfermée sur des tâches plus scolaires qu'actionnelles ? Comment développer l'apprentissage collaboratif ? Comment aller vers une évaluation alternative et véritablement formative ?

Cet article présentera d'abord les conséquences méthodologiques que nous pouvons observer dix ans après la parution du CECR. Nous verrons dans un premier temps que l'approche par tâche a fini par s'imposer en soutien de l'évaluation certificative. Malgré les arguments commerciaux et marketing qui affichent fièrement l'approche actionnelle, nous restons dans le droit

fil de l'approche communicative envisagée cette fois de manière plus opérationnelle grâce au CECR. Il s'agira, dans un deuxième temps, de présenter l'autre paradigme didactique qui relève et révèle une perspective actionnelle, une approche de l'action sociale mettant en avant l'apprentissage collaboratif. Ce type de pédagogie s'inscrit dans une longue histoire allant de la pédagogie de projet/pédagogie coopérative (Dewey, 1916 ; Freinet, 1964 ; les pédagogies actives) à l'apprentissage collaboratif dans le cadre des TIC (CSCL, computer supported collaborative learning, 1989). Nous tenterons de voir où en est l'apprentissage collaboratif en didactique des langues et TIC.

2. Les approches par tâches post CECR

Cette décennie post CECR a clairement exploré et opté pour la première orientation qui s'est cristallisée autour des deux mots clés « tâche » et « activités langagières » et de l'échelle « universelle » des compétences. La littérature actuelle en didactique des langues parle plutôt d'une évolution que d'une révolution, il s'agitait d'un prolongement et d'une clarification de l'approche communicative. L'évolution didactique actuelle renforcerait l'idée d'éclectisme pédagogique dans la mesure où, pour faire face à une complexification, les enseignants font feu de tout bois. L'approche par tâche est en effet bien connue ; elle a été développée par la didactique britannique dans les années 90. Le CECR serait donc, dans cette optique communicative, l'outil dont la didactique avait besoin pour clarifier la méthodologie post communicative. On intègre mieux l'oral en accordant une place réelle aux interactions orales, la grande absente de l'approche notionnelle fonctionnelle. On dispose enfin d'outils permettant d'évaluer de manière aussi claire que possible la maîtrise des savoir-faire communicatifs.

Cependant, il n'y a pas « une » approche par tâche, mais des approches par tâches qu'il est important de distinguer. La transposition didactique à laquelle nous avons assisté ces dix dernières années – en particulier à travers les manuels et les certifications – permet de proposer la clarification suivante :

Figure 1 : 3 types d'orientation (Springer et Wisniewska, 2009)

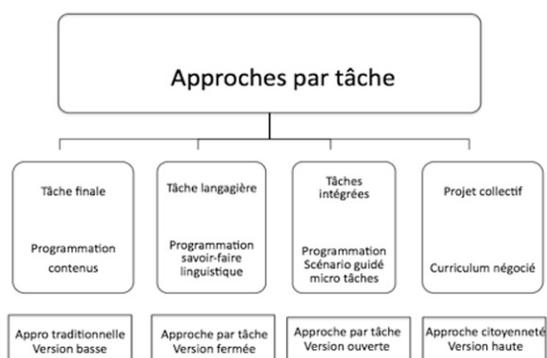
Exercice scolaire	Tâche communicative	Tâche sociale
Langue	Communication	Action
Orientée langue Exercice linguistique	Orientée activités langagières Micro tâche communicative	Orientée action sociale Macro tâche sociale
Opérations de base : identifier, reconnaître réutiliser = acquisition des savoirs linguistiques	Opérations cognitives intermédiaires : mettre en relation, comparer, choisir, analyser = entraînement des compétences de communication	Opérations cognitives et sociales complexes : interagir, se mettre d'accord, organiser, réaliser = résolution de problème, mobilisation de ressources transversales et langagières
Exemple : Décrire une photo en posant des questions (utilisation de la forme interrogative)	Exemple : Écouter un message pour définir un chemin à suivre (entraînement à la compréhension orale)	Exemple : Réaliser la mascotte de la classe de manière collaborative en respectant un plan d'actions.

Ce tableau reprend la présentation que nous avons faite lors du colloque des professeurs de français en Pologne (2008). Nous distinguons trois orientations. L'orientation « langue » est dominante et s'appuie sur les exercices structuraux, héritage des années 70. Dans cette optique, enseigner une langue, c'est avant tout faire acquérir les éléments indispensables de la langue (grammaire et lexique), héritage du Français fondamental. L'orientation communication, revisitée par le CECR, est basée

sur la « tâche communicative scolaire » et les 5 « activités langagières ». Les nouveaux manuels s'inscrivent majoritairement dans cette nouvelle approche communicative par tâche. Le CECR définit ainsi la « tâche communicative scolaire » comme un « faire semblant » communicatif. La troisième orientation « tâche sociale » suggère et implique un réel changement de perspective didactique. Le passage à une dynamique de l'action sociale implique par conséquent une véritable révolution didactique avec un élève « acteur social ». Le CECR l'évoque sans réellement s'y attarder et en faire l'élément clé d'une nouvelle perspective. Certains didacticiens (Puren, 2009, par exemple) développent cet aspect et en font le cœur d'une nouvelle méthodologie différente de l'approche communicative (c'est également notre cas). En ce qui nous concerne, dans l'optique orientée action sociale, le noyau dur ne peut plus être la notion de tâche. Il semble préférable de le caractériser pas la notion de projet. C'est bien dans cette optique que ce colloque nous invite à nous situer.

Mais avant d'explorer cet aspect, il est important de voir rapidement comment les manuels et les certifications ont interprété le CECR et se sont saisis de la « tâche ».

Figure 2 : Les approches par tâche



Ce deuxième tableau permet de visualiser les deux grands courants issus du CECR. Dans le premier courant, orienté langue et communication, nous pouvons distinguer l'approche globaliste et l'approche par compétences (Beacco, 2007). La première est une version basse de l'approche par tâche. Elle correspond à une très grande majorité de manuels et de pratiques méthodologiques. Elle a un caractère « flou » ou « éclectique » qui lui permet de s'adapter à chaque évolution. La langue est considérée comme un ensemble global, que l'on va enseigner par sélection de contenus.

Les anglo-saxons parlent des 3 P (present, practice, produce) ; la méthodologie audiovisuelle définissait également trois phases : exposition, fixation/systématisation et reproduction/reproduction guidée. « Ces démarches sont si banales qu'elles semblent naturelles », nous dit Beacco. Les manuels globalistes ajoutent en fin d'unité une tâche finale, souvent optionnelle. L'enseignant doit réaliser une programmation rigoureuse de la langue, en présentant les contenus du plus simple ou plus complexe et en proposant une batterie d'exercices aussi conséquente que possible.

La version fermée de l'approche par tâche a été définie par Beacco (2007) : il la nomme approche par compétences. Il s'agit en fait d'une approche centrée sur les activités langagières. Ce qu'il faut retenir pour cette orientation communication, c'est le fait que la langue n'est plus considérée comme un ensemble indissociable. On estime pouvoir entraîner séparément les « compétences » langagières. Le pluriel de compétences n'est pas anecdotique, on pose en effet que « la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (Beacco, 2007 : 54). Cette approche par activités langagières se situe clairement dans le prolongement de l'approche communicative, c'est la version « haute » de l'approche communicative. Les nouveaux manuels se tournent de plus en plus vers cette

approche dans la mesure où elle est en cohérence avec les procédures adoptées par les certifications. Le DELF teste en effet chaque activité langagière séparément avec pour critères les propositions de l'échelle de performance du CECR.

Terminons par quelques mots sur l'évaluation et la certification post CECR. L'un des objectifs principaux, sinon l'objectif prioritaire, du CECR était d'améliorer la transparence des examens au niveau européen. L'échelle commune des niveaux de performance (A1/C2) constitue ainsi le cœur du CECR au point où elle est souvent l'unique référence. La plupart des systèmes éducatifs européens ont pu l'adopter pour définir les niveaux attendus à la fin de chaque cycle. L'approche par activités langagières renforce l'idée que l'on peut maintenant évaluer de manière « objective » les performances des élèves. La dérive est malheureusement évidente : on assiste à une homogénéisation des manuels, des objectifs d'apprentissage et de l'évaluation. Les manuels au lieu de proposer une évaluation formative adaptée à l'apprentissage proposent en fin d'unité une évaluation permettant d'entraîner aux épreuves du DELF ou d'autres certifications. Il y a ainsi une irrésistible ascension du modèle de l'évaluation certificative au détriment d'une évaluation qualitative et formative (Huver et Springer, 2011). On peut craindre que le futur indicateur européen renforcera encore plus cette optique et lecture du CECR. L'objectif principal va devenir de faire réussir les élèves aux certifications, limitant ainsi la marge de manœuvre pédagogique de l'enseignant et la possibilité pour les apprenants d'être des « acteurs sociaux ».

En conclusion, nous pourrions dire, d'un point de vue méthodologique, que nous avons pour ces deux approches par tâche de nouveaux habits pour des recettes pédagogiques qui n'ont pas réellement évolué. Qu'en est-il alors des deux autres approches et interprétation de la perspective actionnelle ? Peut-on envisager un nouveau paradigme social ? Qu'en est-il de l'apprentissage collaboratif en didactique des langues ?

3. Un nouveau paradigme de l'apprentissage des langues : où en est/où va l'apprentissage collaboratif en didactique des langues et TIC ?

L'approche par tâche s'inscrit difficilement, comme nous venons de le voir, dans le nouvel esprit social d'une approche collaborative. La didactique des langues est restée et reste encore fondamentalement marquée par l'enseignement et/ou l'apprentissage individuel des savoirs linguistiques. Le passage d'un apprentissage solitaire à un apprentissage solidaire (Springer, 2009) reste à imaginer pour les langues. L'évaluation demeure elle aussi limitée à celle de la maîtrise des savoirs et savoir-faire langagiers. Les critères définis par l'échelle descriptive des niveaux de performance n'intègrent aucun des paramètres des compétences transversales (générales et TIC par exemple) pourtant présentes dans le CECR, et ne permet pas de rendre compte des compétences issues de l'apprentissage en communauté et de la dimension socio-culturelle qui caractérisent l'approche actionnelle.

Cependant, dans le cadre des TIC, le courant de l'approche collaborative connaît un essor conséquent depuis la fin des années 90 (voir le courant de l'apprentissage collaboratif enrichi par les TIC, CSCL). On s'intéresse aux communautés d'apprentissage, aux environnements socioconstructivistes, aux dispositifs favorisant l'apprentissage situé, à l'intelligence collective, à la construction des identités personnelles et sociales. Un nouveau paradigme d'apprentissage se dessine ainsi sans toutefois s'installer en didactique des langues. Les recherches autour des TIC et de l'apprentissage collaboratif permettent de clarifier deux optiques éducatives que je

schématise de la manière suivante en reprenant les 3 mots clés du colloque :

Figure 3 : Deux paradigmes d'apprentissage post CECR

Acquérir des connaissances	Vivre des expériences sociales
Input/Output	Expérimenter
Règle/Application	Collaborer/Partager
Modèle/Imitation	Communiquer/Interagir
Vérification/Certification	S'autoévaluer/Prendre du recul

Le paradigme dominant de l'acquisition des connaissances se caractérise par une programmation, en amont, des contenus et la vérification de la maîtrise de ces contenus en sortie (input/output). Il est également caractérisé par l'application de règles et l'imitation. Le nouveau paradigme expérientiel, par contre, s'intéresse aux expériences sociales, à la collaboration, au partage que l'on observe dans une communauté, aux interactions qui en émergent. L'apprentissage se fait dans l'action et tout au long du projet. L'évaluation ne peut être réduite dans ce cas au contrôle de la maîtrise d'acquis, elle est qualitative et formative. Il s'agit dans ce cas de prendre en compte les compétences générales et sociales et pas uniquement les compétences langagières.

Notons que le CECR présente certains éléments qui vont dans le sens de l'apprentissage expérientiel et collaboratif. Il définit en effet des compétences générales parallèlement aux compétences langagières. Il insiste également sur la notion d'acteur social. Passer d'une vision de l'élève à celle d'un apprenant acteur social ne peut se faire qu'en tenant compte de la personne de l'élève, en l'impliquant dans son apprentissage, en considérant le cadre social de l'apprentissage. Parmi les compétences générales définies par le CECR, on peut relever les éléments suivants :

- Savoir socioculturel (relations interpersonnelles, savoir-vivre, prise de conscience interculturelle, etc.) ;
- Savoir-faire interculturel ;
- Savoir être (développement d'une personnalité interculturelle) ;
- Savoir apprendre (capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, etc.) ;
- Aptitudes à la découverte heuristique (s'accommoder d'une expérience nouvelle, utiliser les TIC, etc.).

Nous pouvons constater que le CECR insiste sur la dimension interculturelle et les savoirs expérientiels incarnés au sein même d'expériences sociales dans des communautés auxquelles l'acteur social appartient. Il insiste sur les pratiques sociales quotidiennes nécessaires pour vivre dans une communauté. Il souligne également le savoir-être, qui renvoie à la personnalité, aux valeurs, à l'identité de l'acteur social. Savoir apprendre n'est pas limité à apprendre à apprendre, mais englobe l'aptitude à découvrir, à développer une démarche heuristique permettant l'ouverture aux expériences nouvelles et au développement de l'autonomie. Ces quelques éléments pourraient figurer en tête d'un manifeste pour le nouveau paradigme d'apprentissage social et ... du CECR !

Il en va de même pour le nouveau projet européen sur « les droits à une éducation de

qualité », qui insiste sur l'importance d'un « développement intégré des capacités personnelles dans la complexité sociale ». Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble, égaux et différents, selon la proposition d'Alain Touraine. Cette nouvelle optique de l'éducation ne peut s'envisager que dans la mise en place d'expériences sociales d'apprentissage permettant d'échanger, de partager, d'apprendre ensemble (nous retrouvons les mots clés du colloque). L'apprentissage expérientiel constitue ainsi la spécificité d'une approche réellement actionnelle, c'est-à-dire qui considère l'élève comme un acteur social à part entière.

Les pédagogies actives ont depuis longtemps mis en avant cette vision militante de l'éducation. On pense inévitablement aux invariants de Freinet (1964) :

Invariant n° 10 bis : Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.

Invariant n° 11 : La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

Invariant n° 12 : La mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

Invariant n° 13 : Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.

Invariant n° 14 : L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.

Invariant n° 15 : L'École ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.

Si ce nouveau paradigme d'apprentissage est étranger à l'école française, on peut le trouver par contre au Canada et dans d'autres cultures éducatives. La réforme scolaire canadienne (2000) a formalisé ces éléments dans le référentiel suivant, définissant trois grandes catégories de compétences générales, transversales et sociales :

1. Intellectuel :

- exploiter l'information ;
- résoudre des problèmes ;
- exercer son jugement critique ;
- mettre en œuvre sa pensée créatrice ;

2. Méthodologique :

- se donner des méthodes de travail ;
- exploiter les TIC ;
- s'autoévaluer pour améliorer le travail ;
- utiliser les langages (artistiques) pour exprimer ses idées ;

3. Personnel et social :

- développer l'estime de soi ;
- coopérer avec l'équipe ;

- s'impliquer dans un projet ;
- servir de médiateur ;
- développer une conscience interculturelle.

Tenir compte de la personne de l'élève, c'est inévitablement lui permettre d'exercer son jugement critique, encourager sa créativité, développer son estime de soi, l'aider à devenir un médiateur culturel, lui permettre d'apprendre de travailler avec d'autres et s'impliquer dans ses apprentissages. Il est normal d'évoquer, ici à Athènes, la maïeutique de Socrate qui cherchait à faire accoucher les esprits de leurs connaissances, à faire émerger les compétences enfouies. Ne devrions-nous pas de la même façon nous méfier des sophistes modernes qui ne cherchent pas la « vérité » didactique mais cultive l'artifice rhétorique pédagogique ! Nous avons pu voir dans ce colloque que plusieurs enseignants s'inscrivent dans cette optique du projet, par exemple la littérature en lycée avec un travail collaboratif à distance sur l'injustice et Antigone (Stefanaki) ou bien en art et technologie dans le cadre de travaux interdisciplinaires (Fotiadou). Ces projets visent bien à développer les personnalités des élèves tout en se conformant aux exigences du programme scolaire.

D'autres exemples montrent que ce nouveau paradigme n'est pas antinomique avec la didactique des langues. F. Longuet-Laude, coordinatrice du collège d'allemand à l'Iufm de Paris propose différents projets dont un projet à partir d'un conte de Grimm avec des marionnettes pour une classe de CM1 (A1/A2 – en 20h). Pour plus de détails voir <<http://espace-langues.paris.iufm.fr/spip.php?rubrique338>>. Nous pouvons à partir de cet exemple montrer la différence entre un cours classique et un projet collaboratif fondé sur ce nouveau paradigme :

Figure 4 : Séquence pédagogique et Scénario pédagogique

Plan de cours	Scénario pédagogique
1. Lire et comprendre le texte	1. Découvrir un contexte artistique, se renseigner sur internet
2. Faire des exercices de maîtrise de la langue (temps du récit,...)	2. Découvrir un conte
3. Rédiger la fin du conte à partir du modèle actanciel	3. Chercher des idées
4. Évaluer le travail de rédaction	4. Fabriquer des personnages
	5. Imaginer un spectacle
	6. Jouer le spectacle
	7. Évaluer la progression, évaluer la production finale, définir son apprentissage

Le plan de cours suit le modèle classique, le conte n'est qu'un prétexte à un entraînement pour rédiger. On lit pour comprendre un texte, on propose des exercices de langues pour maîtriser les temps verbaux nécessaires, etc. L'élève rédige selon un modèle proposé en utilisant les formes linguistiques imposées. Le scénario pédagogique par contre propose une tâche sociale finale, jouer un spectacle, ainsi que des étapes intermédiaires pour y parvenir (découvrir le contexte des marionnettes, découvrir la spécificité du conte, rechercher des idées, imaginer une histoire, confectionner des personnages, créer un spectacle, s'entraîner au jeu théâtral). Nous voyons que les rôles de l'enseignant et des élèves diffèrent fondamentalement.

Le travail collaboratif va permettre de réaliser cette tâche complexe en mobilisant les ressources de tous les enfants. Ils ne peuvent réaliser seuls ce type de tâche. De même, l'évaluation ne saurait se limiter à une simple vérification linguistique. Enfin, ce type d'approche n'est pas hors programme, bien au contraire, on va faire apparaître tous les éléments du programme qui auront été sollicités, allant bien au-delà des exigences. Voici quelques exemples de compétences attendues à ce niveau :

Compréhension écrite : comprendre un texte simple

Compréhension orale : suivre le fil d'une histoire avec les aides appropriées

Expression orale : reproduire des phrases simples

Parler en continu : présenter quelqu'un/se présenter ; parler de soi

Lire : reconnaître des mots simples

Écrire : rédiger des phrases simples (fiches descriptives)

Ce projet va permettre une évaluation qualitative différente des traditionnels QCM. Il est important de faire prendre conscience aux élèves des nombreuses compétences que le projet a sollicité grâce à la cartographie des compétences, il est également essentiel de valoriser l'apprentissage collaboratif et le développement global :

- créer et jouer un conte
- écouter, coopérer, négocier, partager des savoirs
- s'impliquer dans le projet
- se renseigner sur internet
- imaginer un spectacle
- créer des marionnettes
- apprendre un rôle (en s'enregistrant)
- effectuer un retour réflexif sur son expérience
- poser des questions, écouter, expliquer
- vivre une expérience sociale
- comprendre, écrire des phrases simples, répéter des mots
- imaginer une suite
- parler en continu.

D'autres types de projets sont possibles. Les projets ethnologues partent du principe de l'enquête sur son quartier, sur le quotidien. Il s'agit d'aller à la rencontre des autres, trouver les expressions artistiques de la rue, construire ensemble l'altérité, apprendre à se connaître et à construire son identité. Voir le site *Ethnoclic* <www.ethnoclic.net/> et *Ethnoart* <www.ethnoart.org/>. La démarche permet dans ce cas de développer différentes compétences :

- Découvrir son quartier
- Enquêter
- Noter ses observations
- Partager avec ses camarades
- Présenter son quartier à une autre classe sur internet
- Interagir, collaborer
- Construire ensemble le projet
- Développer ses compétences artistiques
- Développer ses compétences TIC
- S'autoévaluer.

Les projets blogues éducatifs, présentés au colloque des professeurs de français à Thessalonique (2009), permettent également de développer d'autres aspects dont une conscience interculturelle. Les projets visent ainsi à développer la créativité des enfants, à les aider à construire leur identité personnelle et sociale. Les enseignants ne peuvent dans ce paradigme se contenter de suivre le plan de cours proposé par les manuels. Les compétences sollicitées vont bien au-delà des compétences langagières du CECR. Il faut par conséquent former des enseignants créatifs et imaginatifs, pas uniquement des techniciens capables de maîtriser une méthodologie prête à l'emploi. D'autres projets, plus guidés existent. Rappelons les rallyes web (scénario simple de recherche d'informations et donc d'entraînement à la compréhension), mais aussi le scénario complexe de la quête ou mission virtuelle qui définit rôles, démarches et évaluation à partir d'une mise en situation motivante et cohérente (voir mon blogue <<http://blogfle2011.blogspot.com/>>). L'évaluation dans ce nouveau paradigme tente d'imaginer de nouveaux modes d'évaluation comme l'évaluation portfolio (d'apprentissage), la cartographie de compétences, les grilles qualitatives, etc. (voir à ce sujet Huver et Springer, 2011). On explore ainsi une évaluation qualitative socialement partagée, avec une réelle prise en compte de l'élève, un respect de sa personnalité pour développer l'estime de soi (voir les invariants de Freinet).

Pour conclure

S'inscrire dans la perspective de l'action sociale, que le CECRL nomme perspective actionnelle, implique de changer de paradigme didactique. Suivre une approche par tâche (globaliste ou par compétences langagières) ne permet pas de mettre en place un apprentissage collaboratif dans lequel l'élève agit comme un acteur social. Pour sortir du piège de la certification qui enferme sur les seules connaissances et savoir faire langagiers, il est nécessaire de s'orienter vers une pédagogie par projets. Communiquer, échanger, collaborer constituent alors les mots clés d'une didactique alternative qui s'intéresse à imaginer des expériences sociales d'apprentissage pour s'ouvrir aux autres, pour construire une identité plurielle, pour devenir à son tour créatif. L'évaluation des acquis de l'expérience s'ouvre à d'autres préoccupations que celle de la maîtrise des connaissances ou de la certification des compétences langagières. Il ne suffit pas de décréter que désormais la didactique des langues s'intéresse à l'élève en tant qu'acteur social après l'avoir placé au cœur des apprentissages communicatifs. La méthodologie doit pouvoir correspondre aux souhaits d'une éducation de qualité qui valorise les expériences sociales d'apprentissage.

Références bibliographiques

- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Éditions du Conseil de l'Europe/Didier.
- DEWEY J., 1916, *Democracy and education*, The Macmillan Company et 2010, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- FREINET C., 1964, *Les invariants pédagogiques*, Éditions de l'école française.
- HUVER E. et SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.
- PUREN C., 2009, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères » in ROSEN É., *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 45, 154-167.

- SPRINGER C., 2008, « Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux », *Actes du colloque international « 2008. Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures »*, Université de Thessalonique, Grèce, 12-14 décembre 2008, 516-528.
- SPRINGER C., 2009, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif » in ROSEN E. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 45, 25-34.
- SPRINGER C. et KOENIG-WISNIEWSKA A., 2009, "CECR : tâche sociale, scénario pédagogique et TIC", in PAPROCKA-PIOTROWSKA U., ZAJAK J., *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*, Lublin, TN KUL & KUL, 147-159.

Sitographie

Ethnoclic, disponible sur : <<http://www.ethnoclic.net/>>

Ethnoart, disponible sur : <<http://www.ethnoart.org/>>

blogue master Aix en Provence (Springer) : <<http://blogfle2011.blogspot.com>>

Iufm Paris (projets de LONGUET-LAUDE, F.), disponible sur :

<<http://espace-langues.paris.iufm.fr/spip.php?rubrique338>>

CSCCL (computer supported collaborative learning), disponible sur :

<http://www.isls.org/about_cscl_community.html>

Les richesses lexicales de la littérature du monde francophone

André THIBAUT

Université de Paris Sorbonne (Paris-IV)

Introduction

C'est devenu un lieu commun que d'affirmer que la littérature d'expression française est désormais une littérature-monde ; chaque nouvelle saison littéraire couvre de prix des auteurs qui ont le bon goût de ne pas être tous issus des frontières de plus en plus étroites de l'Hexagone. On ne s'étonnera donc pas qu'un nombre grandissant de centres de recherche universitaire se consacrent à la littérature dite « francophone » (le mot n'est pas idéal, car la France aussi est un pays francophone, mais c'est le plus simple qu'on ait trouvé), dans plusieurs pays d'Europe ainsi qu'en Amérique.

La langue de ces auteurs issus des quatre coins du monde n'est pas nécessairement marquée par l'usage de mots propres au français de leur pays ; certains en effet choisissent de s'exprimer dans une langue diatopiquement neutre. Toutefois, il faut bien avouer que la grande majorité d'entre eux ont recours, dans des proportions très variables selon les auteurs mais aussi selon les œuvres, à de nombreux « régionalismes » (aussi appelés, plus techniquement, « diatopismes »).

Ces unités lexicales peuvent faire l'objet de différents classements : on peut les présenter selon leur origine (archaïsmes, emprunts à d'autres langues, néologismes), selon leur statut sémiologique dans l'œuvre littéraire (nécessité dénominative, fonction expressive, caractérisation d'un personnage, allusion étymologique – mais il faut rappeler ici que certaines unités sont aussi tout simplement utilisées de façon inconsciente par les auteurs !), ou selon le type de discours métalinguistique ou para-définitionnel dans lequel elles se trouvent parfois insérées (contextes définitionnels, binômes synonymiques, gloses entre parenthèses, gloses en bas de page, glossaire en fin d'ouvrage ; v. Thibault, 2006). Faute de place, nous allons nous limiter ici à un classement et à une présentation du point de vue de l'origine, en l'illustrant de citations tirées d'ouvrages littéraires écrits dans une langue diatopiquement marquée et originaires de plusieurs pays du monde francophone.

1. Diatopismes classés selon leur origine

1.1. Archaïsmes (*grand-maman, costume de bain, souper, bailler, mitan*)

Et la vache Clémentine, **grand-maman**, / Et le petit veau **grand-maman** / Avec des taches ou sans taches / Et le cochon Marthuroulou quelle couleur / **Grand-maman**. / – Connais pas toutes ces bêtes, dit Grand-Mère Antoinette à Emmanuel.

(Marie-Claire Blais [Québec], *Une Saison dans la vie d'Emmanuel*, 1965, p. 102. Sur ce mot, v. Thibault, 1999 et DSR¹ s.v. *grand-maman*)

Ainsi, c'était là, sous un de ces toits bruns, à la fois si près et si loin, que cette **grand-maman**

inconnue, si jeune encore, avait durant des années cousu des chemises d'hommes à la lueur d'une vieille lampe à huile pour élever ses quatre enfants [...].

(Alice Rivaz [Suisse], *L'Alphabet du matin*, 1968, p. 242.)

Il arrive sur la plage en habit à queue pour se baigner, et il est tout étonné de voir des gens en **costume de bain** qui le regardent.

(Félix Leclerc [Québec], *Le calepin d'un flâneur*, 1961, p. 140. Sur ce mot, v. Thibault, 1999 et DSR s.v. *costume de bain*.)

J'avais une faim que j'apaisai sans même prendre le soin de rien faire cuire, sauf un peu d'eau pour le thé. Et vite, en **costume de bain**, j'allai au bord du lac dont je humais depuis la veille la forte odeur. Je m'y plongeai en riant toute seule.

(Corinna Bille [Suisse], *La Demoiselle sauvage*, 1974, p. 66.)

– Je désirerais aussi manger un morceau. [...] – Voilà votre **souper**, Sir... [dialogue entre Tintin et un hôtelier]

(Hergé [Belgique], *L'Île noire*, 1980 [éd. or. 1938], pp. 97-98. Sur ce mot, v. Thibault, 1999 ; DSR, DHFQ² et DRF³ s.v. *souper*.)

Ce jour-là notre **souper** n'avait pas de 'reste'. La première idée de mon père fut de nous envoyer récolter un régime de bananes douces. Ça se prépare vite.

(Michel Kayoya [Burundi], *Sur les traces de mon père*, 1968, p. 65.)

Pis ils te demandent itou ton arligion. Ça fait que tu te prépares à répondre, ben tu te ravises. Par rapport que là encore il faut que tu leu **bailler** des esplications.

(Antonine Maillet [Acadie], *La Sagouine*, 1990 [1971], p. 152.) *Bailler* est un synonyme vieilli de *donner*. Sur ce mot, voir J.-P. Chauveau, <www.atilf.fr/few/bajulare.pdf>; quant à son emploi dans les Antilles, v. Thibault (2009 : 116-117).

Je n'ai pas à te **bailler** d'explications. Je suis pressée ; laisse-moi passer.

(Jacques Roumain [Haïti], *Gouverneurs de la rosée*, 2003 [1944], p. 315.)

Regarde-moi dans les yeux ! Regarde-moi au **mitan** de mes yeux, je te dis !

(Joseph Zobel [Martinique], *Les Jours immobiles*, 1946, p. 86 ; sur ce mot, v. Thibault, 2008 : 139).

Ce n'était pas lui qu'on aurait vu arriver à Sainte-Anne, à la brunante, en rasant le bois et les clôtures ; toujours il prenait le **mitan** de la route.

(Germaine Guèvremont [Québec], *En pleine terre*, 1942, p. 29.)

Pour une fois le printemps fut du bord des Cordes-de-Bois. Il vint en mars, figurez-vous ! Au beau **mitan** de mars, devant le calendrier, chavirant les almanachs, se moquant de la marmotte qui avait vu son ombre à la Chandeleur.

(Antonine Maillet [Acadie], *Les cordes-de-bois*, 1977, p. 331.)

1.2. Emprunts à d'autres langues

1.2.1. À des parlers galloromans (*bastide, mayen, estaminet, achaler, besson, canique*)

Au fond d'un vallon, à trois cents mètres de Massacan, il habitait l'antique **bastide** où il était né, cernée par la pinède, le silence de la solitude, l'odeur de la résine, et le parfum des romarins.

(Marcel Pagnol [Provence], *Jean de Florette*, 1995 [1963], p. 677.) *Bastide* est un emprunt à l'ancien occitan *bastida* et signifie « ferme isolée à la campagne ; maison de campagne, souvent de plan carré et avec toit à quatre pans » (DRF).

Au printemps, c'était différent. L'école, on n'en parlait plus ! Vers le 15 mai, le village se vidait. Il allait aux **mayens** pour un mois et demi, deux mois. Les découvertes que j'ai faites là-haut m'ont marquée pour la vie. Quand j'ai eu mes quinze ans, c'était tout à fait fini. Je n'y suis plus retournée. Le départ pour les **mayens**, en mai, était un spectacle extraordinaire.

(Marie Métrailler [Suisse], *La Poudre de sourire*, 1980, p. 140.) *Mayen* est un emprunt aux patois valaisans et désigne un « pâturage ou pré d'altitude moyenne (entre la plaine et les alpages) où les troupeaux séjournent au printemps et en automne et sur lesquels ont été édifiés des bâtiments rudimentaires » (DSR).

Il y avait ici, à Bruxelles, il y a quelques années, un vieil **estaminet** où je me rendais de préférence, parce qu'il avait conservé précieusement intact son splendide caractère antique.

(Louis Salomon Hymans, Jean-Baptiste Rousseau [Belgique], *Le Diable à Bruxelles*, Bruxelles, Librairie Polytechnique d'Aug. Decq, 1853, p. 12.) Un estaminet est un débit de boisson populaire, un bistrot. Le mot est un emprunt ancien au wallon *staminê* « salle où le bétail était attaché à des poteaux ».

On va déranger, ennuyer, solliciter. On va l'**achaler** jusqu'à tant qu'elle abandonne et s'abandonne. (Réjean Ducharme [Québec], *L'hiver de force*, 1973, p. 171.) Le verbe *achaler*, qui signifiait à l'origine « attiser (un feu) », puis métaphoriquement « importuner », est un dialectalisme de l'Ouest français qui s'est exporté au Québec à l'époque coloniale ; v. DFQPrés⁴.

Si le ciel en a décidé autrement pour Catoune, faut point tenter Dieu, qu'elle avait dit. Allez, les **bessons**, attalez.

(Antonin Maillet [Acadie], *Pélagie-la-charrette*, 1979, p. 24.) Le n.m. *besson*, qui signifie « jumeau », est abondamment attesté dans de très nombreux parlers régionaux de France ; il s'est exporté au Canada (Cormier, 1999) et en Louisiane (Valdman *et al.*, 2010).

[...] enrage mais poursuis ton jeu avec la **canique** / rêche [...]

(Patrick Chamoiseau [Martinique], *Une enfance créole I : Antan d'enfance*, 1996 [1990], p. 159.) Le s.m. *canique*, qui signifie « bille à jouer », est un normandisme également attesté en Acadie et en Louisiane (v. Thibault, 2009 : 103).

1.2.2. À des langues germaniques (*bretzel, tabelle, drache, foehn, waitress, boloxer, tray*)

[...] on fait escale à Mulhouse et on s'installe à la brasserie de la gare où papa commande des **bretzels** fraîches, elles sont larges comme des assiettes et on les déguste avec un bock, rien de tel que la bière pour en exalter la saveur [...].

(Jean Egen [Alsace], *Les Tilleuls de Lautenbach*, 1979, p. 138.) Les *bretzels* en Alsace n'ont rien à voir avec les bretzels qu'on peut acheter dans le commerce ! V. Rézeau (2007).

Atterri à Inishmaan dans un pré à peine balisé, le temps de déposer le curé, sa burette et quelques paquets fortement ficelés puis reparti pour la « Grande île » [...] sans même avoir coupé le moteur et pour le vol le plus court inscrit dans les **tabelles** de l'aviation commerciale, soit trois minutes quarante-cinq secondes.

(Nicolas Bouvier [Suisse], *Journal d'Aran*, 1990, p. 21.) Emprunt à l'allemand *Tabelle*, qui désigne une liste hiérarchisée (de noms, de chiffres, etc.), le plus souvent présentée sous forme de colonnes, de tableau ; v. DSR.

Viens hiver nous gifler de tes dures averses / que nos draps soient percés que tes **draches** nous percent

(William Cliff [Belgique], *Fête nationale*, 1992, p. 19.) Le mot *drache*, s.f., signifie « pluie battante ; forte averse » et se rattache à la famille du flamand *draschen* v. intr. « pleuvoir à verse ».

Un violent vent de Pâques soufflait sur la vallée du Rhône : le **foehn** ! Il vous prenait tout entier dans sa patte et vous secouait comme gobelet, mélangeant la fumée des feux de brousse aux tourbillons de poussière et leur braise aux pétales des pêchers de muraille.

(Corinna Bille [Suisse], *La Fraise noire*, 1968, p. 105.) Emprunt à l'allemand (et au suisse alémanique) ; v. DSR.

Thérèse était une tête forte, une fille d'action, une mal embouchée, une viveuse, une **waitress** de club qui pouvait transporter une douzaine de bières glacées sans en échapper une seule, même si on essayait de lui prendre les cuisses en passant [...].

(Michel Tremblay [Québec], *Le premier quartier de la lune*, 1989, p. 212.) L'anglicisme *waitress* désigne une serveuse dans un restaurant, un bar, un café (v. DHFQ).

Les temps s'en venont durs, qu'i' contont, et je pourrions ouère encore un coup le pays se faire recenser, pis arpenter, pis **boloxer**, pis garocher dans le sù.

(Antonine Maillet [Acadie], *La Sagouine*, 1974 [1971], p. 194.) Le verbe *boloxer* est un emprunt (morphologiquement adapté) à l'anglais américain *to bollix* v. tr. « to throw into disorder » ; v. Cormier (1999).

Chaque midi, Danila empilaït de la vaisselle sur un **tray** qu'elle recouvrait d'une serviette brodée. Ce **tray** sur la tête, Victoire trottaït jusqu'aux Basses qui était alors un faubourg populeux aux portes de Grand-bourg.

(Maryse Condé [Guadeloupe], *Victoire, les saveurs et les mots*, 2006, p. 67.) Dans l'aire caraïbe, les mots français, espagnols et anglais ont beaucoup voyagé d'une île à l'autre et d'une langue à l'autre (sur *tray*, v. Thibault, 2009 : 123).

1.2.3. À des langues amérindiennes (*atocas, maringouin, canari*)

Les forêts du pays de Québec sont riches en baies sauvages ; les **atocas**, les grenades, les raisins de cran, la salsepareille ont poussé librement dans le sillage des grands incendies ; mais le bleuët, qui est la luce ou myrtille de France, est la plus abondante de toutes les baies et la plus savoureuse.

(Louis Hémon, *Maria Chapdelaine*, 1916, p. 65.) Mot d'origine iroquoienne, v. DHFQ.

La mare Zombi exhalait une odeur chaude et décomposée que le vent rabattait vers le village avec des nuées de **maringouins**.

(Jacques Roumain [Haïti], *Gouverneurs de la rosée*, 2003 [1944], p. 361.) Ce mot, qui désigne un

insecte piqueur, est un emprunt de l'époque coloniale au tupi-guarani qui s'est diffusé dans les Antilles, en Louisiane, au Québec et en Acadie. V. Thibault (2009 : 100-102).

Les **maringouins** sont partis. Après m'avoir saigné aux quatre veines, ils m'abandonnent à mon sort.

(Réjean Ducharme [Québec], *Va savoir*, 1994, p. 141.)

Tandis que dans le **canari**, un tumultueux bouillon convertissait les racines sauvages rapportées du champ de canne où il avait travaillé, le spectre s'asseyait sur le seuil de la case [...].

(Joseph Zobel, *La Rue Cases-Nègres*, 1950, p. 55.) Il s'agit d'un mot d'origine caraïbe, attesté dès 1664, qui curieusement s'est exporté en Afrique noire, peut-être par le biais des fonctionnaires métropolitains qui circulaient jadis beaucoup d'une colonie à l'autre. Sur ce mot, v. Thibault (2008b : 248-250).

Si la femme qui va puiser de l'eau au marigot avec un grand **canari** qu'elle peut mettre toute seule sur la tête, le remplissait à moitié, elle pourrait le ramener sans risque de le casser dans sa case.

(Albert-Faustin Ipeko-Etomane [Centrafrique], *Le lac des sorciers*, 1972, p. 22.)

1.2.4. À des langues sémites (arabe et kabyle) (*achoura, gandoura, akoufi*)

Marrakech appartenait aux enfants, du moins depuis ce matin et pour quelques jours. La ville célébrait pour eux la **achoura**.

(Tahar Ben Jelloun [Maroc], *La prière de l'absent*, 1981, p. 139.) *Achoura* est un emprunt à l'arabe et signifie « commémoration de la mort de Hossaïn, petit fils du Prophète Mohammed, qui a lieu le dixième jour du mois de moharram (premier mois de l'hégire) » (Benzakour, Gaadi, Queffélec, 2000).

Les deux autres hommes ramassèrent les pans de leur **gandoura** et se levèrent à leur tour.

(Yasmina Khadra [Algérie], *À quoi rêvent les loups*, 1999, p. 155.) La *gandoura* est une robe traditionnelle, de toile légère, longue, ample et sans manches, portée par les hommes et les femmes (Benzakour, Gaadi, Queffélec, 2000). Il s'agit d'un mot de l'arabe dialectal maghrébin (*ibid.*).

Deux hommes marchaient derrière le cheval. Ils portaient une immense **gandoura** bleue et un turban du même bleu sur la tête.

(Tahar Ben Jelloun [Maroc], *La prière de l'absent*, 1981, p. 231.)

Deux hommes d'âge mûr, visages brûlés et fripés par le soleil, vêtus de **gandouras** sombres, stationnaient devant la porte fermée, peinte en bleu.

(Jelila Behi [Tunisie], *Chapelet d'ombres*, 1993, p. 70.)

Le jeune homme partit [...]. Il se retrouva habillé comme un prince avec une **gandoura** couleur de soleil et un sabre en or.

(Koulsy Lamko [Tchad], *Sou sou sou gré gré gré : l'objet insolite dans la bouche et trois autres contes mbya*, 1995, p. 30.)

[...] après avoir forcé les coffres, ouvert les matelas, cassé les **akoufis** d'où s'écoulait le grain, la semoule ou l'huile, on tombait toujours sur quelque argent, des bijoux cachés.

(Boukhalfa Bitam [Algérie], *Rue de la Liberté*, 1988, cité dans BDLP-Algérie.) Le mot *akoufi* est

un emprunt au berbère ; il désigne un gros récipient en terre cuite en forme d'amphore, servant à emmagasiner des denrées alimentaires (Queffélec *et al.*, 2002.)

1.2.5. À des langues d'Afrique subsaharienne (*dioula, boubou*)

Donc il arriva. Les **dioulas** couvraient une partie du dessous de l'immeuble à pilotis ; les **boubous** blancs, bleus, verts, jaunes, disons de toutes les couleurs, moutonnaient, les bras s'agitaient et le palabre battait.

(Ahmadou Kourouma [Côte d'Ivoire], *Les soleils des Indépendances*, 1970, p. 13.) Le mot *dioula* désigne un commerçant africain musulman, le plus souvent itinérant et d'origine manding, quel que soit par ailleurs son groupe ethnique ; quant à *boubou*, il renvoie à un long vêtement ample porté surtout par les musulmans du nord (Lafage, 2003).

Il avait [...] accepté de lui faire plaisir en étrennant [...] le beau grand **boubou** 'palmane' [bleu très foncé obtenu par teinture à l'indigo] qu'il venait d'acquérir auprès d'un '**dioula**' de passage.

(Mbissane Ngom [Sénégal], *La voix des champs*, s.d., p. 25 ; cité dans N'Diaye Corréard, 2006). Emprunt au wolof. Le mot désigne un long vêtement ample en coton damassé.

Quand il arriva enfin, il s'était changé, rafraîchi et détendu dans son grand **boubou** blanc de bazin [tissu damassé utilisé pour la confection de vêtements d'apparat] brodé avec beaucoup de goût, et décontracté dans ses babouches de lézard.

(Henri Djombo [Congo], *Le mort vivant*, 2000, p. 146 ; cité dans Massoumou et Queffélec, 2007 : 226.)

1.2.6. Au créole (*béké, balaou/balarou, malfini*)

Je restai comme tous les nègres dans ce pays maudit : les **békés** gardaient la terre, toute la terre du pays, et nous continuions à travailler pour eux. / La loi interdisait de nous fouetter, mais elle ne les obligeait pas à nous payer comme il faut. "Oui, ajoutait-il, de toute façon, nous restons soumis au **béké**, attachés à sa terre ; et lui, demeure notre maître".

(Joseph Zobel [Martinique], *La rue Cases-Nègres*, 1950, pp. 60-61.) Le mot *béké*, d'origine inconnue, désigne les Blancs nés aux Antilles, descendants des premiers colons, et en général propriétaires des plantations. V. Thibault (2008b : 236-237).

Il connaissait la saison des daurades, des **balaous** et des thons.

(Ernest Pépin [Guadeloupe], *L'Envers du décor*, 2006, p. 127.) Le mot *balaou* désigne une espèce de poisson (*Hemiramphus*) pêché pour sa chair dans les Antilles.

Quoi qu'il m'eût été plus facile de traverser le pont Gueydon pour rejoindre la rive droite du canal Levassor, je préférerais longer ce dernier, musardant près du marché aux poissons où des femmes plantureuses et rigolardes vantaient à la criée leurs requins et **balarous** bleus.

(Raphaël Confiant [Martinique], *Case à Chine*, 2007, p. 457.)

Les grands **malfinis**, ces condors à l'œil luciférien qui gîtent à côté de la foudre, dans les contreforts géants du Massif Central [de l'Artibonite, en Haïti], seuls s'abreuvent aux secrètes racines par lesquelles il puise sa puissance de cristal.

(Jacques Stephen Alexis [Haïti], *Compère Général Soleil*, 1955, p. 165.) Mot du créole antillais d'origine inconnue, qu'il désigne une espèce de rapace endémique aux Antilles. V. Thibault (2010a : 70-71).

sans cette colère c'est clair/il ne s'agirait plus que d'une douceâtre fiente de **malfini**/mal dilué par les eaux

(Aimé Césaire [Martinique], *Cadastre*, suivi de *Moi, laminaire...*, 2006, p. 133.)

Le **malfini** s'éloigne entre les nuages et l'azur ; puis soudain il surgit, fonce en piqué sur les poulets imprudents.

(Frankétienne [Haïti], *Les affres d'un défi*, 2010 [1979], p. 24.)

Ils exhibaient des espèces de bracelets sculptés dans le bambou, des plumes de **malfinis**, des anneaux à l'oreille, des doigts de cendres sur le visage.

(Patrick Chamoiseau [Martinique], *Texaco*, 1992, p. 163.)

Quand les **malfinis** de la nuit commençaient de déployer leurs ailes, les tombes se couvraient de la lueur des bougies et des cierges, allumés par une infinité de mains pieuses.

(Maryse Condé [Guadeloupe], *Victoire, les saveurs et les mots*, 2006, p. 141.)

1.3. Calques

1.3.1. Calque sémantique

Le courant est très fort, surtout vers la fin de l'hiver et tous les ans la rivière, comme on dit chez nous, '**mange**' un jeune berger ou un vieillard trop faible, mais nous savons tous plus ou moins la manière la plus sûre de traverser [...].

(Mouloud Mammeri [Algérie], *La colline oubliée*, 2007, p. 57.) Calque sémantique du kabyle.

Je regardais Menach qui, fixant vaguement ses yeux bruns sur le cheikh, visiblement n'écoutait plus, car au fil de l'eau, Menach suivait les voiles colorés et fins de celle que la rivière **mangea**.

(*Id.*, p. 58.)

1.3.2. Calques syntaxiques

Alors, chaque jour, chaque jour, il réclamait l'école. [...] **C'est réclamer qu'il réclamait** !...

(Patrick Chamoiseau [Martinique], *Une enfance créole II : Chemin-d'école*, 1996 [1994], p. 32).

Extraction du prédicat par clivage (cf. Thibault, 2010b) ; calque du créole.

C'est rire qu'il riait en son cœur, Ti Jean, à la pensée des magies que ceux du village du roi attribuaient aux défunts [...].

(Simone Schwarz-Bart [Guadeloupe], *Ti Jean L'horizon*, 1979, p. 199). Même phénomène.

Ce serait un miracle si vous viviez, mais **c'est mourir que vous mourrez** lentement.

(Jacques Roumain [Haïti], *Gouverneurs de la Rosée*, 2003 [1946], p. 319). Même phénomène.

En avant, grouille **ton corps**, vite !

(Jacques Stephen Alexis [Haïti], *Compère Général Soleil*, 1955, p. 25.) Expression de la voix moyenne par grammaticalisation anthropomorphique (cf. Thibault, [à paraître]) ; calque du créole.

Il se mit bientôt à ignorer où se trouvait **son corps**.

(Patrick Chamoiseau [Martinique], *Texaco*, 1992, p. 256.) Même phénomène.

Il parlait à **son corps**, tenait de longs discours entrecoupés de cris [...].
(Simone Schwarz-Bart [Guadeloupe], *Ti Jean L'horizon*, 1979, p. 218.) Même phénomène.

1.4. Néologismes

1.4.1. Formels

1.4.1.1. Affixés

1.4.1.1.1. Préfixés (*dérespecter, relaver*)

Et en ces journées lumineuses, nul ne me **dérespecta**, comme il arrive, dans les cannes, car le sabre d'Amboise était mon ombrelle.

(Simone Schwarz-Bart [Guadeloupe], *Pluie et vent sur Téliumée Miracle*, 1995, p. 68.) *Dérespecter*, v. tr., signifie « manquer de respect à ».

Cet homme-là, je l'aimais ! N'insultez pas sa mémoire, non ! Je ne sais pas encore quel titre il porte, mais j'ai la certitude qu'il n'a jamais **dérespecté** la loi divine.

(Raphaël Confiant [Martinique], *Brin d'amour*, 2001, p. 143.)

Il aidait Else et la servante à **relaver** et à ranger la vaisselle, nettoyait inlassablement les vêtements des pensionnaires, brossait leurs chaussures, coupait du bois dans le hangar pour l'entasser ensuite dans la cuisine, à l'angle de la cheminée, et, les jours de lessive, il portait à la buanderie les lourds paquets de linge.

(Jacques Mercanton [Suisse], *L'Été des Sept-Dormants*, 1974, p. 492. Sur ce mot, v. DSR.)

1.4.1.1.2. Suffixés (*maraboutage, chefferie, bouchoyage*)

Les accusations, des histoires de **maraboutage**, m'avaient paru tellement puérides que j'avais refusé de m'associer à votre décision.

(Antoine Bangui-Rombaye [Tchad], *Prisonnier de Tombalbaye*, 1980, p. 56 ; cité dans Ndjérassém, 2005 : 288). Le mot *maraboutage* désigne les pratiques occultes d'un marabout ou d'un féticheur. Suffixé en *-age* sur le radical *marabout* v. intr. « avoir recours aux pratiques occultes d'un marabout », lui-même formé sur *marabout*.

Le chef Siobé ne fut point en reste qui geignit de rage et d'indignation [...]. Il savait qu'on en voulait surtout à sa **chefferie**.

(Gabriel Danzi [Centrafrique], *Un soleil au bout de la nuit*, 1984, p. 22.) Le mot désigne la charge et le pouvoir des chefs traditionnels, et par extension le territoire sur lequel s'exerce ce pouvoir. Il a été formé grâce à l'adjonction du suffixe *-erie* au radical *chef*, en référence aux chefs traditionnels en Afrique.

Il avait vu décroître le pouvoir des seigneurs de la terre Koukouya, assistant d'un air impassible à l'agonie des **chefferies**.

(Sylvain Bemba [Rép. du Congo], *Le soleil est parti à M'Pemba*, 1982, p. 143.)

Maintenant on abat la bête au pistolet mais autrefois, il y a une trentaine d'années encore, il arrivait que le **bouchoyage** fût un cirque interminable qui terrifiait longuement le monde déjà énervé par les cris.

(Jacques Chessex [Suisse], *Portrait des Vaudois*, 1969, p. 107.) Dérivé en *-age* sur le verbe *bouchoyer*, lui-même dérivé en *-oyer* sur le radical de *boucher*, *boucherie* (v. DSR).

1.4.1.2. Composés (*avant-midi*, *antilope-cheval*)

N'ayant pas de cours ce jour-là, je travaillai distraitement l'**avant-midi**, et, vers trois heures, ainsi que je le faisais d'habitude, je me postai près d'une fenêtre, d'où je pouvais guetter l'arrivée de mon amie.

(Charles Bertin [Belgique], *Le bel âge*, 1964, p. 170 [cité dans Delcourt, 1998].)

Ce qu'elle passait l'**avant-midi** à me faire endurer, il faudra que je l'endure maintenant toute la journée. La guerre que j'avais à faire tout l'avant-midi, j'aurai maintenant à la faire toute la journée.

(Réjean Ducharme [Québec], *L'avalée des avalés*, 1966, p. 83. Sur ce mot, v. DHFQ.)

J'aperçois une **antilope-cheval** identifiable par moi seulement. C'est un esprit réincarné qui, allègre et svelte, exhibe son savoir-faire chorégraphique.

(J. G. Ganga Zomboui [Centrafrique], *Invasion au cœur de l'Afrique*, 1989, p. 15.) L'antilope-cheval est une « grande antilope à crinière, à longues oreilles et à cornes recourbées, ressemblant par ses proportions à un cheval » (Queffélec, 1997).

1.4.2. Sémantiques

1.4.2.1. Métaphores (*bœuf*, *marionnettes*, *amarrer*)

« Qu'est-ce que je fais, j'appelle la police ? – Pour arrêter la police ?... » On ne sait jamais à qui on a affaire en affaires. Les **bœufs** se déguisent en sales à l'occasion et ils se paient des pique-niques. Ils cassent des têtes, ils remplissent leurs attachés-cases.

(Réjean Ducharme [Québec], *Va savoir*, 1994, p. 205.) Métaphore basée sur une analogie malveillante entre les capacités intellectuelles d'un policier et celles d'un bœuf...

Un soir que deux jeunes garçons du Barachois revenaient du Cap-Vert le ciel était couvert de **marionnettes**. On les voyait se promener en se tortillant : on aurait dit des danseuses exotiques.

(Azade Harvez [Québec], *Les contes d'Azade : contes et légendes des Îles-de-la-Madeleine*, 1975, p. 131.) Métaphore basée sur la comparaison implicite entre le mouvement des aurores boréales dans le ciel et celui de marionnettes. V. Cormier (1999).

Tu devrais essayer d'**amarrer** ta maman. / Tu arraches une poignée de cabouillat là, dans la savane, et tu y fais autant de nœuds que la longueur des brins d'herbe le permet, et tu tiens ça bien fort dans ta main. Puis, lorsque ta maman arrive, tu marches vers elle pour lui dire bonsoir, et avant même de parler, tu laisses tomber le cabouillat derrière toi. Je t'assure que jamais plus tu seras battu. Ta maman pourra te disputer, juger, mais jamais elle ne portera la main contre toi. Elle sera liée tout bonnement.

(Joseph Zobel [Martinique], *La rue Cases-Nègres*, 1950, pp. 38-39.) Le verbe *amarrer*, dont le sens est normalement concret, s'applique ici métaphoriquement à des liens abstraits, de nature occulte. V. Thibault (2008a : 127-128) et Thibault (2008b : 232-233).

1.4.2.2. Métonymies (*duvet*, *bleu*)

Quel bel édreton, que celui de Michel, tout gonflé de plumes d'oie. Quel bon lit ! Ah ! que je suis lasse. Quel bon **duvet** ! et tiède ! Je m'étends sans crainte du frisquet.

(Paul-Aloïse De Bock [Belgique], *Terres basses*, 1953, p. 36 [cité dans Delcourt, 1998].)

Elle couche Jean Calmet comme un bébé, lui enlève sans hâte ses vêtements, le couvre du drap et du gros **duvet**, se déshabille à son tour, se couche sur lui, l'enferme dans sa nuit blonde [...].

(Jacques Chessex [Suisse], *L'Ogre*, 1973, pp. 151-152. Sur ce mot, v. le DSR.)

C'est après ce carnage que la **bleue**, patronne des hommes forts, a été interdite en Suisse.

(Jacques Chessex [Suisse], *Portrait des Vaudois*, 1969, p. 73.) Le mot désigne l'absinthe, par métonymie d'aspect partiel (le mot désignant la couleur étant utilisé pour se référer à la boisson) ; v. DSR.

Conclusion

La dimension internationale de la langue française n'a pas besoin d'être défendue avec de grands discours politiques et des déclarations d'intention ; ce sont les écrivains qui, grâce à leur talent, diffusent et popularisent de la façon la plus naturelle qui soit une nouvelle conception de la langue française, renouvelée et désenclavée. Les lexicographes que nous sommes, très humblement, n'ont plus qu'à se consacrer à la tâche qui est la leur, celle de récolter, de décrire et de classer cette foisonnante richesse lexicale.

Références bibliographiques

- BENZAKOUR F., GAADI D., QUEFFÉLEC A., 2000, *Le français au Maroc. Lexique et contacts de langues*, Bruxelles, Duculot/AUPELF-UREF.
- CHAUVEAU J.-P., « BAJULARE », article de la refonte du *Französisches etymologisches Wörterbuch* publié en ligne sur le site web de l'ATILF à l'adresse suivante : <www.atilf.fr/few/bajulare.pdf> [consulté le 17 janvier 2011].
- CORMIER Y., 1999, *Dictionnaire du français acadien*, Montréal, Fides.
- DEL COURT Ch., 1998, *Dictionnaire du français de Belgique, A-F*, Bruxelles, Le Cri.
- DEL COURT Ch., 1999, *Dictionnaire du français de Belgique, G-Z*, Bruxelles, Le Cri.
- LAFAGE S., 2003, *Le lexique français de Côte d'Ivoire : appropriation & créativité*, Nice, Institut de linguistique française & CNRS, 2 vol.
- MASSOUMOU O. et QUEFFÉLEC A., 2007, *Le français en République du Congo sous l'ère pluripartiste (1991-2006)*, Paris, Éditions des archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie.
- N'DIAYE-CORRÉARD G. (dir.), 2006, *Les Mots du patrimoine : le Sénégal*, par l'équipe IFA-Sénégal [Moussa DAFI, Alioune MBAYE, Modou NDIAYE, Aliou NGONÉ SECK, Cheikh HAMALLAH TRAORÉ, sous la direction de Geneviève N'DIAYE-CORRÉARD], Paris, Éditions des archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie.
- NDJÉRASSE M. Ng., 2005, *Le français au Tchad*, Nice, Institut de linguistique française – CNRS (n° 20 de la revue *Le français en Afrique*).
- QUEFFÉLEC A., DERRADJI Y., DEBOV V., SMAALI-DEKDOUK D., CHERRAD-BENCHEFRA Y., 2002, *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot.
- QUEFFÉLEC A., avec la participation de M. WENEZOU-DÉCHAMPS et de J. DALOBA, 1997, *Le français en*

Centrafrique : lexicologie et société, Vanves, EDICEF/AUPELF.

RÉZEAU P. (dir.), 2001, *Dictionnaire des régionalismes de France. Géographie et histoire d'un patrimoine linguistique*, Bruxelles, Duculot/De Boeck.

RÉZEAU P., 2007, *Dictionnaire des régionalismes du français en Alsace*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.

THIBAUT A., 1997, *Dictionnaire suisse romand : particularités lexicales du français contemporain*, 2^e éd. (2004), Genève, Zoé.

THIBAUT A., 1999, « *Grand-maman et grand-papa en costume de bain au petit-déjeuner !* Contribution à l'histoire de quelques lexies complexes », *Cahiers de lexicologie*, 75 / n° 2, 35-54.

THIBAUT A., 2006, « Glossairistique et littérature francophone », *Revue de linguistique romane*, 70, 143-179.

THIBAUT A., 2008a, « Français des Antilles et français d'Amérique : les diatopismes de Joseph Zobel, auteur martiniquais », *Revue de linguistique romane*, 72, 115-156.

THIBAUT A., 2008b, « Les régionalismes dans *La Rue Cases-Nègres* (1950) de Joseph Zobel », in THIBAUT A. (coord.), *Richesses du français et géographie linguistique*, De Boeck / Duculot, Bruxelles, 227-314.

THIBAUT A., 2009, « Français d'Amérique et créoles / français des Antilles : nouveaux témoignages », *Revue de linguistique romane*, 73, 77-137.

THIBAUT A., 2010a, « L'œuvre d'Aimé Césaire et le 'français régional antillais' », in CHEYMOL M. / OLLÉ-LAPRUNE Ph. (éds), *Aimé Césaire à l'œuvre*, Paris, Éd. des Archives Contemporaines, 47-85.

THIBAUT A., 2010b, « 'C'est rire qu'il riait', ou l'extraction du prédicat par clivage en français régional antillais », [communication présentée au 2^e Congrès Mondial de Linguistique Française, Université de Tulane (Nouvelle-Orléans), 12-15 juillet 2010. Paru dans les Actes du Congrès (CD-ROM)].

THIBAUT A., [à paraître], « Grammaticalisations anthropomorphiques en français régional antillais : l'expression de la voix moyenne », [communication présentée au 26^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Université de Valence (Espagne), 6-11 septembre 2010. À paraître dans les Actes].

Trésor de la langue française (TLF), 1971-1994, *Dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*, Paris, Éditions du CNRS (16 vol.).

Trésor de la langue française au Québec (TLFQ), 1985, *Dictionnaire du français québécois*, Description et histoire des régionalismes en usage au Québec depuis l'époque de la Nouvelle-France jusqu'à nos jours incluant un aperçu de leur extension dans les provinces canadiennes limitrophes, Volume de présentation sous la direction de Claude POIRIER, Sainte-Foy (Québec), Les Presses de l'Université Laval.

Trésor de la langue française au Québec (TLFQ), 1998 *Dictionnaire historique du français québécois : Monographies lexicographiques de québécismes*, sous la direction de Claude POIRIER, Sainte-Foy (Québec), Les Presses de l'Université Laval.

VALDMAN Albert *et al.*, 2010, *Dictionary of Louisiana French. As spoken in Cajun, Creole, and American Indian Communities*, Jackson, University Press of Mississippi.

Notes

¹ DSR = Sigle pour *Dictionnaire suisse romand* (Thibault, 1997).

² DHFQ = Sigle pour Trésor de la langue française au Québec (1998).

³ DRF = Sigle pour *Dictionnaire des régionalismes de France* (Rézeau, 2001)

⁴ DFQPrés = Sigle pour Trésor de la langue française au Québec (1985).

Les projets linguistiques « on line » : vers un enseignement/apprentissage sans frontières

Severina ÁLVAREZ GONZALEZ

Université d'Oviedo

Introduction

Aujourd'hui, la présence des nouvelles technologies comme outil qui aide et améliore notre vie quotidienne est un fait incontestable. Celles-ci ont envahi les univers professionnels et s'installent à coup sûr dans les univers domestiques. Cette vague technologique a véritablement bouleversé le monde du travail et est en train de révolutionner de nombreux espaces de la vie quotidienne et citoyenne. Elles trouvent leur place dans tous les secteurs d'activité de la société tels que la recherche, la santé, les transports, l'éducation... Les TIC configurent une nouvelle société que certains ont appelé « Société digitale » (Negroponte, 1995), « Société Cybernétique » (Jones, 1997).

Dans le domaine de l'éducation, les nouvelles technologies ont pénétré, et nul ne peut le nier, de manière considérable, dans tous les secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Elles constituent un enjeu de taille dans la mesure qu'elles permettent de mieux représenter, d'un côté, notre rôle d'éducateur et, de l'autre, chez l'étudiant, de mieux apprendre, étant donné qu'elles améliorent la diffusion des connaissances et favorisent l'adoption d'une approche pédagogique qui va placer l'élève au centre du processus d'apprentissage.

Si nous jetons un regard en arrière, nous constatons que les méthodologies appliquées dans l'enseignement des langues ont évolué tout en s'adaptant aux besoins des enseignants et des apprenants. Les méthodologies varient en fonction de chaque situation d'apprentissage pour s'adapter à la nécessité des étudiants. De même, Pothier (2003) corrobore cette idée en signalant que :

L'enseignement et l'apprentissage des langues prennent une importance encore plus grande aujourd'hui et nécessitent de s'adapter à la réalité du monde : c'est pourquoi il paraît important de réfléchir à d'autres modes de travail influencés par les avancées technologiques, mais non dirigés par elles. Il n'est plus possible, à l'heure actuelle, de faire comme si les technologies n'existaient pas, mais ces dernières doivent être au service de la didactique et de la pédagogie : c'est le projet qui doit induire l'utilisation des techniques et non l'inverse. (2003 : 98)

En définitif, les nouvelles technologies, convenablement utilisées, peuvent enrichir considérablement le processus d'enseignement-apprentissage vue qu'elles intensifient les facteurs tels que l'intelligence, la motivation, la participation, le résultat de l'activité, etc.

1. Internet : un réseau d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

L'irruption d'Internet dans le système éducatif facilite de nouveaux espaces d'apprentissages dans lesquels nous trouvons les éléments suivants :

A. Les ressources pédagogiques comme la presse, les magazines, les exercices FLE, ... ce

qui nous permet de mettre en pratique l'audition, la compréhension, l'enregistrement de la voix, ...

- B. L'insertion de nouveaux processus cognitifs : stimuler l'apprentissage collaboratif, apprendre à travailler de manière autonome, permettre l'échange d'opinions et de points de vue, favoriser la rétroalimentation, ... À ce sujet, Katerine Zourou (2007 : 8) renforce ce point de vue en soulignant que : « Les outils technologiques jouent un rôle majeur dans la structuration et la gestion des mécanismes cognitifs des acteurs qui, à leur tour, agissent sur l'outil et s'en servent pour donner du sens à leurs pratiques instrumentées ».

1.1. Éléments cognitifs qui favorisent le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Nous considérons que l'apprentissage est un processus d'acquisition, de restructuration, de changement où les phénomènes cognitifs ou les stratégies d'apprentissage¹ jouent un rôle fondamental. Les éléments cognitifs intervenant dans l'apprentissage d'une seconde langue sont les suivants :

- Le travail collaboratif : l'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille en groupe à la construction de ses connaissances ; les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe, le groupe y participe en tant que source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances.
- La motivation : la motivation est directement proportionnelle à la réussite éducative. Pour la plupart des étudiants, les TIC représentent un outil familier et proche ; « ils se sentent plus compétents et sentent que l'utilisation des TIC augmente leur sentiment d'appartenance à l'école » (Karsenti, 2003a : 29). En général, nous pouvons dire que l'utilisation des TIC entraîne un intérêt spontané chez un grand nombre d'élèves : ceux-ci prennent un réel plaisir à utiliser les TIC ce qui nous amène à conclure que les nouvelles technologies suscitent la motivation à apprendre.
- L'adaptation au rythme d'apprentissage personnel (temps cognitif) : chaque élève apprend conformément à son rythme d'apprentissage ce qui lui permet non seulement de gérer son temps d'apprentissage mais aussi de mieux comprendre, apprendre et interagir avec le groupe classe.
- L'effondrement des barrières spatio-temporelles : les étudiants de « chaque bout du monde » ont la possibilité de se connaître et de se communiquer ; cet outil de communication permet la création de liens et favorise la communication instantanée quelque soit l'heure et le lieu.
- L'interculturalité comme l'interaction, l'échange et la communication entre les cultures. De même, elle suppose une capacité de décentration, une connaissance et une compréhension de soi et des autres. C'est une capacité qui permet de dépasser l'ethnocentrisme, les préjugés et les stéréotypes.

Internet, en définitif, est un outil qui facilite l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure qu'il prédispose favorablement l'étudiant face à un nouveau défi d'apprentissage.

C'est dans ce nouvel espace d'apprentissage que se situent les projets linguistiques « on line ». Ces projets vont amplifier clairement les contenus socio-linguistiques et culturels tout en apportant une vision de l'autre plus proche ; du côté pédagogique, ils vont faire développer chez les apprenants les compétences suivantes :

- Apprendre à apprendre
- Apprendre à partager
- Apprendre à être autonome
- Apprendre à « se débrouiller » socialement
- Arriver à la nouvelle langue d'une manière active et dynamique
- Stimuler la motivation et l'attitude d'apprentissage.

En somme, nous pensons que les projets linguistiques « on line » vont jouer un rôle significatif dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère puisqu'ils vont mettre l'accent sur deux aspects fondamentaux comme :

- Apprentissage centré sur l'étudiant de façon que celui-ci acquière une autonomie et capacité d'apprentissage (autogestion, automotivation, ...).
- Apprentissage interculturel : ces projets vont contribuer à établir une communication avec « l'autre », s'ouvrir aux autres, apprendre à s'adapter et accepter la culture de la nouvelle langue en vue de combattre la xénophobie, phénomène si présent dans notre société.

Finalement, nous voulons remarquer que ces projets linguistiques s'adhèrent parfaitement aux directives européennes pour l'apprentissage et l'enseignement des langues comme en témoigne l'extrait suivant :

Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience intellectuelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (Conseil de l'Europe, 2000 : 83).

2. Les projets linguistique « on line » et leur répercussion dans l'enseignement-apprentissage d'une seconde langue

Aujourd'hui, beaucoup d'enseignants sont convaincus que le processus d'acquisition d'une langue étrangère est en train de passer par une étape de changements significatifs produits essentiellement par l'intégration d'Internet dans notre système d'enseignement. Cette fenêtre ouverte au monde virtuel nous confère la possibilité de créer, élaborer et participer dans un projet linguistique interculturel.

2.1. Présentation des projets linguistiques « on line »

Les projets linguistiques mettent non seulement l'accent sur la motivation, la capacité des jeunes à établir des communications en d'autres langues mais aussi ils renforcent la dimension européenne et américaine en favorisant la coopération transnationale entre différents centres éducatifs. Cette coopération permet aux participants d'échanger des expériences, d'explorer différents aspects de la diversité culturelle, sociale et économique du pays collaborant et d'enrichir leurs connaissances linguistiques.

En outre, et de point de vue méthodologique, ces projets fusionnent diverses formes

d'apprentissage appliquées au fil des années (méthodologie éclectique).

Enfin, et à la suite de ce qui précède, les projets linguistiques représentent pour nous, un contexte d'apprentissage qui stimule et contribue à un enseignement-apprentissage entraînant les éléments suivants :

- Le travail en équipe
- Les relations sociales (élève-élève, élève-professeur)
- La planification
- La réalisation d'activités en coopération

De plus, ces projets linguistiques apportent aux enseignants et aux apprenants un processus d'enseignement-apprentissage innovant étant donné qu'ils vont permettre à ceux-ci :

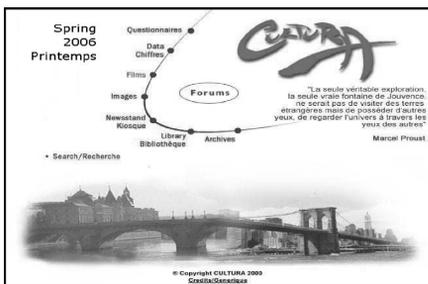
- La connexion à n'importe quel moment et à n'importe quel lieu : les limites physiques et chronologiques s'effondrent
- Le rapprochement de la culture de l'Autre
- La synchronisation de l'apprentissage, de la compréhension et de l'expression
- Le contact avec la langue telle qu'elle est parlée ou écrite par des locuteurs natifs

Harris (2001), de son côté signale que les activités de télécollaboration offrent un grand nombre d'avantages parmi lesquels se trouvent :

- Soumettre l'apprenant à multiples points de vue, perspectives, croyances, interprétation et/ou expériences
- Permettre la comparaison, le contraste de l'information recueilli dans des contextes différents
- Être en relation avec un public réel
- Accéder à l'information en général
- Travailler dans des formats différents (texte, vidéo, audio, graphique, ...)
- Être en contact avec une information actualisée

En revanche, tous ces avantages que nous venons d'évoquer ci-dessus nous les trouvons difficilement dans un cadre d'enseignement traditionnel où le professeur, l'élève, le manuel et la salle de classe se situent normalement dans un espace fermé, et, beaucoup de fois, loin du monde réel ce qui peut entraîner le manque d'intérêt, de motivation chez l'étudiant.

3. « Cultura » : un exemple de projet linguistique « on line »



Le projet linguistique « Cultura »² a été créé en 1997 par un groupe de professeurs de français de trois universités américaines : Gilberte Fustenberg de l'université de MIT (Massachusetts Institute of Technology), Shoggy Thierry Waryn, professeur de français à l'université de Brown et Sabine Levet de Brandeis University³.

Dans un article publié en 2001 : *Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project Classroom Examples in Language Learning &*

Technology, Gilberte Fustenberg présente le projet « Cultura » de la façon suivante :

The Cultura project presented below shows a concrete and dynamic way in which the power of the Web can be harnessed to foster understanding between American and French students. It offers learners (and teachers alike) on both sides of the Atlantic a unique comparative, cross-cultural

approach for gradually constructing knowledge of other values, attitudes, and beliefs, in an ever-widening approach to understanding the foreign culture. (Fustenberg et al, 2001 : 2).

À travers cette définition, nous pouvons constater que «Cultura» se présente comme un projet visant le développement de la compréhension interculturelle entre étudiants de différents pays et cultures. Il s'agit de mettre en relation, par le biais d'Internet, des étudiants français et américains qui suivent respectivement des cours d'anglais à l'université Paris II et des cours de français au MIT. L'objectif principal de ce projet n'est autre que celui de découvrir la culture francophone et américaine. En plus, les créateurs de ce dispositif partagent l'opinion de Byram y Fleming (2001: 12) quand ils soulignent que l'enseignement d'une langue étrangère comporte un impact réflexif, c'est-à-dire, qu'il met l'accent non seulement sur la culture cible mais aussi sur la culture de l'étudiant ; c'est ce qu'ils dénomment « sensibilisation culturelle ».

3.1. La méthodologie dans le projet « Cultura »

En ce qui concerne la découverte de la culture cible, le projet « Cultura » applique une méthodologie comparative⁴ comme en témoigne les auteurs de ce projet : Bauer, Debenedette, Furstenberg, Levet y Waryn (2006) :

The Cultura approach is comparative: a closed group made up of two whole classes of language learners in two different countries (e.g., learners of French in the United States and learners of English in France) examine and compare, over a period of four to ten weeks, a variety of visual and textual materials originating from both cultures, presented to them on the Web. (Bauer et al; 2006: 34)

Les apprenants (français et américains) accèdent à la nouvelle culture en appliquant une méthodologie comparative interculturelle qui leur permet non seulement d'acquérir de manière progressive et collaborative leurs connaissances linguistiques mais aussi de comprendre les valeurs, les comportements et les croyances inhérentes à l'autre culture. Tout ce processus se déroule d'une façon dynamique et interactive de construction d'apprentissage réciproque.

3.2. Le public visé et le niveau de langue dans le projet « Cultura »

Selon les auteurs de ce projet, « Cultura » est principalement destiné à des étudiants du secondaire ou universitaire possédant des connaissances qui correspondraient au niveau B1 du CECRL : l'apprenant doit maîtriser la langue pour pouvoir établir des débats, des comparaisons et des réflexions.

3.3. Les étapes et contenus du projet « Cultura »

« Cultura » comprend plusieurs étapes ou phases que nous allons présenter ci-dessous :

- Première phase : les étudiants (américains et français) vont se situer devant une page qui présente trois blocs d'activités appelée « Questionnaire » :

Questionnaire type	English	Français	
Word Associations	view questionnaire	view questionnaire	view responses
Sentence Completions	view questionnaire	view questionnaire	view responses
Reactions to Situations	view questionnaire	view questionnaire	view responses

Ce « questionnaire », comme nous pouvons voir ci-dessous, comprend également trois types d'activités :

1. Exercices d'associations de mots :

<p>Pour chacun des mots suivants, veuillez écrire deux ou trois autres mots auxquels vous les associez. Ecrivez les premières associations qui vous viennent à l'esprit (noms, verbes, adjectifs, etc.). Séparez chaque mot par une virgule. N'oubliez pas de répondre au questionnaire entier. Soumettez vos réponses une fois seulement (ne cliquez pas deux fois sur le bouton</p>
France
Famille
Réussite
Gouvernement
École
Argent
Europe
Individualisme
Culture
Démocratie
Impôt
Religion
Élite
Liberté
Banlieue
Travail

2. Exercices du type « terminez la phrase » :

<p>Veuillez finir les phrases suivantes. Vous pouvez donner deux ou trois exemples pour chaque phrase si vous le désirez, mais n'oubliez pas de les séparer par des virgules.</p>
Un bon étudiant est quelqu'un qui...
Un bon parent
Un bon emploi
Un bon patron
Un bon voisin
Un enfant bien élevé
Une personne impolie
Un bon président
Un bon citoyen
Mes plus grandes craintes sont ...
Les événements les plus marquants de ma vie ont été ...

3. Exercices : « réaction » de l'étudiant face aux situations suivantes :

<p>Veuillez finir les phrases suivantes. Vous pouvez donner deux ou trois exemples pour chaque phrase si vous le désirez, mais n'oubliez pas de les séparer par des virgules.</p>
Vous êtes au cinéma et des gens assis derrière vous commentent le film à voix haute.
Vous êtes dans la section non-fumeur d'un restaurant. Quelqu'un à la table d'à côté allume une cigarette
Vous faites la queue depuis dix minutes. Quelqu'un passe juste devant vous dans la file d'attente.
Vous marchez dans la rue et quelqu'un devant vous jette un papier gras sur le trottoir.
Vous voyez une mère dans un supermarché donner une gifle à son enfant.
Vous voyez un étudiant à côté de vous qui triche lors d'un examen.
Vous découvrez que votre meilleur/e ami/e vous ment à propos de quelque chose qui vous tient à coeur.
Vous touchez un chèque dans une banque. L'employé lit votre nom sur le chèque et vous adresse la parole en utilisant votre prénom

Les exemples apportés témoignent que toutes les activités de ce projet renvoient directement à la vie et aux valeurs de la société dans laquelle les apprenants vivent. De plus, toutes ces

tâches, sont réalisées par nos étudiants via Internet et dans leur propre langue : les Français en français et les Américains en anglais.

- Deuxième phase : Après avoir répondu aux trois questionnaires, les étudiants commencent à distinguer les similitudes et/ou les différences entre les deux cultures. Ici, les apprenants peuvent travailler en groupe ou de manière individuelle.
- Troisième phase : l'apprenant (français) maintient un dialogue asynchrone (e-mail,...) avec son partenaire (américain) pour dissiper ou expliquer certaines réponses apparues dans les différentes activités : la communication commence entre les deux partenaires. Le professeur n'intervient pas.
- Quatrième phase : l'apprenant consulte des documents authentiques à travers le Web ou livres, journaux, ... pour découvrir et savoir davantage de la culture de l'Autre. De même, le cinéma devient un matériel important pour les étudiants car les films peuvent apporter beaucoup d'information sur les mœurs et mode de vie d'une culture ; ce matériel cinématographique apporte non seulement l'audition et la compréhension mais aussi la gesticulation, le ton de la voix, le rythme, ...

3.4. Le rôle du professeur

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'apprenant est le centre du projet mais, le professeur occupe également un espace significatif. Son activité va consister principalement à aider, corriger, expliquer, gérer le déroulement du travail des apprenants pour éviter, dans la mesure du possible, de tomber dans les topiques ou stéréotypes d'une ou autre langue-culture.

Conclusion

L'apprentissage de la langue étrangère (français/anglais) à travers ce projet linguistique permet aux élèves de construire de façon progressive et collaborative leurs connaissances ainsi que leur compréhension au sujet des valeurs, des attitudes et des croyances inhérentes d'une ou de l'autre culture.

Le projet « Cultura » prétend rendre visible et concret la dimension invisible de la culture. La distance qui existe entre les étudiants français et américains (géographiquement et culturellement) est utilisée pour établir une distance entre leurs perceptions et leurs réflexions (Pothier, 2003). Ce projet exploite la distance comme un élément séduisant et non comme un obstacle. (Bernard, 1999).

Bauer, de son côté, définit « Cultura » comme un projet qui aide à former des étudiants interculturels : «No one academic experience will “produce” interculturally competent students. However, a project like Cultura can affect this process substantively» (2006 : 53).

En conclusion, l'originalité du projet linguistique « Cultura », ce qui le rend spécial et différent face aux autres projets, ne réside pas exclusivement dans le fait d'utiliser les nouvelles technologies mais aussi au processus à travers lequel l'apprenant s'introduit et découvre la nouvelle langue. Il devient ainsi un ethnographe qui cherche, recueille et compare dans le but de partager, comprendre et assimiler la nouvelle culture.

Références bibliographiques

BAUER B., DEBENEDETTE L., FURSTENBERG G., LEVET S., & WARYN S., 2006, [consulté le 4 décembre 2009], The Cultura project. In J. Belz & S. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign*

- language education, 31-62, disponible sur :
<http://www.personal.psu.edu/slt13/589_s2007/BauerEtAl_2ch_1st.PDF>.
- BERNARD M., 1999, *Penser la mise à distance en formation*, Paris, L'Harmattan.
- BYRAM M. et FLEMING M., 2001, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, [consulté le 15 octobre 2009], *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes / Éditions Didier, disponible sur :
<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>>.
- FURSTENBERG G., LEVET S., ENGLISH K. et MAILLET K., 2001, [consulté le 2 août 2009], Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project Classroom Examples in Language Learning & Technology, Vol. 5, n° 1, January, 2-48, disponible sur :
<<http://lt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>>.
- HARRIS J., 2001, Teachers as telecollaborative project designers: A curriculum-based approach, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 1, n° 3, 1-17.
- JONES S., 1997, *Virtual culture. Identity and Communication in Cibersociety*, London, Sage.
- KARSENTI T., 2003a, [consulté le 22 mai 2009], *Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ?* Vie Pédagogique., disponible sur :
<http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/127/vp127_27-31.pdf>
- LEGENDRE R., 1988, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse.
- NEGROPONTE N., 1995, *El mundo digital*, Barcelona, Ediciones B.
- POTHIER M., 2003, [consulté le 30 septembre 2009], *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, éditions Ophrys, coll. AEM. Archive EduTice, 80-140, disponible sur :
<http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/27/51/85/PDF/Multimedia_Dispositifs%28Maguy_Pothier%29.pdf>
- ZOUROU K., 2007, [consulté le 15 octobre 2009], « Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues », *Alsic*, vol. 10, n° 2, 1-24, disponible sur :
<<http://alsic.revues.org/index688.html>>

Notes

¹Nous partageons la définition de R. Legendre (1988 : 524) au sujet de stratégies d'apprentissage : « Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiés par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ».

²Adresse du projet : <http://web.mit.edu/french/culturaNEH>

³ Ces trois professeurs ont publié plusieurs articles traitant le projet Cultura comme par exemple :

- «Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education: The Cultura Project,» Beth Bauer (Brown), Lynne deBenedette (Brown), Gilberte Furstenberg (MIT), Sabine Levet (Brandeis), Shoggy Waryn (Brown), in *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Julie A. Belz and Steven L. Thorne, editors, Boston: Heinle & Heinle, 2006 (pp. 31-62).
- «Using the Web to Develop Students' In-depth Understanding of Foreign Cultural Attitudes and Values» Sabine Levet and Shoggy Waryn, in *Changing Language Education through CALL*.

⁴ La méthodologie comparative du projet «Cultura» suit les principes de l'apprentissage constructiviste mettant en évidence l'apprentissage comme un processus de développement interactif, axé sur l'apprenant. Les élèves apprennent en construisant de nouvelles idées et de nouveaux concepts à partir de leurs connaissances et expériences antérieures.

Le français au Portugal : amours et désamours

Cristina AVELINO

Université de Lisbonne

Association portugaise des professeurs de français (APPF)

La place de la langue et de la culture françaises a connu une évolution significative au cours des temps dans la société portugaise. Les circonstances historiques ont eu un rôle déterminant dans la création d'une relation particulière au niveau politique, linguistique et culturel, qui est marquée par l'amour et le désamour.

Nous nous proposons de rendre compte des diverses phases de cette relation en analysant, dans un premier temps, les facteurs qui sont à l'origine d'un grand engouement pour la France et sa culture, mais aussi ceux qui, à la fin du XX^e siècle, ont contribué à installer un certain désamour.

1. Les temps des amours

L'amour de la France, qui a existé au long de près de huit siècles, relève aussi bien de facteurs historiques que culturels.

1.1. Le Moyen-Âge : des origines d'un pays

La fondation du Portugal, en 1143, a inscrit une relation très forte à la France, le pays d'origine d'Henri de Bourgogne, le père du premier roi du Portugal, qui vient dans la péninsule ibérique combattre les Sarrasins. Le roi de Castille et Léon le récompense de ses bons et loyaux services en lui donnant, en mariage, sa fille Teresa et, en fief, le comté du Portugal (une région du Nord du territoire actuel). Henri de Bourgogne travaille à l'indépendance de ce territoire en organisant une administration et des sièges épiscopaux confiés à des prélats venus de France et en favorisant la culture de la vigne par l'acclimatation de cépages bourguignons. De son union avec la fille du roi, naît Afonso Henriques, en 1109. Teresa, qui a une forte personnalité et des ambitions politiques, pousse son mari à annexer le comté de Coimbra. À la mort de celui-ci en 1112, elle assume la régence des comtés. Afonso Henriques, âgé alors de trois ans, est élevé par un moine et se transforme en une force de la nature. En 1128, en désaccord avec la politique suivie par sa mère, il la chasse, prend le pouvoir avec ses partisans et lutte pour créer un royaume indépendant face à Castille et Léon et aux Sarrasins qui occupent le territoire au Sud. En 1139, après une victoire contre les Sarrasins, il est proclamé roi du Portugal par ses troupes, sous le nom d'Afonso I, et poursuit sa conquête du territoire vers le Sud. En 1143, il signe le traité de Zamora avec le roi de Castille et Léon qui accorde l'indépendance au Portugal.

Afonso Henriques est le héros par excellence de la nationalité portugaise car sa forte personnalité a marqué les destinées du pays. Il crée une dynastie qui reste au pouvoir jusqu'en 1383, grâce à l'aide de la France. Ainsi, l'épopée de la fondation du Portugal, l'une des plus vieilles nations européennes, est marquée par des origines françaises qui ont une forte influence dans la

culture religieuse. Cluny détermine le style roman portugais et Cîteaux, par la voie du monastère portugais d'Alcobaça, crée la première école publique et met en œuvre la copie de manuscrits et des traductions du latin et du français qui vont contribuer à l'enrichissement lexical de la langue portugaise. L'éducation est essentiellement dispensée en latin par les ordres religieux, et de nombreux maîtres se forment dans des universités françaises : Montpellier, Toulouse ou Paris.

La littérature qui utilise un dialecte galaïco-portugais subit une influence provençale très marquée dans les *Canções de amigo*, la poésie des troubadours, ainsi que chez Gil Vicente, le père du théâtre portugais, qui met en scène une galerie de personnages d'inspiration française dont un diable picard.

1.2. XV^e et XVI^e siècles : une ouverture à la connaissance et au monde

Le mouvement intellectuel et artistique de la Renaissance se développe en Italie, mais la France joue un rôle de médiateur au Portugal. En effet, les ordres religieux redécouvrent la culture antique grecque et latine et un intense échange entre humanistes se développe, à l'échelle européenne, grâce à l'invention de l'imprimerie par Gutenberg. L'accès aux sources de savoirs se diversifie et des bourses sont attribuées par les rois portugais pour des études dans des universités et collèges français. Certains reviennent au pays natal mais d'autres, comme André de Gouveia, le maître de Montaigne, restent en France.

L'épopée des grandes découvertes démarre grâce à la conjonction de divers événements : les échanges entre les Italiens et l'Orient, la découverte d'instruments de mesure et de navigation (la boussole et l'astrolabe) et l'influence de l'Église qui, après la chute de Constantinople, encourage les Portugais et les Espagnols à découvrir de nouveaux territoires et de nouvelles routes pour accéder à l'Orient et l'Inde. Les Portugais sont les premiers à se lancer dans des expéditions financées par le prince Henri qui va développer une grande entreprise commerciale grâce aux comptoirs créés sur la côte africaine puis, plus tard, en Inde.

L'instruction scolaire se fait dans les ordres religieux et certains prennent une grande importance, notamment les Jésuites qui forment une élite maîtrisant le latin et d'autres langues européennes. Le français connaît alors une certaine expansion grâce au commerce et à la diplomatie qui doit résoudre de nombreux conflits. La langue portugaise s'affirme aussi, s'ouvre au monde et s'enrichit d'italianismes, de gallicismes et de mots exotiques qui proviennent des diverses contrées découvertes.

En termes littéraires, des chroniques de grands voyageurs comme Fernão Mendes Pinto avec *Peregrinação* donnent à connaître les nouveaux mondes. Un poète, Luís Vaz de Camões, se détache dans la production de sonnets inspirés par la Renaissance italienne qui arrivait au Portugal par l'intermédiaire de maîtres formés en France. Son épopée, *Os Lusíadas*, publiée en 1572, retrace une histoire mythique du Portugal et joue un rôle significatif dans l'essor du sentiment national portugais. Le 10 juin, date de la mort de Camões en 1580, devient, au XX^e siècle, la date de la fête nationale.

En 1580, le Portugal perd son indépendance et se retrouve sous la couronne espagnole, qui va lui faire perdre ses plus belles colonies au profit des Anglais et des Hollandais.

1.3. XVII^e et XVIII^e siècles : des jeux d'influence

Ces siècles représentent des périodes de forte instabilité où les états européens s'affrontent dans

des guerres très coûteuses pour élargir les frontières et conquérir de nouveaux marchés. L'Angleterre devient une puissance dominante et contestée par la France. Le commerce triangulaire garantit des bénéfices aux États colonisateurs et la religion est, à nouveau, une source de conflits entre une Europe du Nord anglicane ou protestante et une Europe du Sud catholique et fidèle au pape.

Le Portugal réussit à s'affranchir du joug espagnol en 1640, avec l'aide de la France. Il entre ensuite dans une période de déclin lié à la signature d'un accord avec l'Angleterre en 1703 qui contribue à sa ruine économique car l'industrie, l'agriculture, le commerce et la finance passent peu à peu aux mains des Anglais. De plus, un nouveau conflit l'oppose à l'Espagne et affaiblit encore son pouvoir politique.

Le premier ministre du roi D. José I réussit, à partir de 1750, à reprendre le contrôle de certains secteurs et à limiter le pouvoir de l'Église. Il fait aussi face à la situation catastrophique déclenchée par le tremblement de terre de 1755. Cet épisode va lui permettre de consolider son pouvoir et de mener à bien les travaux de reconstruction de la ville de Lisbonne qui garde encore des traces du génie visionnaire de cet homme qui sera écarté du pouvoir à la fin du XVIII^{ème} siècle.

En termes intellectuels, l'influence de la France est marquante chez les élites à travers la philosophie des Lumières qui met en cause le pouvoir absolutiste des rois et valorise la nature, la société, l'esprit critique et le progrès. La sensibilité culturelle des *estrangeirados* (personnalités ayant vécu en France ou en Angleterre) véhicule ces idées dans des salons littéraires, et la langue portugaise s'enrichit de nombreux gallicismes. Les énigmatiques *Letras Portugaisas* publiées en 1669 créent une certaine curiosité dans les milieux littéraires français et portugais.

L'influence française est tout aussi manifeste dans les ouvrages utilisés dans l'enseignement public et surtout dans les académies militaires qui ont de nombreux maîtres français. Un autre domaine où cette influence est notoire concerne l'édition avec une forte présence de libraires français. Ces libraires, venus de villages du Briançonnais (Hautes-Alpes), s'installent au Portugal et, à la fin du XVIII^e siècle, la grande majorité des librairies de Lisbonne, de Coimbra et de Porto portent des noms tels que Bertrand ou Aillaud qui figurent encore dans des enseignes aujourd'hui.

1.4. Le XIX^e siècle : entre la haine et l'amour

Le début du XIX^e siècle transforme les relations puisque la France cesse d'être une alliée pour devenir une ennemie. En effet, en 1806, le Portugal, qui a une alliance avec l'Angleterre, refuse d'adhérer au Blocus Continental imposé par Napoléon Bonaparte. En 1807, les troupes napoléoniennes, aidées par l'Espagne, envahissent le Portugal sous le commandement du Général Junot pour exécuter un plan qui vise la division du territoire et la main mise sur le Brésil. L'arrivée des troupes françaises à Lisbonne provoque la fuite de la famille royale au Brésil d'où elle gouverne à distance. Cette « guerre péninsulaire » dure entre 1807 et 1814 et se solde par un échec car les troupes françaises n'arrivent pas à imposer leur pouvoir face à la résistance de la population et aux revers de diverses batailles que le Portugal gagne avec l'aide de la flotte et des troupes anglaises. On attribue à cette période d'occupation des troupes françaises la censure des gallicismes dans la langue portugaise ainsi que l'apparition d'expressions figées telles que *despedir-se à francesa* (dont l'équivalent en français est « filer à l'anglaise » !) ou *viver à grande e à francesa*, qui signifie « vivre dans le faste et le luxe » et aurait été inspirée par le

mode de vie du Général Junot, qui a commandé l'invasion.

Cette période d'occupation constitue le creuset de fortes perturbations sociales et politiques liées à l'absence du roi et à la forte emprise des Anglais sur le secteur économique. En 1820, un mouvement révolutionnaire prend le pouvoir, organise des élections pour l'Assemblée des représentants et rédige une constitution inspirée par la Constitution française de 1791. Celle-ci donne le pouvoir au gouvernement et attribue une fonction symbolique au roi, D. João VI, qui revient, en 1820, à la demande de l'Assemblée et facilite l'indépendance du Brésil, en 1822. La mort du roi, en 1826, entraîne un problème de succession et de nombreux conflits sociaux qui débouchent, en 1910, sur l'implantation de la République.

En termes culturels, la littérature portugaise du début du XIX^e subit l'influence du Romantisme français et anglais grâce à certains écrivains en exil tels qu'Almeida Garrett qui fait école à son retour au pays natal. Plus tard, le mouvement symboliste trouvera des échos chez des poètes tels que Guerra Junqueiro, Cesário Verde ou Camilo Pessanha. Dans le genre romanesque, l'influence du naturalisme est évidente chez Camilo Castelo Branco et Júlio Dinis, mais le nom le plus sonnant du réalisme portugais reste celui d'Eça de Queirós. Cet écrivain, qui fait une carrière de diplomate et séjourne longtemps à Paris, est connu pour sa dévotion à la langue et à la culture françaises (*francesismo*), qui influence son style. L'image de la France et la place de Paris dans les modes adoptées au Portugal parcourent les textes de cet auteur préoccupé par la suprématie culturelle de la France et la perte d'identité culturelle portugaise. La France représente, en quelque sorte, le contraire du provincialisme qui caractérise le Portugal de l'époque.

Le XIX^e siècle constitue aussi une borne importante pour la création d'un enseignement public gratuit. L'obligation de trois ans de scolarité à l'école primaire et la création d'un réseau de lycées où le français était une langue obligatoire ont permis un accès plus généralisé à l'éducation et à la promotion sociale d'une bourgeoisie profondément francophone qui découvrait les littératures européennes à travers des traductions françaises.

1.5. Le XX^e siècle : une période charnière

L'histoire portugaise du début de ce siècle est marquée par la période euphorique de la chute de la monarchie et de l'implantation de la République qui, malheureusement, ne répond pas aux attentes et plonge le pays dans une situation sociale et économique propice à la mise en place d'un régime dictatorial en 1928. Le Portugal, pour honorer ses alliances politiques, participe aux côtés des Français à la Première Guerre mondiale avec des contingents qui connaissent l'enfer des tranchées.

En termes culturels, ce début de siècle s'inscrit dans la continuité du XIX^e siècle car la France joue un rôle important dans les arts et la littérature comme le démontre le mouvement moderniste portugais avec Mario de Sá-Cárneiro en littérature et celui d'Amadeo de Sousa Cardoso en peinture.

La période de la dictature, qui va durer près de 40 ans, maintient le Portugal un peu à l'écart du monde. Pendant la Seconde Guerre mondiale, le Portugal opte pour la neutralité tout en facilitant la vie à Hitler et aux Alliés. Lisbonne se transforme en une escale pittoresque pour tous ceux qui fuient les horreurs du régime nazi : parmi eux, des Français qui trouvent refuge sur cette terre d'accueil.

En termes éducatifs, l'élite opprimée de la population portugaise qui cherche à échapper à l'embrigadement politique du régime inscrit ses enfants à l'école française de Lisbonne,

devenue, plus tard, le Lycée Français Charles Lepierre. Cet établissement scolaire a formé une grande partie des personnalités de la vie intellectuelle et politique actuelle.

Dans les années 50-60, les influences de la culture française perdurent grâce à une élite exilée en France et au phénomène d'émigration massive en France. La littérature, la chanson et le cinéma français de l'époque sont parfois censurés mais les Portugais regorgent d'imagination pour y avoir accès et apprécier les œuvres de Sartre, Beauvoir, Camus et du nouveau roman, les films de la Nouvelle Vague et les chansons de Brel, Brassens et Piaf. Cette francophilie d'une couche de la population est aussi alimentée par un enseignement obligatoire de la langue française pendant sept ans alors que la langue anglaise n'est enseignée que pendant trois ans.

Comme on peut le constater, cette longue période d'engouement est due, au niveau politique, à des circonstances où le jeu des alliances entre les deux pays a privilégié plutôt une collaboration dans des projets que la confrontation dans des conflits. Au niveau culturel, l'influence a un caractère permanent car la France a été, pendant des siècles, un pôle d'attraction dans tous les domaines du savoir et de l'art. En termes linguistiques, les deux langues qui partagent la même source latine se sont enrichies mutuellement : le portugais a intégré dans sa syntaxe et son vocabulaire beaucoup de tournures françaises et le français lui a emprunté des mots exotiques désignant des réalités venant du nouveau monde.

2. Les temps du désamour

Cette période qui s'inscrit dans la contemporanéité présente une dégradation lente mais continue de l'influence culturelle de la France au Portugal.

2.1. La fin du XX^e siècle : le début de la désaffection

L'histoire du Portugal bascule, dans les années 70, grâce à un groupe d'officiers de carrière qui déclenche un mouvement corporatiste. Celui-ci s'amplifie, transformant les revendications initiales en une volonté de changement de régime qui va provoquer, le 25 avril 1974, la chute de la dictature. Ce coup d'État militaire se transforme, grâce aux manifestations populaires de soutien, en une révolution, la Révolution des Œillets.

Cette révolution pacifique éveille l'intérêt de nombreux intellectuels français, dont Jean-Paul Sartre qui fait un court séjour au Portugal et contribue à la diffusion de l'œuvre de Fernando Pessoa en France. Mais cette ouverture au monde, facilitée par les médias, déclenche un engouement pour la culture anglo-saxonne. La France n'est plus un partenaire privilégié même si l'adhésion du Portugal à la Communauté européenne a renforcé des liens. Son image évolue : Paris, la capitale intellectuelle, devient la ville des émigrants portugais.

La pression des événements politiques et du développement économique entraîne une réforme du système éducatif visant un accès plus démocratique à l'instruction. La réforme de 1986 crée une loi cadre qui définit l'organisation et les plans d'études. Ainsi, l'apprentissage obligatoire de deux langues étrangères est introduit au collège, avec un choix entre trois langues : le français, l'anglais et l'allemand. Cette décision a pour conséquence que l'anglais devient la langue la plus étudiée (5 ans d'apprentissage) et que le français occupe la première place en langue II (3 ans d'apprentissage) au collège. Au lycée, les langues perdent de leur importance, une seule reste obligatoire et l'enseignement/apprentissage de deux langues étrangères est réservé aux sections littéraires. L'introduction de la langue espagnole à la rentrée de 1997 fait concurrence au français.

Face à la forte influence de la culture américaine, qui a encore été renforcée par l'essor des technologies de l'information et de la communication, un renouveau culturel francophone devient sensible dans des colloques thématiques et des cycles culturels tels que la « Fête du cinéma » et la « Fête de la Francophonie », qui ne bénéficient pas toujours d'une couverture médiatique à la hauteur de la qualité de ces manifestations.

2.2. Le début du XXI^e siècle : vers un désamour ?

Ce début de siècle est marqué par la routine d'un pays qui vit dans une démocratie consolidée, par les engagements et les obligations inhérents à son statut de membre de l'Union européenne et d'autres organisations internationales ainsi que par une crise économique qui a souvent des effets pervers sur les options de politique culturelle, éducative et linguistique.

Le système éducatif évolue et diversifie les filières afin de lutter contre l'échec scolaire et de garder une population scolaire constante durant la scolarité obligatoire portée à 12 ans récemment. Ainsi, le Portugal, qui a signé les recommandations européennes de promotion du plurilinguisme, propose l'enseignement/apprentissage obligatoire d'une seule langue étrangère dans la majorité des filières d'accès à des études supérieures comme dans les filières professionnelles qui regroupent déjà près de 40 % des élèves. Cette situation ainsi que la généralisation de l'enseignement de l'anglais dans le primaire attribuent à l'anglais le statut d'une langue seconde et provoque une perte d'environ 150 000 élèves de français depuis 2005. Le français reste encore la deuxième langue la plus étudiée au collège mais se trouve être en voie de disparition au lycée où il souffre, tout comme l'anglais, de la concurrence de l'espagnol dont les effectifs augmentent régulièrement.

L'Association Portugaise des Professeurs de Français joue un rôle important dans la défense de la cause du français et, à travers des activités intenses de formation continue, tente de faire évoluer les traditions, un peu trop grammaticales, de l'enseignement du français au Portugal. Les professeurs de français, dont les postes de travail sont parfois en cause, redoublent d'efforts pour motiver les élèves, et certains projets comme celui des Sections Européennes de Langue française ou celui de la certification du DELF scolaire, connaissent un succès croissant et contribuent à enrayer, à l'heure actuelle, la diminution du nombre d'élèves.

Au niveau culturel, les intérêts du grand public se tournent vers la culture américaine qui est omniprésente à la télévision, à la radio, au cinéma et dans l'univers des loisirs (jeux vidéo, Internet, etc.). Il n'est donc pas rare de lire dans la presse des articles qui dissèquent, de façon parfois superficielle et peu fondée, la « décadence » de la langue et de la culture françaises dans le monde actuel. L'Institut Français du Portugal essaie de contrecarrer ces discours en proposant des programmes de manifestations culturelles ouvertes sur les expressions artistiques du monde francophone et de rencontres concernant un large éventail de matières scientifiques. Malheureusement, ces efforts ont du mal à porter leurs fruits face à l'influence culturelle anglo-saxonne qui domine chez les élites intellectuelles et politiques.

L'analyse du parcours historique de l'influence de la langue et de la culture françaises semble renforcer la thèse d'Eduardo Lourenço (1982), un intellectuel portugais résidant en France. Selon lui, la relation entre la France et le Portugal est marquée par une « asymétrie ». Le parcours tracé met en évidence le fait que le Portugal, dont l'identité a oscillé entre réalité et fiction, s'est installé pendant longtemps dans une relation de soumission amoureuse avec la France. Les événements de la fin du XX^e siècle lui ont enfin permis d'affirmer son identité et de

jouir d'une liberté d'action pour établir des relations égalitaires avec des partenaires. Force est de constater que la France n'est plus considérée comme un partenaire privilégié en termes politiques et culturels dans la société portugaise. Il reste donc à espérer que l'avenir apportera de l'harmonie et une réelle réciprocité dans les relations entre ces deux pays.

Références bibliographiques

LOURENÇO E., 1982, «Portugal-França ou a comunicação assimétrica», *Les rapports culturels et littéraires entre le Portugal et la France*, Actes du colloque, 11-16 octobre, Paris, Fundação Calouste Gulbenkian, 13-27.

Culture d'enseignement et approche actionnelle : quels défis ?

Francine ARROYO et Cristina AVELINO

Faculté des Lettres de l'Université de Lisbonne

Association portugaise des professeurs de français (APPF)

Les réformes des programmes des langues étrangères enseignées dans le système éducatif au Portugal reflètent, ces dernières décennies, les divers courants méthodologiques. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) est actuellement le document de référence pour tous les programmes de langues étrangères qui ont été réformés en 2001 et sont entrés en vigueur en septembre 2004.

Dans le souci de mettre en évidence la relation entre méthodologies dominantes et pratiques de classe, d'identifier les facteurs de l'évolution des cultures d'enseignement du FLE et les obstacles à la mise en œuvre de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL, une enquête a été menée auprès de 45 professeurs de français langue étrangère.

Avant de présenter et d'analyser les résultats de l'enquête, il convient de décrire la situation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Portugal ainsi que le cadre de formation initiale et continue des professeurs.

1. Les langues dans le contexte éducatif portugais

Le système scolaire couvre une scolarité obligatoire de 12 ans depuis la rentrée 2010 et s'organise en divers cycles :

- 1^o *Ciclo do Ensino Básico* : 4 ans (élèves de 6 à 10 ans)
- 2^o *Ciclo do Ensino Básico* : 2 ans (élèves de 10 à 12 ans)
- 3^o *Ciclo do Ensino Básico* : 3 ans (élèves de 12 à 15 ans)
- *Ensino Secundário* : 3 ans (élèves de 15 à 18 ans)

La dernière réforme curriculaire¹ détermine que, dans le 1^{er} cycle de l'enseignement élémentaire, la présence des langues étrangères s'inscrit dans une composante extracurriculaire qui dépend du personnel enseignant disponible. Toutefois, à la rentrée 2005, l'étude de l'anglais est devenue obligatoire au cours des 3^e et 4^e années de scolarité, contrariant les principes d'éducation à la diversité linguistique prônés par la réforme. En termes statistiques, on constate qu'en 2005/2006, 87% des élèves du primaire ont été initiés à la langue anglaise avec du personnel très souvent vacataire rémunéré par les municipalités, des associations ou des familles.

Dans les 2^{ème} et 3^{ème} cycles, une langue étrangère est obligatoire en 5^e et 6^e années de scolarité et deux langues en 7^e, 8^e et 9^e années de scolarité. Le choix se fait entre quatre langues : l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol, ce dernier depuis 1997. La majorité des élèves choisit l'anglais en langue I, comme dans la plupart des pays européens, et le français en langue II. L'allemand qui est enseigné depuis longtemps dans le système éducatif portugais, est maintenant relégué à la quatrième place.

L'enseignement secondaire (10^e, 11^e et 12^e années de scolarité), qui clôt la scolarité obligatoire, propose de nombreuses filières spécialisées où les professionnelles regroupaient, en 2009, 40% de la population lycéenne. Les plans d'études de ces filières ne prévoient qu'une langue étrangère et la plupart des élèves choisissent l'anglais. La possibilité d'étudier deux langues n'existe que dans la filière d'études littéraires, choisie par très peu d'élèves.

Les derniers chiffres (2008-2009) publiés par le *Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo* (GIASE) mettent en évidence la distribution des effectifs des élèves en fonction de la/des langue(s) étudiée(s) dans les différents cycles de l'enseignement :

Tableau 1. Distribution des élèves par cycle et par langue

	Allemand	Anglais	Espagnol	Français
2^e cycle	3 437	232 902	684	2 532
3^e cycle	2 492	340 964	42 675	268 698
Secondaire	296	179 683	16 703	28 083
Total	6 225	7 539	6 063	299 313

Ces données reflètent la prédominance de l'anglais, comme dans la plupart des pays européens, le français restant la deuxième langue la plus étudiée dans le 3^e cycle et l'enseignement secondaire.

2. La formation des enseignants de langues étrangères au Portugal

Au Portugal, la formation des enseignants de langues étrangères s'est toujours inscrite dans une double spécialisation : la langue maternelle et une langue étrangère ou deux langues étrangères. Traditionnellement, les facultés des lettres proposaient deux types de licence de cinq ans – portugais-français et anglais-allemand –, puis dans les années 80, les licences sont passées à quatre ans avec de nouvelles combinaisons de langues.

Jusqu'en 1987, la professionnalisation était obtenue à l'issue d'une formation en tutorat accompagnant le plein exercice des fonctions d'enseignant dans un établissement scolaire. Cette option a permis de répondre à la massification de l'accès à l'éducation qui a exigé le recrutement d'un grand nombre d'enseignants.

En 1987, la formation initiale des professeurs a été intégrée dans les cursus universitaires, soit dans la licence (bac+4) soit dans un parcours au-delà de la licence (bac+5 ou bac+6). Depuis 2007, avec la généralisation du format LMD, la formation initiale de l'enseignant de langue exige l'obtention du master (bac+5) et la bivalence a pris d'autres formes : le français, l'allemand et l'espagnol doivent être associés soit à la langue maternelle, le portugais, soit à l'anglais.

En ce qui concerne la formation continue, la loi actuelle exige que tous les professeurs en exercice suivent 50 heures, tous les deux ans, dans leur domaine de spécialité.

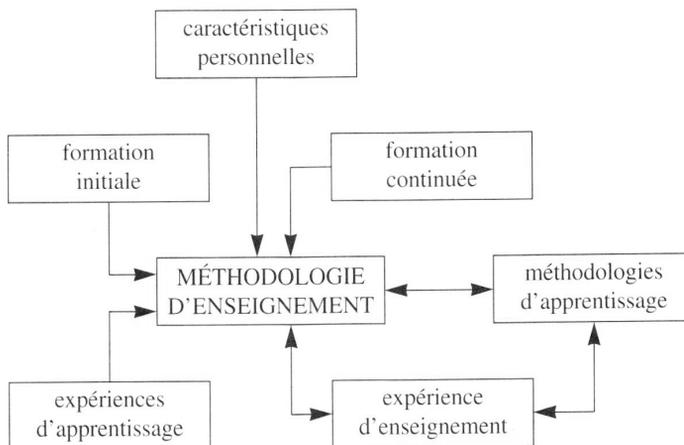
3. L'enquête et ses résultats

3.1. Outils et méthode de l'enquête

Pour la réalisation de l'enquête nous avons choisi comme outil le questionnaire à items ouverts. Pour sa conception, nous nous sommes appuyées sur le schéma ci-dessous élaboré par Galisson

et Puren (1999 : 56) et nous avons essayé de tenir compte de tous les éléments et de toutes les influences qui entrent dans la méthodologie d'enseignement : les formations initiale et continue, les caractéristiques personnelles, les méthodologies d'apprentissage et l'expérience d'enseignement.

FIGURE 10



L'enquête² a sélectionné les éléments concernant surtout l'expérience professionnelle, le(s) courant(s) méthodologique(s) privilégié(s) en formation initiale et dans les pratiques de classe actuelles ainsi que les facteurs qui ont engendré une évolution.

3.2. Analyse des résultats

3.2.1. L'échantillon de l'enquête

Le corpus de cette enquête est constitué par les réponses au questionnaire de 45 professeurs de FLE : 87% d'entre eux ont plus de 15 ans d'expérience professionnelle, 2% entre 10 et 15 ans d'expérience et 7% entre 5 à 10 ans d'expérience. La grande majorité s'est formée dans les années 90 (60%) et seuls 9% dans les années 2000. La spécialisation dans un seul cycle d'enseignement, qui a longtemps été une caractéristique de l'enseignement au Portugal, tend à disparaître et près de la moitié (47%) enseignent déjà dans deux cycles d'enseignement (3^{ème} et enseignement secondaire). L'analyse des réponses a été quantitative et a aussi pris en compte le classement attribué à certains items, notamment ceux concernant les facteurs d'évolution des pratiques de classe.

3.2.2. Les méthodologies en formation initiale et dans les pratiques de classe actuelles

Le tableau 2 regroupe les taux des réponses fournies par les sujets de notre enquête en ce qui concerne l'influence des quatre méthodologies présélectionnées – la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV), l'approche notionnelle-fonctionnelle, l'approche communicative, l'approche actionnelle –, aussi bien dans la formation initiale que dans les pratiques de classe actuelles.

Tableau 2. Identification des méthodologies en fonction de la situation :

Méthodologies	Appliquée en formation initiale	Appliquée dans les pratiques de classe actuelles
SGAV	24 %	4 %
Notionnelle-fonctionnelle	13 %	4 %
Communicative	53 %	40 %
Actionnelle	27 %	51 %

On peut ainsi constater qu'en formation initiale, c'est l'approche communicative qui prédomine, car les dates de la fin des études (60% de nos sujets ont été formés dans les années 90) correspondent à l'apogée de cette méthodologie. Ce qui est étonnant, c'est que 27% indiquent l'approche actionnelle dans leur formation initiale alors que seuls 9% ont fini leurs études dans les années 2000. Une hypothèse expliquant ce décalage pourrait être le fait que, pour certains enseignants, la distinction entre ces deux approches n'est pas très claire, ce que confirment les réponses aux questions ouvertes sur les pratiques de classe.

Dans les pratiques de classe, on remarque une prédominance de l'approche actionnelle et de l'approche communicative qui n'est pas toujours congruente avec les informations fournies par les enseignants concernant les compétences, les contenus et les supports divers. Quant aux modalités d'évaluation, les réponses reflètent le cadre légal qui valorise aussi bien l'évaluation du processus que des résultats. Ainsi, les professeurs donnent la priorité à l'évaluation formative portant plutôt sur les compétences de communication que sur les savoirs linguistiques.

3.2.3. Les facteurs favorisant l'évolution des pratiques

Le tableau 3 permet de se faire une idée des facteurs qui ont permis une évolution méthodologique depuis la formation initiale jusqu'aux pratiques de classe actuelles, compte tenu de leur fréquence dans les réponses des enseignants, ce qui reflète leur importance.

Tableau 3. Facteurs d'évolution

Facteurs d'évolution	Occurrence	Classé en première place	Classé dans les 3 premières places
Autoformation (lectures et expériences menées dans les cours)	96 %	42 %	73 %
Congrès, colloques, rencontres	82 %	2 %	33 %
Actions de formation au Portugal	78 %	38 %	60 %
Réaction de vos élèves à vos expériences pédagogiques	73 %	11 %	42 %
Travail collaboratif à l'école avec des collègues	69 %	89 %	31 %
Manuels scolaires utilisés dans vos cours	56 %	4 %	29 %
Préparation d'élèves au DELF scolaire	51 %	9 %	21 %
Stages de formation dans des pays francophones	51 %	4 %	13 %

internationaux (projet européen, échange scolaire, e-twinning, correspondance scolaire, etc.)	31 %	4 %	11 %
Préparation d'élèves aux examens nationaux	27 %	0 %	7 %
Études pour obtention de diplômes universitaires (master, doctorat...)	27 %	0 %	4 %
Évaluation professionnelle pour progression dans la carrière	20 %	0 %	0 %

- Les trois facteurs les plus cités sont l'autoformation, les congrès, colloques et rencontres ainsi que la formation continue, ce qui montre bien l'importance accordée par les enseignants à la participation à des événements où ils peuvent débattre et échanger leurs expériences.
- Le travail collaboratif avec les pairs ne vient qu'en cinquième position. Deux raisons peuvent expliquer ce phénomène :
 - la réorganisation des écoles au cours de ces deux dernières années a multiplié les tâches administratives et, du coup, entravé le travail collaboratif ;
 - la diminution des effectifs des élèves et donc du nombre de professeurs de français par établissement scolaire.
- Le classement des manuels scolaires en sixième position est étonnant quand l'expérience montre que souvent les professeurs connaissent peu les programmes scolaires et se contentent de suivre le manuel. Il convient aussi de signaler que ce sont des manuels produits au Portugal qui sont les plus utilisés dans les écoles. Ils se revendiquent du CECRL mais s'inscrivent rarement dans une approche actionnelle.
- La préparation au DELF scolaire, qui a été mise en place depuis seulement trois ans, est citée par la moitié des professeurs, ce qui prouve que la préparation à cette certification externe à l'école peut être un facteur d'évolution des pratiques de classe. Par expérience, cet examen qui évalue quatre compétences (compréhension et production écrites, compréhension, production orales) permet de mieux travailler les compétences orales qui continuent à poser quelques problèmes à de nombreux professeurs.

3.2.4. Les documents ayant contribué à l'évolution des pratiques

Cinq documents ont été sélectionnés afin de tenter de comprendre l'influence de chacun d'entre eux sur l'évolution des pratiques : les deux programmes (2^o/3^o Ciclos et *Ensino Secundário*), les manuels scolaires, le *CECRL* et le *Portfolio Européen des Langues* dont la version portugaise a été publiée en 2004 par le Ministère de l'Éducation³.

Tableau 4. Documents ayant contribué à l'évolution des méthodologies

DOCUMENT	Occurrence	Classé en première place	Classé dans les 3 premières places
<i>CECRL</i>	93 %	62 %	89 %
Programmes d'enseignement (Secondaire)	73 %	24 %	71 %
Manuels scolaires	60 %	2 %	42 %
" <i>Curriculo Nacional</i> " (2 ^e et 3 ^e cycles)	58 %	67 %	47 %
<i>Portfolio européen des langues</i>	44 %	0 %	20 %

On constate que le *CECRL* est de loin le document le plus cité et le *PEL* le moins cité, ce qui est compréhensible quand on connaît la situation au Portugal. Lorsque les programmes du lycée ont été reformulés en 2001, en prenant comme référence le *CECRL* qui préconisait une nouvelle approche, une résistance au changement s'est affirmée car la majorité des professeurs n'était pas familiarisée avec le document du Conseil de l'Europe. Trois ans plus tard, en 2004, ces nouveaux programmes sont entrés en vigueur et les professeurs ont eu des difficultés à se les approprier. Le Ministère de l'Éducation en collaboration avec l'APPF a alors mis en œuvre un vaste plan de formation sur les nouveaux programmes. L'absence de manuels appropriés a aussi constitué un obstacle majeur à la mise en pratique de ces nouvelles orientations. Il est donc paradoxal de constater que le manuel est le troisième document cité par 60% des personnes interrogées (voir tableau 4).

Le *PEL*, quant à lui, est très peu utilisé, tout d'abord parce que l'autoévaluation fait peu partie des modalités pratiquées au Portugal, mais aussi parce que son format éditorial n'est pas le plus approprié et qu'il est difficilement utilisable dans des classes nombreuses qui ont un volume horaire hebdomadaire réduit.

3.2.5. Les implications de l'évolution

En ce qui concerne les domaines où l'évolution des pratiques devient sensible, la majorité des professeurs a mentionné la planification qui désormais place les compétences et les savoirs au service de la tâche finale. Toutes les compétences, compréhension, production, interaction écrite et orale doivent être prises en compte alors que la tradition survalorisait les compétences de l'écrit. Les professeurs font souvent référence au fait que l'approche actionnelle oblige à une plus grande centration sur l'apprenant et qu'ils tiennent davantage compte des opinions et des réactions de leurs élèves. L'apport des TIC contribue aussi grandement à varier les supports et à réaliser des activités et des tâches dans lesquelles les apprenants s'impliquent davantage.

Ces choix ont des conséquences sur l'exécution des séquences didactiques et sur l'évaluation qui, dans les textes officiels, concerne aussi bien les résultats que le processus. L'évaluation formative semble privilégiée et utilise une plus grande variété d'instruments d'évaluation pour les différentes compétences. Certains affirment se centrer davantage sur les compétences que sur les savoirs linguistiques comme ils le faisaient dans le passé.

Ces réponses montrent que les professeurs font des efforts pour s'approprier et changer leurs pratiques en tenant compte du nouveau paradigme de l'approche actionnelle et des échelles de compétences. Ce paradigme induit par les programmes d'enseignement du Secondaire vient d'être complété récemment par la publication d'un socle de profils de compétences correspondant à chaque étape du parcours scolaire au collège.

3.3.6. Les obstacles à l'évolution

Dans leurs réponses, les enseignants indiquent aussi des obstacles à la mise en œuvre de pratiques pouvant relever de l'approche actionnelle.

Tout d'abord, le manque de temps pour élaborer des séquences intégrant des supports variés et en articulation avec des collègues enseignant d'autres disciplines à la même classe. En effet, il convient de rappeler que les professeurs au Portugal ont un horaire de 22h de cours hebdomadaires auxquelles s'ajoutent 14h de travail plutôt d'ordre administratif. Cette articulation interdisciplinaire qui améliore la qualité des apprentissages et passe par le travail collaboratif

des équipes enseignantes exige un temps de travail inexistant dans les écoles actuelles.

Le deuxième obstacle concerne le grand nombre d'élèves par classe qui limite considérablement le travail sur les compétences d'interaction et de production orales ainsi que la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Cet obstacle est aussi aggravé par le fait qu'au collège, il est courant de ne disposer que d'un seul cours de 90 minutes par semaine. Cette situation nuit considérablement à l'intégration et à la progression des apprentissages.

Un autre obstacle s'inscrit dans l'évaluation par compétences qui implique une grande diversification des instruments d'évaluation. Ainsi, les enseignants expriment des difficultés dans la construction d'instruments, dans la définition de critères et dans la mise en œuvre de l'évaluation de la production et l'interaction orales dans des classes souvent surchargées.

Conclusion

Cette enquête montre que les professeurs cherchent à évoluer en tant que professionnels. Il semble que les rencontres d'ordre scientifique ou pédagogique constituent des moments forts pour se remettre en cause, échanger des expériences et ouvrir de nouvelles perspectives de travail. Elle souligne aussi les limites de cette évolution, notamment les difficultés à s'approprier les fondements d'un nouveau paradigme méthodologique. En effet, l'approche actionnelle préconisée par les textes officiels ne constitue pas encore la méthodologie dominante dans les pratiques de classe, peut-être en raison des difficultés liées au contexte éducatif.

Afin de créer les conditions favorables à l'évolution des pratiques des enseignants, l'Association portugaise des professeurs de français (APPF) se donne donc comme mission de poursuivre sa ligne d'action en matière de formation continue : organiser un congrès annuel et multiplier les offres de formation dans des domaines tels que les méthodologies, le développement de compétences spécifiques, l'intégration des TIC et l'utilisation du tableau blanc interactif en classe de langue.

De même, le soutien aux Sections européennes de langue française (classes EMILE) vise à créer une dynamique différente dans l'apprentissage du français. Les 25 établissements accueillant actuellement ces classes mettent en place un travail collaboratif des équipes enseignantes et tirent, sans aucun doute, un meilleur profit des diverses possibilités de mobilité : échanges de professeurs et d'élèves, accueil d'assistants de français, projets nationaux et internationaux. Tous les acteurs, professeurs (de français et des disciplines non linguistiques), élèves, établissements et familles reconnaissent que c'est une expérience enrichissante qui prépare mieux les élèves à relever les défis de la mondialisation.

L'engagement dans la promotion du DELF en collaboration avec les Services de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France au Portugal, est aussi déterminant. Plusieurs membres de la direction, habilités par le CIEP, forment des correcteurs et examinateurs de ce diplôme afin de pouvoir répondre à la demande croissante qui est passée de 500 à 1800 candidats entre 2008 et 2010. Il reste toutefois un axe important à développer : celui de la mobilité des enseignants et des apprenants. D'après les données de l'Agence Nationale-PROALV datant de 2007-2008⁴, le nombre de projets dans ce domaine est encore assez restreint. Les pays partenaires du Portugal sont surtout des pays méditerranéens (Italie, Espagne, France, Turquie) ainsi que des pays anglophones notamment pour les bourses de formation continue. Les enquêtes d'évaluation de ces projets soulignent leur importance dans la formation à l'interculturel et dans l'enrichissement professionnel et personnel. Il faut donc

dépasser les obstacles bureaucratiques et travailler au développement d'échanges entre professeurs qui doivent relever les mêmes défis méthodologiques, dans l'espace européen.

Références bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

GALISSON R., PUREN C., 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE International.

Notes

¹ Le Décret-loi n° 6/2001 concerne la réforme dans les 1^{er}, 2^e et 3^e cycles, mise en application en 2001/2002 alors que le Décret-loi n° 7/2001 concernant le Secondaire a été suspendu en 2002 puis modifié par le Décret-loi n° 74/2004, entré en vigueur à la rentrée 2004/2005.

² cf. Annexe

³ http://www.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx (consulté le 27 janvier 2011)

⁴ <http://bit.ly/eaAtq0> (consulté le 27 janvier 2011)

ANNEXE

ENQUÊTE

MÉTHODOLOGIES ET PRATIQUES DE CLASSE

NOM (FACULTATIF) :

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE :

- moins de 5 ans de 5 à 10 ans de 10 à 15 ans plus de 15 ans

- Ensino Básico 2° ciclo Ensino Básico 3° ciclo Ensino Secundário

1. FORMATION INITIALE

- Date de la conclusion de la formation initiale :
- Cochez le courant méthodologique privilégié dans votre formation initiale pour vos pratiques de classe :

Méthodologie audiovisuelle (SGAV) Approche communicative

Approche notionnelle fonctionnelle Approche actionnelle (par les tâches)

2. PRATIQUES DE CLASSE

- Avez-vous évolué dans vos pratiques de classes ? Oui Non
- Indiquez le courant méthodologique dans lequel s'inscrivent vos pratiques de classe :
.....

- Caractérissez, de façon synthétique, les tendances de la méthodologie utilisée :
 - ✓ Compétences travaillées :
 - ✓ Contenus :
 - ✓ Supports (pédagogiques/authentiques) :
 - ✓ Type d'évaluation (formative, sommative, contenus/compétences) :
- Indiquez, à l'aide d'une croix, les facteurs qui ont contribué à cette évolution puis leur ordre d'importance (n° 1, n° 2, n° 3, etc.)

		Ordre d'importance
Autoformation (lectures et expériences menées dans les cours)		
Travail collaboratif à l'école avec des collègues		
Manuels scolaires utilisés dans vos cours		
Préparation d'élèves au DELF scolaire		
Préparation d'élèves aux examens nationaux		
Participation à des projets internationaux (projet européen, échange scolaire, e-twinning, correspondance scolaire, etc.)		
Réaction de vos élèves à vos expériences pédagogiques		
Congrès, colloques, rencontres		
Actions de formation au Portugal		
Stages de formation dans des pays francophones		
Études pour obtention de diplômes universitaires (mastère, doctorat...)		
Évaluation professionnelle pour progression dans la carrière		

- Indiquez, à l'aide d'une croix, les documents qui ont contribué à cette évolution et indiquez leur ordre d'importance dans vos choix méthodologiques:

		Ordre d'importance
<i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>		
<i>“Currículo Nacional”</i>		
Programmes d'enseignement		
Manuels scolaires		
<i>Portfolio européen des langues</i>		

- Identifiez les domaines dans lesquels s'est opérée cette évolution puis leur ordre d'importance. (n° 1, n° 2, n° 3....)

		Ordre d'importance
Planification des séquences d'apprentissage		
Exécution (pilotage des séquences)		
Évaluation des apprentissages		

- Indiquez les éléments les plus déterminants de votre évolution dans chacun des domaines :
 - ✓ Planification des séquences d'apprentissage :
 - ✓ Exécution (pilotage des séquences) :
 - ✓ Evaluation des apprentissages :
- Indiquez les plus grands obstacles rencontrés dans la mise en œuvre des nouvelles options méthodologiques :

Merci de votre collaboration !
Cristina Avelino et Francine Arroyo

Stratégies de médiation culturelle dans le roman francophone noir : l'exemple de *Dogucimi* de Paul Hazoumé, romancier béninois

Victoria BAKURUMRAGI

Université de Kyambogo (Kampala, Ouganda)

Introduction

Cet article est tiré de la première partie, chapitre 1 de ma thèse de doctorat intitulée *Déconstruction du mythe du nègre dans le roman francophone noir de Paul Hazoumé à Sony Labou Tansi*. La thèse, soutenue en 2007 à l'Université de Limoges, France, analyse un échantillon de sept romans négro-africains publiés entre 1938 et 1998. L'objectif principal de l'auteur est de montrer que les romanciers francophones noirs sont engagés dans un constant dialogue avec les écrivains européens, français en particulier, ceux de la période coloniale, afin de déconstruire l'image négative du Noir telle qu'elle apparaît dans la littérature exotique et coloniale.

Un des romans figurant dans le corpus de cette thèse est *Dogucimi* de Paul Hazoumé, un romancier noir du Bénin, en Afrique de l'Ouest. « Dogucimi », selon le narrateur, signifie en langue fon « Distinguez-moi ». Il a été publié en 1938 alors que le Bénin et une grande partie de l'Afrique noire étaient encore sous domination coloniale. Avant sa publication, l'Afrique avait fait couler beaucoup d'encre en Europe. Les Noirs étaient observés mais ils prenaient rarement la parole pour dire ce qu'ils pensaient de ce qu'on avait écrit sur eux. Cette situation a conduit à beaucoup de contresens émanant des livres des historiens, des ethnologues et des romanciers européens. Parmi ces écrivains, on peut citer Pierre Loti dans *Le Roman d'un spahi*, André Gide dans *Voyage au Congo*, Joseph Conrad dans *Au cœur des ténèbres*, Lucien Lévy-Bruhl dans *La mentalité primitive*.

Voici par exemple comment André Gide décrit, en 1927, le fils d'un chef qu'il rencontre dans un village lors de son voyage historique au Congo : « Il a une sale bobine ; le nez crochu, ce qui est particulièrement déplaisant sur un visage noir, l'œil égrillard et les lèvres pincées. » (1981 : 231). Jusqu'en 1927, André Gide était convaincu que les nègres n'étaient « capables que d'un petit développement », que leur cerveau stagnait « souvent dans une nuit épaisse ». En ce qui concerne les langues parlées au Congo, le même auteur a écrit, toujours en 1927, les paroles suivantes qui ne peuvent manquer de choquer le lecteur africain :

Le pourquoi n'est pas compris des indigènes ; et même je doute si quelque mot équivalent existe dans leurs idiomes [...] À la question « Pourquoi ces gens ont-ils déserté leurs villages ? », il était invariablement répondu comment, de quelle manière [...]. Il me semble que ces gens soient incapables d'établir un rapport de cause à effet. (Gide, 1981 : 112)

D'autres citations du même genre peuvent être trouvées dans les œuvres de Pierre Loti, de Joseph Conrad, Michel Leiris et Lucien Lévy-Bruhl. Voici par exemple comment Pierre Loti décrit, en 1899, une jeune fille peule du Sénégal qui est tombée amoureuse d'un soldat français, Jean Peyral :

Jean Peyral aimait-il Fatou ? Il n'en savait trop rien lui-même. Il la considérait du reste comme un être inférieur, l'égal à peu près de son chien laobé jaune. Il ne se donnait guère la peine de chercher à démêler ce qu'il pouvait y avoir au fond de cette petite âme noire, noire-noire comme son enveloppe de Kassonkée. Tout cela avait une grâce de nègre, un charme sensuel, une puissance de séduction qui semblait tenir à la fois du singe, de la vierge et de la tigresse et faisait passer dans les veines du spahi des ivresses inconnues. (Loti, 1987 : 99-100)

Cette description négative des personnages noirs a abouti à une mauvaise représentation des différents aspects de l'africanité (croyances religieuses, traits de personnalité, intelligence, richesse des langues africaines, capacité d'organisation des peuples noirs, niveau de civilisation, degré de moralité...), au point que les pionniers de la littérature francophone africaine ont été obligés de corriger les fausses perceptions concernant les Nègro-Africains et leurs cultures. On avait écrit que le nègre était incapable de gérer ses propres affaires, qu'il était congénitalement paresseux, laid, sexuellement débauché...

Selon Fanouidh-Siefer (1968 : 198-199), Penel J. D. (1982), Nangoli C. (2002 : 160), et Depestre R. (1980 : 23), cette image négative a commencé à l'époque de l'esclavage et a été transmise de génération en génération jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. Depestre R. (1980) résume le mythe du nègre en ces termes :

Des représentants de différentes ethnies africaines, Yorubas, Ibos, Bambaras, Angolais, Soudanais, Bantous, Bantous, Dahoméens, Sénégalais [...] de diverses conditions sociales : chasseurs, agriculteurs, pêcheurs, artisans, sorciers, guerriers, griots, chefs et notables [...] le dogme racial fit des nègres, en dévalorisant, en rabaisant jusqu'à la folie la couleur de leur peau, leur culture, leurs cultes religieux, l'ensemble de leur histoire pré-coloniale. (Depestre, 1980 : 94)

Après avoir lu les livres des chercheurs ci-dessus au cours de nos recherches doctorales et fait des comparaisons entre *Dogucimi* de Paul Hazoumé et *Le Roman d'un spahi* de Pierre Loti, nous avons été convaincue que Paul Hazoumé, comme beaucoup d'auteurs écrivains postcoloniaux, a écrit *Dogucimi* en réponse aux stéréotypes qui l'avaient choqué et a voulu se poser en médiateur entre les Noirs et les Blancs. Il a initié un dialogue interculturel par le biais de la fiction pour promouvoir des relations harmonieuses entre les Noirs et les Blancs. Dans son Avant-propos à *Dogucimi*, il raconte qu'il a consacré vingt-cinq ans de sa vie à collectionner les données ethnographiques qui ont servi de base à la rédaction de *Dogucimi*. vingt-cinq ans est une longue période. Ceci signifie que le roman traite d'un problème grave.

1. Méthodologie et objectifs

La principale méthode critique utilisée dans l'analyse de *Dogucimi* est la théorie postcoloniale telle que définie par Edward Saïd dans *Culture et impérialisme* (2000) et Jacqueline Bardolph dans *Études postcoloniales et littérature* (2002). La démarche a consisté à identifier dans le roman des contre-discours au discours colonial sur l'Afrique noire et ses peuples. Une analyse stylistique et thématique a été faite et les résultats ont été rapportés. C'est le type de lecture qu'Edward Saïd appelle une lecture en contrepoint. Nous avons cherché, dans le roman, les réactions de Paul Hazoumé aux différents stéréotypes du mythe du nègre et nous les avons analysés d'une manière critique. Ce type de lecture ne favorise ni l'opinion de l'écrivain noir ni celle de l'écrivain blanc mais cherche la vérité entre les deux. Dans la pratique, ceci signifie que l'écrivain blanc ne s'est pas toujours trompé en observant le Nègro-Africain et que les

Négro-Africains ne disent pas toujours la vérité quand ils parlent d’eux-mêmes. C’est pourquoi cette analyse vise deux objectifs :

- Trouver les stéréotypes traités par Hazoumé dans *Doguiçimi* et les stratégies de médiation que l’auteur utilise pour réconcilier les Blancs et les Noirs.
- Évaluer l’efficacité des stratégies utilisées pour déconstruire le mythe du nègre en tenant compte du contexte historique qui prévalait à l’époque de la rédaction de *Doguiçimi*

2. Résultats et discussion

2.1. Intrigue

Doguiçimi, qui signifie « Distinguez-moi » en langue fon, est un roman d’amour. Il parle de l’histoire d’une jeune fille dahoméenne qui arrive à la cour du roi Guézo du Dahomey lors de la célébration annuelle de la fête de la coutume. Elle est remarquée par Toffa, un membre du conseil royal, pour sa beauté et ses manières distinguées. Peu de temps après, les deux se marient. Malheureusement, le roi déclare une guerre contre le royaume voisin du Hounjroto pour venger deux blancs qui ont été massacrés par des soldats du Hounjroto alors que le roi les considérait comme ses amis. Le meurtre de ces deux blancs sur le sol du Hounjroto est considéré par le roi Guézo comme une provocation. Toffa ne soutient pas cette guerre qu’il trouve injuste mais il n’est pas question pour lui de se dérober. Soldat, il doit défendre l’honneur et la gloire de son pays. Il laisse ainsi sa jeune épouse et part au champ de bataille. Il est parmi les premières victimes de la guerre. *Doguiçimi* attend son mari, prie, offre sacrifice après sacrifice mais en vain. Entretemps, Vidaho, l’héritier au trône lui fait une cour assidue mais *Doguiçimi*, fidèle à son mari, refuse de succomber à la tentation. Même l’emprisonnement et la torture ne parviennent pas à lui faire changer d’avis et épouser un homme qu’elle n’aime pas et qui, en plus, a plusieurs autres épouses. À la fin du roman, le crâne de Toffa est ramené. Des funérailles nationales sont organisées en l’honneur du soldat tombé sur le champ de bataille en défendant son pays. *Doguiçimi* pleure, reste inconsolable. Elle décide de se laisser enterrer vive avec la tête de son mari.

2.2. Stratégies de médiation culturelle

2.2.1. Le détour ethnographique afrocentriste

À l’opposé des descriptions des vieilles femmes laides décrites par Pierre Loti par exemple, *Doguiçimi* est une jeune femme belle et distinguée, épouse fidèle d’un dignitaire de la cour du roi Guézo. Elle est travailleuse, propre, organisée et respectueuse des coutumes et traditions de son pays. Voici par exemple comment le narrateur décrit la beauté de *Doguiçimi* :

[...] sa stature, le charme de son regard qu’ombrageaient des sourcils bien arqués et des cils, épais, les deux traits cerclant son cou d’antilope potelé-grand signe de beauté-la douceur de sa voix [...] tout en elle faisait l’admiration des amis du prince. (Hazoumé, 1938 : 71)

Cette description particularisante contraste avec certaines images des femmes vieilles et laides qu’on trouve dans le roman exotique, dans *Le Roman d’un spahi*, *Voyage au Congo* et *L’Afrique fantôme*. À l’opposé de Fatou Gaye décrite par Loti comme une femme qui ne savait que repasser et raccommoder les habits, *Doguiçimi* était une ménagère assidue. Cette description réaliste et minutieuse s’étend à tous les autres personnages noirs du roman, qu’ils soient

hommes libres ou captifs. Chacun d'eux a un nom, une tribu, une profession, un statut social afin de le distinguer des autres membres de la communauté. C'est ce que nous appelons *une description distinctive* qui permet à l'homme noir de sortir de l'anonymat auquel le roman colonial l'avait condamné. Les noms des personnages sont en plus traduits en français afin de mieux faire comprendre la culture dahoméenne. La vie quotidienne à la cour du roi Guézo est minutieusement décrite, y compris les règles de l'étiquette royale, l'importance accordée au développement économique, la recherche d'une perfection artistique intégrée (musique, théâtre, poésie sous toutes ses formes, peinture...). Le roi est présenté comme un personnage vénéré de tous. Il n'apparaît plus systématiquement comme le dictateur assoiffé de sang dont les écrivains exotiques ont tant parlé. Il est plutôt décrit comme un dirigeant qui recherche la concertation et qui se tient au courant de toutes les affaires du royaume. Voici comment Hazoumé (1938) décrit la stature de politicien du roi Guézo :

Guézo s'informa si les naissances avaient augmenté, depuis le dernier conseil du trône, si le nombre de garçons surpassait celui des filles, si les étrangers étaient venus nombreux dans le pays, si les femmes mouraient moins nombreuses en couches, s'il y avait eu des épidémies, une grande mortalité des hommes et des femmes, des vieillards et des enfants [...] s'il avait beaucoup plu dans le royaume [...] si les récoltes avaient été bonnes [...] si les désertions avaient été nombreuses et leurs causes... (*Ibid.*, 204)

Cette représentation discrédite l'image créée par André Gide selon laquelle le Négro-Africain ne comprendrait pas les relations de cause à effet. Il détruit aussi la description donnée par Lévy-Bruhl dans *La mentalité primitive* quand il affirmait que « la mentalité primitive se soucie assez peu de la cohérence logique » (1922 : 48).

Cependant, Hazoumé ne va pas jusqu'à déformer l'histoire dans le seul but de réhabiliter l'histoire des rois du Dahomey. Il reconnaît par exemple l'historicité de la pratique des sacrifices humains mais présente le roi comme un prisonnier des traditions de son pays. Cette représentation sympathique que l'on pourrait qualifier d'équilibrée parce qu'elle ne montre pas le seul aspect négatif, contraste avec le contenu de la littérature coloniale et exotique. Dans les documents écrits à l'époque coloniale, les rois africains étaient ridiculisés. L'existence de la pratique des sacrifices humains dans certains royaumes était considérée comme une preuve irréfutable de l'infériorité du négro-africain. Hazoumé restaure la dignité des rois africains en même temps que l'authenticité de l'histoire africaine.

Lui-même ethnologue, il essaie de donner une vision plus réaliste, plus colorée de la vie quotidienne au Dahomey dans une perspective afrocentriste. Sa principale stratégie de médiation consiste ainsi à informer le public européen qu'il juge tout simplement ignorant en matière de civilisation africaine. Il remet en contexte tout ce qui avait été dit sur les peuples noirs. Son but est de permettre une interaction fructueuse entre les Noirs et les Blancs dans un respect mutuel. Il s'agit d'un appel au respect de l'altérité sous toutes ses formes.

2.2.2. *Le détour intertextuel*

Selon Gérard Genette (1982), l'intertextualité se définit comme la présence d'un texte dans un autre texte. Ce terme a été introduit par Julia Kristeva et a son origine dans la notion de dialogisme de Bakhtine. Le dialogisme est la relation qu'un énoncé entretient avec d'autres énoncés. Cette relation peut se manifester de plusieurs façons : la présence pleine par le biais de la citation ou l'hybridation par le biais de l'utilisation du discours indirect libre. Il y a aussi des

cas où il n'y a aucun indice matériel mais dans lesquels les allusions à des auteurs antérieurs existent notamment par le biais de la parodie et l'ironie. C'est ce dernier cas qui nous intéresse. En effet, dans *Doguiçimi*, l'intertextualité consiste à insérer les clichés dans le texte sans citation d'aucun auteur. Illustrons cela en prenant le stéréotype de la paresse. Avant de déclarer la guerre au Hounjroto, le roi convoque une session du conseil du trône afin de discuter les raisons pour et contre la guerre. Les conseillers opposés à la guerre pensent que le Dahomey dont la devise est le travail, le courage et l'honnêteté ne peut pas être l'ami d'un peuple paresseux, malhonnête dans les affaires et l'amitié et que par conséquent cette guerre contre Hounjroto ne se justifie pas. Toffa explique que les Blancs sont paresseux car ils ne peuvent pas parcourir une longue distance à pied, ils voyagent portés en hamac par des paysans dahoméens depuis le port jusqu'à la capitale. Ils ont peur du bruit et leur sommeil est facilement interrompu par le bruit des tambours. De plus, ils ont une seule femme et se laissent commander par elle. Voici les paroles que Toffa utilise pour retourner les stéréotypes du mythe du nègre aux Blancs :

Ces blancs ne viennent de l'autre côté des marais que portés en hamac, tandis qu'un Danhomenou à peine sevré, parcourait à pied les vingt-trois mille bambous qui nous séparent de la mer. Le farniente des blancs a déjà contaminé les gens qui vivent à leur mode à Glehoué. Ils ne se rendent dans la capitale que portés en hamac où on les voit mollement assis. (Hazoumé, 1938 : 41)

De plus, on note que les noms des Blancs qui ont été massacrés sont systématiquement escamotés tout comme fait Conrad dans *Au cœur des ténèbres*. Leur seule identité devient la couleur blanche de leur peau. Leur description est faite avec des métaphores empruntées au bestiaire. Ils sont systématiquement désignés par la périphrase péjorative « bêtes immondes de la mer ». Le Blanc est donc décrit exactement avec les mêmes stéréotypes qui avaient été présentés comme des tares du Noir : la paresse, la saleté. Il s'agit d'un cas d'hypertextualité car aucun romancier ou ethnologue n'est cité mais les stéréotypes apparaissent comme un leitmotiv lorsque les personnages noirs parlent des personnages blancs qui ont été massacrés au Hounjroto. Leur peau velue est comparée à celle du singe. Leur venue au Dahomey est considérée comme une malédiction. Leurs pieds sont décrits comme puants... Un lecteur attentif finit par s'apercevoir qu'Hazoumé a trouvé dans le retournement des stéréotypes un moyen indirect d'inviter les lecteurs à réfléchir sur la manière dont ils considèrent l'altérité. Il s'agit en réalité d'un cas particulier d'intertextualité qu'on appelle *hypertextualité* car aucun auteur n'est cité. Hazoumé s'attend à une attitude de complicité de la part du lecteur blanc pour comprendre que le Nègro-Africain est aussi ethnocentrique que l'Européen car il considère sa langue et sa culture comme les meilleures et considère tout étranger comme étant d'une humanité inférieure. En bref, les Noirs et les Blancs se ressemblent dans leurs façons de juger l'altérité. Ils ont donc besoin de faire une auto-évaluation.

2.3. Évaluation de l'efficacité des stratégies de médiation utilisées par Hazoumé

Compte tenu du contexte historique de production de *Doguiçimi* (1938) à une époque où une grande partie de l'Afrique était sous domination coloniale, dans une communauté sans radio, sans télévision, sans internet, avec une population presque entièrement illettrée, nous devons saluer l'effort fait par Hazoumé pour éduquer le lecteur occidental en utilisant le détour ethnographique comme procédé de médiation culturelle. Il faut néanmoins préciser que cette stratégie, efficace dans les années 30, 40 et 50, a été dépassée dans les années 60, face à un public de lecteurs composé de plus en plus d'africains instruits, ayant lu les œuvres de Frantz Fanon

(*Les damnés de la terre* par exemple) et comprenant mieux les enjeux économiques et idéologiques internationaux qui ont pérennisé les clichés du mythe du nègre. Face à un tel public, il a fallu inventer des stratégies beaucoup plus audacieuses, agressives. Un des inconvénients du détour ethnographique est qu'il aboutit à un roman très volumineux avec beaucoup de détails ethnographiques quelquefois fastidieux à cause de l'abondance des notes en bas de page et des traductions faites en vue d'aider le lecteur à comprendre la complexité de la culture et de la langue « fon » dahoméenne. Le lecteur est en effet supposé ignorant en matière de culture africaine et a donc besoin d'être instruit.

La deuxième stratégie qui est l'intertextualité est encore pertinente et très efficace aujourd'hui. Elle est actuellement à la mode dans le roman francophone africain et très utilisée dans les études filmiques. Elle va de la simple citation, à la parodie et au carnavalesque. On la trouve sous diverses formes chez des écrivains tels que l'Ivoirien Ahmadou Kourouma (*Monnè, outrages et défis*) le Malien Yambo Ouologuem (*Devoir de violence*) et Le Congolais Sony Labou Tansi (*L'État honteux*). Ces nouvelles stratégies de médiation culturelle sont utilisées afin d'amener le lecteur à constater le ridicule des clichés du mythe du nègre et à changer d'attitude envers les autres peuples. L'intertextualité est la stratégie qui est souvent utilisée pendant les périodes de crise culturelle pour résoudre les conflits sociaux.

Conclusion

En conclusion, *Doguicimi* est un roman intéressant à lire parce qu'il contient beaucoup de détails ethnographiques sur l'Afrique pré-coloniale et ses modes de vie. Nous le recommandons à tous ceux qui s'intéressent à découvrir les cultures authentiques de l'Afrique. Le style d'Hazoumé est très simple, parfois même poétique. Les membres du conseil du trône sont des maîtres de la parole. Mais ce qui fait de ce roman une des œuvres majeures de la littérature francophone est qu'il ne déconstruit que les clichés déconstructibles du mythe du nègre et tente de réconcilier les Noirs et les Blancs en faisant la promotion de l'entente entre les cultures.

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes et les institutions suivantes pour leur contribution à la conception et à la préparation de ce travail :

- Le professeur Michel Beniamino, de l'Université de Limoges (France), parce qu'il m'a montré, par ses cours théoriques, qu'il existait un vaste champ de recherche à défricher dans les littératures francophones et en particulier le traitement du thème de l'altérité.
- M. Wilson Okaka et le Dr. Okaka Dokotum qui ont lu le manuscrit de cet article et fait de précieux commentaires
- L'Université de Kyambogo qui a accepté de financer mon voyage à Athènes, ce qui m'a permis de faire une présentation orale de cet article au 7^e Congrès panhellénique et international des professeurs de français.
- M. Wilfred Bakurumpagi qui nous a encouragée à poursuivre les démarches pour obtenir le financement et faire le voyage à Athènes.

Références bibliographiques

BAKURUMPAGI, V.N., 2007, *Déconstruction du mythe du nègre dans le roman francophone noir de Paul Hazoumé à Sony Labou Tansi*, Thèse de doctorat, Université de Limoges (Non publiée).

- BARDOLPH J., 2002, *Études postcoloniales et littérature*, Paris, Honoré Champion.
- DEPESTRE R., 1980, *Bonjour et adieu à la négritude*, Robert Laffont.
- FANOUIDH-SIEFER L., 1968, *Le mythe du nègre et de l'Afrique noire dans la littérature française de 1800 à la Seconde Guerre mondiale*, Paris, Librairie Klincksieck.
- GENETTE G., 1982, *Palimpsestes ou la littérature au second degré*, Paris, Seuil.
- GIDE A., 1981, *Voyage au Congo suivi de Retour du Tchad*, Paris, Gallimard.
- HAZOUmé P., 1938, *Doguiçimi*, Paris, G.P. Maisonneuve et Larose.
- LOTI P., 1987, *Le Roman d'un spahi*, Paris, Presses Pocket.
- LÉVY-BRUHL L., 1922, *La mentalité primitive*, disponible sur :
http://classiques.uqac.ca/classiques/levy_bruhl/mentalite_primitive/mentalite
- NANGOLI C., 2002, *No more lies about Africa*, 2nd Edition, A.H. publishers.
- PENEL D., 1982, *Homo Caudatus, les hommes à queue d'Afrique centrale : un avatar de l'imaginaire occidental*, Paris, SELAF.
- SAÏD E., 2000, *Culture et Impérialisme*, traduit de l'anglais par Paul Chemla, Paris, Fayard/Le monde diplomatique.

« On ne parle pas la bouche pleine »
La représentation des Français dans
***Ce que le jour doit à la nuit* de Yasmina Khadra**

Rafika BHOURI

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse

Dans toute démarche culturelle, la notion de représentation occupe une place de choix, car les représentations déterminent la vision du monde, les pensées, les relations et la manière d'agir. La question de la représentation est très présente dans la littérature francophone. Elle est alimentée par la diversité des peuples qui utilisent la langue française et par une volonté de réfléchir sur l'image qu'ont ces peuples les uns des autres. Dans le dernier ouvrage de l'écrivain Algérien Yasmina Khadra intitulé : *Ce que le jour doit à la nuit* (2008), on peut détecter un intérêt particulier pour la représentation du français, des Français et une réflexion sur les causes de cette représentation en Méditerranée et, plus particulièrement, en Algérie.

Edgar Morin, qui s'est intéressé de près à la question de la représentation dans le tome 3 intitulé *La connaissance de la connaissance* de son livre *La méthode* (2008), considère que la représentation est une synthèse cognitive dotée des qualités de globalité, de cohérence, de constance et de stabilité. Ceci peut expliquer l'importance du rôle qu'elle joue sur le plan individuel et social, et, surtout, sa résistance au changement. Edgar Morin affirme qu'il n'est pas facile de changer une représentation puisqu'elle est cohérente et stable.

Par ailleurs, il analyse sa construction et il démontre que la représentation est obtenue par un processus de construction à partir de plusieurs choses dont :

- l'action du réel sur nos sens (la perception),
- notre mémoire (des schèmes mémorisés),
- les fantasmes qui font privilégier certains aspects plutôt que d'autres.

Cette construction que nous projetons ensuite sur le réel forme une boucle qui achève de nous mettre en relation avec le réel ; Edgar Morin montre une caractéristique inquiétante de la représentation, car il explique que cette boucle est sélective dans le sens où une partie de la réalité est éliminée et additive, dans la mesure où nous ajoutons des aspects mémorisés (des schèmes) pour conclure que, de ce fait, toute perception a une composante quasi hallucinatoire.

Cette analyse nous montre que les représentations ne sont pas objectives et, surtout, pas fiables. Ceci, malgré leur nécessité en tant que modalités de pensée pratique qui aide à la maîtrise de l'environnement naturel et social. Ces représentations permettent d'appréhender les aspects de la vie et d'orienter les conduites et les relations. Elles sont redoutables et par leur inertie et par leur recadrage non objectif de la réalité. C'est pour cela qu'on peut, à juste titre, considérer qu'il y a des représentations négatives qu'on doit changer. Il y a des images générées par des phénomènes sociopolitiques basés sur la stigmatisation ou sur l'ignorance.

Dans son livre *Ce que le jour doit à la nuit*, Yasmina Khadra a opté pour une stratégie de lutte

contre les représentations négatives, les croyances infondées qui se sont cristallisées chez les peuples français et algérien durant la colonisation et la guerre de libération. Il a choisi de lever le voile sur les stéréotypes qui ont empêché – et empêchent encore – la compréhension et l'échange entre ces deux peuples si proches géographiquement et ayant des relations socioculturelles très développées.

Pour « représenter » ce regard qu'il a décidé de porter sur les représentations erronées chez les deux peuples dans son roman, il a procédé à la création de personnages qui se définissent dans un système de relations parallèles voire conflictuelles. Il s'est inspiré de l'histoire pendant la période coloniale et la guerre d'indépendance, tout en offrant des perspectives nouvelles pour construire un monde qui tient debout. Là où d'autres ne voient qu'affrontements et différences, Yasmina Khadra explore la profondeur d'une entente possible, voire un amour plus fort que les ressentiments raciaux ou chauvins, ou les intérêts cupides. Selon lui, une entente, entre ces deux mondes à deux cultures différentes, est possible.

Il crée un personnage central écartelé entre deux cultures, deux appartenances, deux fidélités : Younes-Jonas, l'Arabe aux yeux bleus. Au cœur des difficultés insolubles d'une Algérie malade, la langue française et la culture française lui offrent l'espoir d'une vie meilleure. Dans le roman, suite à la ruine de son père, Younes est élevé par son oncle pharmacien et sa femme française. Rebaptisé Jonas, il grandit parmi les jeunes colons et devient leur inséparable camarade. Cette double appartenance le tient au bord des conflits, à la lisière de la violence qui va enflammer le pays. Younes-Jonas évolue parmi les colons, mais ne peut abandonner son nom de naissance, ni renier les souffrances et les humiliations que vit son peuple ; la relation avec la France et les Français est née dans la douleur.

Yasmina Khadra va créer, dans son roman, un ensemble de personnages représentatifs de la conjoncture politico-sociale et des représentations stables et figées qu'elle a engendrées. Autour du pivot central, Younes-Jonas, il y a des personnages représentatifs d'une espèce sociale qui reflètent les deux milieux en conflit par leur comportement, leur langage et leur idéologie. Il y a André, fils d'un des plus grands fermiers du pays, pour qui les Arabes « sont comme des poulpes ; il faut les battre pour les détendre » (Khadra, 2008 :155). Il y a Isabelle qui préfère crever que de se marier avec un Arabe ; elle résume son point de vue ainsi : « Nous ne sommes pas du même monde, M. Younes, et le bleu de tes yeux ne suffit pas » (*ibid.* : 137).

Du côté des Algériens, il y a ceux qui pensent que « la seule façon de préserver une culture est de l'entretenir dans son pays », selon l'expression de Yasmina Khadra lui-même. Le personnage type de cette catégorie est le père. Paysan dévoué à la terre, gardien farouche des valeurs ancestrales, il est prêt à tout pour s'en sortir sauf à accepter l'aide d'autrui. L'image du père prend son sens dans l'ambivalence ; il est à la fois représentant de la puissance, source de fascination, capable, à lui seul, de soulever des montagnes ; mais, en même temps, inconsistant et malmené par la vie, car incapable de comprendre ce qui se passe autour de lui ou de tisser des liens avec les autres. Dans un sens, les mésaventures du père peuvent exprimer l'impossibilité de vivre en reclus dans un monde en mouvement où des êtres isolés n'ont plus leur place.

À l'opposé, il y a Germaine résumant les traits caractéristiques des Français qui croient au rapprochement humain et à l'ouverture sur le monde. Dans sa quête identitaire, c'est avec elle, la femme de son oncle qui l'a adopté, que Younes aura un premier contact. Décrivant la relation du couple par la bouche de Younes, l'écrivain souligne : « il y avait, dans la simplicité de leur rapport, dans la fluidité de leur communication, une tendresse, une profondeur, une authenticité qui les sanctifiaient presque » (*ibid.* : 263).

Ce personnage, Germaine, incarne la France altruiste ; femme cultivée, travailleuse, épouse solidaire de son mari dans toutes les péripéties de sa vie et mère adoptive capable de donner l'amour, la sécurité et la compréhension, elle est apte à établir des relations solides et durables. C'est elle qui a aidé Younes à découvrir les choses et les valeurs des temps modernes. Elle a pu transformer sa vision du monde parce que la relation, pour elle, n'est basée ni sur la haine, ni sur l'ignorance et, encore moins, sur l'exotisme ou la curiosité. Pour pouvoir communiquer avec lui, elle a accepté de renoncer à des croyances et de s'éloigner des certitudes. Cet effort a été illustré, dans le roman, par les événements qui ont suivi la première nuit où Younes a eu peur dans sa nouvelle chambre : « Le soir suivant, la statue de l'enfant ailé n'était plus dans ma chambre, le crucifix et les icônes, non plus. Germaine resta à mon chevet à me raconter des histoires dans un mélange d'arabe et de français. » (*Ibid.* : 81).

Germaine a été capable de poser les règles d'une communication saine et d'un échange fructueux parce qu'elle a représenté la communication sans violence, le partage et la réciprocité. Elle a transmis un savoir théorique (l'éducation) et des méthodes pour l'acquérir, ce qui lui a donné l'autorité de transmettre des valeurs qu'elle juge positives, refusant les idées préconçues et les clichés de la société. La curiosité envers l'autre est liée à la tolérance, l'acceptation des différences, le respect et la compréhension.

Mais la représentation des Français ne repose pas seulement sur cette image. Elle a plusieurs facettes et, pour écrire cette représentation complexe, Yasmina Khadra use d'une constellation de personnages liés et différents pour que chacun d'entre eux éclaire une partie de la réalité. Autour de Younes, moteur de la fiction, il y a ses trois amis, Fabrice, Simon et Jean-Christophe, les frères ennemis. Ces derniers sont dotés d'une identité significative ; chacun reflète le milieu duquel il est issu et résume, en lui, les traits caractéristiques de tous ceux qui lui ressemblent. Ce sont des modèles. Il y a Simon le Juif, Fabrice le poète et Jean-Christophe, le Français moyen, gardien des traditions (c'est le fils d'un couple de concierges), capable des meilleures amitiés mais, aussi, de prendre les armes pour préserver ce qu'il considère à lui.

Leur amitié est sincère et profonde, leur concurrence aussi. Leur relation est chargée d'affrontements et de prises de position (identitaire) puisqu'ils sont tous amoureux de la même fille : Émilie, et du même objectif : le pouvoir ; car Émilie n'est pas un personnage qui représente une classe sociale ou un peuple. C'est un symbole. Nombreux sont les signes qui lui accordent ce statut : « Elle n'était pas de chair et de sang, elle était une éclaboussure de soleil » (*ibid.* : 231). Elle est le symbole du pouvoir qui attire les quatre protagonistes, et pour lequel ils vont s'affronter. Fille de Madame Cazenave, symbole elle-même, du pouvoir colonial, de la ségrégation religieuse et intellectuelle et d'un père gardien de baigne à Saint-Laurent du Maroni, elle exerce son charme sur les quatre amis et alimente, entre eux, des sentiments d'animosité.

Leur amour compétitif pour Émilie représente la quête du pouvoir. Ils ne s'y investissent pas de la même façon ni au même degré. Fabrice, l'intellectuel, s'est vite retiré de la compétition. En dépassant les enjeux du conflit, il a pu conserver une amitié intacte avec les autres. Simon n'essaye pas de conquérir directement Émilie, mais en s'alliant à sa mère, il l'acquiert. Jean-Christophe prend les armes pour elle car l'enjeu est grand pour lui, symbolisant le « pied-noir » qui se considère le maître en Algérie. Il a combattu avec férocité et il aurait laissé sa peau, si l'amitié de Younes ne l'avait sauvé. Quant à Younes, ce jeune Arabe n'arrive pas à affirmer son amour et à assumer les compromis qu'il devrait faire entre une relation passagère envahissante avec la mère Mme Cazenave et cette relation nouvelle qui est de l'ordre d'un rêve de puissance convoité. Il a des difficultés à se positionner par

rapport à son passé, le milieu dont il est issu et sa vie nouvelle.

Après la mort d'Émilie, les amis ont découvert les points qui les rapprochent. Ceci est symbolisé dans le roman par une rencontre autour d'un dîner à Aix-en-Provence. La nourriture, élément basique de la vie humaine, permet à l'être humain de prendre conscience de ce qui est essentiel par rapport à ce qui est superflu. Ce qui est relie les être humains est plus profond que ce qui les divise. En témoigne la même attitude culturelle où chez les uns, *on ne doit pas parler la bouche pleine*, alors que chez les autres, *on ne doit pas parler du tout quand on est en train de manger pour ne pas profaner la nourriture sacralisée*. L'amitié des quatre protagonistes souffre, mais, à la fin du roman, à Aix-en-Provence, loin de l'espace conflictuel qui les a séparés, ils se réconcilient sur la base d'une autre vision du monde.

Références bibliographiques

KHADRA Y., 2008, *Ce que le jour doit à la nuit*, Paris, Julliard.

MORIN E., 2008, *La méthode*, tome 3 : *La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, (Opus).

La Francophonie dans le contexte de la République de Moldova

Anna BONDARENCO

Université d'État de la République de Moldova

Dans les conditions actuelles de la crise financière et économique un peu partout dans monde, à l'époque où le capitalisme n'a plus un système politique et économique opposé comme l'avait été le système communiste pour qu'il évalue son image et les effets qu'il a sur tous les secteurs de la vie sociale et surtout sur l'individu, les sociologues et les philosophes français considèrent que le capitalisme et le capital se sont déshumanisés et ont acquis une image défavorable.

1. De la diversité culturelle

Dans ces conditions, les valeurs de la Francophonie, surtout celle de l'humanisation du monde par la préservation de la diversité biologique, végétale, culturelle, linguistique acquiert une importance déterminante. La mise en œuvre de la thèse fondamentale de ce mouvement social devrait, à notre avis, être envisagée comme condition qui assure tant notre existence que l'avenir de l'évolution sociale. C'est la raison pour laquelle les autorités et les citoyens de tout contexte social devraient tenir compte de l'importance de l'interaction et de la coexistence des notions d'identité et de diversité dans leurs normes déontologiques et comportementales et des possibilités d'application tant dans leurs actions et activités. Bref, les représentants du national, de l'identitaire d'un contexte social devraient envisager comme valeur tant leur soi-même que le soi-même de l'autre lequel doit être accepté comme valeur. L'exemple le plus représentatif de diversité culturelle, est celui des minorités nationales qui historiquement se sont installées dans tout pays, y compris le nôtre. Il est évident que leur installation a entraîné l'usage de la langue de ces minorités parallèlement à la langue officielle, de même que la pratique de leurs traditions. La migration, en tant que phénomène social incontournable, a apporté, à son tour, d'autres diversités qui ont instauré, dans notre pays, des différences culturelles jusqu'alors ignorées.

Ces motifs ont suscité le besoin de porter un jugement de valeur sur l'OIF, organisation qui n'a ni banques, ni entreprises, qui ne s'approprie pas de biens matériels, de nouvelles terres, mais qui a une banque d'une autre nature, la banque des valeurs morales et spirituelles, des valeurs dont la pratique et l'appropriation assurent l'évolution sociale et non pas son déclin moral et matériel. Les entreprises de l'OIF ne produisent pas de valeurs matérielles, mais des valeurs morales. Ce sont les millions de francophones – en particulier la communauté pédagogique francophone – qui œuvrent pour le français et, par l'intermédiaire de cette langue, pour la préservation des valeurs humaines, par et avec la diversité. Elle ne nous impose pas un seul mode de vie, un seul mode d'organisation de notre économie, de notre vie culturelle, de notre système politique, comme le fait l'uniformisation. Au contraire, elle nous invite à respecter l'Autre, à admettre et à connaître celui qui présente, par rapport à nous, une

différence. La connaissance de l'Autre implique la comparaison entre notre linguistique, notre culturel et le linguistique et le culturel de l'Autre. Finalement, la Francophonie honore et met en valeur l'humain dans l'humain.

Dans ce cadre d'idées, notre pays représente au niveau européen un exemple de diversité assez riche pour ce qui est des différences culturelles et linguistiques représentées par un nombre considérable de minorités nationales qui y habitent : des Ukrainiens, des Bulgares, des Russes, des Polonais, des Gagaouzes, des Arméniens, des Géorgiens, des Juifs, des représentants des républiques baltes, etc. Au mois de septembre, on organise une fête des minorités nationales dont la culture, y compris la langue, se présentent comme formes prioritaires de la diversité culturelle. À cette occasion, toutes les minorités font revivre leurs traditions et coutumes par la présentation, dans des centres administratifs et les grandes villes, de différentes activités culturelles, de leur cuisine. Tous se réjouissent de cette diversité, même les représentants de l'extrême droite.

À travers le cas de la Francophonie en République de Moldova, nous souhaitons présenter des arguments pour une meilleure compréhension du rôle déterminant de l'enseignement du français dans la formation des jeunes aux valeurs qui visent la pratique de l'humanisme dans tous nos actes et actions, la formation d'un comportement différent de celui qu'on observe chez les jeunes contemporains. À travers l'analyse de la situation dans un contexte politique particulier, nous espérons démontrer le rôle important qui revient à l'enseignant et à ses élèves dans le maintien du français dans un contexte où le français ne dispose pas des mêmes outils et moyens que l'anglais, malgré les investissements et les actions concrètes des organismes francophones.

Dans cet état des choses où le maintien du français, surtout au niveau du supérieur, pose de grands problèmes, l'enseignant devrait être qualifié, à juste titre, comme le vrai faiseur, l'acteur principal de la Francophonie. Quant aux représentants du gouvernement et du parlement, ils se préoccupent moins d'avoir une politique des langues étrangères et surtout du français, sans une véritable mise en œuvre d'actions concrètes. L'école et l'université sont conçues comme des institutions qui assurent tant l'enseignement du français comme langue étrangère, langue professionnelle, langue à objectifs spécifiques que l'avenir du français, à condition qu'il crée pour le jeune diplômé des débouchés et que des situations de communication dans cette langue soient esquissées.

2. La Francophonie dans le pays : bref aperçu historique

Dans le contexte latin de notre pays, le français, outil et vecteur principal de la Francophonie, se trouve dans le rapport de complémentarité par rapport à la culture et à la langue nationale des Moldaves, le roumain, de par la riche histoire des relations franco-roumaines, ce qui détermine notre attachement particulier à la latinité. La parenté des langues ainsi que l'enseignement du français dans la majorité des écoles du pays lors du régime communiste, l'instauration d'un régime démocratique dans le pays après la chute du régime totalitaire, le rôle des valeurs démocratiques pratiquées par la France pour leur mise en place dans notre contexte social sont des facteurs qui ont contribué à ce que le gouvernement du pays adhère à l'OIF.

Officiellement, notre pays fait partie de la Francophonie depuis octobre 1997, année de l'adhésion de notre pays à l'OIF, événement qui a contribué à l'installation de l'Antenne de l'AUF. Par la suite, le gouvernement français a installé l'Alliance Française, l'Ambassade de

France avec ses Services Culturels avec lesquels on collabore étroitement. Cette année, l'OIF a ouvert La Maison des Savoirs dans la capitale du pays, à Chişinău, troisième Maison de ce genre dans le monde. Elle accueille tous les francophones et c'est ici que se passent les différentes formations didactiques des enseignants, des rencontres des francophones avec les autorités de l'OIF, des manifestations culturelles et linguistiques mises en place par les enseignants de français et leurs élèves.

Par conséquent, l'enseignement du français dans l'école de la République de Moldova, ancienne partie de la région de Moldova de Roumanie, a une tradition et par conséquent une histoire ; ceci s'explique par l'origine latine commune des Roumains et des Français, par l'histoire des relations culturelles que le temps et les événements ont tissées entre les deux pays, par les influences réciproques et par le choix du français comme langue étrangère, langue d'expression d'une civilisation et d'une culture porteuse de valeurs démocratiques dont s'inspiraient et s'inspirent en particulier les peuples de l'Europe.

3. L'enseignement du français à l'École de la République de Moldova lors du régime totalitaire

Lors du régime totalitaire, l'enseignement du français avait lieu dans environ 72% du nombre total des écoles du pays, ce qui veut dire que le français était enseigné dans la majorité des écoles du pays. Il était enseigné surtout dans les écoles moldaves, tandis que dans les écoles russes et ukrainiennes on enseignait l'anglais et l'allemand.

Les autorités de la CGB ne s'étaient pas rendues compte que l'enseignement du français dans nos écoles constituait pour les autochtones une condition de préservation de la langue nationale car, à cette époque, on était séparé par des fils barbelés, par des frontières infranchissables installées entre la Roumanie et la République Soviétique de Moldavie. Afin de mieux saisir l'importance de l'enseignement du français à cette époque, nous devrions rappeler les conditions de contraintes, de surveillance, d'isolement de la Roumanie imposées par le système politique. On imposait l'usage du russe dans la communication, car c'était la langue officielle qui se substituait à la langue nationale.

Le syntagme de *langue roumaine* fut mis à l'index et on n'avait plus le droit de l'évoquer, de le nommer. Évidemment, on n'avait pas le droit d'écouter la radio roumaine. La langue roumaine connaissait sous l'influence du russe le processus d'appauvrissement. Les autorités vigilantes du régime ne s'étaient pas aperçues que le français répondait aux besoins langagiers des intellectuels moldaves et que c'était le français qui servait de source pour nourrir linguistiquement les locuteurs roumains. Le pouvoir soviétique n'avait pas pris en compte le rôle attribué au français en tant que connecteur, pont entre deux langues latines, contribuant par ce biais au maintien de la langue nationale.

Par l'intermédiaire du français, nous apprenions un lexique roumain qui n'existait pas dans le langage des parents et ne pouvait pas nous parvenir des sources littéraires, car on supprimait systématiquement tout ce qui « sentait » le roumain. Tout locuteur moldave qui faisait usage de mots français ayant une sonorité qui rappelait le roumain ou qui avaient un équivalent en roumain, était qualifié de « proroumain », ce qui attirait poursuite et suppression de droits. Par ceci nous essayons de démontrer combien était politisé le problème de la langue nationale, signe prioritaire de l'appartenance identitaire.

Dans la bataille pour l'indépendance du pays, c'est justement le problème de la langue na-

tionale qui avait servi prioritairement au réveil de la conscience du peuple, de la renaissance nationale.

Mais ce n'est pas uniquement au niveau du vocabulaire que le français a joué et continue à jouer un rôle évident. Dans cette partie de la Moldavie, c'est-à-dire dans la République Soviétique Socialiste de Moldavie, le roumain avait subi des influences du russe non seulement au niveau du vocabulaire, mais même au niveau de la structure lexicale et grammaticale. Les mots venaient du russe et on leur ajoutait, dans nombre des cas, tout simplement des flexions roumaines. Cette influence a été tellement forte que, même à l'heure actuelle, lorsque le locuteur moldave doit construire une phrase, il se trouve sous l'influence de la rection du verbe russe et non pas sous celle du verbe roumain dont la rection est assez souvent identique à celle du verbe français. Il faut souligner qu'en grande partie, c'est le français qui nous apprend les spécificités de rection du verbe dans notre langue.

4. Le français et son rôle à l'époque du passage à l'écriture latine (1089-1990)

Un autre facteur qui nous porte vers la Francophonie est celui du rôle qu'a joué le français dans les années 1989-1990, à l'époque où l'alphabet latin avait été légitimé comme forme d'expression graphique du roumain en Moldavie, désigné officiellement dans la Constitution comme « *langue moldave* ». Cet événement historique avait conditionné le besoin d'apprendre à la population à écrire en roumain au moyen des caractères latins.

Les étudiants, les enseignants de français n'avaient pas besoin d'apprendre l'alphabet latin car ils le connaissaient par le biais du français. La majorité des intellectuels n'avaient, eux non plus, des difficultés à écrire en roumain, puisque nombre d'entre eux lisaient en cachette des œuvres littéraires roumaines, des revues, des journaux roumains, qui, paradoxalement arrivaient de Moscou. Les Moldaves qui faisaient leurs études universitaires ou préparaient leur doctorat à Moscou, contribuaient à ce que les sources roumaines nous parviennent.

Cependant, une grande partie de la population, même autochtone, avait des difficultés à passer de l'alphabet cyrillique à l'alphabet latin. Une campagne d'apprentissage du roumain et de l'écriture latine a démarré par le nouveau gouvernement. Dans la majorité des cas, l'enseignement de la graphie latine, était confié aux enseignants de roumain et de français. Les cours de roumain s'adressaient surtout aux russophones et aux représentants des autres minorités du pays.

Le passage de l'écriture cyrillique à celle latine représente une page notoire dans la vie du pays où le français avait joué un rôle incontestablement historique.

La France et ses valeurs démocratiques ont aussi servi de base de restructuration du système politique, juridique et même éducationnel du pays.

5. L'école rurale et son rôle dans le maintien du français dans le contexte de notre pays

Aujourd'hui, l'enseignement du français, comme vecteur principal de la Francophonie, est maintenu par l'école rurale du pays, car ce sont les écoles de campagne qui continuent à préserver l'enseignement du français par des enseignants installés à la campagne depuis des années. Il est à noter que le français est enseigné à la campagne non seulement à l'école moldave, mais aussi dans des écoles ukrainiennes, au nord du pays.

Selon les données du Ministère de l'Éducation nationale, le nombre total des élèves qui

étudient à l'heure actuelle le français représente 52% de la population scolarisée, ce qui fait 195.447 élèves. Ce nombre d'apprenants du français assure encore l'avenir du français dans ce contexte latin. Ces chiffres, comparés au pourcentage d'élèves des autres pays francophones, ont permis aux autorités francophones de qualifier la République de Moldova comme le pays le plus francophone en Europe Centrale et Orientale. Nous pourrions, à coup sûr, la considérer aussi comme le pays le plus francophone dans l'espace européen à condition de prendre en compte sa superficie et la population du pays.

L'enseignement du français se trouve, depuis un moment, confronté à la concurrence de l'anglais. Les anglophones, par excellence des citoyens des États-Unis, en particulier des membres du « Corps de la Paix », arrivent en groupe nombreux en Moldavie ; ils s'installent dans différents départements du pays en acceptant les conditions de vie rurale, quelles qu'elles soient, pour y vivre et aider l'enseignant d'anglais à équiper l'école de supports didactiques. Ils apprennent le roumain, communiquent avec les villageois, les parents des élèves en exerçant une influence sur ces derniers pour que leurs enfants choisissent comme langue étrangère l'anglais. Les institutions scolaires et les départements de français ne bénéficient pas de la présence de lecteurs français pouvant contribuer à la diffusion du français, aider l'universitaire autochtone dans son activité pédagogique.

Pour faire face aux problèmes que pose l'enseignement du français dans le pays, il faut se pencher sur la motivation de l'élève, les actes concrets de tous les acteurs de la Francophonie. À ce sujet, nous apprécions beaucoup l'aide didactique, francophone accordée par une équipe d'enseignants retraités, membres de la Société *Solidarité Laïque* de France avec laquelle nous collaborons depuis la reconstitution de notre Association ; ils arrivent chaque automne dans notre pays, s'installent dans des villages et dans de différents départements du pays durant un mois. Ces équipes sont chaque fois dirigées par l'ami fidèle des enseignants de français du pays M. Gérard Broussaud. Ils mettent en place des séminaires didactiques pour les enseignants des écoles, participent à des activités organisées dans le cadre des écoles, à la vie pédagogique des écoles et même des villageois. Les contacts avec les élèves, avec leurs parents, la communication en français se présentent comme des facteurs d'importance considérable pour la motivation des élèves et des parents pour l'apprentissage du français.

Les organismes anglophones s'impliquent très activement dans l'intégration des jeunes dans le marché de travail aux États-Unis, en créant des débouchés réels pour les jeunes, en proposant des emplois aux jeunes diplômés anglophones. Durant plusieurs années, on pouvait voir, devant les universités du pays, des jeunes munis de matériel publicitaire qui comportait des propositions d'emploi aux États-Unis. À l'heure actuelle, on a installé des bureaux spécialisés qui facilitent le voyage et le séjour des jeunes dans ce pays. L'agence d'embauche des jeunes pour la France, apparue trop tard, ne répond ni aux demandes ni aux attentes des étudiants.

Il est clair que les États-Unis se servent d'outils plus efficaces pour que les jeunes puissent assurer leur avenir professionnel, car on apprend une langue tant comme outil de communication avec l'autre, pour des échanges de différents genres que comme instrument qui assure l'application des savoirs et des compétences acquises par les étudiants lors de l'exercice de leur métier. Malheureusement, dans les entreprises françaises, installées dans notre pays, l'administration, les cadres, tout le personnel pratiquent l'anglais dans la communication. Suite à cette situation, les jeunes diplômés en philologie française, en traduction et interprétation ne peuvent pas être embauchés dans ces entreprises.

Dans ce cadre d'idées, Claude Hagège, en abordant le problème du positionnement des autorités françaises à l'égard de l'état des lieux du français dans le monde et en mettant en valeur l'importance de la langue pour l'identification de l'identité nationale, constate que

... l'idéologie dominante se contente de camper sur les positions acquises par le français dans le monde, ou même les affaiblit : très souvent, on réduit le nombre et le budget des services culturels français, au moment même où des pays, qui ont découvert bien après la France l'importance de leurs langues pour la promotion mondiale de leurs identités nationales, multiplient partout les instituts... (2010).

La promotion d'autres identités nationales européennes à l'échelle mondiale se fait par le biais des instituts Goethe pour l'allemand, de l'institut Cervantès pour le portugais, Confucius pour le chinois. Les Centres d'Études Américaines sont installés dans les institutions universitaires du pays, ils mettent en place nombre de débats sur différents problèmes qui préoccupent l'humanité, en formation didactique. L'attention et la préoccupation des organismes américains pour la promotion et l'avenir de l'anglais sont évidentes.

Dans ces conditions, le français dans les écoles des centres administratifs de notre pays, ainsi que dans les deux grandes villes Chişinău et Bălţi, a beaucoup perdu de son terrain fonctionnel, le nombre des écoles a diminué, car la plupart des élèves choisissent l'anglais comme langue étrangère, le français étant assez souvent enseigné comme langue-2.

Cette situation a décidé les membres du Conseil d'Administration de l'Association à adresser, à plusieurs reprises, au Ministère de l'Éducation la proposition d'examiner le problème de la place qu'occupe l'enseignement du français au niveau national. Le fruit de ces démarches et des entretiens avec les autorités ministérielles a été une note du Ministère adressée au directeur, proviseurs des lycées, dans laquelle on oblige l'administration des lycées des villes à enseigner le français comme langue-2. Nos arguments développés en faveur du choix du français par les élèves reçoivent comme réponse la phrase : c'est le droit des élèves de choisir la langue étrangère.

À l'heure actuelle, l'enseignant de français au secondaire peut bénéficier de nouveaux curriculums produits en conformité avec les standards européens, avec les nouvelles exigences de restructuration du système éducationnel dans le pays. Les curriculums sont élaborés par une équipe de didacticiens, dont M. Ion Guţu, chef du département de philologie française de la Faculté de Langues et Littératures Étrangères de l'Université d'État du pays, Vice-Président de l'APFM, Mme M. Cotelea, ex-Secrétaire Générale du Conseil d'Administration de l'APFM et d'autres membres de l'Association.

Il faut constater que les Services Culturels de l'Ambassade de France, les responsables de l'Alliance Française, de l'Antenne du Bureau Régional de l'AUF manifestent une attention particulière à l'amélioration de l'enseignement du français, en équipant les écoles de supports didactiques, en mettant en place un nombre considérable de formations didactiques de courte durée, assurées par des didacticiens français, des formateurs nationaux. Le gouvernement français investit sensiblement dans les stages pédagogiques surtout des enseignants du secondaire. C'est l'Alliance Française, l'AUF et les Services Culturels de l'Ambassade de France qui sont qualifiés comme partenaires de priorité de l'APFM. Ces organismes apportent un soutien considérable aux activités francophones des départements de philologie française, de traduction et d'interprétation, de français langue-2, des Facultés de Langues et Littératures Étrangères, du français à objectifs spécifiques d'autres facultés des Universités du pays.

6. L'enseignement du français dans les classes bilingues

L'enseignement du français dans les classes bilingues constitue un facteur important pour le maintien du français dans l'école du pays ; elles comptent 141 classes, et concernent 3 631 élèves. C'est l'Antenne du Bureau Régional de l'AUF qui est chargée de l'enseignement du français dans les classes bilingues. Les enseignants qui assurent l'enseignement dans ces classes ont largement bénéficié de nombre de stages de formation didactique en France, des stages de formation continue, mis en place par le Centre Régional Francophone pour l'Europe Centrale et Orientale, à Sofia, centre dont les formations de haute qualité didactique permettent d'y porter des jugements de valeur des plus favorables. Suite à cette formation, l'enseignement du français est de haut niveau : les enseignants mettent en place des démarches didactiques efficaces en matière de didactique des LE ; les classes sont équipées de « méthodes de français » élaborées par des didacticiens français et les enseignants ont à leur disposition des curriculums élaborés par l'équipe de didacticiens nationaux. Les élèves des classes bilingues peuvent bénéficier de l'enseignement de certaines matières non linguistiques en français.

Suite à cette attention qu'attachent les responsables du Bureau Régional de l'AUF, et à la qualité de l'enseignement du français dans les classes bilingues, les compétences langagières des élèves de ces classes sont bien meilleures que celles des élèves des lycées où l'on apprend le français comme langue étrangère, car le nombre des heures hebdomadaires est inférieur par rapport à celui des classes bilingues.

Après l'obtention du Bac, nombre d'élèves des classes bilingues poursuivent leurs études universitaires à des filières francophones en droit, en sciences économiques, en informatique, en médecine aux universités du pays, à l'Université d'État, à l'Académie des Sciences Économiques, à l'Université Technique, à l'Université d'État de Médecine « N. Testimîţianu », à l'Université Libre Internationale. Une autre partie des lycéens des classes bilingues s'inscrivent à des universités françaises, avec une bourse du gouvernement français via l'Alliance Française ou font leurs études universitaires en France sur les frais de leurs parents. Malheureusement, après leurs études universitaires en France, la majorité des diplômés ne rentrent pas dans le pays.

Lors des Journées Internationales de la Francophonie, le nombre des activités francophones est considérable et diversifié : plus de 350 actions dont la part la plus importante revient aux enseignants de français de l'école rurale. L'Institut d'Études Philologiques et Interculturelles de l'Université Libre Internationale, dirigé par la francophone d'excellence, Hélène Prus, Directeur de cette institution, avec toute son équipe, organise un colloque international annuel consacré à un des problèmes de la Francophonie, chaque fois différent. On collecte toutes les activités francophones mises en place au mois de mars par les enseignants du secondaire et du supérieur, on les présente à l'Alliance Française pour publier un programme national de ces activités.

Ces jours-ci, lors d'un effort de mise en valeur du travail des enseignants durant des années et de soutien de leur combat pour la diffusion du français, nous accueillons des délégations françaises. Ce sont les membres de l'Association « Amis sans Frontières de France », Mme M. Degallaix, Présidente de l'Association avec deux, trois membres de l'organisation, représentants de la Mairie Port-sur-Saône qui arrivent dans notre pays pour assister à nos manifestations et contribuer à motiver l'élève et l'enseignant pour le maintien et la promotion du français.

Le partenariat et la collaboration avec les associations « Amis sans Frontières », « Les

Moldaviens », « Solidarité Laïque » de France, avec la municipalité de Port-sur-Saône, la municipalité de Lomme, Lille, la direction de la Villa de Marguerite Yourcenar, avec les universités de France, de Suisse constituent des actions qui contribuent à faire ressentir au francophone national les valeurs culturelles portées et pratiquées au quotidien par les Français, les Suisses, les Belges, etc. Les échanges de délégations d'élèves concourent particulièrement à ce que l'élève et l'étudiant choisissent le français comme langue étrangère.

Il faut constater qu'à l'époque de migration et de l'émigration, – phénomènes sociaux caractérisant en particulier notre pays, comme un des pays des plus pauvres en Europe – le nombre des jeunes qui émigrent est considérable. Le français sert de langue de communication pour les Moldaves qui émigrent en Italie, au Portugal, en France.

Le pays qu'on choisit le plus aujourd'hui, c'est le Canada. L'apprentissage du français s'impose, c'est pourquoi, suite à la grande demande de l'apprentissage du français, l'Alliance Française organise des cours de français. Les compétences langagières acquises par les apprenants sont évaluées et légitimées. Cette année, le nombre des élèves était tellement élevé que les responsables de l'Alliance Française ont dû créer 101 classes de français. Nombre d'enseignants assurent l'enseignement du français en gagnant de cette façon leur vie.

7. Le français à l'université de la République de Moldova

La qualité de l'enseignement à l'école secondaire et à l'université est assurée par le fait qu'il s'agit d'institutions sociales qui reflètent le mieux la qualité de la société dans laquelle on vit, les tendances de son évolution ou de sa régression, de son déclin et de sa mentalité ; ce sont aussi ces institutions qui expriment le mieux l'état des lieux du français et, par suite, de la Francophonie dans un pays.

Dans les années 1960-70, il n'y avait qu'une seule Faculté de Langues Étrangères à l'Université Pédagogique de Balti « A. Russo ». Le nombre des étudiants du département de philologie française était d'environ 375 de jeunes et les études s'évalaient sur cinq ans. Dans les autres universités, on enseignait le français comme langue étrangère à objectifs spécifiques ou comme français général. À l'heure actuelle, le nombre des étudiants de cette université et des autres universités a sensiblement diminué.

Les universitaires qui assuraient l'enseignement du français à cette époque avaient suivi une formation à l'école roumaine ou dans les universités prestigieuses de l'État soviétique. Le climat du pays et sa richesse agricole attiraient les professeurs de français d'origine russe. Ainsi s'était formée une communauté pédagogique francophone qui se distinguait des autres communautés pédagogiques par son comportemental, par les accents particuliers de son parler. L'attachement au français, l'intérêt pour la vie des Français de cette communauté étaient évidents, parce que l'apprentissage du français et de sa culture constituait l'unique source intellectuelle romane dans le pays et puisque rares étaient ceux qui avaient eu la chance de voir un Français en chair et en os. Nous avons donc reçu une formation linguistique et une influence de la civilisation française par le biais des œuvres littéraires françaises du XIX^e siècle, celles-ci étant l'unique support didactique dont on disposait. Vivre dans un état démocratique, se sentir libre et à la fois Homme comme se sentaient et se sentent les Français dans leur pays, pratiquer et avoir accès aux valeurs démocratiques, constituent des rêves et aspirations que l'enseignant de français portait particulièrement en lui.

Malgré les constatations faites, le français comme langue étrangère et le français profes-

sionnel continuent à occuper une place importante dans l'enseignement des LE aux Facultés des Langues et Littératures Étrangères des quatre Universités du pays. À part ceci, le français est enseigné comme langue appliquée dans plusieurs facultés de nos universités.

Pour avoir une idée concrète sur l'état des lieux du français aux universités du pays, le Conseil d'Administration de l'APFM a proposé au Rectorat et à l'administration des Facultés de Langues et Littératures Étrangères de trois universités du pays de faire une analyse de la situation du français à toutes les Facultés. À cette fin, on a rédigé un questionnaire qui comportait une question concernant les critères du choix de la LE par l'étudiant. L'Université d'État compte 14 facultés. 12 doyens de ces facultés ont constaté dans leurs réponses que le choix de la LE se fait selon la volonté des étudiants. Il est certain que les étudiants choisissent en ce cas-ci l'anglais et rarement le français. À la Faculté des Relations Internationales, des Sciences Politiques et Administratives et à la Facultés des Sciences Économiques, on applique le principe de la continuité de l'apprentissage de la LE, pour que l'étudiant continue à améliorer ses compétences dans la langue apprise au lycée.

L'analyse faite démontre, malheureusement, la diminution du nombre des étudiants qui choisissent le français comme langue étrangère ou langue de leur future profession. Le département pilote de philologie française de la Faculté de Langues et Littératures Étrangères de l'Université d'État compte 144 étudiants et 14 professeurs qui assurent l'enseignement de toutes les matières. À part ceci, la Faculté des Langues et Littératures étrangères pratique l'enseignement du français, langue-2 et forme des traducteurs et interprètes en français.

Dans ce cadre d'idées, Pierre Morel, Ex-Directeur du Bureau Régional de l'AUF de l'Europe Centrale et Orientale, dans son ouvrage *Francophonie réaliste*, en parlant de l'Agence Universitaire de la Francophonie, souligne son rôle pour l'Europe de l'Est et sa préoccupation pour l'avenir de la Francophonie. Comme cet ancien administrateur de l'AUF a connu et connaît de près l'état d'esprit des francophones de notre pays et l'état des lieux du français, grâce à son séjour dans notre contexte social et à sa fonction de Vice-directeur de l'Institut de Recherches philologiques et interculturelles à l'Université Libre Internationale durant des années, voici comment il présente l'AUF :

Elle apparaît malheureusement parfois comme un organisme compliqué, renfermé sur lui-même et inapte à engager une réflexion à moyen terme sur la francophonie régionale en concertation directe avec les partenaires de terrain. (Morel, 2008 : 20).

Le critère de la concertation directe de cet organisme de ceux qui se battent pour la Francophonie, de la connaissance de nos besoins constitue un impératif pour les universitaires.

Malgré la perte progressive de son terrain fonctionnel, le français est devenu langue de communication en droit, en sciences économiques et politiques, en médecine, en sciences techniques, etc., grâce aux filières francophones, à l'étude approfondie du français dans les classes bilingues et suite aux stages spécialisés des enseignants du secondaire et du supérieur, offerts par le gouvernement français et par l'AUF. L'accès aux sources d'information dans différents langages spécialisés, mis à la disposition par l'Alliance Française ainsi que la documentation scientifique des universitaires dans les bibliothèques de France, de Suisse, de Belgique, de Canada ont contribué à la formation d'un métalangage scientifique chez le chercheur. Ce qui est à noter, c'est que le français, assurant la communication verbale dans différents secteurs sociaux, sert aussi d'outil d'encodage du langage intérieur du chercheur.

Suite à ceci, le français devient langue d'expression scientifique, langue de recherche, des écrits scientifiques surtout pour les chercheurs en sciences du langage et ceux en didactique des langues étrangères. Dans les annales des universités, on voit apparaître un nombre considérable d'articles publiés en français, fait inconnu à l'époque du régime totalitaire.

Références bibliographiques

HAGÈGE CL., 2010, [consulté le 20 septembre 2010], Identité nationale et langue française. *Planète Politique*, disponible sur :

<<http://politique.isonline.fr/category/politique/page/382/?action=article&numero=740&PHPSESSID=1dc129e87b6387ad6fe6a9a0ecfa19da>>

MOREL P., 2008, *Pour une francophonie réaliste*, Université Libre Internationale, Institut de Recherches philologiques et interculturelles, Chişinău.

Les textes des voyageurs français en Grèce comme témoignages d'échange par excellence

Iphigénie BOTOUROPOULOU

Université d'Athènes

Mon cicérone savait à peine quelques mots d'italien et d'anglais. Pour me faire mieux entendre de lui, j'essayais de méchantes phrases de grec moderne : je barbouillais au crayon quelques mots de grec ancien, je parlais italien et anglais, je mêlais du français à tout cela ; Joseph, mon valet, voulait nous mettre d'accord, et il ne faisait qu'accroître la confusion ; le janissaire et le guide (espèce de juif demi-nègre) donnaient leur avis en turc, et augmentaient le mal. Nous parlions tous à la fois, nous criions, nous gesticulions ; avec nos habits différents, nos langages et nos visages divers, nous avions l'air d'une assemblée de démons perchés au coucher du soleil sur la pointe de ces ruines. Les bois et les cascades du Taygète étaient derrière nous, la Laconie à nos pieds, et le plus beau ciel sur notre tête.

(Chateaubriand, 1964 : 86)

Cette scène qui se passe au début du XIX^e siècle en Grèce, occupée à l'époque par l'Empire ottoman, que raconte François-René de Chateaubriand, dans son célèbre *Itinéraire de Paris à Jérusalem*, exprime parfaitement le problème de la communication et de la diversité des cultures méditerranéennes, qui constitue aujourd'hui un des axes capitaux du colloque qui nous a réunis à Athènes.

En effet, dans la vague orientaliste qui emporta les voyageurs du XIX^e siècle vers la Grèce, la Turquie, la Palestine, le Liban, l'Égypte, etc., Chateaubriand occupe une place à part. Lors de son pèlerinage romantique vers Jérusalem en 1806 pour se ressourcer dans le milieu biblique, il fit une première escale en Grèce. Son séjour y fut très court, à peine 19 jours au total, mais cela n'empêche que la chronique, qu'il publia quelques années plus tard, resta d'une part un point de repère pour les voyageurs qui s'en suivirent et, d'autre part, un point de référence pour la littérature de voyage. Son vaisseau mouilla en premier au Sud du Péloponnèse et, de là, notre voyageur se dirigea vers Sparte, où, d'après la scène qu'il nous transmet, il a essayé, à tout prix, de localiser l'ancienne ville, fameux royaume de Léonidas à l'Antiquité, ainsi que la rivière Eurotas, où ses soldats prenaient leur bain avant de se jeter à la bataille. La déception de Chateaubriand devant l'ignorance des gens du pays n'était pas que négative, elle était aussi le signe d'une attention portée à « la vérité des êtres et des choses » (Apostolou, 2009 : 11).

La confusion langagière entre toutes les personnes impliquées à cette conversation avec Chateaubriand était totale et la communication presque impossible ! Chateaubriand, comme toute autre personnalité érudite de l'époque, avait appris le grec ancien à l'école et aspirait à une image de la Grèce idéalisée. Il convient de rappeler à cette occasion « l'équilibre fragile qui existait entre réalité moderne et image préconçue, basée sur la lecture des récits des Anciens, ce qui impliquait un risque de déception pour les voyageurs » (Vassilakopoulou, 2006 : 12) et qu'« en voyage, le bénéfice des idées et des concepts se perd au contact d'une réalité qui, occultée par des observateurs « d'esprit », engendre des considérations souvent triviales » (Basch, 1991 : 12).

Chateaubriand n'a pas été le seul voyageur qui a vécu les difficultés de la communication avec les gens du pays ; c'était aussi le cas de beaucoup d'autres, qui, négligeant les dangers et les imprévus d'un déplacement lointain, et recherchant « l'ailleurs » et « le différent », partaient vers l'Orient, pèlerins pieux de cet espace qui faisait partie indispensable de l'imaginaire occidental. Depuis les siècles, le voyage avait été le prétexte par excellence pour communiquer, pour interroger l'Autre, pour échanger avec lui ses idées à tous les niveaux et finalement pour se rapprocher de lui et mieux le connaître et enfin tolérer et respecter ses différences. C'est ainsi, d'ailleurs, que naquit l'attitude cosmopolite et le désir de parler des langues étrangères afin de comprendre des pays et des gens. Mais, ce qui est capital dans cette affaire est que c'est grâce à leurs *Mémoires, Souvenirs, Pensées, Impressions* ou *Chroniques* que ces voyageurs ont rendu le plus grand service aux pays visités : une grande partie des informations, sur lesquelles se sont basés les historiens, les philologues, les linguistes, les chercheurs en général, est puisée dans cette littérature de voyage.

En ce qui concerne la Grèce, dans les domaines de l'Art et de la Civilisation, mais aussi du folklore et de la sociologie, ainsi que des sciences, les textes des voyageurs français, comme témoignages de l'idée qu'ils se font du pays, de la culture de ses habitants et de leurs mœurs, à part leur valeur littéraire, présentent un intérêt anthropologique et culturel sans égal, qui met en évidence le regard de l'Autre envers les Grecs et sa façon de communiquer et d'échanger. Et ce regard, par ailleurs, a su attirer la sympathie non seulement du peuple français, mais d'autres nations aussi au moment, surtout, du déclenchement de la guerre pour l'indépendance du pays et a contribué à la formation d'une vague philhellénique à la faveur du jeune état grec en train de se constituer.

Depuis toujours, la Méditerranée attirait des voyageurs de plusieurs nationalités, mais surtout des Français et des Anglais pour la grande majorité, qui y affluaient afin de visiter les sites archéologiques et respirer l'air d'une civilisation aussi vieille que le monde, puisque l'habitude du « Grand tour », déjà, obligeait les jeunes aristocrates d'y compléter leur éducation.¹ À l'époque du romantisme, surtout, où le « goût des ruines » battait son plein, le pays de Périclès et de Socrate avait accueilli des voyageurs illustres comme Chateaubriand, Pouqueville, Lamartine, lord Byron et le colonel Leake, et plus tard Nerval, Gautier, Flaubert, Renan et d'autres, qui, Pausanias à la main, venaient contempler de près la beauté des monuments grecs, pour mettre « par la suite leurs impressions en texte, en peinture, en musique » (Berchet, 1985 : 10). Entre-temps, l'expédition de Napoléon en Égypte avait élargi, au début du XIX^e siècle, les frontières du voyage vers le Proche-Orient et on peut même dire que l'ère touristique avait été inaugurée, avec la première croisière organisée en 1833 (Savidis, 1968 : 92). L'amélioration des transports et surtout l'apparition du chemin de fer, fut – un peu plus tard – décisive pour les déplacements massifs des voyageurs. Conséquence inévitable de cette révolution des conditions matérielles du voyage constitue la nouveauté du 'guide touristique',² qui n'est plus un récit littéraire, mais plutôt « une prise en charge » du voyageur.

Si l'on opérât une énumération des cas des voyageurs ayant vécu des situations similaires à celle que nous raconte Chateaubriand, on n'en finirait jamais, tellement la liste est longue. Nous nous contenterons donc aux plus connus. Ainsi, Gérard de Nerval, quittant la Suisse, en route vers l'Orient en 1843, et traversant la ville de Constance, raconte une histoire amusante sur sa façon de parler l'allemand et sa capacité de communiquer :

Le capitaine du bâtiment, jeune homme agréable, cause galamment avec deux dames allemandes, qui sont venues du même hôtel que moi. Comme il se trouve assis auprès de la plus jeune, je n'ai

que la ressource d'entretenir la plus âgée, qui prend le café à ma gauche. Je commence par quelques phrases d'allemand assez bien tournées touchant la rigueur de la température et l'incertitude du temps.

« Parlez-vous français ? me dit la dame allemande.

-Oui, madame, lui dis-je un peu humilié, certainement, je parle aussi le français ». (Nerval, 1964 : 38)

Cela se passe autrement quand Nerval arrive en Grèce ; il livre dans son récit l'émotion qu'il ressentit lorsque, débarquant au port de Syra, il a un entretien en grec avec un marchand :

Ah ! Que je remercie à présent mes bons professeurs, tant de fois maudits, de m'avoir appris de quoi pouvoir déchiffrer, à Syra, l'enseigne d'un barbier, d'un cordonnier ou d'un tailleur. Eh quoi ! Voici bien les mêmes lettres rondes et les mêmes majuscules... que je savais si bien lire du moins, et que je me donne le plaisir d'épeler tout haut dans la rue :

«Καλιμέρα (bonjour), me dit le marchand d'un air affable, en me faisant l'honneur de ne pas me croire Parisien.

-Πόσα (combien) ? Dis-je, en choisissant quelque bagatelle.

-Δέκα δραχμαί (dix drachmes) », me répondit-il d'un ton classique... (Nerval, 1964 : 112-113)

Gustave Flaubert qui, en 1850, de retour de l'Égypte, fait un long séjour en Grèce en compagnie de son ami Maxime Du Camp, rapporte dans son livre une scène qui se déroule à Sparte et qui est très significative de la curiosité des Grecs envers les voyageurs et de leur besoin avide de connaître l'étranger :

Sparte. (...) Pendant que nous cherchons un gîte, une foule de soixante à quatre-vingts personnes nous contemple, elle nous suit dans le café où nous nous réfugions, et se range en cercle autour de nous à nous regarder : je nous fais l'effet de sauvages salle Valentino, que l'on vient voir pour de l'argent. (Flaubert, 1964 : 433)

Le cas d'Edmond About constitue un exemple particulier et très intéressant de voyageur qui publia un livre sur la Grèce dévoilant tous les défauts de la race hellène, ce qui lui causa, au début au moins, la qualification de mishellène de la part des Grecs. Or les appréciations négatives pour les Grecs n'enlèvent du tout la valeur de son récit, qui donne une foule de renseignements sur le pays, ses hommes, son administration, son économie et son folklore. Dans le passage qui suit, About raconte justement avec humour l'apprentissage du grec par son domestique :

Je me hâtais d'apprendre le grec moderne pour voyager sans interprète et causer avec les hommes que je rencontrerais. Tous les soirs mon domestique, ce bon vieux Petros, descendait dans ma chambre et me donnait une leçon. Je faisais des progrès rapides, car le grec moderne ne diffère de l'ancien que par un système de barbarismes dont on trouve aisément la clef (...) Quand mon domestique fut content de moi et qu'il m'eut donné un bon certificat, je voulus me mettre en route. (About, 1855 : 13-14)

Quand Ernest Renan, l'auteur de la *Vie de Jésus*, visite la Grèce en 1865, il est reçu et honoré par le cercle des intellectuels grecs qui, tous, parlaient français et qui vénéraient le savant breton pour son œuvre considérable au domaine de l'archéologie et de l'histoire des religions. Alexandre Rizo Rangavis, éminent archéologue grec et homme politique, accompagna Renan à ses visites archéologiques et ainsi, ces deux hommes, de parcours si différents, ont eu l'occasion d'échanger leurs avis et leur expérience scientifique à travers le français qui devint le lieu commun de leur rapprochement, comme le fut aussi leur culture classique. Les deux hommes parlent respectivement dans leurs écrits de cette rencontre (Botouropoulou, 1993 : 87). Plus

tard, Renan écrit *La Prière sur l'Acropole*, le plus beau texte sans doute en langue française, qui pourtant rendait hommage au « miracle grec » et immortalisait l'esprit et la sagesse grecs :

L'impression que me fit Athènes est de beaucoup la plus forte que j'aie jamais ressentie. Il y a un lieu où la perfection existe ; il n'y en a pas deux : c'est celui-là. C'était l'idéal cristallisé en marbre pentélique qui se montrait à moi. (...) Or, voici qu'à côté du miracle juif venait se placer pour moi le miracle grec... (Renan, 1999 : 22)

Ce qui résulte de ces quelques exemples des voyageurs français cités, c'est que tous ont exprimé - chacun à sa façon - leur besoin de communiquer et d'échanger, d'aller plus près de la réalité de l'Autre, de pénétrer au plus profond de la substance étrangère, de posséder la langue, les accents locaux, les intonations, les gestes ; on approuve donc entièrement ce que dit un chercheur à propos du voyageur, qu'il « devient un ethnologue attentif qui s'emploie à capter et interpréter les moindres signes de l'existence d'autrui. Il ne se contente pas de 'déguster le divers', comme disait Segalen : sous le chatolement du divers ou du pittoresque, il faut aussi dresser la carte de l'intelligible » (Corger, 1997 : 44). Une idée, très intéressante, sur le sens du voyage est exprimée chez une autre chercheuse, spécialiste de l'écriture du voyage : « Le sens du voyage est donc celui d'une insistance sur la diversité des routes connues, et de l'exigence de pratique du déplacement dans la recherche de la mesure du soi, du rapport de soi au monde, ainsi que de la mesure même du monde » (Seixo, 2000 : 90).

Ainsi, l'ensemble des récits des voyages s'affirme comme témoignages d'échange par excellence qui peuplent les littératures européennes et leur donnent une valeur à part. Au XX^e siècle, la communication change à jamais, grâce au progrès et l'évolution inévitables. Mais les récits des voyages continuent à restituer le parcours de l'homme sur terre et de son infini désir de communiquer. Cette présentation se termine sur une phrase de Christine Montalbetti, qui paraît la plus appropriée pour notre problématique :

Ce que tout texte référentiel raconte, et le récit de voyage en particulier, c'est d'abord l'histoire, chaque fois rejouée, d'un réajustement patient du dire au monde. (Montalbetti, 1997 : 10)

Références bibliographiques

- ABOUT E., 1855, *La Grèce contemporaine*, 2^e éd., Paris, Librairie de L. Hachette.
- APOSTOLOU I., 2009, *L'Orientalisme des voyageurs français au XVIII^e siècle*, préface de François Moureau, Paris, PUPS.
- BASCH S., 1991, *Le Voyage Imaginaire*, Athènes, Ekdosis Hatier.
- BERCHET J.-C., 1985, *Le voyage en Orient*, Paris, Robert Laffont.
- ΜΠΟΤΟΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Ι., 1993, *Ο Ernest Renan και η Σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα, Εκδόσεις Χατζηνηκολι-λή [BOTOUROPOULOU I., 1993, *Ernest Renan et la Grèce moderne*, Athènes, éditions Hadzinikoli].
- CHATEAUBRIAND F.-R. de, 1964, *Itinéraire de Paris à Jérusalem*, Paris, Julliard.
- CORGER J.-C., 1997, « Voyageurs ambigus : de Stendhal à Valéry Larbaud », *Actes du Colloque international 'Le Voyage en Grèce au 18^e et 19^e siècle'*, Athènes, 37-47.
- FLAUBERT G., 1964, *Voyage en Orient*, Lausanne, éditions Rencontre.
- MONTALBETTI C., 1997, *Le voyage, le monde et la bibliothèque*, Paris, P.U.F., (« écritures »).

- RENAN E., 1999, *La Prière sur l'Acropole*, trad. Iphigénie ΒΟΤΟΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Athènes, éditions K. Korontzis / ΕΡΝΕΣΤ ΠΕΝΑΝ, *Προσευχή πάνω στην Ακρόπολη*, Επιμ.-Μεταφρ. Ιφιγένεια Μποτουροπούλου, Αθήνα, Εκδόσεις Κ. Κοροντζής (édition bilingue)
- ΣΑΒΒΙΔΗΣ Γ. Π., 1968, « ο μυλόρδος –ποιητής και ο συνταγματάρχης– τοπογράφος. (George Gordon lord Byron et William Martin Leake) », *Περιογήσεις στον ελληνικό χώρο*, Επιλεγόμενα Κ. Θ. Δημαρά, Αθήνα, Ο.Μ.Ε.Δ., 91-100. [SAVIDIS G. P., 1968, « Le milord – poète et le colonel – topographe. (George Gordon lord Byron et William Martin Leake) », *Periiguissis ston elliniko horo*, Épilegomenes K. Th. Dimaras, Athènes, éd. O. M. E. D., 91-100].
- ΣΕΙΧΟ Μ. Α., 2000, *Η σημασία του ταξιδιού στην μυθιστορηματική γραφή*, Μεταφρ. Ράνια Πολυκαντριώτη, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών [SEIXO M. A., 2000, *Le sens du voyage dans l'écriture romanesque*, Athènes, Centre de recherches néohelléniques de la Fondation Nationale de la Recherche Scientifique (édition bilingue)].
- VASSILAKOPOULOU I., 2006, *Les voyageurs-compagnons français en Grèce au XIX^e siècle : une écriture particulière ?*, thèse de Doctorat, Université Paris-Sorbonne Paris IV.

Notes

¹ La pratique du « Grand Tour » était un *must* intellectuel pour le jeune aristocrate Anglais ou Allemand, destiné à parfaire son éducation en Italie et en Grèce, juste après ou pendant ses études, afin de devenir un *complete gentleman*. Au retour, ce voyage prenait une fonction sociale, considéré comme un élément d'ascension, puisqu'il présupposait des moyens financiers aisés, ainsi qu'une culture de la part du voyageur, qui le classaient à un haut milieu social.

² Le premier guide du genre fut : MARCHEBEUS, *Voyage de Paris à Constantinople par bateau à vapeur/Nouvel Itinéraire orné de 50 vues et vignettes sur acier*.

Analyse d'une tâche éducationnelle/professionnelle

Monique MONVILLE-BURSTON

Fryni KAKOYIANNI-DOA

Université de Chypre

Introduction

Si, ces dernières années, la réflexion sur la perspective actionnelle, préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), a pris de plus en plus d'ampleur chez les didacticiens, c'est entre autres dans le but d'éclairer les enseignants qui s'interrogent encore, aussi bien sur les principes de cette perspective que sur son application concrète dans l'enseignement-apprentissage des langues. L'approche actionnelle est actuellement prônée parce 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001: 15).

Ainsi l'apprenant ne serait plus simplement un participant à des situations de communication, mais un acteur qui s'exerce à fonctionner en société.

Le présent article a pour thème un enseignement de la didactique du FLE fondé sur une tâche. La tâche consiste en une mini-leçon de FLE, dispensée dans un établissement d'enseignement public (c'est son aspect professionnel). Cette mini-leçon fait partie d'un cours de didactique, cours obligatoire du programme d'études françaises à l'Université de Chypre (c'est son aspect éducationnel). Pour cette tâche les étudiants sont répartis en équipes de deux. Chacun, en fin de semestre, doit préparer (en collaboration avec son partenaire) et enseigner une leçon de vingt minutes. Ces deux mini-leçons, coordonnées, doivent s'intégrer dans le programme de la classe où se fera l'enseignement. En somme les étudiants, auxquels le CECRL et le concept de tâche ont été présentés dans la partie théorique du cours, font pour eux-mêmes l'expérience de ce qu'est l'enseignement par tâches.

Le but de l'article est essentiellement de présenter la tâche en question en montrant comment elle s'inscrit dans la perspective actionnelle du CECRL, mais aussi d'évaluer cette procédure. En premier lieu, nous discuterons le concept de tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues et plus particulièrement dans le CECRL. Nous présenterons ensuite les caractéristiques du stage dont fait partie la tâche, avec ses trois composantes (observation, préparation à la prestation et prestation), les deux premières étant des pré-tâches préparatoires. Enfin, nous indiquerons, en nous appuyant sur des témoignages d'étudiants/stagiaires (les

étudiants du cours de didactique), les bénéfices majeurs de cette activité ainsi que certaines des difficultés rencontrées.

1. Qu'est-ce qu'une tâche ?

1.1. Définitions de l'activité « tâche »

Le concept de tâche comme instrument d'enseignement dans des domaines divers n'est pas nouveau. Il a été largement utilisé et discuté dans les écrits anglo-saxons en linguistique appliquée, notamment par Nunan 1989, Willis 1996, Skehan 1998, Bygate *et al.* 2001, Ellis 2003, Branden 2006, Branden *et al.* 2009. Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, on a donné au mot « tâche » des sens successifs et variés (voir Branden 2006 : 7-8), selon la conception de l'enseignement-apprentissage du moment ; mais il n'en reste pas moins que ces interprétations diverses comportent des invariants. Nous donnons ci-dessous deux définitions récentes. Une tâche est

un plan de travail qui requiert des apprenants un traitement pragmatique de la langue afin d'arriver à un résultat permettant de juger si le contenu a été transmis de façon correcte ou appropriée. Pour ce faire les apprenants doivent accorder une importance primordiale au sens, et faire usage de leurs propres ressources langagières, bien que la conception de la tâche puisse les prédisposer à choisir certaines formes linguistiques particulières. Une tâche doit résulter en un usage de la langue qui ressemble, directement ou indirectement, à la façon dont celle-ci est utilisée dans le monde réel (Ellis, 2003 : 16).¹

une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit (Puren, 2009 : 10).

On retiendra les traits importants qui, explicitement ou implicitement, se dégagent de ces définitions : l'idée d'activité, d'une certaine liberté donnée à l'apprenant, de la mise en œuvre du savoir procédural – plutôt que déclaratif – de la L2, d'un but à atteindre avec possibilité d'orientations particulières, et de l'évaluation du produit en termes d'authenticité. Ainsi on peut voir dans l'activité *tâche*, un rejeton de l'approche communicative où l'on voulait avant tout que les apprenants utilisent la langue comme moyen d'échanges. Mais les textes ci-dessus, ainsi que le CECRL, laissent entendre qu'on peut aller plus loin.

1.2. La définition du CECRL

Dans l'approche communicative, une tâche est une pure activité d'apprentissage linguistique ; dans le CECRL, c'est en plus une activité sociale, comme nous l'avons indiqué dès l'introduction. Il s'agit pour l'apprenant/utilisateur d'agir en langue étrangère, de préférence avec un autre, et de faire appel à toutes ses ressources et compétences.

Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (CECR, 2001 : 15).

D'autres passages du CECRL complètent et développent cette prise de position :

- Une tâche est orientée vers une production ou un résultat (CECRL, 2001 : 121).

- Une tâche peut être simple ou complexe : dans le second cas, elle comportera des sous-tâches (CECRL, 2001 : 121).
- Une tâche peut être de nature strictement langagière, ou avoir des composantes langagières et non langagières (CECRL, 2001 : 19).
- Une tâche peut être authentique ou pédagogique (CECRL, 2001 : 121).²

La tâche qui nous concerne ici, comme on le verra dans la Section 2., est caractérisée par tous les traits que nous venons d'évoquer. C'est une activité contextualisée (une situation réelle), finalisée (elle a un but précis), complexe (elle a plusieurs composantes qui interagissent), ouverte (étant donné sa complexité, le produit n'est pas entièrement prévisible) et elle vise un résultat concret. Enfin, le produit est évaluable : la mini-leçon est jugée et notée selon des critères connus d'avance par les étudiants.

2. La tâche utilisée dans le cadre du cours de didactique du FLE (Université de Chypre)

2.1. Description générale de la procédure

L'apprenant/stagiaire doit faire trois stages (vingt heures d'observation et d'enseignement en tout) : le premier à l'Université de Chypre avec un public d'adultes, le second au Centre Culturel Français avec un public d'enfants, d'adolescents ou d'adultes, le dernier dans un collège ou lycée de l'enseignement public. Après les observations de classe, les étudiants/stagiaires prennent en charge le dernier cours du stage dans deux des trois institutions, dont la troisième, obligatoirement. Cette partie pratique du cours, en les confrontant aux réalités de la salle de classe, leur permet de mieux assimiler la partie théorique du cours.

2.2. Au collège ou lycée d'enseignement public

C'est le troisième stage qui nous intéresse ici, car c'est dans son cadre que s'effectue la tâche prescrite. Elle comporte trois phases.

2.2.1. Pré-tâche 1 : Observation

La première phase (pré-tâche 1) consiste à faire connaissance de l'institution qui sera le cadre de la tâche : se mettre en contact avec l'enseignant d'accueil, faire sa connaissance et celle des élèves, se familiariser avec les outils de travail (manuels, matériel, ressources pédagogiques) et observer les cours. Une fiche d'observation de classe est à remplir tout au long de chaque séance. Elle permet aux étudiants/stagiaires de recenser des informations utiles qui les aideront à se préparer pour leur prestation d'enseignement.

2.2.2. Pré-tâche 2 : Préparation de la prestation

Durant la deuxième phase les stagiaires passent à l'acquisition de savoir-faire pratiques. Ils deviennent plus actifs et indépendants : ils doivent décider des objectifs de leur mini-leçon, observer et analyser les pages de différents manuels, travailler sur la transition de leur mini-leçon avec la séance précédente, trouver des documents supports appropriés, préparer un plan de leçon et des fiches de travail en rapport avec l'objectif visé, collaborer avec leur partenaire, demander conseil à l'enseignant d'accueil, etc.

2.2.3. Tâche : Prestation

La troisième phase est la plus importante, c'est la tâche à proprement parler. Il va sans dire qu'elle est vécue comme un défi, ainsi qu'en témoignent les rapports de stage. Il s'agit en effet de se plonger personnellement dans l'activité professionnelle d'un enseignant et de présenter sa mini-leçon, de façon motivante, à une classe pour laquelle le français n'est pas nécessairement la matière favorite ou principale.

L'une des difficultés vient des savoirs/savoir-faire mixtes, langagiers et non langagiers, qui sont en jeu. Les comportements langagiers demandent des compétences diverses : des savoirs déclaratifs (tels que maîtriser un répertoire lexical adéquat, ne pas faire d'erreurs grammaticales significatives, posséder le système phonologique) et des savoirs pragmatiques (tels que saluer la classe, s'adresser aux élèves, donner des consignes). Quant aux comportements non langagiers, ils sont d'abord de l'ordre du non verbal : maîtrise de soi, dissimulation du stress, contrôle de l'expression du visage et du corps, parole claire, utilisation des gestes pour s'exprimer ou expliquer, déplacement dans la classe, etc.

Il faut par ailleurs savoir gérer sa démarche pédagogique : savoir rappeler le connu, laisser deviner, utiliser le matériel et les supports pédagogiques préparés, suivre le plan de travail qu'on s'est donné, assurer la discipline, s'adapter à des situations inattendues et modifier si nécessaire la démarche choisie initialement, pour mener à bien sa leçon.

Le prix de ces difficultés et les bénéfices de l'effort fourni ont été généralement reconnus par les étudiants/stagiaires. Voici ce qu'écrit l'un d'eux :

Cependant, le sentiment de satisfaction que j'ai ressenti quand les apprenants comprenaient, ne peut pas être décrit. C'est la récompense de tout le travail que j'ai fait.

3. Bilan pédagogique de l'activité

Nous ne présentons ici qu'une sélection des conclusions qu'on peut tirer à l'issue de l'activité, celles qui nous ont paru les plus intéressantes et les plus utiles. Au total, dans leurs évaluations en fin du cours de didactique et dans leurs rapports de stage, les étudiants se sont montrés dans l'ensemble très satisfaits de l'expérience, malgré les difficultés rencontrées (celles-ci étant liées à des facteurs variés qui ne seront pas discutés ici).

3.1. Réexamen de ce que sont la classe de FLE et le métier de professeur de FLE

Ce réexamen est l'un des apports les plus positifs de l'expérience. Les vues personnelles antérieures des participants sur la nature d'un cours de FLE et la profession d'enseignant se sont modifiées. Elles ont parfois été révisées de façon radicale. Par exemple, en 2007, les trois quarts des étudiants voulaient en début d'année devenir professeurs : deux ont changé d'avis après l'expérience. En 2008, au contraire, trois participants seulement envisageaient, au début, une carrière dans l'enseignement, mais en fin de parcours, tous sauf deux ont déclaré qu'ils considéreraient sérieusement la profession d'enseignant. Les étudiants ont donc eu l'occasion de mettre en question leurs représentations initiales et d'orienter leur avenir avec une meilleure conscience des réalités.

3.2. Encouragement à la créativité

Nous avons constaté que la qualité des prestations était souvent liée à l'effort créatif et collabo-

ratif fourni par les tandems. Parmi les meilleurs mini-cours, on peut retenir ceux où les étudiants ont créé leur propre matériel d'enseignement, en particulier en compliquant la tâche par la décision courageuse d'utiliser la salle de langues (multi-média) pour leur mini-leçon. Cela accroissait les supports d'enseignement et donc le travail de préparation. Une étudiante explique, dans son rapport de stage :

Après une longue réflexion avec mon partenaire, nous avons décidé de faire notre prestation d'enseignement dans la salle de langues. Ce qui nous a poussé vers cette décision était notre volonté de faire un cours exceptionnel qui s'oppose aux cours banals auxquels les élèves étaient habitués. [...] nous avons donc désiré tenter quelque chose de différent et en même temps qui pourrait les intriguer, les motiver et les faire peut-être apprécier un peu le français.

Les prestations pour lesquelles le travail de préparation a été réellement collaboratif ont été généralement mieux réussies, les deux parties du mini-cours étant plus effectivement intégrées. Deux étudiantes décrivent ainsi la nature de leur collaboration :

Ma partenaire et moi nous avons passé des heures et des heures à réfléchir sur ce qui était le mieux de faire et sur comment le faire. Je l'ai aidée, je lui ai donné des idées et elle m'a aussi aidée à trouver la chanson, [...]. L'avant-dernier jour je suis allée chez elle et je suis restée là jusqu'au soir. Nous avons éliminé les dernières imperfections et nous avons fait beaucoup d'essais pour mieux faire notre cours qui avait lieu le jour suivant.

Avec ma partenaire, la collaboration était plutôt comme un jeu. Cela ne veut pas dire que nous n'avons pas pris notre travail au sérieux [...]. Nous avons beaucoup cherché pour trouver notre matériel, mais aucune de nous n'a jamais dit qu'elle s'ennuyait ou qu'elle était fatiguée. Toutes les deux nous avons un grand enthousiasme.

On entrevoit le plaisir de la collaboration et l'abondant échange langagier (en grec et en français) que cette collaboration a dû entraîner, sur l'enseignement, aussi bien sur le contenu que sur la forme de la mini-leçon.

3.3. Évolution des attitudes vis-à-vis de l'activité

L'acquisition de nouvelles connaissances par l'action n'est pas forcément facile. Comme les rapports de stage en témoignent, les émotions ont été intenses au début du cours de didactique, lorsque ce nouveau type d'activité a été présenté à la classe. On a noté une certaine résistance, voire même une franche hostilité. La séance d'enseignement et l'idée de se produire en public ont provoqué beaucoup d'angoisse. L'anxiété avait aussi pour source le mode d'attribution de la note pour la prestation. Le système d'évaluation pour cette partie du cours était complètement nouveau et étranger à des étudiants habitués à des cours centrés sur le professeur et à des examens écrits. Cependant progressivement, la résistance, le découragement ou la faible motivation ont disparu et des sentiments forts, opposés, leur ont souvent fait place. La tâche a été alors conçue comme un défi ou une « mission », et acceptée.

« Un stage de didactique pour observer les classes, c'est bien, mais devoir nous-mêmes enseigner un cours pour être évalués, c'est nous demander trop ! En pleine période des partiels ! Comment est-ce qu'on peut être évalués si on n'a pas du tout d'expérience ? Si nous ne parlons aux élèves de l'école publique qu'en français, ils vont se moquer de nous ! ». Telles étaient mes réactions et mes inquiétudes et celles de mes camarades d'ailleurs, quand nos professeurs nous ont annoncé notre « tâche ». À la fin du semestre, tout cet affolement a fait un demi-tour et s'est

transformé en une sincère appréciation de l'utilité de cette « mission » que la plupart d'entre nous a incroyablement et inopinément bien accomplie !

3.4. Autonomie et contraintes

L'un des buts de l'activité était d'encourager l'autonomie – capacité à la réflexion critique, à la prise de décisions, à l'action indépendante –, selon les principes des approches socio-constructiviste ou socio-culturelle de l'apprentissage. Cependant, pour des raisons variées, la liberté d'action était loin d'être absolue et diverses contraintes matérielles et logistiques (sur lesquelles nous ne nous arrêterons pas ici, faute de place) ont été un handicap pour les participants. En outre, le travail en tandem ne s'est pas toujours soldé par la réussite. L'idée sur laquelle était fondée le travail en dyades était qu'accomplir la tâche en compagnie d'un partenaire serait moins intimidant (vu le soutien mutuel, l'interaction, l'interdépendance, qui pourraient en résulter) et aiderait à développer des comportements coopératifs. Bien que la plupart des étudiants aient déclaré, dans leurs rapports et dans les questionnaires d'évaluation, que la tâche avait été un grand succès, nous avons – en tant qu'observatrices des tandems – à émettre des réserves sur la façon dont certains groupes ont collaboré. Il n'y avait pas toujours entre partenaires des atomes crochus. Il est difficile parfois de déterminer pourquoi la collaboration n'a pas eu lieu, ou a été marginale. Dans certains cas, on a observé une coopération superficielle plutôt qu'une véritable collaboration : entente préalable au début entre les deux partenaires, puis fin des échanges ou échanges limités dans l'élaboration du mini-cours, chacun travaillant de son côté.³

Les étudiants affectés par ces difficultés de collaboration sont souvent restés discrets sur les raisons de leurs réticences, ou ne les ont pas analysées en profondeur dans leurs rapports. Parmi les facteurs de tension, on relève cependant la crainte que le partenaire ne travaille pas sérieusement et que la note s'en ressent, et la constitution des équipes dont certaines n'étaient pas assez homogènes. Par exemple, l'un des partenaires avait une compétence langagière supérieure, ou une personnalité dominante :

[...] c'était un peu compliqué de collaborer de façon intense avec une personne qu'on ne connaît pas très bien et qui a d'autres perceptions et points de vue sur les choses. Cela a demandé de ma part une contribution émotionnelle pour m'intégrer dans cette situation.

Conclusion

Au total, la tâche que nous venons de décrire et d'analyser a été une activité productive, riche, formatrice et appréciée des étudiants. Pour en améliorer l'exécution (même si l'imprévu la rendra toujours partiellement incontrôlable), il est essentiel selon nous, de rassurer les étudiants au début, et d'insister sur la collaboration entre partenaires, pour encourager un travail plus autonome et plus créatif (par exemple par rapport au manuel de classe). Ceci est d'ordre pratique.

Sur le plan plus théorique de la recherche sur l'apprentissage, l'activité discutée ici gagnerait à être étudiée plus à fond du point de vue de sa complexité et dans le cadre de la réflexion scientifique qui se fait depuis quelques années sur la « théorie du chaos et de la complexité » et ses implications dans l'acquisition des langues secondes (Voir par exemple Dewaele 2001, Larsen-Freeman & Cameron 2008).

La tâche considérée ici est de nature complexe, en ce sens qu'elle met en présence plusieurs

composants à la fois distincts et connectés, obligés de fonctionner ensemble : acteurs, lieux, structure (tâche et sous-tâches), éléments langagiers et non langagiers, types de discours, etc. Si l'on suit Housen et Kuiken (2009 : 463), la complexité dans l'apprentissage tient à la fois aux propriétés de la tâche à accomplir, aux propriétés de la performance et à la compétence de l'apprenant en langue seconde. La complexité inhérente à l'activité se double donc d'une complexité cognitive qui s'évalue du point de vue de l'apprenant/utilisateur et de la difficulté relative avec laquelle il utilise les caractéristiques de la langue cible dans sa performance. Cette complexité cognitive varie évidemment en fonction des facteurs personnels (aptitudes, mémoire, motivation, connaissances de l'apprenant). Ce type de recherche est une voie qui nous paraît féconde, si nous voulons enrichir notre compréhension de ce que nous demandons à nos étudiants d'accomplir.

Références bibliographiques

- ANZIEU D. et J.-Y. MARTIN, 1986, *La Dynamique des groupes restreints*, 8^e éd., Paris, P.U.F.
- BRANDEN K. VAN DEN, 2006, *Task-based language education*, Cambridge, CUP.
- BRANDEN K. VAN DEN, M. BYGATE et J. M. NORRIS (dir.), 2009, *Task-based language teaching: A reader*, Amsterdam, John Benjamins.
- BYGATE M., P. SKEHAN et M. SWAIN, 2001, *Researching pedagogical tasks : Second language learning, teaching and testing and assessment*, London, Pearson.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- DEWAELE J.-M., 2001, « L'apport de la théorie du chaos et de la complexité à la linguistique », *La Chouette* 32, 76-86.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, New York : OUP.
- HOUSEN A. et F. KUIKEN, 2009, « Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition », *Applied Linguistics* 30(4), 461-473.
- LARSEN-FREEMAN D. et L. CAMERON, 2008, *Complex systems and applied linguistics*, Oxford, OUP.
- LIONS-OLIVERI M.-L. et Ph. LIRIA (dir.), 2009, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Difusión Français langue étrangère.
- NUNAN D., 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, CUP.
- PUREN C., 2009, *Implications pratiques des orientations du CECRL sur la perspective actionnelle et l'évaluation*, Dossier de photocopies, CDDP Méribac.
- SKEHAN P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford, OUP.

Notes

¹ A workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world.

² Pour de plus amples analyses sur la notion de tâche dans le CECRL, nous référons le lecteur aux travaux de Christian Puren (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/>) et à l'ouvrage de Lions-Oliveri et Liria (2009).

³ Sur le travail en petits groupes, voir Anzieu & Martin, 1986.

Le film documentaire comme matériel didactique

Riadh CHEBBI

Institut Préparatoire aux Études d'Ingénieur
Université de Monastir

L'importance de plus en plus grande de la communication audiovisuelle fait du document vidéo un matériel didactique incontournable en classe de langue.

Dans le contexte où nous évoluons, le recours, même partiel, à l'audiovisuel s'est avéré concluant à plus d'un titre. C'est le film documentaire particulièrement qui nous a semblé d'une grande utilité dans la conception des outils pédagogiques. Il l'est d'autant plus qu'il peut exhorter les apprenants à la communication et à l'échange avec leurs homologues d'autres contrées voisines.

1. L'audiovisuel au service de l'enseignement

L'intégration de l'audiovisuel dans la démarche didactique est un véritable atout pour l'enseignant d'aujourd'hui pour deux raisons essentielles :

- Les apprenants sont de plus en plus portés vers l'image qui les entoure de partout et qui les fascine beaucoup plus que le cours classique.
- Les documents vidéo récents ont une perspective didactique certaine et sont facilement exploitables en classe, surtout avec les nouveaux matériels technologiques.

L'enseignant peut donc profiter de ces documents, notamment des films documentaires au lieu qu'ils soient réservés à la diffusion sur les chaînes de télévision (ce qui ne favorise pas forcément un vrai suivi du grand public, et particulièrement les jeunes).¹

Dans le cas des films documentaires, et outre la diversification pédagogique qu'ils peuvent assurer, les avantages de leur utilisation en classe sont multiples :

- Observation des phénomènes sociaux étudiés au cours de langue ;
- Illustration de ces phénomènes qui deviennent *ipso facto* facilement compréhensibles et contextualisés ;
- Observation collective de l'objet étudié et concrétisé qui peut créer des interactions et provoquer un impact plus grand que d'habitude ;
- Possibilité d'étudier l'image et ses différentes techniques ;
- Actualisation des savoirs ;
- Interdisciplinarité ;
- Éveil de l'esprit critique, puisque l'observation offre la possibilité de prendre du recul par rapport à l'objet d'étude.

Assurément, l'utilisation de l'image en classe est plus que fructueuse surtout que les générations actuelles sont toujours « connectées » sur les images qui, sans cesse, défilent sur leurs écrans personnels.

L'utilisation du film documentaire peut s'inscrire dans un projet pédagogique où l'audio-visuel est censé compléter le travail accompli en classe. Cette utilisation est d'autant plus simple qu'il est possible de l'alterner avec le travail sur des supports textuels classiques (en début de séance, au milieu, ou à la fin), ou d'exploiter le film dans sa totalité durant toute la séance (avec possibilité d'entraîner les prises de notes et de déclencher des débats)

Nous avons pu exploiter quelques films se rapportant aux différents thèmes abordés en classe. Nous citons à titre d'exemple quelques uns sur le thème de l'environnement, dont nous donnons les références dans la bibliographie.

HOME de Yann Arthus Bertrand,

UNE VÉRITÉ QUI DÉRANGE d'Al Gore,

LE SYNDROME DU TITANIC de Nicolas Hulot.

Nous rappelons aussi, dans ce sens, qu'il y a un site consacré à la mise en ligne de ressources (filmographies, réflexion, analyse) autour de l'utilisation pédagogique des films de fiction, des documentaires, des reportages dans le domaine de l'enseignement : (**CineHig**) ; mais beaucoup d'autres sites sont aussi très utiles dans ce sens.²

2. Le film documentaire pour les futurs ingénieurs

Les étudiants tunisiens des instituts préparatoires aux études d'ingénieur doivent passer un concours sélectif en fonction duquel ils sont orientés aux différentes écoles d'ingénieurs. L'épreuve de français exige des candidats, outre les capacités linguistiques et logiques, des compétences culturelles. De là, la formation au cours du cycle préparatoire vise non seulement la préparation des candidats à affronter l'épreuve du concours mais encore le développement de leur culture générale. Car, comme le signale la loi du système éducatif tunisien,³ il ne s'agit pas de former des spécialistes en telle ou telle technique, mais de voir ces jeunes apprenants devenir des gens réflexifs, avertis des difficultés de l'heure présente et prêts à les résoudre. C'est ce qui est aussi signalé dans les instructions générales publiées en France en 1956 :

Ce serait une grave erreur de penser que la préparation au métier d'ingénieur ne demande aucune aisance dans le maniement des idées générales et peut se passer d'une parfaite connaissance de la langue française. De plus en plus, au contraire, l'ingénieur doit, pour mieux se perfectionner dans sa spécialité, avoir un esprit largement ouvert. Une culture générale bien équilibrée sera pour lui une source de joies jusque dans l'exercice de son métier ; non seulement elle adoucira ce que la technique a d'un peu aride, mais elle donnera leur pleine efficacité aux facultés intellectuelles que le métier met constamment en jeu. Elle sera enfin source de satisfaction pour ceux à qui l'ingénieur doit commander : en affinant sa sensibilité et en éclairant sa connaissance des hommes, elle grandira son pouvoir d'harmonie sociale.

Instructions publiées par la société des ingénieurs Arts et Métiers,
concours de culture générale (Angué, 1964 : 15)

Cependant, beaucoup de nos étudiants ne sont pas conscients de l'apport que peut avoir la séance de français pour leur formation. D'aucuns préfèrent même ne pas y assister sous prétexte que leur formation est essentiellement scientifique et technique et qu'ils peuvent se passer de l'apprentissage des langues, voire de la culture en général.

Nous avons cherché à les attirer davantage à la classe de langue en mettant en œuvre des pratiques de classe variées. Nous avons ainsi introduit l'audiovisuel en programmant la pro-

jection de quelques films documentaires tout au long de l'année. Cette démarche s'est avérée concluante : les étudiants apprécient de plus en plus le contenu de la séance de français, laquelle est désormais envisagée comme une occasion d'apprentissage et d'expression. Ils ont trouvé que l'activité scolaire n'est pas forcément artificielle et peut être socialisée. Les supports filmiques que nous avons utilisés sont contemporains et traitent des questions actuelles de la société moderne ; les étudiants y ont trouvé le réel, l'homme. Il y a là ancrage socioculturel des activités scolaires, ce qui constitue l'un des ressorts pédagogiques essentiels. Un tel travail est à même de « susciter l'appétence cognitive »⁴ des apprenants.

Mais outre leur aspect pédagogique, les séances de projection constituent pour les apprenants des séquences libres peu ou non scolaires qui correspondent à des temps de respiration, susceptibles de les attirer davantage vers ce type d'apprentissage.

Nous avons trouvé, par ailleurs, qu'il est très utile d'exploiter les films documentaires avec les futurs ingénieurs puisqu'ils peuvent soulever des questions qui se poseront dans leur future pratique professionnelle. C'est donc dans ce sens que le film documentaire représente un outil pédagogique doublement utile : il permet d'actualiser les connaissances par la découverte de plus près de la réalité environnante ; et permet aussi d'appréhender la réalité à venir avec prédisposition à l'acquisition des hauts degrés de la connaissance, du goût et de l'éthique.

3. Communication, Échange et Collaboration

La Méditerranée constitue un véritable pont reliant les peuples de la région qui sont certes séparés par des distances mais qui sont voisins, puisque ouvrant chacun sa fenêtre sur la même mer.⁵ Ces peuples ont également en commun une histoire, une culture, mais encore un avenir.

La collaboration entre enseignants des pays méditerranéens, via la langue française, est plus que bénéfique puisqu'elle favorise l'enrichissement et la formation pédagogique des uns et des autres en même temps qu'elle rapproche ces gens dont le rôle auprès des jeunes qu'ils côtoient est surtout d'enseigner les valeurs de l'altruisme et de la tolérance. Dans l'ère de la mondialisation, il est urgent de mondialiser la compréhension et la communication beaucoup plus que les marchés et les finances.

Échanger les démarches et les expériences – comme la projection de films – dans le cadre de la collaboration s'inscrit dans cette optique de partage des outils pédagogiques et des valeurs humaines pouvant être véhiculées par ces films. C'est ainsi, par exemple, que regarder les films documentaires les plus récents sur la problématique de l'environnement est susceptible de développer la conscience écologique chez les apprenants. Et, pour que cette conscience remplisse son véritable sens, il convient de la partager avec d'autres personnes : les apprenants des pays voisins. Ainsi les jeunes méditerranéens échangeront leurs avis sur les moyens de préserver l'espace vital où ils vivent : la Méditerranée. Mais ils peuvent également avoir des connivences sur d'autres sujets aussi importants que l'environnement, comme la mondialisation, la culture, la tolérance...

Conclusion

L'utilisation du film documentaire nous a semblé pertinente dans la démarche de contextualisation des savoirs. Non seulement elle permet de tirer profit de la technologie moderne mais encore elle répond aux attentes et aux besoins des apprenants. Ceux-ci peuvent réinvestir leurs connaissances en vue de les transférer dans le futur. Quant aux enseignants,

c'est l'expérience sur le terrain qui leur permet de rendre efficace leur action ; et c'est la réflexion sur cette action qui permet de la rationaliser davantage.

Aussi bien les apprenants que les enseignants sont enclins à communiquer et à échanger leurs expériences avec leurs homologues des pays méditerranéens ; il y va de leur culture commune et de leur avenir.

Références bibliographiques

ANGUÉ F., 1964, *L'épreuve de français aux grands concours scientifiques et techniques et aux examens d'administration*. Tome II : *Le commentaire de texte*, Bordas.

ROSIER J. M., 2002, *La didactique du français*, Paris, PUF, collection *Que sais-je ?* Paris.

Films cités :

AL GORE et GUGGENHEIM D, 2006, *Une Vérité qui dérange (An Inconvenient Truth)*, Paramount Pictures, DVD, 94 mn.

BERTRAND Y. A, 2009, *Home*, Luc Besson (film de 120 mn) DVD, 90mn.

HULOT N. et LIÈVRE J. A, 2009, *Le Syndrome du Titanic*, Mars Distribution, DVD, 93 mn.

Sites Web :

Cinehig, 2001, Version html développée en 2002, [consulté le 20 juillet 2008], SPIP, disponible sur : <www.cinehig.clionautes.org/>

www.lesite.tv

Réseau SCEREN- *crdp-cndp*

france5.fr

Notes

¹ À titre d'exemple, le documentaire de *Home*, Y.A. BERTRAND, qui est passé à la télévision dans 120 pays en même temps, le 5 juin 2009, n'a pas été visionné par l'écrasante majorité des étudiants.

² Voir la bibliographie.

³ Loi n° 31-65 du 29/07/1991 relative au système éducatif tunisien.

⁴ Formule chère à Rosier.

⁵ Que l'on se rappelle l'affirmation latine : *mare nostrum*.

Pour une réforme de l'enseignement/apprentissage du français dans les filières francophones en économie

Corina CILIANU-LASCU

Académie d'Études Économiques de Bucarest

Introduction

La création des filières en langues étrangères a contribué à *l'internationalisation des formations supérieures en Europe* qui est un facteur important de la dynamique des échanges économiques et socioculturels. L'enseignement supérieur européen doit préparer des cadres adaptés à la nouvelle donne politique, économique et culturelle qu'est l'Europe actuelle.

Cette internationalisation répond aux nécessités de mobilité du projet *Erasmus* mais aussi aux exigences du marché du travail et aux besoins d'acculturation rapide des salariés de tous les pays européens en fonction de la culture de leur entreprise. Du coup, les filières en langues étrangères s'avèrent nécessaires voire indispensables pour les étudiants qui bénéficient d'une bourse *Erasmus* dans un pays dont ils ne connaissent pas la langue nationale.

Parmi les formations professionnalisantes de praticiens utiles au développement de leur pays, les filières en économie occupent une place importante. Certaines analyses officielles, par exemple celle du Ministère des Affaires Étrangères et Européennes (v. Rapport sur la coopération éducative et linguistique française 1995-2005 : 101), apprécient hautement la qualité académique des cours dispensés dans ces filières, le professionnalisme pédagogique et organisationnel et la légitimité académique du diplôme décerné.

Contrairement aux conclusions optimistes de ces évaluations concernant l'impact social positif de ces filières (insertion professionnelle des diplômés, diffusion des langues/cultures, possibilité d'attirer des étudiants *Erasmus* et d'accroître la visibilité internationale des universités d'accueil), deux sondages auprès des étudiants et des entreprises bénéficiaires, de même que notre collaboration avec des collègues de certains pays balkaniques pendant et après nos stages de FOS, nous amènent à relativiser cet optimisme.

Dans les universités de Roumanie, à part les filières anglophones et germanophones, il y a des filières francophones où les cours sont dispensés intégralement en français. Le nombre des accords *Erasmus* entre les universités roumaines et françaises est beaucoup plus important qu'avec les universités d'autres pays européens si bien que les mobilités des étudiants roumains vers la France sont très nombreuses, ce qui constitue un facteur de motivation important pour l'apprentissage du français même pour les étudiants qui font leurs études en roumain.

Les filières francophones en économie représentent pour les étudiants l'opportunité de mieux connaître cette langue à travers leurs disciplines de spécialité, en l'occurrence en sciences socio-économiques, en vue d'obtenir une bourse d'études à l'étranger et/ou de se faire embaucher dans des sociétés multinationales ou nationales où la connaissance des langues étrangères représente un atout considérable. Malheureusement, la politique linguistique de beaucoup d'entreprises à capital français implantées en Roumanie n'est pas faite pour soutenir

vraiment la francophonie, car, dans la plupart des cas, c'est la maîtrise de l'anglais qui est exigée lors du recrutement. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles le nombre de candidats à l'admission dans les filières francophones est nettement inférieur à celui des candidats des autres filières et diminue d'une année à l'autre.

Dans ces conditions, nous estimons qu'il est nécessaire de mettre en place un dispositif de formation adapté aux divers types de changements : les relations entre le monde des entreprises et les universités, les relations du point de vue des statuts, des rôles et des responsabilités entre l'enseignant et l'apprenant en tant que partenaires actifs de la formation. L'intervention de tous les facteurs concernés par ces filières est tout aussi importante : les futurs employeurs des apprenants (valorisation de l'enseignement), la direction de l'institution, les collègues (ouverture extra-scolaire, projets communs), la politique linguistique des institutions d'enseignement supérieur et celle des entreprises quant aux langues de la communication professionnelle utilisées.

Fruit de nos réflexions théoriques et méthodologiques depuis la création de la filière francophone de l'Académie d'Études Économiques de Bucarest, il y a vingt ans, cet article présente un nouveau dispositif de formation qui tient compte des changements socio-économiques et des nouveaux acquis théoriques et méthodologiques en didactique de FOS et de FOU.

Dans ce qui suit, nous allons exposer les étapes de l'ingénierie pédagogique que nous avons suivies dans notre recherche. Tout d'abord, nous procédons à un examen circonstancié de la situation d'enseignement/apprentissage de la filière francophone de notre faculté. Ensuite, nous présentons nos enquêtes dont les résultats ont orienté le choix des objectifs de la formation et la mise en place des techniques pédagogiques à utiliser. Pour ce faire, nous avons mis à profit les nouveaux acquis en sciences du langage, en sciences de la communication, en socio-psychologie, en pédagogie et en didactique des langues de spécialité qui ont déterminé aussi nos options théoriques et méthodologiques en vue d'établir les contenus d'enseignement/apprentissage ainsi que les stratégies d'enseignement/apprentissage. Enfin, nos conclusions sur tous ces éléments de programmation didactique et méthodologique (Cristea, 1984 : 36) visent une approche transversale et interdisciplinaire de la formation de nos étudiants de la filière francophone en économie.

1. Étapes de l'ingénierie pédagogique du projet

1.1. Audit diagnostic

Ce projet est destiné à nos étudiants en licence, ayant entre 19 et 22 ans, et qui, après le baccalauréat, sont en train de se former en économie en milieu universitaire, dans le cadre de la filière francophone de notre institut, l'Académie d'Études Économiques de Bucarest. Après un apprentissage captif du français au lycée, dans la plupart des cas débutants en économie, nos étudiants ont donc des besoins et des objectifs spécifiques. Ils sont admis dans cette filière après un test écrit de connaissances de français (QCM), de mathématiques et, au choix, d'économie politique ou de géographie. Leur niveau de connaissance du français est varié : A2, B2 ou C1.

Les cours sont dispensés par des enseignants roumains pour les disciplines non linguistiques. Cela implique, dans certains cas, des lacunes linguistiques en français et un manque généralisé de communication réelle, de concertation et de collaboration bénéfique entre les enseignants de français et les enseignants des disciplines économiques.

Le plan d'enseignement comprend des cours de français pendant les deux premières années de la licence, à raison de 56 heures par an, pour des groupes de plus de 20 étudiants, très hétérogènes pour ce qui est du niveau de maîtrise de la langue.

Tout cela pour expliquer que nous nous heurtons à différents types de difficultés de nature différente : faible ou assez faible niveau de départ en français ; acquisition des savoirs disciplinaires en économie directement en français, par ailleurs mal maîtrisé en tant que langue standard ; sans formation professionnelle préalable en langue maternelle ; contraintes institutionnelles quant à la composition des groupes et au nombre de cours de français.

De surcroît, une analyse minutieuse des contenus d'enseignement dévoile les carences du système : la *pauvreté de la communication professionnelle* car la langue étrangère est utilisée surtout comme outil fonctionnel de communication de savoirs disciplinaires sans inclure le côté interculturel et identitaire, sans une conception cohérente des relations entre connaissances, savoirs et compétences (savoirs professionnels et langagiers) / *savoir-faire* (actif, discursif, procédural) / *savoir-être, savoir-vivre* (Neuner, 1998 : 97-156, Defays, 2003 : 155-166). Il s'agit d'une prise en charge insuffisamment ciblée des contenus et des techniques d'enseignement.

1.2. Enquêtes sur le terrain

1.2.1. Objectifs et contenus

Pour connaître l'opinion des étudiants en dernière année de licence ainsi que de ceux en première année de licence, nous leur avons proposé deux questionnaires portant sur :

- leurs motivations, besoins, attentes par rapport aux cours de français ;
- leur progrès, lacunes et difficultés en français ;
- les compétences académiques dont ils considèrent avoir besoin ;
- le contenu des cours de français ;
- les rapports entre le cours de français et les cours disciplinaires ;
- l'organisation des cours.

1.2.2. Analyse des résultats

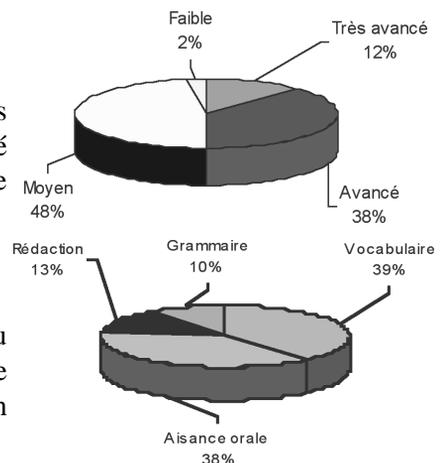
Nous nous limiterons, dans le cadre de cette présentation, aux résultats du questionnaire auquel ont répondu 80 étudiants de la dernière année.

1.2.2.1. Niveau de maîtrise de la langue

Selon le tableau ci-dessous, la plupart de nos étudiants considèrent avoir un niveau moyen (48%) ou avancé (38%), mais il y a quand même 2% qui se déclarent de niveau faible :

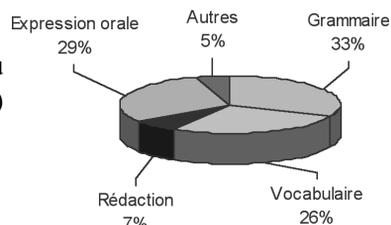
1.2.2.2. Progrès enregistrés

Les étudiants considèrent avoir fait des progrès surtout du point de vue du vocabulaire (39%) et de l'aisance orale (38%), et beaucoup moins en rédaction (13%) et en grammaire (10%) :



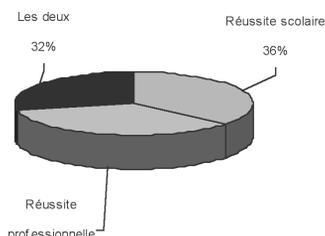
1.2.2.3. Lacunes

En dépit de ces progrès, les étudiants situent leurs lacunes au niveau de la grammaire (33%), de l'expression orale (29%) et du vocabulaire (26%) :



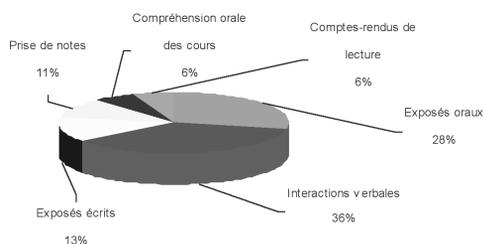
1.2.2.4. Motivations

La réussite professionnelle représente une motivation plus importante que la réussite universitaire (35% par rapport à 29%), mais, en fait, bon nombre des interviewés (le tiers) visent les deux (32%) :



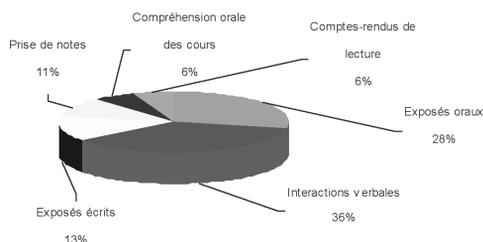
1.2.2.5. Besoins en compétences académiques

Les étudiants estiment qu'ils ont surtout besoin d'interactions verbales (36%) et d'exposés oraux (28%), et, en ordre décroissant, d'exposés écrits, de la prise de notes, de comptes-rendus de lecture et de compréhension orale de cours :



1.2.2.6. Rapports entre les cours disciplinaires et les cours de français

Un pourcentage très important (64%) considère que les cours de français offrent les outils nécessaires aux cours disciplinaires ; mais, malheureusement, 26% ne voient qu'un très faible rapport entre ces cours, et même 10%, aucun rapport :



Selon ce sondage, nos étudiants se préoccupent assez peu des possibilités d'amélioration de leurs cours de français car seulement 33,3% ont donné une réponse à cette question, en proposant :

- plus d'interactions, d'informations pratiques, de terminologie économique, de sujets à traiter ;
- une meilleure manière de stimuler les étudiants ;
- la nécessité d'interventions des cadres d'entreprise ;
- plus d'implication de la part des étudiants.

Si 47% estiment que les deux années de cours de français sont suffisantes, un nombre très grand d'étudiants (71%) considèrent qu'ils devraient avoir 2 cours par semaine et non pas un seul cours, comme c'est le cas.

1.3. Mise en place du nouveau dispositif de formation

1.3.1. Objectifs

Les changements socio-économiques et professionnels entraînent une réorientation des finalités sociétales, institutionnelles, personnelles, pédagogiques, qui, à leur tour, ont un impact direct sur les objectifs professionnels, fonctionnels et linguistiques des cours de français (Defays, 2003 : 167-170) :



(Defays, 2003 : 171)

Toute l'activité d'enseignement/apprentissage est responsable des résultats des évaluations institutionnelles nationales et internationales qui doivent répondre aux attentes des étudiants et refléter la qualité des résultats scolaires.

Pour construire un nouveau dispositif de formation en français pour nos étudiants, nous avons considéré qu'il fallait :

- prendre en compte les nouveaux paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage ;
- faire des choix théoriques et méthodologiques ;
- décloisonner les rapports entre les disciplines ;
- adapter une démarche sur objectifs spécifiques à l'enseignement supérieur en économie.

Vu les besoins présents et futurs de nos étudiants, nous nous proposons de leur faire acquérir des *savoir-faire académiques* aussi bien que des *savoir-faire professionnels* en vue de leur *réussite universitaire (FOU)* et de la *réussite de leur carrière (FOS)*.

Pour ce faire, nous devrions relever un triple défi :

- le niveau linguistique de départ ;
- l'adaptation à un univers culturel et méthodologique différent du lycée ;
- la préparation pour l'exercice de la profession.

1.3.2. Options théoriques et méthodologiques générales

Nous considérons que l'option théorique et méthodologique qui englobe tous les choix pédagogiques consisterait en l'intégration des savoir-faire langagiers dans l'enseignement/apprentissage des savoir-faire académiques et des savoir-faire professionnels dans une *perspective actionnelle et communicative* (Rosen, 2009 : 6-15, Reinhardt, 2009 : 45-54).

Par ailleurs, une implication plus active des étudiants dans leur formation supposerait leur entraînement aux techniques d'*auto-apprentissage*.

Une troisième option générale vise l'intégration réelle des *dimensions discursives* du français de spécialité dans l'activité d'enseignement/apprentissage du français auprès des étudiants de notre filière.

1.3.3. Options théoriques et méthodologiques fonctionnelles

Du point de vue fonctionnel, notre dispositif de formation envisage des techniques de développement des compétences que les étudiants n'ont pas en langue maternelle, ce qui implique l'acquisition de tous les types de savoirs auxquels correspondent des approches différentes (Defays, 2003: 211) :

SAVOIR → SAVOIR-FAIRE (approche fonctionnelle) → SAVOIR-VIVRE (approche interculturelle) → SAVOIR-COMMUNIQUER (approche communicative) → SAVOIR-APPRENDRE (approche cognitive).

Le traitement des *discours académiques* suppose la prise en compte simultanée de la dimension disciplinaire et de la dimension pédagogique dans l'acquisition des savoir-faire académiques :

- la *compréhension des cours* par la mobilisation de stratégies cognitives de repérage des discours ;
- les relations complexes entre *exposés écrits et oraux* ;
- la *prise de notes* qui active le passage de la compréhension orale à la production écrite personnelle (Parpette, 2011 : 111-113) ;
- les dimensions interdiscursives qui occupent une place importante dans le développement des compétences de communication, dans des rapports entre *cours oral/support écrit* (power-point, photocopiés), ou bien le recours à l'écrit comme outil de travail en compréhension orale ou dans les interactions verbales du type *exposés suivis de débats* qu'il faudra favoriser.

Pour rentabiliser la compréhension et l'expression, il faudrait anticiper des *situations transversales* du milieu académique et trouver les *caractéristiques récurrentes* des activités langagières.

Une mise à profit des *processus ascendants et descendants* dans la compréhension pour l'activation des connaissances et la résolution des problèmes impliquerait l'effort d'habituer les étudiants à prendre en charge leur apprentissage par le *développement de l'autonomie* et de la *responsabilité individuelle*.

Nous avons enfin pensé que l'acquisition des savoirs académiques et des savoirs professionnels pourrait se faire par une activité explicite de mise en rapport des différences et des ressemblances entre les différents types d'activités discursives :

- prise de notes, compte-rendu de lecture, résumé/compte-rendu de réunion ;
- synthèse/rapport ;
- soutenance de mémoire/prise de parole : réunions, conférences.

Les dimensions de notre contribution nous obligent à nous arrêter à l'énumération de tous ces savoir-faire dont l'approche didactique pourrait constituer pour chacun l'objet d'une étude plus large. Les projets de recherche ainsi que les expériences de beaucoup d'enseignants et de chercheurs un peu partout dans le monde ont confirmé nos opinions et nous ont donné des pistes de réflexion ultérieures (Parpette et Mangiante, 2010).

1.3.4. Options méthodologiques opérationnelles

Comme les méthodes de français des affaires existantes ne visent pas l'acquisition des compétences académiques, nous devons envisager, dans notre formation, des moyens pour :

- intégrer la composante linguistique dans l'acquisition des compétences académiques ;
- établir la progression de l'acquisition des compétences académiques en tenant compte en même temps des besoins "disciplinaires" et du niveau linguistique des étudiants ;
- favoriser des pratiques interdiscursives, par exemple, concevoir des unités didactiques qui mettent en relation diverses compétences : la lecture de textes spécialisés, la rédaction de fiches de lecture et la soutenance des exposés oraux.

Pour améliorer les performances langagières et les capacités intellectuelles, il est extrêmement important de concevoir un rapport équilibré entre les tâches de (pré)-communication pédagogique, les tâches de conceptualisation et les tâches discursives.

1.3.5. Options théoriques et méthodologiques spécifiques

Les options théoriques et méthodologiques fonctionnelles et opérationnelles de nature transversale impliquent des changements dans la conception de notre démarche didactique spécifique. Il s'agit surtout d'une autre vision de l'acquisition des compétences linguistiques et langagières par le décloisonnement des compartiments morpho-syntaxiques et sémantico-lexicaux (Cilianu-Lascu, 2004).

Pour ce faire, nous avons besoin des acquis des différentes sciences du langage.

Nous avons surtout pensé à :

- intégrer dans notre dispositif de formation les différents éléments de la grammaire textuelle (cohérence/cohésion, articulateurs pragmatiques et logiques, anaphore, nominalisation) ;
- sensibiliser les étudiants aux *genres discursifs* ;
- introduire une approche globale et analytique des *textes spécialisés* ;
- concevoir une approche contextuelle et phraséologique de la terminologie économique selon les différentes disciplines économiques (Cilianu-Lascu et al., 2005) ;
- réaliser une *grammaire pédagogique à bases conceptuelles* en tant que grammaire-lexique, apte à organiser les contenus linguistiques et à faire pratiquer la paraphrase linguistique et/ou pragmatique.

Ce type d'intégration des éléments linguistiques soutient une nouvelle approche didactique qui suppose la mise en place de *projets transdisciplinaires* qui correspondent à la progression transversale de la formation des étudiants : en première année, des *projets académiques* qui comprennent des exposés oraux et/ou écrits sur des thèmes spécialisés et des études de cas ; en deuxième année, des *projets professionnalisants* qui comportent des études de marché et des enquêtes, l'analyse financière/audit financier par des études de cas et aussi un stage en entreprise destiné à valider la qualité de la formation du point de vue professionnel et langagier.

Conclusions

Vu les changements économiques et institutionnels nationaux et européens, les changements individuels des étudiants de notre filière francophone en économie à Bucarest, mais aussi les résultats de notre situation d'enseignement/apprentissage pour les professionnels économistes

par rapport à leur adaptation au marché européen du travail, nous soutenons pleinement la diversité linguistique promue par les filières en langues étrangères. Or, pour y arriver, il faut se donner les moyens et faire *une réforme profonde* du dispositif de formation. Celle-ci suppose en même temps une *réforme conceptuelle de l'enseignement européen moyennant les langues étrangères/vs/les langues nationales*.

Dans ce contexte, les cours de français ont des objectifs plus complexes que dans le passé. On envisage des *objectifs langagiers* en vue de faire acquérir les différents savoir-faire et savoir-communiquer par une *approche pragma-linguistique délinéarisée*, et des *objectifs formatifs* afin de faire apprendre à apprendre et d'enrichir le savoir cognitif de nos étudiants en éduquant leurs savoir-être et leurs savoir-agir.

Un élément essentiel de la réforme envisagée consiste dans la conception de rapports étroits de *nature cognitive, comportementale et langagière* entre les démarches d'acquisition des compétences académiques et celles des compétences professionnelles, dans une perspective communicative et actionnelle de l'emploi de la langue étrangère.

Le nouveau paradigme exige des efforts d'adaptation tant pour les enseignants de français et des disciplines économiques que pour les étudiants. Entre autres, cette nouvelle conception de même que le nombre réduit des cours sont à l'origine de notre détermination à habituer nos étudiants à *réinvestir les différents types de savoirs acquis dans d'autres situations*, ce qui est d'ailleurs une des clés de la réussite professionnelle.

De toute façon, la formation de FOS et de FOU ne se substitue pas à ce que serait une formation dans la discipline (Mangiante et Parpette, 2004). La réussite de la formation exige des mesures d'accompagnement par les disciplines et non pas par les seuls enseignants de langue. Dans ce but, il faudra *institutionnaliser la collaboration interdisciplinaire* pour des tâches et des projets communs.

L'élaboration de programmes de formation universitaire francophones nécessite de la part des institutions la constitution de "cellules" de *ressources humaines, matérielles, documentaires*.

En outre, l'efficacité et l'efficience des filières francophones impliquent la responsabilité partagée de chaque acteur impliqué : l'institution de formation, les enseignants, les étudiants au niveau local, mais aussi la collaboration nationale et internationale. Une politique européenne et nationale cohérente quant à ces formations s'avère extrêmement nécessaire pour renforcer le *rôle de la diversité linguistique dans la formation de la jeunesse européenne et mondiale où chacun essaie d'apprendre la langue de l'autre, mais surtout d'être vraiment compétent et compétitif dans sa profession, autre que les langues*.

Constitué comme un plaidoyer pour la spécificité des cours de FOS/FLE par rapport aux cours dispensés dans les filières en langues nationales, notre projet de réforme remet en cause tous ces éléments en vue d'un système cohérent et efficace *en termes de résultats, mais aussi et surtout d'efficience : rôle des langues/cultures dans la formation des professionnels en économie*.

Références bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la Coopération Culturelle – Comité de l'Éducation, Division des Langues Vivantes, Strasbourg, Paris, Les Éditions Didier.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET EUROPÉENNES, 2007, *La Coopération éducative et linguistique*

française avec les nouveaux membres de l'Union Européenne (1995-2005).

- CILIANU-LASCU C., 2004, *Limba franceza – Culegere de exercitii lexico-gramaticale cu profil economic*, Bucuresti, Meteor Press.
- CILIANU-LASCU C. et al., 2005, *Franceza pentru economisti - Mots, expressions, discours en Économie*, Bucuresti, Teora.
- DEFAYS J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde – enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga.
- MANGIANTE J.-M., PARPETTE C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- NEUNER G., 1998, « Le rôle de la compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », *Le Français dans le Monde*, n° spécial – juillet *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, 97-156.
- PARPETTE C., MANGIANTE J.-M. (coord.), 2010, *Faire des études supérieures en langue française*, *Le Français dans le Monde*, n° 47 (janvier).
- PARPETTE C., 2011, « Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire », *Le Français dans le Monde*, n° 47 (janvier), 106-115.
- REINHARDT C., 2009, « Pour une application des trois compétences du CECRL en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie de projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches », *Le Français dans le monde*, n° 45 (janvier), 45-54.
- ROSEN É., 2009, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches », *Le Français dans le monde*, n° 45 (janvier), 6-15.

Antiquité gréco-latine et Moyen Âge français : la transformation de la matière antique à travers des œuvres littéraires médiévales

Christine DARA

I.U.T. d'Épire

Introduction

Parler du Moyen Âge, c'est parler d'une vaste période temporelle de presque mille ans, qui s'étend de la chute de l'empire romain à la chute de Constantinople. C'est au cours de cette période qu'apparaît la littérature française. Le terme « moyen », signifiant « intermédiaire », sert à qualifier cette époque, non pas en elle-même mais par rapport à ce qui la suit et à ce qui la précède. Le terme inventé par l'humanisme italien et repris par les spécialistes du XIX^e siècle désigne la période médiane, insignifiante, dépourvue d'originalité et de rayonnement culturel, située chronologiquement entre la prestigieuse Antiquité et la « re-naissance » de cette dernière au cours du XVI^e siècle.

Or, les hommes médiévaux se voyaient autrement. Ils se disaient *moderni* quand ils se comparaient aux anciens. L'image des nains assis sur les épaules des géants¹, très célèbre au Moyen Âge, suggère l'idée que l'homme médiéval, dépeint dans sa jeunesse, est soulevé par la grandeur de ses ancêtres-géants et, par conséquent, peut voir plus loin que ces derniers (Cerquiglini-Toulet, 2007 : 241-242). L'analyse de la littérature médiévale implique forcément l'interrogation sur les notions de continuité et de rupture² : la première est traduite par la volonté de s'expliquer et de se construire une identité en puisant dans la période antique et la deuxième est imposée par les faits historiques eux-mêmes, c'est-à-dire par l'effondrement du monde romain, la naissance d'un nouveau monde et de nouvelles langues dont la première est le français. Séparation et continuité, filiation et modernité, héritage et transformation sont des termes essentiels de la pensée médiévale qui se mesure constamment avec ses modèles.

1. Langue et littérature

Malgré l'apparition du français, le latin continue à subsister et le bilinguisme devient un trait fondamental de la culture médiévale. Le latin est la langue des savants, des clercs, de la liturgie, du savoir et du pouvoir. Obscur et inaccessible, il est l'apanage de l'élite : du clergé. Le latin, fonctionne à titre d'autorité : beaucoup d'auteurs du XII^e siècle invoquent une source latine en tant que gage de véracité (Cerquiglini-Toulet, 2007 : 33-34). Le latin, dont l'enseignement est dispensé par l'église, d'abord, et plus tard par les universités, est surtout la langue des ouvrages théologiques, scientifiques mais aussi des œuvres profanes inspirées de l'Antiquité gréco-romaine. En revanche, le français qui n'est ni enseigné ni étudié, mais appris empiriquement, en parlant, est la langue des laïcs, des non-lettrés.

Un écart de plus en plus grand sépare les deux langues et oblige bientôt les clercs à prêcher en langue vulgaire afin de se faire comprendre. Le même phénomène linguistique entraîne,

quelques siècles plus tard, l'émergence d'une littérature en langue française³. Les clercs se donnent une nouvelle fonction à remplir : servir d'intermédiaire en tant que traducteurs d'œuvres d'antiquité pour transmettre la sagesse du passé aux hommes du présent. Le destinataire du mouvement de traductions-adaptations est essentiellement un public de cour, d'aristocrates qui ne savent ni lire ni écrire. Ce mouvement a conduit, au XII^e siècle, à la naissance d'« une véritable école d'imitation de l'Antiquité »⁴ (Frappier et Raynaud de Lage, 1978 : 148).

L'impact de la langue sur les genres littéraires est certes déterminant et se fait sensible dans les significations du terme *roman*, qui est employé au XII^e siècle, non seulement pour désigner la langue vernaculaire, le français, mais aussi pour qualifier les récits, les adaptations en français des légendes antiques (Zink, 1993 : 63). Cependant, il ne faut pas se limiter aux raisons linguistiques pour expliquer la naissance de ce mouvement littéraire. Le rôle des faits historiques est loin d'être négligeable : la matière antique a connu son plus grand essor dans le royaume anglo-normand, sous le règne d'Henri II-Plantagenêt et d'Aliénor d'Aquitaine qui ont désiré un nouvel éclat pour la noblesse guerrière, riche et puissante, en en faisant l'héritière d'une grande civilisation antique et en effaçant ainsi l'idée de « la nouveauté au profit de la continuité » (Boutet, 2003 : 87).

2. La matière dite « de Rome »

On peut se demander quelle est exactement cette civilisation antique et méditerranéenne qui irrigue la littérature française et surtout le roman au moment de sa naissance. Les romans antiques ou plus pertinemment d'Antiquité, appelés aussi « matière de Rome », apparaissent avec les différentes versions du *Roman d'Alexandre*⁵ qui se succèdent de 1130 à 1190 : du roman d'Albéric de Pisançon à celui d'Alexandre de Paris. Ils sont inspirés d'un roman grec, datant du III^e siècle et écrit par le pseudo-Callisthène, appelé ainsi car il voulait se faire passer pour Callisthène, biographe et contemporain d'Alexandre le Grand. *Le Roman d'Alexandre* tel qu'il apparaît au Moyen Âge est un récit de la vie et des conquêtes du roi de Macédoine. Ensuite vient le *Roman d'Apollonius de Tyr* qui a été vraisemblablement composé vers 1150. L'original étant perdu, nous en avons pris connaissance grâce à une version du XV^e siècle. Dérivé sans doute d'un original grec du III^e siècle, il s'inscrit dans la lignée des récits de l'inceste entre père et fille et raconte l'histoire de la passion du roi Antiochus pour sa fille et les errances et péripéties du prince Apollonius dans le bassin méditerranéen. Mais c'est la trilogie dite « classique », écrite entre 1155 et 1165, qui comporte les trois monuments de ce courant littéraire : le *Roman de Thèbes*, inspiré de la *Thébaïde* de Stace, écrit d'auteur anonyme relatant le destin des enfants d'Œdipe, Étéocle et Polynice, le *Roman d'Énéas*, parlant des aventures d'Énée et de la conquête de l'Italie, adaptation anonyme de l'*Énéide* de Virgile et finalement le *Roman de Troie* de Benoît de Sainte-Maure qui raconte la guerre de Troie et qui a comme source deux textes datant en réalité de l'Antiquité tardive⁶ mais qui passent pour les récits de deux témoins ayant vécu la guerre de Troie et « tenus pour plus dignes de foi qu'Homère... *L'Iliade* n'était d'ailleurs connue que par le pâle reflet d'un abrégé en vers latins, *l'Ilias latina* » (Frappier et Raynaud de Lage, 1978 : 145). À côté de ces grands romans, on ne doit pas oublier les récits brefs – dont deux anonymes et un troisième attribué à Chrétien de Troyes – inspirés des *Métamorphoses* d'Ovide comme *Pyrame et Thisbé*, *Narcisse*, *Philomena*, relatant, chacun de manière différente, le lien entre l'amour et la mort.

Le lecteur actuel peut se demander à juste titre de quelle manière la semence grecque, déli-

vrée à l'Occident à travers la latinité, a pu féconder la pensée et transformer la création littéraire. Tout d'abord, en invoquant une source latine, tous ces romans d'antiquité, qui sont en réalité des mélanges d'histoire et de fiction, de vérité et d'imagination, font acte d'autorité et acquièrent une valeur de document érudit, ce qui convient parfaitement au projet didactique et encyclopédique du clerc médiéval, conscient de son devoir de transmettre le savoir et la sagesse antiques, dignes de rester dans la mémoire des hommes. N'oublions pas que le roman est la première forme littéraire destinée à être lue et pas à être chantée comme la chanson de geste. C'est une littérature au sens propre du terme, qui est destinée à être conservée et diffusée grâce aux livres et qui exclut « l'improvisation » (Zumthor, 1978 : 60). La « laïcisation » (Raynaud de Lage, 1961 : 251), même relative puisque le public visé est un public aristocratique, est une pure nouveauté de l'époque courtoise et marque le début de ce qu'on appelle « humanisme médiéval ». L'humanisme, tel qu'il apparaît dans la littérature du XII^e siècle, est marqué par la volonté de recourir à la gloire de ses ancêtres, grecs et latins, et en même temps par le besoin de s'imaginer une autre vie, une vie nouvelle. Pour l'homme du XII^e siècle, prendre connaissance de l'érudition antique signifie écouter un roman antique car, à l'époque, le public ne peut pas encore distinguer l'histoire du roman (Zumthor, 1978 : 64). C'est avec le temps et le développement de l'esprit critique qu'apparaît le souci de vérité historique et la différenciation entre fiction et histoire.

En réalité, ces romans sont loin d'être des traductions fidèles. Notons que la matière antique conduit à ce que Guy Raynaud de Lage appelle la « désacralisation » (1961 : 251) de la littérature. *Le Roman d'Alexandre* est la première œuvre littéraire française qui n'ait pas un caractère religieux. D'un côté, la matière antique offre au romancier une garantie d'authenticité et des héros de grande dimension mais, de l'autre, l'histoire très ancienne lui permet, au lieu de se borner à une imitation stérile, de prendre ses distances par rapport à la source, aux dépens de la vérité historique ou de la fidélité mythologique. Le clerc se permet donc d'insinuer une série d'anachronismes, et de réussir une véritable « osmose de l'antique et du moderne » (Petit, 1985 : 831) afin d'innover au regard du modèle et de créer un univers original, mais à la fois très familier car le lecteur ou l'auditeur n'y perdent pas leurs repères. La vie sociale et politique est présentée en termes féodaux et le comportement de tous les personnages est conforme aux habitudes du XII^e siècle : les héros se transforment en seigneurs et se comportent en chevaliers. Ce syncrétisme des éléments antiques et médiévaux abolit en réalité la distance chronologique et favorise le rapprochement des deux civilisations, gréco-latine et française, aux dépens de la rupture historique, en créant un univers facilement compréhensible par les gens du XII^e siècle. Le ballottement constant entre l'antique et le moderne se voit aussi dans la transformation des héros : dans le moule antique, on fait couler une nouvelle éthique.

Alexandre, personnage historique de l'Antiquité grecque, devient au Moyen Âge un nouveau type de héros qui incarne deux valeurs humanistes fondamentales du XII^e siècle : chevalerie, et *clergie* c'est-à-dire pouvoir et savoir. Il est jeune, audacieux, téméraire et ne cesse d'accomplir des exploits guerriers et des prouesses. Il veut conquérir le monde, dont il regrette la petitesse, et parvenir jusqu'à ses limites : « Dieu a créé une terre trop petite pour l'honneur d'un homme » (*Alexandre* : 2032). Élève d'Aristote, il se distingue grâce à son éducation qui s'étend à tous les domaines de la connaissance. Ses voyages sous la mer et dans les airs (*Alexandre* : 364-577 et 4967-5098) traduisent son insatiable curiosité, ainsi que sa volonté d'étendre la sphère de ses connaissances. Sa générosité exemplaire et sa magnanimité font de lui un parangon de chevalier courtois. Alexandre est un héros achevé qui correspond aux

nouvelles aspirations de l'humanisme du XII^e, mieux que Charlemagne, symbole fondamental de l'épopée féodale et chrétienne. Alexandre propose la vision d'un monde élargi et ouvre les portes à un orient lointain, exotique et prodigieux, qui incite à l'évasion. La description détaillée des objets s'inscrit dans la même tendance.

3. Le merveilleux

L'auteur médiéval se délecte à dépeindre des objets insolites pour étaler un savoir scientifique et encyclopédique justifié par la visée pédagogique de son projet, mais aussi pour inciter à l'évasion et au rêve. La tente d'Alexandre (*Alexandre* : 1948-2051) devient le miroitement d'un Alexandre « œcuménique » (Frappier et Raynaud de Lage, 1978 : 149). On y observe la guerre de Troie, Hercule parvenu au bout du monde, une mappemonde avec l'Asie, l'Europe et l'Afrique ainsi qu'une représentation des saisons, des douze mois et des astres.

Aux prestiges de l'antiquité s'ajoute la fascination fabuleuse de l'Orient. Le merveilleux s'insinue donc dans la description. Les automates de Byzance et les merveilles de l'Orient, en général bien connus depuis les croisades, nourrissent l'imagination du romancier : dans *Thèbes*, le char d'Amphiaräus (5144-5175), majestueusement décoré, est tiré par quatre animaux fabuleux et comporte deux automates dont l'un sonne la charge et l'autre joue de la flûte. Le goût du merveilleux se rencontre dans tous les romans antiques mais trouve son apogée dans le *Roman de Troie*. La chambre dans laquelle va guérir Hector (14631-14939) est couverte d'albâtre, d'or d'Arabie et de pierres précieuses, mais elle est surtout habitée par quatre automates extraordinaires : deux féminins et deux masculins. Le premier dispose d'un miroir de vérité où toute personne qui entre dans la chambre peut se contempler dans toute sa vérité. Le deuxième, une sorte de jongleresse, dotée d'un pouvoir magique, peut présenter des combats entre êtres humains, animaux et monstres, le troisième est un automate qui joue à la perfection de tous les instruments et le quatrième examine ceux qui se trouvent dans la chambre et leur indique par des signes ce qu'ils doivent faire.

D'un côté, l'insertion de l'orientalisme dans un cadre antique traduit le goût pour une nouvelle vie embellie et hédoniste. De l'autre, le nouveau type d'imagination « qu'on pourrait qualifier d'onirique » (Poirion, 1978 : 80) crée un cadre purement romanesque et fait appel à un nouveau type de personnage.

4. Un nouveau type de héros

Les héros s'adaptent à la nouvelle matière, éprouvent de nouveaux sentiments et deviennent de plus en plus « humanisés » : Tydée, personnage essentiel de *Thèbes* (67701-6744) fait preuve de pitié, de regrets et de désespoir à la vue du corps mort de son adversaire Athys. Les sentiments d'humanité et de générosité marquent le passage du héros épique, guerrier et cruel, au héros courtois.

Les personnages féminins deviennent de plus en plus importants. La femme est témoin oculaire des combats et des exploits des héros. Mais ce qui est essentiel, c'est que les femmes assument un rôle beaucoup plus actif et que parfois elles accomplissent des tâches auxquelles échouent les hommes. Dans *Thèbes*, Jocaste assume la tâche à laquelle avait renoncé Othon, celle de se rendre, au camp argien en tant qu'ambassadrice et d'y négocier le partage du royaume afin d'instaurer la paix (4349-4364). Elle apparaît comme une souveraine qui se mêle dans les affaires de l'État. Les femmes arrivent même à participer au combat : l'armée des

femmes argiennes, conduite par le roi d'Argos et le duc d'Athènes, participe au siège de Thèbes, s'attaque avec acharnement et détruit la cité (*Thèbes* : 11906-11909).

La portée romanesque du récit s'amplifie davantage quand l'amour apparaît à côté du combat. Selon Zumthor, le lien indissoluble entre l'amour et les actions guerrières, qui commence à se nouer dans les romans antiques et qui se consolidera définitivement plus tard dans les romans de Chrétien de Troyes, constitue la matière proprement dite romanesque (1978 : 65). Dans *Troie* l'interpénétration entre la thématique de l'amour et de la guerre devient constante du début jusqu'à la fin. La double aventure amoureuse de Briséïda qui va trahir Troïlus, frère d'Hector, pour céder à Diomède est une pure invention du romancier.

La peinture de l'amour, surtout dans *Énéas* et *Thèbes*, reste largement sous l'influence d'Ovide et de Virgile : c'est un amour – partagé ou non –, douloureux, qui fait souffrir, qui a tous les symptômes d'une maladie et qui peut même conduire à la mort. C'est le cas de la passion de Didon pour Énéas, qui, trahie par son amant, finit par se suicider (*Énéas* : 2058-2115). Parallèlement à la description ovidienne de l'amour apparaît la thématique de l'idolâtrie de la dame et de la fascination amoureuse qui sont des éléments empruntés à la « fin'amors », développée chez les troubadours, poètes du sud de la France : dans *Troie*, Achille fait de Polyxène l'objet d'une véritable vénération (18076-18080), Diomède se soumet au pouvoir de Briséïda (15140-15172) et Jason déclare son amour à Médée en termes d'assujettissement courtois (1433-1438).

La présence donc du merveilleux ainsi que le rôle de plus en plus déterminant de la thématique amoureuse associée à l'élément guerrier soulignent la naissance d'un nouveau genre littéraire : du roman qui nécessite des procédés d'écriture qui lui sont propres.

5. Procédés d'écriture

La répétition, qui trouve son comble dans *Le Roman de Thèbes*, peut affecter les formes les plus variées: de la répétition simple à la répétition la plus raffinée se développant de manière horizontale ou verticale, adoptant des schémas différents – croisé ou serpentin – et s'étalant sur plusieurs vers. De l'anaphore à l'*anominatio* et de l'*anadyplosis* à la régression, l'esthétique de la répétition appelée *ornatus facilis* remonte à l'Antiquité et trahit l'influence des *Artes* et de la poésie latine (Petit, 1985 : 676-709). « Élément constitutif obligé du genre épique »⁷ dans l'Antiquité, la description détaillée des choses et des personnes, à laquelle on a déjà fait référence, appelée aussi *ecphrasis*, est repérable dans tous les romans. Mais c'est le recours à l'ornement moins concret, la métaphore, surtout en matière d'amour (*ornatus difficilis*), qui mérite qu'on s'y attarde. Amour maladie, amour archer, amour pêcheur, amour chasseur et cavalier sont des métaphores empruntées à Ovide. Cependant, l'auteur médiéval ne se limite pas à une reprise mécanique : il enrichit sa matière en inventant de nouvelles métaphores: amour-seigneur possédant un fief et exigeant un service est une invention purement médiévale ainsi qu'amour maître d'école et amour médecin (Petit, 1985 : 742-743). La métaphore d'amour trouve son expression la plus achevée dans *Énéas* considéré comme le premier roman courtois qui exercera une influence considérable sur les auteurs qui le suivront, surtout sur Chrétien de Troyes et Marie de France.

Amour devient une abstraction personnifiée et prend la parole pour dialoguer avec le personnage souffrant. L'exemple de Lavine priant Amour de la délivrer de sa souffrance (*Énéas* : 8480-8713) atteste la naissance du débat allégorique dans le roman antique. Les

monologues qui revêtent un caractère dialectique quand les sentiments contradictoires sont exprimés par des abstractions qui prennent la parole, comme des forces extérieures à l'individu, conduisent à un véritable dédoublement de la personne et deviennent une constante de la littérature française jusqu'à la fin du Moyen Âge. L'allégorie est un élément essentiel de la littérature médiévale et mérite qu'on s'y attarde davantage dans un prochain article.

Conclusion

Chrétien de Troyes, le romancier médiéval le plus lu, est un classique de la littérature française. Son œuvre, qui a influencé la littérature européenne puisque ses romans ont été transposés et traduits dans d'autres langues, est largement tributaire du roman d'Antiquité. Sa dette envers les premiers romans de la littérature française se voit surtout dans la description du destin du héros, la peinture de l'amour ainsi que l'utilisation de procédés comme les descriptions, les monologues et les dialogues. Même s'il abandonne la matière de Rome au profit de la matière de Bretagne, Chrétien de Troyes est conscient du déplacement du savoir et du pouvoir de l'Orient méditerranéen vers l'Occident. Dans le prologue de *Cligès*, il évoque le déplacement de l'héritage grec vers Rome pour être finalement légué en France et il nomme Alexandre, le père de son héros Cligès, héritier de l'empire de Constantinople associant ainsi l'univers byzantin à l'univers arthurien :

*Ce nos ont nostre livre apris
Que Grece ot de chevalerie
Le premier los et de clergie,
Puis vint chevalerie a Rome
Et de la clergie la somme,
Qui or est en France venue.
Dex doit qu'elle i soit retenue
Tant que li leus li embelisse
Si que ja mais de France n'isse
L'ennors qui s'i est arestee.*

Voici ce que nous ont appris nos livres :
la Grèce fut, en chevalerie
et en savoir, renommée la première,
puis la vaillance vint à Rome
avec la somme de la science,
qui maintenant est venue en France.
Dieu fasse qu'on l'y retienne assez
pour que l'endroit lui sourie,
et que jamais ne sorte de France
la gloire qui s'y est arrêtée.

(*Cligès* : 30-39)

La littérature méditerranéenne a profondément pénétré le roman français au moment de sa naissance, déterminé son évolution et fait germer l'imagination médiévale. Sans Homère, Virgile et Ovide et sans la transfusion de leur savoir grâce à la médiation du clerc médiéval, le roman français aurait connu un tout autre destin.

Corpus

ALEXANDRE DE PARIS, *Le Roman d'Alexandre*, édition de M. ZINK, 1994, Paris, Livre de poche, (Lettres gothiques).

BENOÎT DE SAINTE-MAURE, *Le Roman de Troie*, édition d'E. BAUMGARTNER et de F. VIELLIARD, 1998, Paris, Livre de poche, (Lettres gothiques).

CHRÉTIEN DE TROYES, *Cligès*, édition de Ch. MÉLA et d' O. COLLET, in ZINK M. (dir.), 1994, *Chrétien de Troyes, Romans*, Livre de Poche (La Pochothèque, Classiques modernes).

Le Roman d'Apollonius de Tyr, édition de M. ZINK, 2006, Paris, Livre de poche, (Lettres gothiques).

Le Roman d'Énéas, édition d'A. PETIT, 1997, Paris, Livre de poche, (Lettres gothiques).

Le Roman de Thèbes, édition de F. MORA-LEBRUN, 1995, Paris, Livre de poche, (Lettres gothiques).

Pyrame et Thisbé, Narcisse, Philomena, édition d'E. BAUMGARTNER, 2000, Paris, Gallimard, (Folio classique).

Références bibliographiques

BOUTET D., 2003, *Histoire de la littérature française du Moyen Âge*, Paris, Champion, (Unichamp-Essentiel).

CERCUIGLINI-TOULET J., LESTRINGANT F. FORESTIER G. et BURY E., 2007, *La Littérature française : dynamique et histoire*, tome 1, Paris, Gallimard.

CURTIUS E.-R., 1956, *La littérature européenne et le Moyen Âge latin*, Paris, P.U.F., (Agora).

FRAPPIER J. et RAYNAUD DE LAGE G., 1978, « Le roman en vers en France au XII^e siècle » in FRAPPIER J. et GRIMM R. (dir.), *Grundriss des Romanischen Literaturen des Mittelalters, Le Roman jusqu'à la fin du XIII^e*, Volume IV, tome 1, Heidelberg, Carl Winter, Universitätsverlag, 145-182.

JAUSS H.-R., 1979, «The Alterity and modernity of Medieval literature», *New literary history*, vol. X, n° 2, 181-227.

PETIT A., 1985, *Naissances du roman. Les techniques littéraires dans les romans antiques du XII^e siècle*, Genève, Slatkine.

POIRION D., 1978, « Romans en vers et romans en prose », in FRAPPIER J. et GRIMM R. (dir.), *Grundriss des Romanischen Literaturen des Mittelalters, Le Roman jusqu'à la fin du XIII^e*, Volume IV, tome 1, Heidelberg, Carl Winter, Universitätsverlag, 74-81.

RAYNAUD DE LAGE G., 1961, « Les romans antiques et la représentation de l'antiquité », *Le Moyen Âge. Revue d'histoire et de philologie*, n° 67, 247-291.

ZINK M., 1993, *Introduction à la littérature française du Moyen Âge*, Paris, Livre de poche, (Références).

ZUMTHOR P., 1978, « Genèse et évolution du genre », in FRAPPIER J. et GRIMM R. (dir.), *Grundriss des Romanischen Literaturen des Mittelalters, Le Roman jusqu'à la fin du XIII^e*, Volume IV, tome 1, Heidelberg, Carl Winter, Universitätsverlag, 60-73.

Notes

¹ Image prêtée à Bernard de Chartres et rapportée au XII^e siècle par Jean de Salisbury.

² Ces deux notions ont divisé les spécialistes et ont créé deux courants bien distincts, voire opposés. Le premier, représenté par Ernst Robert Curtius, focalise sur la notion de continuité de l'Antiquité à l'époque moderne et le deuxième, ayant comme représentant majeur Hans Robert Jauss, insiste sur les notions de discontinuité et d'altérité, (voir respectivement Curtius, 1956 : 52-120 et Jauss, 1979 : 181-227).

³ Ce n'est pas un hasard si les premiers textes littéraires écrits en français sont des poèmes religieux: *Cantilène de Sainte Eulalie*, (IX^e siècle), *Vie de saint Léger*, (X^e siècle), *Vie de saint Alexis*, (XI^e siècle.)

⁴ Cette expression citée par J. Frappier appartient à C. De Boer et apparaît dans l'introduction de l'édition de 1921 de *Piramus et Tisbé*, Paris, CFMA, 26, p. xi.

⁵ Pour les œuvres médiévales qui constituent notre *corpus*, nous utiliserons les abréviations suivantes pour les références bibliographiques : *Alexandre* pour *Le Roman d'Alexandre* ; *Thèbes* pour *Le Roman de Thèbes* ; *Énéas* pour *Le Roman d'Énéas* ; *Troie* pour *Le Roman de Troie*, *Cligès* pour *Cligès* et nous citerons les vers, et non pas les pages, auxquels nous renvoyons. Pour la référence bibliographique complète de ces œuvres voir la rubrique *Corpus* de notre bibliographie.

⁶ Il s'agit de l'*Ephemeris Belli Trojani*, de Dictys de Crète (IV^e siècle) et de l'*Historia de excidio Trojae* de Darès le Phrygien (VI^e siècle).

⁷ *Le Roman de Thèbes*, Introduction, p. 29.

Un regard critique sur les enjeux didactiques des instructions officielles pour l'enseignement du FLE à l'école primaire et au collège grecs

Kyriaki DIAMESI

Enseignement secondaire public

Introduction

Les curriculums ou les instructions officielles reflètent aussi bien la politique éducative que les pratiques didactiques disciplinaires quotidiennes. Ils devraient constituer pour l'enseignant un guide et un support sans le priver de la liberté d'agir au sein de sa classe.

Pourtant, souvent, les textes officiels sont pour l'enseignant, facteur de pression et d'anxiété, soit parce qu'il a des difficultés à les suivre pour des raisons différentes, soit parce qu'il se sent piégé, otage d'un programme officiel loin de la réalité de la classe.

Au sein du système scolaire grec, jusqu'en 1961, le français était la seule langue enseignée. À partir de 1961, selon l'établissement scolaire, on enseignait soit l'anglais, soit le français. En 1993, à la suite d'une réforme éducative, l'étude d'une deuxième langue étrangère – du français ou de l'allemand – est devenue obligatoire dans les trois premières années de l'éducation secondaire (collège). En 1996-97, l'enseignement de l'allemand et du français a été introduit au lycée. En 1998-99, une langue étrangère choisie parmi les trois langues proposées (anglais, français ou allemand) est devenue une option obligatoire du curriculum au niveau du lycée. En 2005, un projet pilote mis en place avait comme but de promouvoir l'enseignement soit du français soit de l'allemand à l'école primaire tandis qu'au collège, l'enseignement de la deuxième langue est limité à deux heures par semaine c'est-à-dire une heure de moins.

En première et deuxième année du premier cycle des Écoles professionnelles techniques (TEE), le français est enseigné à raison de deux heures par semaine seulement dans les filières des Arts appliqués et de Beauté-Coiffure.

Les curriculums du primaire¹ sont surtout écrits en grec. Dans la première partie, sont annoncés les buts généraux et les objectifs didactiques. Les objectifs sont présentés en relation avec les champs thématiques et les activités proposées, mais il n'y a aucune référence aux classes de 5^e et de 6^e de l'école primaire qui en sont concernées.

Les curriculums sont composés de cinq parties selon le développement des compétences de conception et de transmission ainsi que des compétences phonologiques. Les buts et les objectifs généraux sont :

- la sensibilisation aux codes des autres langues en promouvant ainsi le multilinguisme, l'élément multiculturel et la formation d'une conscience interculturelle
- la sensibilisation au code de la langue française et la promotion d'une attitude positive envers elle ;

- la motivation pour l'apprentissage de la langue afin de développer l'esprit critique, l'imagination et la capacité d'acquisition des compétences sociolinguistiques.

Plus précisément, on vise à ce que les élèves :

- se sensibilisent au système phonétique de la langue française et s'entraînent à la compréhension, à la reproduction et la production de l'oral, à la compréhension et la production de l'écrit, à la lecture et à la reproduction des mots et des textes, à un niveau élémentaire, afin de pouvoir ainsi développer la compétence communicative ;
- apprennent à reconnaître un vocabulaire simple qui se réfère à la vie quotidienne (la couleur, la taille, le poids etc.).

L'idée principale est la promotion des situations authentiques et le développement de la compétence pragmatique afin que les apprenants puissent acquérir les compétences communicatives langagières élémentaires.

Les curriculums du collège² sont également écrits en grec. Ils sont présentés de façon à la fois linéaire et verticale : linéaire quant aux objectifs, aux champs thématiques et aux activités et verticale quant aux classes.

Ils ont la même structure que les curriculums de l'école primaire, à savoir les objectifs, les champs thématiques et les activités proposées, mais ils s'articulent en neuf parties selon le développement de compétences : des compétences de conception, de transmission, des compétences phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques, sociolinguistiques, pragmatiques et esthétiques tant à l'oral qu'à l'écrit. La plus grande partie des curriculums du collège sont identiques aux curriculums de l'école primaire.

1. Les objectifs de cette intervention

Cette intervention a comme but la présentation critique des objectifs didactiques tels qu'ils se reflètent dans les instructions officielles du système éducatif grec pour l'enseignement du FLE à l'école primaire et au collège. Les objectifs didactiques (Tolas, 2007 : 14-15) constituent un des éléments qui révèlent la politique éducative pour l'enseignement de la langue française.

Nous proposons un regard critique sur les axes suivants :

1. La structure et la cohérence des objectifs depuis l'école primaire au collège
2. Le rapport des objectifs avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)
3. Le rapport des objectifs avec les diplômes du ΚΠΠ³ et du DELF⁴
4. Les objectifs didactiques et la promotion de l'élément multiculturel, de l'interdisciplinarité et du multilinguisme
5. Les nouvelles technologies et les objectifs didactiques.

1.1. La structure et la cohérence des objectifs depuis l'école primaire au collège

La structure et les objectifs dans les instructions officielles de l'école primaire et du collège sont identiques et calqués sur les compétences du CERCL. Ils suivent l'approche « en spirale » selon laquelle les enjeux didactiques reviennent pour enrichir et approfondir l'enseignement. Cela assure une certaine cohérence souhaitée mais révèle aussi un manque d'originalité et un déficit d'adaptation à la réalité grecque : en quoi consiste exactement les compétences à

développer ? Il y a une cohérence de la cinquième classe du primaire à la troisième classe du collège et en même temps, il y a un manque de précision et de concrétisation des objectifs didactiques. On constate une cohérence superficielle qui n'est pas suivie de la description détaillée des enjeux et des compétences concernant toutes les classes ou tous les niveaux. Aucun rapport n'est mentionné entre les différentes compétences à développer selon les objectifs que les curriculums de l'école primaire et du collège proposent : il y a un découpage artificiel des compétences à développer qui ne convient guère à la pratique didactique. Ajoutons que la compétence morphosyntaxique, aussi bien au primaire qu'au collège, pourrait être plus détaillée et plus concrète : elle devrait être mise en relation avec les compétences communicative, lexicale, sémantique et pragmatique.

Le manque de clarté et de cohésion à propos des objectifs est omniprésent aussi bien dans la confusion entre buts et pratiques didactiques⁵ que dans l'utilisation de la langue grecque, langue à laquelle les instructions sont écrites.

1.2. Le rapport des objectifs avec le CERCL

Dans les instructions officielles, les objectifs didactiques sont présentés à travers les compétences à développer du CECRL. On dirait que les enjeux des curriculums sont calqués sur ces compétences bien qu'il n'y ait aucune référence aux niveaux des utilisateurs définis dans le CECRL. Par rapport à quel niveau l'acquisition de ces compétences est-elle fixée ? Y-a-t-il une réelle prise en compte des besoins des apprenants ? Notons aussi que les compétences générales, le savoir, le savoir-faire et le savoir-apprendre ne sont même pas citées dans les instructions officielles.

Et puis, dans le CECRL, les apprenants sont présentés comme des « utilisateurs » ; dans les instructions officielles on est loin de cette perception. Étant donné que les curriculums sont écrits en grec, la notion « compétence » est traduite comme « ικανότητα » [capacité] et non pas comme « δεξιότητα » [habileté]. Cette traduction manifeste la coïncidence superficielle entre le CECRL et les curriculums et prouve déjà que les instructions officielles ne s'orientent pas vers l'approche actionnelle qui se réfère « aux compétences des utilisateurs des niveaux différents ». De plus, sans définir les objectifs selon le niveau des apprenants, comment appliquer la pédagogie différenciée respectant la diversité et l'hétérogénéité dans les classes ? On dirait que les rédacteurs des curriculums souhaiteraient suivre le CECRL, tâche déjà difficile (Coste, 2006 : 7), mais ils sont victimes du système institutionnel dans lequel s'inscrit l'apprentissage du FLE et reproduisent l'écart existant entre les pratiques et la réflexion. On constate le déficit d'une vraie articulation des compétences et des objectifs d'apprentissage, étant donné que l'apprenant n'est pas considéré comme un acteur social et la communication comme une action menée de celui-ci.

1.3. Le rapport des objectifs avec les diplômes du KPG et du DELF

Étant donné que dans les instructions officielles les objectifs ne sont pas fixés par rapport au niveau des apprenants, ils ne s'accordent pas avec les diplômes du KPG et du DELF qui définissent les enjeux didactiques du FLE en dehors du système scolaire. Cela prouve que l'enseignement du FLE dans le cadre de l'enseignement public reste à l'écart de la réalité du marché et de la société.

1.4. Les objectifs didactiques et la promotion de l'élément multiculturel, de l'interdisciplinarité et du multilinguisme

Dans les instructions officielles de l'école primaire, l'élément de l'interdisciplinarité et du multiculturel revient aussi bien dans les enjeux que dans le cadre méthodologique ; on propose aussi une certaine sensibilisation aux codes des autres langues qui peut se traduire comme l'intention de promouvoir le multilinguisme. Pourtant, ce n'est qu'une simple référence et on ne donne aucun détail pour concrétiser les buts didactiques concernant les éléments interdisciplinaires et multilinguistiques. Dans les instructions officielles pour la didactique du FLE, l'interdisciplinarité n'est mentionnée nulle part, malgré l'importance accordée à l'interdisciplinarité dans les instructions officielles⁶ et ce que l'on appelle dans les programmes de l'école primaire, « zone flexible », où l'on propose des projets interdisciplinaires par excellence. On propose une série d'activités, dites interactives, qui, probablement pourraient très bien être aussi interdisciplinaires, mais les rédacteurs des curriculums ne leur attribuent dans aucun cas cette caractéristique.

Quant aux instructions du collège, on propose « des champs thématiques dans lesquels les approches interdisciplinaires pourraient avoir lieu » aussi bien qu'une série de projets interdisciplinaires, pourtant les objectifs ne contiennent ni l'élément multiculturel, ni celui de l'interdisciplinarité et du multilinguisme.

Notons que les projets interdisciplinaires se réfèrent à des sujets qui relient le FLE avec la littérature, les arts, la langue grecque, la sociologie et la science politique, mais il n'y a aucune proposition de projet interdisciplinaire concernant les autres langues étrangères enseignées au collège qui promouvrait le multilinguisme.

1.5. Les nouvelles technologies et les objectifs didactiques

Les nouvelles technologies ne pourraient pas apparaître sous forme d'objectifs dans l'enseignement/apprentissage du FLE, mais elles pourraient être intégrées de façon à ce que les buts didactiques soient adaptés à la réalité quotidienne des apprenants.

À l'école primaire, on se contente de proposer l'utilisation de l'ordinateur comme un moyen pédagogique. Au collège, on consacre tout un paragraphe aux nouvelles technologies dans le cadre de la méthodologie didactique où l'on analyse leur contribution au développement de compétences de perception, de compréhension et de production. On souligne leur rôle pédagogique et la possibilité d'accéder à des situations de communication authentiques. On constate aussi l'importance des nouvelles technologies à l'individualisation et à l'autonomisation (Calliabetso-Coraca, 1995 : 291) de l'apprentissage de langue. L'usage des nouvelles technologies est étroitement lié à la pédagogie différenciée et au contact immédiat avec la langue cible. Pourtant, cette proposition dans le cadre de la méthodologie didactique reste découpée des enjeux et des objectifs didactiques et pourrait être alors considérée inefficace ou beaucoup trop théorique.

2. Quelle approche didactique, alors ?

À propos de l'étude des buts didactiques contenus dans les instructions officielles pour la didactique du FLE à l'école primaire et au collège en Grèce restent à examiner les deux questions suivantes : l'articulation des compétences d'apprentissage et des objectifs d'appren-

tissage et l'approche didactique que les objectifs promeuvent vraiment.

Le terme de compétence en didactique des langues présente une grande plasticité entre capacité, performance, savoir-faire, aptitude, habileté et savoir-être (Coste, 2000 : 34-37) et est parfaitement analysé dans le chapitre « Les compétences de l'utilisateur/apprenant » du CECRL (2001 : 82-101).

D'un point de vue didactique, il s'agit pourtant de proposer une articulation repérable de ces compétences au sein des diverses pratiques pédagogiques, qui soit la plus susceptible d'organiser un apprentissage cohérent en fonction des situations d'enseignement, c'est-à-dire de mettre en œuvre le processus de co-construction entre les compétences visées entre elles et les objectifs d'apprentissage. La mise en relation et la structuration des compétences les unes par rapport aux autres ne peuvent être indépendantes de la progression de la compétence visée et cela doit clairement apparaître dans les instructions officielles.

À propos de l'approche didactique, il est clair que la perspective actionnelle n'est pas dictée par les objectifs didactiques, puisque l'apprenant n'est pas vraiment considéré comme un acteur social qui accomplit des tâches, pas seulement langagières, dans un environnement donné.

Depuis les années quatre-vingt, l'orientation théorique fondée sur l'approche pragmatique du langage, sur l'ethnographie de la communication (Hymes, 1972 : 35-71) et l'approche communicative, détermine largement la culture didactique en FLE. Les instructions officielles de l'école primaire et du collège grecs essaient de promouvoir une telle orientation (Moirand, 1982 : 21). Il faut bien admettre en effet, que la classe est le lieu par excellence de l'éclectisme plus ou moins bien maîtrisé. Or, dans les objectifs, l'approche didactique guidée est vague et difficilement perçue par l'enseignant. Ce manque de clarté de l'approche didactique appliquée s'aggrave par l'impact inévitable de la culture éducative traditionnelle qui n'est pas nécessairement construite sur les mêmes présupposés théoriques et méthodologiques. Concernant l'enseignement des langues, même si l'on observe un rapprochement de plus en plus net entre sa vocation scolaire et sa vocation sociale, on remarque une résistance générale, au sein des systèmes éducatifs, à modifier, de manière claire, les curriculums dans cette direction.

Références bibliographiques

- CALLIABETSOU-CORACA P., 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique*, Athènes, éditions Eiffel.
- COSTE D., 2000, « La notion de progression » in *Notion en question* n° 3, ENS FONTENAY ST CLOUD, 34-37.
- COSTE D., 2006 « Le cadre européen commun de référence des langues : traditions, traductions, translations ; retour subjectif sur un parcours » dans *Synergies Europe* n° 1, 7.
- HYMES D., 1972, *Models of the Interaction of Language and Social Life, The essential reading*, 2003, edited by Christina Bratt Paulston and G. Richard Tucker, Blackwell Publishing Ltd, USA.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer*, Paris, Hachette, coll. F.
- TOLAS J., 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Clé International (techniques et pratiques de classe).

Notes

¹ ΦΕΚ 119/τ.Β´/02-02-2006 [Journal Officiel 119/τ.Β´/02-02-2006], Υ.Α. Φ.52/82/8096/Γ1/2-2-06 [Journal Officiel Υ.Α. Φ.52/82/8096/Γ1/2-2-06]

² ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 [Journal Officiel 303Β/13-03-2003], ΦΕΚ 304Β/13-03-2003 [Journal Officiel 304Β/13-03-2003]

³ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (εκδ.), 2003. Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Ενημερωτικό Έντυπο, Αθήνα. ΚΡΓ [Certificat d'État de Connaissance des Langues].

⁴ Diplôme Élémentaire de Langue Française.

⁵ Dans les instructions officielles de l'école primaire, « des exercices à trous » sont présentés comme l'équivalent de l'objectif de la production écrite.

⁶ ΔΕΕΠΣ: Cadre Interdisciplinaire des Programmes d'Études.

Création d'un site web pédagogique et participatif pour les enseignants de FLE du collège grec (*Action.fr-gr 3*)

Efi DIMARIDOU

Enseignement public

Mavina PANTAZARA

UOH - Neurolingo

Introduction

Le point de départ de ce travail¹ a été la constatation que l'apport des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) est incontestable dans les classes des langues, ce qui, pourtant, va de pair avec la constatation que l'utilisation d'Internet est loin de faire partie intégrante des pratiques des enseignants de FLE en Grèce.

L'objectif de notre recherche a été de créer un site web qui s'adresse à des enseignants travaillant en 3^e classe du collège public et qui s'appuie sur le manuel officiel *Action.fr-gr 3*, utilisé actuellement à ce niveau de l'enseignement secondaire. Notre but était de les faciliter à intégrer Internet dans la préparation ou dans la réalisation de leurs cours.

Dans cet article, nous justifions, d'abord, notre choix pour ce type de ressource, puis, nous explicitons les principes méthodologiques de ce travail, pour, enfin, présenter les paramètres pris en compte et les choix effectués lors de la conception technico-pédagogique et de la création du site web en question.

1. Pourquoi un site web ?

Parmi les ressources numériques (en ligne ou hors ligne) qui pourraient être proposées, exploitées ou développées comme ressources complémentaires au manuel *Action.fr-gr 3*, nous avons opté pour la création d'un site web. Compte tenu de nos objectifs spécifiques et des particularités du contexte en question, nous avons considéré que c'était la solution la plus appropriée pour les raisons que nous exposons ci-après.

Il aurait été éventuellement possible de créer un CD-ROM hybride contenant des liens directs sur des sites web déjà existants. Pourtant, le grand désavantage des CD-ROMs est l'impossibilité de renouvellement de leur contenu conduisant ainsi à la démotivation des utilisateurs. Par contre, un site web est plus facile à conserver et à mettre à jour ; en même temps, il est facilement et gratuitement accessible à tout moment sans besoin de matériel complémentaire.

Une autre possibilité envisageable serait de créer un guide de ressources disponibles en ligne. La difficulté majeure pour élaborer ce type de guide est le fait qu'il n'est pas toujours possible de trouver des activités qui soient en accord avec les objectifs visés par le manuel. Nous avons donc préféré créer un site qui contienne un certain nombre d'activités spécialement et originalement conçues pour le niveau des apprenants concernés, tout en donnant accès à des

liens extérieurs et en intégrant, dans les projets ou les scénarios pédagogiques proposés, des ressources disponibles en ligne. De plus, la création d'un guide de ressources ne nous permettrait pas de mettre en valeur les nouvelles potentialités offertes par le Web 2.0 dans la mesure où on ne pourrait pas y incorporer des plateformes collaboratives et des forums qui favorisent le travail collaboratif et la co-construction des savoirs.

2. Méthodologie adoptée

La création de notre site web pédagogique est inscrite dans le cadre d'une *recherche-développement* qui vise le développement d'un objet à des fins pédagogiques spécifiques. En général, la recherche-développement explore « des éléments de solution à une situation vécue sur le terrain. Toutefois, dans la recherche-développement, ces éléments de solution seront encapsulés dans un produit, une stratégie ou un modèle qui constituera l'objet développé » (Loiselle et Harvey, 2007 : 52). Plus précisément, dans le cadre d'une recherche en éducation, la recherche de développement d'un objet « consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (Van der Maren, 2003 : 26).

Nous avons adopté une démarche inductive qui est considérée comme la plus appropriée pour la recherche-développement « parce qu'une telle approche amène une plus grande ouverture face aux données recueillies et aux pistes possibles de développement de l'objet » (Loiselle et Harvey, 2007 : 50). Du fait que notre approche est inductive, nos choix – bien que basés, d'une part, sur des connaissances scientifiques préalables et, d'autre part, sur des données issues d'une enquête menée auprès des enseignants visés – reflètent nos perceptions et nos réflexions personnelles. On ne prétend pas que les solutions proposées constituent les seules voies possibles : notre démarche vise plutôt la proposition d'un modèle dont le contenu a été choisi à titre indicatif. Par ailleurs, même si nous avons adopté une approche de développement centré sur un problème que nous avons analysé « de façon systématique [...] afin de tirer de ces analyses les meilleures pistes de solution » (Visscher-Voerman et Plomp 1996, cité dans Loiselle et Harvey, 2007 : 51), ce n'est que l'évaluation du site auprès du public visé qui pourra, à la fin, soit vérifier la pertinence des solutions proposées, soit conduire à des modifications et à des réajustements de son contenu.

Par souci de respecter à la fois les étapes d'opérationnalisation d'une recherche-développement (Harvey et Loiselle, 2009) et le cycle de développement d'un site web (Millerand et Martial, 2001), la réalisation de notre site devrait comporter quatre phases successives : analyse, conception, construction et évaluation. Les trois premières phases sont décrites en détail par la suite ; la quatrième reste à faire ultérieurement.

3. La phase d'analyse

Le but de cette première phase très essentielle est de déterminer les objectifs spécifiques et le contexte de notre projet et d'identifier les besoins des futurs utilisateurs. Pour ce faire, nous avons, d'une part, détecté et analysé les besoins des enseignants visés et, d'autre part, procédé à une analyse critique du manuel utilisé. Les résultats de notre analyse sont présentés ci-dessous.

3.1. Les besoins des enseignants visés

Après une première enquête menée auprès de trente quatre enseignants de FLE travaillant en 3^e du collège public dans différentes régions grecques², par le biais d'un questionnaire qui leur a été distribué au début du projet, nous avons pu relever un corpus représentatif de données concernant leurs attitudes, compétences, pratiques, obstacles à surmonter et objectifs à atteindre.

Tout d'abord, concernant leurs attitudes à l'égard des TICE, nous avons constaté que, d'une manière générale, les enseignants sont positifs et affirment que l'introduction d'Internet dans leurs cours pourrait à la fois susciter l'intérêt et la participation de leurs apprenants, impliquer ces derniers dans des situations de communication authentiques, remédier aux insuffisances du manuel, améliorer la qualité de l'enseignement, autonomiser les apprenants et revaloriser leur rôle d'enseignant.

Au niveau des compétences techniques et pédagogiques en matière de TICE, les enseignants interrogés présentent des niveaux d'expertise variables qui sont à mettre en relation avec le type, la durée et le contenu de la formation reçue, ainsi qu'avec leur âge.

Du point de vue des pratiques pédagogiques, il s'est avéré que, malgré leurs attitudes positives et le fait qu'ils l'utilisent souvent hors de l'école, Internet ne fait que rarement partie de leurs cours. En effet, si l'on voulait tracer le profil des enseignants affirmant utiliser de manière régulière Internet en classe, on dirait que ce sont des jeunes enseignants, âgés de moins de 40 ans, ayant déjà suivi une formation en TICE et ayant un niveau satisfaisant, voire même excellent dans l'utilisation des TICE.

Les obstacles qui empêchent l'utilisation d'Internet en classe et qui ont été signalés par les enseignants interrogés peuvent être regroupés en trois catégories : les difficultés relevant des enseignants mêmes (âge, formation, niveau de compétences) et de leurs réticences (crainte de l'échec, routine pédagogique, absence de motivation, temps de préparation requis), les problèmes relatifs aux dispositifs et aux contraintes du collège grec (insuffisance et indisponibilité du matériel, nombre restreint des heures d'enseignement de FLE), et, enfin, les spécificités du médium Internet et de son utilisation en classe (surabondance d'informations et de ressources en ligne, problèmes de gestion de la classe).

En résumant, les résultats de notre enquête révèlent que les futurs utilisateurs de notre site web auraient besoin d'aide pour combler leurs lacunes technico-pédagogiques, surmonter les obstacles signalés relatifs au contexte scolaire, profiter au maximum du temps disponible pour préparer et réaliser leurs cours et pour exploiter au mieux les possibilités du médium sans se perdre dans le flux des informations en ligne.

3.2. Le manuel *Action.fr-gr 3*

Avant de présenter la structure générale du manuel *Action.fr-gr 3* (Mannarelli et Zorbas, 2009a), il nous semble indispensable de justifier pourquoi nous avons choisi ce manuel. Le choix de la méthode *Action.fr-gr* a été imposé par l'objectif même de notre recherche, visant l'enseignement du FLE dans l'enseignement secondaire grec. En effet, il s'agit du manuel officiel proposé par l'Institut Pédagogique grec qui, depuis l'année scolaire 2009-10, a remplacé tous les autres manuels utilisés au collège. Ainsi, le niveau 3 s'adresse à des élèves de la 3^e classe du collège (donc à des adolescents de 15 ans) qui apprennent le français comme

seconde langue étrangère et qui ont acquis un niveau A1.

Le manuel comporte le livre de l'élève et le cahier d'exercices. Le livre de l'élève est constitué de 8 unités (Unité 0-Unité 7) et de 8 annexes figurant à la fin. Chaque unité se compose de 8 rubriques bien distinctes (*Bande dessinée, Mon baluchon, Le saviez-vous ?, Passe-partout, Balade à..., La récré, Je maîtrise et Portfolio*). Dans le cahier d'exercices, à chaque unité correspondent 5 rubriques (*Je sais communiquer !, Le français, c'est facile !, Je m'organise !, À moi de jouer ! et Apprendre à apprendre*).

Une analyse critique du manuel en question a été jugée nécessaire afin de mettre en évidence ses avantages et inconvénients, sur lesquels devrait s'appuyer notre site web, et que nous récapitulons ici brièvement. En tant qu'avantages nous avons retenu les suivants : le manuel est conforme au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000) ainsi qu'aux principes fondamentaux de la didactique actuelle (approche actionnelle, communication, interaction, participation active, etc.), prend en compte les spécificités du public des apprenants visés (âge, niveau, nationalité), incite à un travail interactif en proposant des projets de classe, utilise des documents écrits authentiques et essaie de mettre en valeur les TICE en proposant des sites à consulter. Parmi ses défauts, nous tenons à signaler le manque de documents sonores authentiques, le manque de multimédia et finalement – malgré les bonnes intentions de ses auteurs³ pour la production de projets pédagogiques à l'aide des TICE – l'insuffisance des moyens et des consignes précises pour la mise en place d'une telle perspective.

De ce fait, un des objectifs spécifiques de notre site a été de mettre en valeur les points forts du manuel, tout en comblant ses lacunes.

4. La phase de conception technico-pédagogique

Une fois les objectifs spécifiques déterminés, le contexte délimité et les besoins des futurs utilisateurs identifiés, est venu le moment de procéder à la conception de la structure et du contenu de notre site. La conception technico-pédagogique s'est basée sur les constatations issues de la phase d'analyse, en combinaison avec les principes imposés par la méthodologie didactique en L2 et les principes ergonomiques qui régissent la création d'un site web.

4.1. Les principes adoptés

Les principes de conception, qui ont dicté nos choix technico-pédagogiques, ont été basés sur un certain nombre de paramètres concernant le profil des utilisateurs, le contenu pédagogique, le médium technologique (Internet) et les spécificités de son utilisation.

Parlant des utilisateurs, nous avons eu affaire notamment à des enseignants, mais aussi à des apprenants. De ce fait, pour répondre aux besoins, aux attentes et au niveau d'expertise des enseignants, notre site devrait varier du point de vue du degré de difficulté des activités proposées, des parcours disponibles et des rubriques offertes. Par ailleurs, pour pouvoir susciter l'attention, la motivation et la participation active des jeunes apprenants, notre site devrait être adapté aux intérêts et aux besoins d'un public d'adolescents : thématique actuelle, travail en groupe, valorisation de leur travail, dimension ludique, etc.

Du point de vue pédagogique, notre site devrait, tout d'abord, être conforme à la structure, à la présentation et aux objectifs du manuel *Action.fr-gr 3*, dont il serait le site éponyme. De plus, conformément à la méthodologie didactique en L2, il devrait appliquer les principes propres à l'utilisation pédagogique d'Internet et, plus précisément, être orienté vers le travail collaboratif,

l'apprentissage actif, le développement des compétences générales et spécifiques, ainsi que l'authenticité des situations de communication.

Du point de vue du médium technologique, notre site devrait intégrer et mettre en valeur toutes les potentialités d'Internet afin d'être utilisé à la fois comme outil d'enseignement / apprentissage (à travers les différentes facettes d'Internet, telles que la recherche, l'immersion, la communication et l'échange) et comme outil de formation professionnelle (en donnant accès à des ressources pédagogiques, informations professionnelles, aides pratiques et conseils techniques et pédagogiques). Par ailleurs, nous avons considéré comme particulièrement important de mettre en avant les nouvelles potentialités offertes par le Web 2.0, telles que les forums, les wikis et les plateformes collaboratives.

Enfin, du point de vue du contexte d'utilisation, le site devrait être adapté à la réalité de l'école grecque. C'est la raison pour laquelle nous avons essayé de donner la double possibilité de travailler en ligne et hors ligne et avons proposé des documents téléchargeables et imprimables ainsi que des séances d'enseignement bien préparées. De plus, visant la création d'un site qui soit facile à utiliser, nous avons eu recours à des règles ergonomiques qui font l'unanimité des spécialistes (Millerand et Martial, 2001), étant des règles relatives à l'architecture de l'information, à la navigation, à la présentation des pages, aux animations, aux effets multimédia, à la performance et au soutien aux utilisateurs.

4.2. Les choix techniques

À partir des principes de conception adoptés, nous avons été amenées à la création d'un site web qui contient à la fois des parties « statiques » (i.e. modifiables uniquement par son administrateur) et « dynamiques » (i.e. modifiables également par ses utilisateurs). En effet, nous avons testé différents logiciels de création des pages web et des plateformes de forums et de wikis avant de choisir ceux qui répondraient au mieux à nos besoins et à nos objectifs.

La partie « statique » (figure 1) contient la page d'accueil et les 8 pages-écrans (correspondant aux 8 unités du manuel) et a été conçue dans le but de favoriser la mise en relation avec le manuel et de faciliter les enseignants qui se sentent moins compétents en nouvelles technologies. Pour la création de cette partie, nous avons utilisé le logiciel *Web Easy Professional 8*, créé par Avanquest.

La partie « dynamique », comprenant les wikis et les forums, a été conçue dans une double perspective : une perspective pédagogique (présentation des projets, collaboration entre écoles, co-construction de dictionnaires wikis) et une perspective collégiale (échange et communication entre enseignants, partage de ressources, communauté de pratique). Ainsi, notre site donne accès à un forum (ayant deux espaces distincts, un espace-enseignants et un espace-apprenants) et à deux wikis : « Notre dico » (figure 2), qui vise le travail collaboratif et interactif entre des groupes-classes, et « Notre wiki » (figure 3), qui est un lieu de collaboration et d'échange d'informations entre professeurs. Pour la création des wikis, nous avons opté pour la plateforme de *PB Works*, tandis que pour les forums nous avons choisi le service gratuit offert par *Forum-actif.com*.



Figure 1 : La page d'accueil du site



Figure 2 : « Notre wiki »



Figure 3 : « Notre dico »

5. La phase de construction

C'est dans cette étape que nous avons effectué les choix finaux quant aux spécifications techniques et fonctionnelles du site, en nous assurant que les règles et principes de conception ont été bien mis en place. Après avoir réglé ces derniers détails, nous avons choisi le domaine et le serveur d'hébergement pour la publication de notre site.⁴

Comme déjà signalé, notre objectif n'était pas la création d'un site complet, prêt à l'emploi, mais plutôt la proposition d'un modèle à compléter. À titre indicatif, nous avons ajouté du matériel pédagogique seulement pour l'Unité 2, intitulée « Les jeunes s'expriment » (figure 4).

L'Unité 2 de notre site a été divisée en huit rubriques. Les six premières sont étroitement liées aux six rubriques de l'Unité 2 du livre de l'élève ; la septième se rapporte au cahier d'exercices ; enfin, une huitième renvoie au lexique qui est traité dans cette unité et qui est

donné dans les annexes du manuel. Plus précisément, la structure et le contenu de l'Unité 2 du site sont présentés de la manière suivante :

1. « Mon balluchon » propose la création et l'envoi de cartes virtuelles.
2. « Le saviez-vous ? » comporte un scénario pédagogique basé sur une vidéo authentique.
3. « Passe-partout » propose des liens vers des exercices et des jeux en ligne sur les pronoms indéfinis et le conditionnel.
4. « Balade dans le monde des jeunes » suggère la participation des apprenants à « Notre forum ».
5. « La récré » est un projet de classe à afficher sur « Notre wiki ».
6. « Je maîtrise » offre un test d'évaluation en ligne.
7. « Le français, c'est facile ! » propose un lien vers un sondage en ligne.
8. « Lexique » invite les apprenants à participer et à compléter les mots de l'unité dans « Notre dico ».

Chaque rubrique contient deux types de fiches, téléchargeables et imprimables, sous forme de fichiers PDF : i) des fiches pédagogiques pour l'enseignant, présentant les objectifs visés par l'activité, la démarche à suivre, la durée prévue, le matériel requis, le niveau de difficulté technique, aussi bien que des conseils techniques, et ii) des feuilles de route pour l'apprenant, donnant les consignes des activités en question.

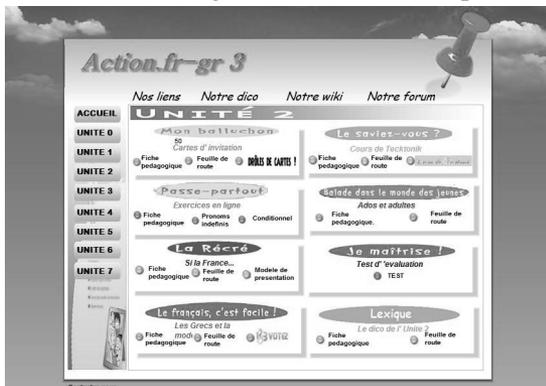


Figure 4 : L'Unité 2 du site

Conclusion et perspectives

Nous avons créé le modèle d'un site web comme ressource complémentaire au manuel *Action.fr-gr 3*, enseigné en 3^e du collège grec, dans le but d'inciter les enseignants à intégrer Internet dans leurs pratiques pédagogiques. La conception du site a pris en compte : i) les besoins et les compétences des enseignants visés, ii) les intérêts des apprenants concernés, iii) le manuel utilisé, iv) les contraintes du collège public grec, v) la méthodologie didactique en L2, vi) les diverses potentialités d'Internet, vii) les outils participatifs Web 2.0 et viii) les principes ergonomiques concernant l'utilité et l'utilisabilité d'un site web.

Deux voies sont immédiatement observables pour la continuation de notre démarche. D'une part, il reste à compléter le contenu pédagogique du site pour les autres unités du manuel, car actuellement le matériel disponible n'est qu'indicatif. D'autre part, la phase d'évaluation du site, étant absolument nécessaire pour l'utiliser de manière régulière, reste à faire. L'évaluation

pourra être effectuée par des mises à l'essai dans des conditions réelles, ainsi que par des interviews individuelles avec des sujets sélectionnés « soit pour leur représentation du groupe visé [...] ou soit pour leur 'expertise' » (Harvey et Loïselles, 2009 : 113), afin de nous permette de « repérer les défauts du site sur le plan ergonomique », mais surtout de « vérifier la conformité du site Web avec la tâche et les besoins des utilisateurs » (Millerand et Martial, 2001 : 14). Enfin, nous estimons que, si l'évaluation finale de notre site web parvient à confirmer la pertinence des principes adoptés et des choix effectués, il sera possible d'envisager la généralisation de ces principes dans la conception des sites web pédagogiques.

Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- DIMARIDOU E., 2010, *Les enseignants de FLE au gymnase grec face à l'Internet : création d'un site web comme ressource complémentaire au manuel Action.fr-gr3*, Mémoire de Master 2, Patras, Université Ouverte Hellénique.
- HARVEY S., LOISELLE J., 2009 [consulté le 30 janvier 2011], « Proposition d'un modèle de recherche développement », *Recherches qualitatives*, Vol. 28(2), Association pour la recherche qualitative (ARQ), p. 95-117, disponible sur :
<[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)>
- LOISELLE J., HARVEY S., 2007 [consulté le 30 janvier 2011], « La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites », *Recherches qualitatives*, Vol. 27(1), Association pour la recherche qualitative (ARQ), 40-59, disponible sur :
<[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(1\)/loïselles.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(1)/loïselles.pdf)>
- MILLERAND F., MARTIAL O., 2001 [consulté le 30 janvier 2011], *Guide pratique de conception et d'évaluation ergonomique de sites Web*, Centre de Recherche Informatique de Montréal (CRIM), disponible sur : <<http://www.crim.ca/fr/r-d/documents/GuideErgonomique.pdf>>
- VAN DER MAREN J.-M., 2003, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck.

Manuels étudiés

- MANNARELLI H., ZORBAS I., 2009a, *Action.fr-gr 3. Méthode de français*, Athènes, OEDB.
- MANNARELLI H., ZORBAS I., 2009b, *Action.fr-gr 3. Guide pédagogique*, Athènes, OEDB.

Notes

- ¹ Cette recherche s'inscrit dans le cadre de notre mémoire de Master 2 effectué à l'Université Ouverte Hellénique (Dimaridou, 2010).
- ² Notre échantillon a été constitué de 34 personnes (dont un homme et 33 femmes) entre 25 et 55 ans, qui enseignent le FLE dans plusieurs régions de la Grèce : Athènes, Macédoine (Thessalonique, Serres, Grevena, Drama, Kavala), Thrace (Evros, Xanthi), Thessalie (Larissa), Grèce Centrale (Eurytanie), Épire (Thesprotia) et les îles (Chios, Crète).
- ³ Exprimées dans la préface du Guide pédagogique (Mannarelli et Zorbas, 2009b).
- ⁴ URL du site : <http://users.forthnet.gr/ath/dimaridou/index.html>

La recherche sociale et les folksonomies : de nouveaux usages d'indexation et de partage de ressources éducatives en ligne

Élefthéria DOGORITI
I.U.T. d'ÉPIRE

1. Recherche d'information et culture informationnelle

Les technologies numériques sont en train de changer notre relation avec l'information et les documents. De plus en plus, il y aura des informations provenant de multiples sources à disposition des enseignants, des élèves, des étudiants et de tout autre utilisateur d'Internet. Le web 2.0 propose une plateforme accessible de partout pour des services informatiques plus interactifs, offerts librement à des utilisateurs qui constituent des réseaux sociaux et fournissant des données. Le partage de ces données, la personnalisation des services en sont les maîtres-mots, démontrant que l'utilisateur est au centre des préoccupations. La recherche sociale dont il est question dans le présent exposé, telle qu'elle est définie par Chris Sherman (2006), éditeur associé de *Search Engine Watch*, revêt des formes variées, du simple partage de favoris ou de contenus catégorisés par des tags descriptifs à des approches plus sophistiquées mêlant intelligence humaine et algorithmes informatiques. Il s'agit d'un ensemble d'outils qui vise à fournir des réponses plus pertinentes aux requêtes d'un utilisateur : celui-ci va tirer parti de l'apport de tous les autres utilisateurs.

Selon Wikipedia, les moteurs de recherche collaboratifs ou « social search » fonctionnent grâce à la volonté des utilisateurs de donner et de partager leur opinion avec le reste d'une communauté en *taggant* certaines pages internet, en partageant leurs marque-pages ou en laissant des commentaires. En d'autres mots, les outils de recherche sociale sont des services de recherche « informés » par le jugement humain, c'est-à-dire « qu'une personne ou plus, probablement des dizaines et des centaines, « ont consommé » un contenu donné et décidé qu'il avait suffisamment de valeur pour le recommander à d'autres » (Sherman, 2006). Les deux types de recherche, sociale et algorithmique, sont actuellement importants et complémentaires car une recherche médiatisée par les gens ne sera jamais aussi exhaustive qu'une recherche « motorisée » par les algorithmes, et qu'une recherche algorithmique ne tient pas compte du contexte dans lequel la question est posée.

La culture informationnelle doit prendre en compte les nouveaux outils dits web 2.0 dans une perspective plutôt critique que procédurale. Pour les enseignants, la tâche consiste à ne pas simplement fournir aux apprenants le contenu, mais également les outils de référence, les outils de recherche et les outils de production, et leur transmettre des habiletés techniques et notamment une culture d'analyse et de réflexion sur l'information numérique.

Malgré certains mésusages (info-pollutions, manque de fiabilité de l'information sur internet, etc.), force est de constater que ces outils modifient considérablement les modalités de repérage et d'indexation des documents. L'arrivée de nouvelles procédures d'indexation sociale ou *folksonomies* constitue une alternative motivante face à l'indexation opérée par les moteurs

dont les algorithmes classent les sites mécaniquement en fonction de certains critères et elle introduit de nouvelles pratiques éducatives, informationnelles, interculturelles, linguistiques et technologiques.

2. Outils de partage de signets et gestion de ressources

Les *folksonomies*, mot composé par Thomas Vander Wal (2005) à partir de *folks* et de *taxonomy*, accordent la possibilité à l'utilisateur d'indexer des documents afin qu'il puisse plus aisément les retrouver grâce à un système de mots-clés. Les membres de la communauté associent un nombre illimité de mots-clés (*tags*) qui permettent de qualifier le contenu d'un signet.

Les *folksonomies* semblent connaître un réel succès car elles ne s'appuient pas sur des vocabulaires contrôlés, tels les thésaurus et, de ce fait, les utilisateurs ont une liberté totale quant au choix des mots-clés que personne d'autre ne peut modifier (Le Deuff, 2006 : 66). En effet, les utilisateurs sélectionnent en fonction de leurs centres d'intérêt et décrivent les ressources (pages web, photos, vidéos, podcasts) en utilisant leurs propres descripteurs. Cette démarche demande un faible effort cognitif puisque les utilisateurs ne recourent pas aux descripteurs sophistiqués appartenant à la science de la bibliothéconomie, mais utilisent un langage naturel, sans structure ou hiérarchie préétablie (Ertzscheid et Gallezot, 2006 ; Guy & Tonkin, 2006 ; Sen & al. 2006 ; Passant, 2007).

En même temps, les utilisateurs peuvent avoir accès à leurs signets de n'importe où, voir les autres utilisateurs qui ont enregistré le même lien et les *tags* qui y ont été associés, naviguer parmi les liens publics d'autres utilisateurs et créer des flux RSS à partir des *tags* sélectionnés pour mener une activité de veille. Ils peuvent aussi surligner des passages d'un texte en ligne, y ajouter des annotations ciblées, créer des groupes de partage, des listes thématiques, selon les possibilités offertes par l'outil utilisé. L'ensemble des usagers qui *taggent* une ressource permet de se faire rapidement une idée de la popularité et du degré de couverture des *tags* utilisés. En d'autres mots, la popularité d'un *tag* montre le nombre des sites les plus vus et la vitesse à laquelle se propage une information (Ertzscheid et Gallezot, 2006), alors que les nuages de *tags* permettent un survol de l'ensemble des centres d'intérêts d'un usager ou d'un groupe.

La multiplication d'outils de partage et de gestion de signets permet de repérer des ressources variées qui auraient pu échapper à la démarche de recherche d'information traditionnelle : des sites (Delicious, Diigo, Furl, Simpy, StumbleUpon, ZigTag, Blinklist), des photos (Flickr, Picasa), des vidéos (Youtube, Dailymotion), des blogs (Technorati), de la musique (Last.fm, Discogs), des livres (LibraryThing, BibSonomy, Babelio), des références bibliographiques scientifiques (Connotea, CiteUlike, Scilink), des diaporamas (Slideshare), etc.

Selon Broudoux (2007), trois fonctionnalités caractérisent les systèmes de partage de ressources en contribuant au *tagging* collaboratif : a) trois possibilités d'écriture (dépôt et suppression de ressources sous forme de signets, *taggage* de ces ressources par indexation à l'aide de mots-clés (*tags*), qualification/annotation de la ressource), b) partage des ressources et des *tags* avec la communauté d'intérêt et c) création de réseaux d'utilisateurs en fonction de thématiques choisies.

Broudoux considère que grâce à ces fonctionnalités s'établit graduellement – dans le domaine de la construction des connaissances – l'autorité cognitive chez les utilisateurs, laquelle devient synonyme de la notion d'influence choisie et non pas de l'autorité de l'expertise. En fait, dans les systèmes de partage de signets, l'autorité cognitive dépend de la crédibilité et

de la réputation qui sont considérées comme « deux critères de base sans lesquels la confiance nécessaire à l'exercice d'une influence ne pourrait s'établir dans le domaine de la construction du savoir ». En d'autres mots, les utilisateurs qui ont repéré des informations grâce à la recherche d'autres *taggeurs*, leur accordent une confiance qui est due à leur crédibilité et à leur antériorité.

Dans ce processus social d'indexation, les membres d'une communauté virtuelle, selon leur niveau de réputation, peuvent contrôler des niveaux plus ou moins haut de la classification, introduire de nouvelles thématiques dans les domaines au sein desquelles ils font autorité, supprimer des descriptions effectuées dans la « notice » par des membres moins renommés (Zacklad, 2007).

Malgré le mélange et l'hétérogénéité qui caractérisent les ressources *taggées*, et un mode de navigation basé sur la sérendipité que les *folksonomies* favorisent et qui peut s'avérer utile en fin de compte, on pourrait affirmer que ces systèmes de partage valorisent la recherche de l'information car ils servent à faire émerger des documents, des groupes, des auteurs qui pourraient ne pas être portés à la connaissance d'un plus large public. Ils constituent en somme des outils sociotechniques d'autorité cognitive dans la mesure où ils provoquent la construction de réseaux d'influence (Broudoux, 2007 ; Le Deuff, 2008).

2.1. Le tagging et l'indexation dans l'enseignement

Au niveau de la pratique pédagogique, ces outils simplifient la distribution de bibliographies, de listes de références, de projets et d'autres ressources entre enseignants et apprenants d'une part, la diffusion et le partage de ressources pédagogiques entre collègues d'autre part.

On peut constater une véritable intégration professionnelle du *social bookmarking* dans le domaine éducatif, visant à l'amélioration de la recherche, de la production, de la classification et du partage d'informations et de ressources didactiques. Le *tagging* dans l'enseignement concerne des communautés électroniques d'enseignants de toute formation disciplinaire – en l'occurrence du FLE - qui *taggent* des ressources éducatives soit sur la base d'un environnement numérique de travail (« Iconito »-France) soit sur la base d'une plateforme d'enseignement à distance ou en complément de présentiel (« Moodle »), soit enfin sur la base d'un outil de *social bookmarking* (Drechsler, 2007a ; Vuorikari, 2007a, Vuorikari et al., 2009; Vuorikari & Ochoa, 2009 ; Hayman et Lothian 2007 ; Le Deuff, 2008). L'accumulation d'informations réalisée collectivement entraîne la création de groupes thématiques spécialisés, repérables à la précision du vocabulaire utilisé et indiquant des domaines d'expertise. Ces systèmes de groupes professionnels impliquent une plus grande démarche collaborative et une indexation moins personnelle. Leur intérêt pédagogique concerne :

- a) la mutualisation de ressources pédagogiques numériques indexées par les enseignants d'une discipline (FLE, FOS, Français de Spécialité, par exemple). Le choix des ressources est fait en fonction du contexte du travail et des besoins liés aux pratiques de classe. Les enseignants *taggent* des ressources évaluées par eux-mêmes dans le but d'un usage possible dans un futur scénario pédagogique donné.
- b) les échanges interactifs et médiatisés entre les acteurs de la communauté éducative et l'amélioration des dispositifs d'apprentissage et de formation professionnelle des enseignants par les nouveaux outils du web.
- c) la suggestion aux élèves/étudiants de suivre un parcours de sites préétablis avec des billets explicatifs ou des commentaires à n'importe quel endroit de la page.

Il en résulte que le *social bookmarking* peut être un espace d'interaction et de médiation, favorisant la création d'un système de *Personal Learning Management* ou *Personal Knowledge Management*, à savoir, un système qui pourrait aider les participants à maîtriser et à gérer leur propre apprentissage (Zubrinic et Kalpié, 2008 ; Vuorikari, 2007a ; Barth, 2004 ; Drechsler, 2009). En d'autres mots, les enseignants pourraient bénéficier d'un système de gestion de connaissances personnelles pour acquérir, créer et partager des connaissances, étendre leur réseau personnel et collaborer avec leurs collègues. En fait, des chercheurs sur le *Knowledge Management* se sont intéressés aux communautés de pratique qui sont des collectifs articulés autour de trois caractéristiques : un engagement partagé, la participation à une entreprise commune et la production d'objets communs au cours de la pratique (Wenger 1998, 2000 ; Wenger et al., 2005 ; Barth, 2000 ; Davenport et Prusak, 1997 ; Nonaka et Takeuchi, 1995). Les enseignants de FLE, FOS, de spécialité, forment des communautés de pratique en ligne – les portails spécialisés, par exemple, qui facilitent la circulation et le partage de connaissances entre les membres de la communauté – et, de ce fait, le *social bookmarking* pourrait entraîner un renouvellement potentiel de la forme et des usages des ressources éducatives par les enseignants.

Pour ce qui est des autres acteurs de l'éducation, les apprenants, le *social bookmarking* dans un cours de langue française – comme dans toute autre discipline – constitue une tâche langagière stimulante, attribuant à la langue un rôle instrumental et de communication dans le travail de recherche d'informations et dans les rapports de partage de ressources. Ainsi, lorsque les apprenants recherchent des informations dans un document numérique français, et qu'ils veulent l'indexer par *tag*, ils doivent d'abord être capables d'avoir une compréhension globale du sens de ce document et ensuite repérer les mots-clés et les points forts du texte. De cette façon, on pourrait procéder au relevé soit de mots formellement proches comme les dérivés, soit de mots sémantiquement proches comme les synonymes, les hyperonymes, les hyponymes, ou à des néologismes, afin de définir ce document. L'aspect linguistique de la pratique du *tagging* représente un exercice formateur pour les apprenants et plus précisément à l'acquisition du lexique indispensable à la production écrite. Dans une approche didactique du lexique, les *folksonomies* pourraient aider à l'apprentissage des liens paradigmatiques et syntagmatiques qui unissent différents mots de la langue française en facilitant ainsi la maîtrise de la langue et cela s'avère important dans la mesure où les *folksonomies* proprement dites ne forment que des relations syntagmatiques (Stock, 2007 dans Peters et Stock 2007 : 20).

En outre, la pratique du *tagging* nous permet de voir quels sont les champs lexicaux prédominants ainsi que les langues les plus employées (Le Deuff, 2006 : 69) et cela s'avère d'une importance pédagogique capitale attribuant au *tagging* un aspect plurilingue et pluridisciplinaire.

Or, comme la pratique du *tagging* ne repose sur aucun thésaurus fiable mais sur le choix de l'utilisateur qui, selon sa culture et sa maîtrise de la langue, peut introduire de nombreuses confusions et des polysémies dérangementes (Vuorikari, 2007a ; Zacklad, 2007 ; Ertzscheid et Gallezot, 2006 ; Le Deuff, 2006 ; Peters et Stock, 2007 ; Quintarelli, 2005 ; Weiss, 2005 ; Guy et Tonkin, 2006), on se rend compte que des règles de bonne indexation par *tags* (*Tag Literacy*) seront édictées aux apprenants par les enseignants : éviter les *tags* mal orthographiés ou mal conçus, les *tags* personnels qui n'ont pas d'intérêt collectif, qui ne respectent pas les règles d'usage ou les conventions, les groupes de mots collés ensemble, etc. (Mejias, 2005).

3. Projets de portail de ressources et insertion du *social bookmarking* en milieu éducatif

Plusieurs études ont été menées sur des projets de portail de ressources dans divers pays. Pour mieux comprendre l'évolution et l'élargissement progressif de l'insertion du *bookmarking* dans le travail des enseignants, nous en présenterons les plus représentatives.

Les recherches concernent surtout des projets européens au niveau national ou international (partenariats), les États-Unis et l'Australie. Leur objectif principal est de fournir des ressources didactiques à la communauté éducative d'un établissement sur la base d'une plateforme d'enseignement à distance ou en complément de présentiel, sur la base d'un outil de *social bookmarking* en ligne ou d'un portail au sein d'un environnement numérique de travail (Drechsler, 2009, 2007a, 2007b ; Vuorikari, 2007b ; Vuorikari et al. 2009 ; Vuorikari et Ochoa 2009 ; Hayman, 2007). Ce sont des espaces numériques établis dans divers pays regroupant, après sélection, de nombreuses ressources pédagogiques en ligne, évaluées et dotées d'une fiche de description. Ils s'adressent pour la plupart aux élèves et aux enseignants mais les parents aussi peuvent y avoir accès. Les enseignants et les apprenants y sont invités à enrichir les contenus éducatifs avec des tags et des descriptions/évaluations qui reflètent l'utilisation réelle de chaque ressource dans différents contextes d'apprentissage. Ces ressources, dans la majorité des cas, existent dans différentes langues et sont conformes aux différents programmes d'études nationaux et locaux.

À titre d'exemple, on peut citer les portails « Iconito » et « Éducasources » (France), les projets européens *LEARNING RESOURCE EXCHANGE (LRE)*, *MELT* et *CALIBRATE K-12* mis au point par European Schoolnet ainsi que le réseau australien EDNA.

Par ailleurs, Drechsler (2009) a mené une enquête auprès des enseignants français qui ont pratiqué le *social bookmarking* afin de montrer la construction d'une intelligence collective à travers le partage des ressources en ligne et le développement de compétences professionnelles.

La description de quelques projets de portail de ressources dans divers pays montre les différentes modalités d'évaluation des ressources éducatives faisant intervenir plus ou moins les acteurs de l'éducation.

À notre avis, les outils de partage et de gestion de signets constituent un support de choix pour les institutions de l'éducation, car ils constituent des espaces d'observation sur les usages des ressources numériques éducatives mises au service des apprentissages. L'intégration du *social bookmarking* dans le système éducatif hellénique favoriserait d'une part les communautés des enseignants de FLE ou de FOS, dans le sens de la mutualisation de ressources, d'autre part la participation active des apprenants qui, dans le cadre d'un scénario/projet pédagogique, développeraient des compétences linguistiques, informationnelles, techniques, cognitives et métacognitives ainsi que leur autonomie de travail et d'apprentissage, leur responsabilisation et motivation. En fait, apprendre avec des logiciels sociaux exige des apprenants de renforcer leurs stratégies cognitives et métacognitives lorsque les activités pédagogiques incluent des interactions avec des ressources non-linéaires (Mangenot, 2010 : 23-25) surtout, lorsqu'il s'agit de traiter, dans un réseau, des flux d'informations générés lors du partage de signets de ressources et des commentaires.

Cela peut se réaliser soit au sein du portail du ministère de l'éducation nationale *sch.gr*, soit sur la base d'une plateforme d'enseignement au niveau de l'établissement scolaire, soit dans l'espace virtuel de la plateforme eTwinning. Les projets Comenius et eTwinning sont des

exemples caractéristiques favorisant les échanges, les collaborations et les productions pédagogiques intéressant l'espace francophone. D'après les rapports finals sur les effets des partenariats scolaires Comenius pour la période 2000-2006 et ceux de eTwinning pour la période 2008-09, ainsi que sur l'utilisation du nouvel espace virtuel eTwinning, conforme aux tendances web 2.0 (Commission Européenne, 2007 ; Crawley, 2008), on peut affirmer que ces projets peuvent sans aucun doute intégrer la pratique du *social bookmarking*.

En outre, les ambassades de France implantées dans les pays européens, à travers leurs services de coopération et d'action culturelle, peuvent intégrer dans leurs plateformes numériques des outils de *social bookmarking* pour les communautés de pratique et d'apprentissage ("espace enseignants", "espace étudiants"). Il en est de même pour les établissements universitaires francophones. Dans les deux cas, il y aurait contribution à la co-construction de la connaissance et à l'intelligence collective.

Conclusion

Former les acteurs de l'éducation à l'interrogation avancée des outils de recherche ne suffit pas pour trouver facilement les bonnes ressources éducatives dont ils ont besoin dans la pratique didactique. Au niveau institutionnel, le *social bookmarking* constitue une nouvelle forme d'organisation du travail des enseignants et une amélioration des dispositifs d'apprentissage et de formation pas du tout négligeables. De plus, la mise en œuvre d'une telle perspective dans le cadre scolaire/universitaire est de nature à motiver les apprenants et à favoriser leur implication et leur créativité dans des projets dont le résultat a un sens immédiat pour eux et pour le groupe. En principe, ils en sont les acteurs véritables, collaborant à la définition du projet, au choix des moyens, à la négociation des stratégies et au contrôle du processus. Les exemples d'expérience rapportés dans le cadre de cette présentation apportent la preuve de la dynamique créée, et de la diversité des projets qui peuvent être proposés.

Les échanges entre les acteurs de la communauté éducative francophone et le partage de ressources contribueraient à une production collaborative de ressources pertinentes, à la co-construction de la connaissance et à l'intelligence collective, combinant les potentialités des TIC avec les missions les plus fondamentales de l'école : celle de la transmission des savoirs et celle de la formation des individus à l'autonomie intellectuelle et cognitive.

Références bibliographiques

- BARTH S., 2000 [Consulté le 22 novembre 2010], The power of one, *knowledge Management Magazine*, December 2000, disponible sur : <<http://www.quantum3.co.za/KMM%20Article%20Dec2000.htm>>
- BARTH S., 2004 [Consulté le 22 novembre 2010], Self-Organization: Taking a Personal Approach to KM, *Knowledge Management Tools and Techniques: Practitioners and Experts Evaluate KM Solutions* edited by Madanmohan Rao, ELSEVIER, Butterworth-Heinemann, disponible sur : <<http://www.knowledgeboard.com/download/3285/pkm-chapter-stevebarth.pdf>>
- BROUDOUX E., 2007 [Consulté le 22 novembre 2010], Construction de l'autorité informationnelle sur le web, @*rchiveSIC*, disponible sur : <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/12/07/10/PDF/AutorInfo.pdf>>
- COMMISSION EUROPÉENNE, DG ÉDUCATION ET CULTURE, 2007 [Consulté le 22 novembre 2010], Effets des partenariats scolaires Comenius sur les écoles participantes, Rapport final, Kassel, disponible sur : <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc210_fr.pdf>

- CRAWLEY CH., et al., 2008 [Consulté le 22 novembre 2010], Au-delà des projets scolaires. Rapport eTwinning 2008-2009, *European Schoolnet*, disponible sur : <http://resources.eun.org/etwinning/25/FR_eTwinning_165x230_Report.pdf>
- DAVENPORT T. et PRUSAC L., 1997, *Working Knowledge: How Organizations manage what they know*, Cambridge, MASS: Harvard Business School.
- DRECHSLER M., 2007a [Consulté le 22 novembre 2010], Quand les enseignants indexent la toile, *Medialog*, n° 63, disponible sur : <<http://www.ac-creteil.fr/medialog/ARCHIVE63/index-toile63.pdf>>
- DRECHSLER M., 2007b, [Consulté le 22 novembre 2010], Francophonie et éducation 2.0. Quels apports et quelles limites des outils du « social bookmarking » pour la gestion des connaissances dans une communauté éducative ? Journées scientifiques RES@TICE Rabat (Maroc), *RES@TICE*, disponible sur : <<http://www.resatice.org/jour2007/communications/michele-drechsler.pdf>>
- DRECHSLER M., 2009 [Consulté le 22 novembre 2010], *Les pratiques du socialbookmarking dans le domaine de l'éducation. Affordances sémantiques, socio-cognitives et formatives*, 2 volumes. Thèse de doctorat. Université Paul Verlaine-Metz, disponible sur : <<http://www.educnet.education.fr/veille-education-numerique/mai-2010/these-les-pratiques-du-socialbookmarking-dans-le-domaine-de-l-education>>
- ERTZSCHEID O. et GALLEZOT G., 2006 [Consulté le 22 novembre 2010], Étude exploratoire des pratiques d'indexation sociale comme une renégociation des espaces documentaires. *Conférence Doc'Soc, Document numérique et société*, Fribourg 20-21 septembre 2006, disponible sur : <http://affordance.typepad.com/mon_weblog/files/sdndoc.ppt>
- GUY, M. et TONKIN, E., 2006 [Consulté le 22 novembre 2010], Folksonomies. Tidying up Tags? *D-Lib Magazine* January 2006, Volume 12, Number 1, disponible sur : <<http://www.dlib.org/dlib/january06/guy/01guy.html>>
- HAYMAN, S. et LOTHIAN, N., 2007, [Consulté le 22 novembre 2010] Taxonomy Directed Folksonomies: Integrating user tagging and controlled vocabularies for Australian education networks. *World Library and Information Congress: 73rd IFLA General Conference and Council*, 19-23 August 2007, Durban, South Africa. disponible sur : <http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/157-Hayman_Lothian-en.pdf>
- LE DEUFF O., 2006 [Consulté le 22 novembre 2010], Folksonomies. Les usagers indexent le web. *Bulletin des Bibliothèques de France*. Paris, t.51, n° 4, p.66-70. Disponible sur : <<http://bbf.enssib.fr>>
- LE DEUFF O., 2008 [Consulté le 22 novembre 2010], Folksonomies et communautés de partage de signets. Vers de nouvelles stratégies de recherche d'informations, *@rchiveSIC*, disponible sur : <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/31/59/47/PDF/ledeuffh2ptm07.pdf>>
- MANGENOT F., 2010, « Formation en ligne », *Le Français dans le Monde*, n° 367 (Janvier-Février), 23-25.
- MEJIAS U.A., 2005 [Consulté le 22 novembre 2010], *Tag literacy*, disponible sur : <<http://blog.ulisesmejias.com/2005/04/26/tag-literacy/>>
- NONAKA I. et TAKEUCHI H., 1995, *The Knowledge-Creating Company*. Oxford, Oxford University Press
- PASSANT A., 2007 [Consulté le 22 novembre 2010], Using Ontologies to Strengthen Folksonomies and Enrich Information Retrieval in Weblogs: Theoretical background and corporate use-case. *International Conference on Weblogs and Social Media*, Boulder, Colorado, USA, disponible sur : <<http://www.icwsm.org/papers/paper15.html>>
- PETERS I., & STOCK W., 2008 [Consulté le 22 novembre 2010], Folksonomy and information retrieval. *Joining Research and Practice: Social Computing and Information Science. Proceedings of the 70th*

- ASIST Annual Meeting. Vol. 44, disponible sur : <<http://en.scientificcommons.org/42395562>>
- QUINTARELLI E., 2005 [Consulté le 22 novembre 2010], Folksonomies: Power to the people. International Society for Knowledge Organization Italy-UniMIB Meeting. disponible sur : <<http://www.iskoi.org/doc/folksonomies.htm>>
- SEN Sh., et al., 2006, Tagging, communities, vocabulary, evolution, CSCW06, 181-190.
- SHERMAN Ch., 2006 [Consulté le 22 novembre 2010], What's the Big Deal With Social Search? disponible sur : <<http://searchenginewatch.com/3623153>>
- VANDER WAL T., 2005 [Consulté le 22 novembre 2010], Explaining and Showing Broad and Narrow Folksonomies, disponible sur : <<http://vanderwal.net/random/entrysel.php?blog=1635>>
- VUORIKARI R., 2007a [Consulté le 22 novembre 2010], Folksonomies, social bookmarking and tagging: state-of-the art, Insight, European Schoolnet, disponible sur : <http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/specialreports/Specia_Report_Folksonomies.pdf>
- VUORIKARI R., 2007b [Consulté le 22 novembre 2010], Audit Report on MELT content - version 2 Part II: Folksonomies – state-of-the-art, requirements and use cases for the MELT social tagging tool, disponible sur : <www.elene-tlc.net/File:Work_Packages/WP.../2.../MELT_metadata.pdf>
- VUORIKARI R., et al., 2009 [Consulté le 22 novembre 2010], Are tags from Mars and descriptors from Venus? A study on the ecology of educational resource metadata, disponible sur : <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1849/6/vuorikari_koper_metadataecology.pdf>
- VUORIKARI R., & OCHOA X., 2009 [Consulté le 22 novembre 2010], Exploratory Analysis of the Main Characteristics of Tags and Tagging of Educational Resources in a Multi-lingual Context, Journal of Digital Information, Vol 10, n° 2, disponible sur : <<http://journals.tdl.org/jodi/article/viewArticle/447>>
- WEISS A., 2005, The power of collective intelligence. Networker, vol. 9, n° 3, 16-23.
- WENGER E., 1998, Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. New York, Cambridge University Press.
- WENGER E., 2000, Communities of practice and Learning Systems. Organization, 7 (2), 225-246.
- WENGER E. et al., 2005 [Consulté le 22 novembre 2010], Technology for communities, CEFRIO Book Chapter v 5.2 - 1 - Jan 18, disponible sur : <http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf>
- ZACKLAD M., 2007 [Consulté le 22 novembre 2010], Classification, thésaurus, ontologies, folksonomies : comparaisons du point de vue de la recherche ouverte d'information (ROI), CAIS/ACSI, Montréal, Disponible sur : <http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2007/zacklad_2007.pdf>
- ZUBRINIC K. & KALPIE D., 2008 [Consulté le 22 novembre 2010], The web as Personal Learning Environment, disponible sur : <<http://onlinejournals.org/i-jet/article/view/576>>

Élaboration de nouveaux outils pédagogiques en Classe d'Accueil

Rébéa Nadia DOUHIL

Académie de Versailles

Introduction

L'enseignement/apprentissage du français langue maternelle (FLM) et le français langue étrangère (FLE) ont leur propre didactique tandis que le français langue seconde (FLS) ne prend encore appui sur aucun contenu didactique clairement établi.

L'enseignant de la Classe d'Accueil (CLA) au collège (France) est confronté aux multiples objectifs de sa classe :

« Fournir aux élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), dans un minimum de temps et avec un maximum d'efficacité, des clés méthodologiques et des clés linguistiques qui leur permettront de maîtriser l'enseignement dispensé au collège, doter ces apprenants d'un savoir culturel assurant leur intégration dans un système scolaire et dans une société qui leur est étrangère ; Veiller à lier les acquisitions de méthodes de travail de contenu linguistique et culturel, assurer la maîtrise de la langue, de la lecture et de l'expression orale et écrite et initier ces élèves à l'apprentissage disciplinaire autrement dit au français de scolarisation (FLSC) ». (Collège Repères, CNDP, 2000 : 5)

L'ENAF qui intégrera une classe ordinaire devra franchir toutes les difficultés du parcours scolaire pour arriver à maîtriser la langue française et s'adapter rapidement aux cours, mais également à la nouvelle classe et à la nouvelle équipe d'enseignants. La transition, si elle est réussie, va lui permettre de réussir son année scolaire et d'aller au-delà. L'exigence d'adaptation pour l'élève est considérable et le passage du FLE/FLS au FLSC est une étape difficile. (Rameau, 2003-2004 : 59)

L'absence d'une politique commune d'enseignement du français aux primo-arrivants et la liberté dans le choix des outils pédagogiques par les enseignants FLS est donc la raison, sans doute, qui nous a encouragée(s) à mettre en place un cadre normatif puis à didactiser d'une part les contenus de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde, d'autre part, de clarifier nos intentions pédagogiques afin d'élaborer notre outil de travail : un référentiel FLS qui permettrait à chaque enseignant de la classe d'accueil de réaliser ses cours, structurer ses séquences didactiques, évaluer ses élèves, créer ses propres outils et aux professeurs des classes ordinaires de s'y référer pour prendre en charge le primo-arrivant affecté dans leurs classes. C'est ce que propose cette contribution.

1. L'enseignement/apprentissage du français langue seconde dans les programmes actuels

Le français langue seconde constitue une discipline distincte du français langue maternelle dans les programmes officiels du collège en France et trouve sa place pour la première fois dans les

accompagnements du programme des classes de 6^e à la 3^e puis dans les instructions officielles. En revanche, les auteurs du fascicule « *Le français langue seconde* » (Collège Repères, CNDP, 2000 : 5) précisent qu'il s'agit plutôt d'une modalité d'accès à la discipline du français. Ils proposent, dans la cohérence du programme, des pistes de travail basées sur une réflexion didactique et des suggestions pédagogiques pour aider les professeurs des classes d'accueil à mieux appréhender l'enseignement du français langue seconde. Ils favorisent également le travail par des séquences didactiques. À ce titre, il s'agit bien de l'acquisition d'une compétence spécialisée. Si nous nous référons au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), nous constatons qu'il nous est possible de retenir six niveaux de compétences, à savoir :

A1- Niveau introductif (capacité à : se présenter, poser des questions simples, comprendre ou donner des instructions simples, établir un contact social, etc.).

A2- Niveau intermédiaire (capacités à : raconter et décrire, donner des impressions, interagir, maîtriser des structures et des formes simples grammaticales, produire un texte simple et cohérent).

B1- Niveau seuil (capacités à : parler de soi avec une certaine assurance, répondre aux sollicitations de l'interlocuteur, relier une série d'éléments en un discours assez clair, posséder un vocabulaire suffisant pour s'exprimer, maîtriser bien la structure de la phrase simple et des phrases complexes).

B2- Niveau avancé (capacités à : exprimer son point de vue avec aisance, maîtriser à un niveau élevé la syntaxe, parler correctement, prendre l'initiative de la parole, discuter avec autrui, lier des phrases en un discours clair et cohérent).

C1- Niveau autonome (capacités à : s'exprimer clairement dans un registre convenable, repérer les erreurs grammaticales et les corriger, produire un texte clair, fluide et bien structuré, etc.).

C2- Niveau maîtrise (capacités à : reformuler des idées sous des formes linguistiques différentes, planifier et observer les réactions des autres, s'exprimer longuement sans se tromper, interagir avec aisance, produire un discours cohérent, etc.).

En pensant le socle commun de connaissances en termes de compétences, il nous paraît que ces six niveaux sont en adéquation avec nos élèves (primo-arrivants) même si ces derniers ne peuvent en atteindre que trois (A1, A2, B1, 6^e/5^e : niveau A2 maximum, 4^e/3^e : niveau B1, les ENAF passent le DELF scolaire en fin d'année). Il s'agit d'amener le collégien à l'acquisition de la discipline du français dans les termes des connaissances et des compétences suivantes :

- Maîtriser l'expression orale et écrite.
- Maîtriser le lexique et les structures syntaxiques fondamentales.
- Maîtriser l'orthographe.
- Maîtriser et comprendre des énoncés, une consigne, etc.
- Lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.
- Écrire (copier, rédiger un texte, adapter le propos au destinataire, etc.).
- S'exprimer à l'oral (prendre la parole en public, rendre compte d'un travail individuel ou collectif, reformuler un texte, etc.).
- Utiliser des outils (dictionnaire, ouvrages de grammaire, logiciels de correction orthographique, etc.).

« *Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations*

complexes, à l'école puis dans sa vie » (Socle commun de connaissances et de compétences, 2006 : 2). C'est donc acquérir des performances dans toutes les disciplines. La question que nous nous posons est la suivante : quelle place peut occuper le socle commun de connaissance et de compétences dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde ?

Comment peut-il unifier les connaissances dispersées de nos élèves et les rendre plus cohérentes pour qu'ils puissent suivre leurs cours et répondre aux exigences des programmes ? Qu'est-ce que le socle commun de connaissance et de compétences ?

2. Le socle commun de connaissances et de compétences

La France s'inscrit dans l'harmonisation des systèmes éducatifs européens. Le Haut Conseil de l'Éducation adapte le CECRL pour les langues aux particularités françaises. La définition du socle commun de connaissances et de compétences « *prend appui sur la proposition de recommandation du parlement européen et du conseil de l'Union européenne en matière de "compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie"*. Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au programme PISA (Programme for International Student Assessment) qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie [...] ». Il s'agit en fait de donner du sens aux apprentissages et à la culture scolaire.

Le socle commun s'organise en sept compétences. La maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, et deux autres auxquelles on apporte moins d'attention jusque-là : la compétence sociale et civique, l'autonomie et l'initiative des élèves.

L'intérêt de cette structuration en compétences vise le décroisement des disciplines qui contribueraient toutes à l'acquisition du socle commun. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français langue seconde aux ENAF ce point nous paraît positif même s'il implique d'autres conséquences (diminution des horaires alloués à la discipline du français, bivalence du métier de professeur, risque de tri sélectif, etc.). L'intérêt est de pouvoir ouvrir l'enseignement/apprentissage du français langue seconde aux autres disciplines et d'organiser le travail scolaire dans une dynamique interdisciplinaire qui permettrait aux nouveaux arrivants de mieux appréhender les enseignements qui leur sont dispensés.

Or, le socle commun ne décrit pas de la même manière que le CECRL ni d'une façon claire et détaillée les compétences attendues, la présentation par exemple de l'objectif, l'énumération des connaissances, les capacités et attitudes correspondantes, etc. Quant aux supports et choix des exercices, les enseignants restent démunis de toutes références.

3. Public et situation d'enseignement/apprentissage en français langue seconde

L'hétérogénéité des publics accueillis en CLA au collège en France nous astreint à une première tâche : faire émerger les acquis antérieurs des élèves nouvellement arrivés en France (les actualiser, les compléter, les enrichir), chercher des entrées nouvelles dans les savoirs que nous devons transmettre. Ces entrées devront prendre en compte la motivation, le niveau de complexité de savoir à présenter, la pertinence du choix des auxiliaires pédagogiques. Par surcroît, la classe d'accueil est le lieu où les ENAF « *doivent acquérir le français comme langue de*

communication et comme langue de scolarisation pour entamer ou poursuivre des études en France ». (Jallerat, Miry, Fores, 2005 : 20)

Enfin, il nous fallait identifier les niveaux des apprenants puis les redéfinir après avoir testé le groupe classe à nouveau. Nous sommes parvenue(s) au classement suivant :

Groupe 1 : Débutants (élèves qui doivent acquérir des compétences de communication, des compétences linguistiques, culturelles et méthodologiques).

Groupe 2 : Moyens (élèves ayant déjà des bases du français, doivent acquérir des compétences langagières, des compétences culturelles, méthodologiques et des compétences de maîtrise des discours).

Groupe 3 : Avancés (élèves ayant déjà des bases solides du français, doivent acquérir des compétences de maîtrise des discours et des compétences culturelles et méthodologiques).

4. Quelles compétences mobiliser pour l'enseignement/apprentissage du français langue seconde et comment se dessine un profil de compétence ?

Pour dégager les compétences à retenir en français langue maternelle/français langue seconde et réaliser un référentiel FLS (Douhil, 2007 : 82), outil essentiel pour définir et évaluer les compétences attendues des ENAF, nous nous sommes appuyée(s) sur les compétences définies dans le socle commun et celles données par le CECRL. Puis, nous avons mené un travail comparatif pour répertorier les compétences communes aux deux domaines d'apprentissage. Nous pouvons donc déduire en termes de capacité, c'est-à-dire l'aptitude à accomplir une démarche déterminée dans l'acte de communication et d'expression orale ou écrite, de lecture ou de production écrite par exemple, les compétences suivantes :

L'élève nouvellement arrivé en France doit être capable de :

A- Communiquer oralement (se présenter, écouter et produire oralement différents types de discours, maîtriser la compréhension orale et écrite).
A1- S'exprimer à l'oral (prendre la parole, se faire comprendre, s'adapter à la situation de communication, débattre, exposer, mémoriser un texte et le théâtraliser).
B- Lire (déchiffrer un mot, respecter l'ensemble des syllabes des mots, lire des mots outils, des mots usuels, mettre en adéquation graphie/phonie, produire les unités sonores de la langue (accentuation, rythme de phrase, intonation, identifier les différents types d'écrits, identifier le genre d'un texte, oraliser un texte).
B1- Lire et comprendre (des énoncés, une consigne, un message, une image, un texte narratif, descriptif, argumentatif, explicatif de manière à en saisir le sens global et en rapport avec le contexte).
B2- Lire des œuvres littéraires intégrales et rendre compte de sa lecture.
C- Écrire (écrire lisiblement en écriture cursive, recopier fidèlement un texte, utiliser des outils usuels, rechercher des synonymes, des antonymes, structurer un texte et bien le présenter, produire des phrases, produire un texte narratif, descriptif, argumentatif, injonctif, explicatif).

C1- Produire un texte simple et cohérent (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif. Adapter son propos au destinataire).
D- S'informer/se documenter (rechercher une information, la situer et organiser une documentation, utiliser des outils : dictionnaire, ouvrage de grammaire, logiciels de correction orthographique, etc.).
E- Maîtriser les outils de la langue (maîtriser le lexique et les structures fondamentales, respecter la ponctuation, respecter les accords usuels, maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'un texte, conjuguer les verbes usuels).
F- Utiliser des outils (dictionnaires, ouvrages de grammaire, technique du résumé, de la reformulation, de la prise de notes, rédaction).
G- Apprendre le métier d'élève (respecter les règles de vie en classe, oser s'exprimer, prendre la parole, défendre son point de vue, travailler en groupe).
H- S'approprier les connaissances nécessaires à l'utilisation des méthodes de travail transversales et spécifiques aux différentes disciplines des classes ordinaires.
I- Interagir en milieu scolaire et socioculturel français. S'approprier les règles sociales du pays d'accueil.

5. Réalisation d'un référentiel de compétences pour le français langue seconde

5.1. Démarche à adopter

La démarche à adopter relève d'une part des résultats de l'enquête et de l'analyse que nous avons menées auprès de nos collègues de l'inspection académique des Hauts de Seine (92) de l'académie de Versailles. Cette enquête révèle la liberté des choix des outils pédagogiques des enseignants, due à l'inexistence d'un matériel spécifique destiné à l'enseignement/ apprentissage du FLS d'autre part, de notre prise de conscience de l'inexistence d'un cadre de référence sur lequel les intervenants en CLA pourraient s'appuyer pour structurer leurs cours ou créer leurs outils.

Enfin, après avoir déterminé les besoins des ENAF et les compétences à acquérir pour intégrer le cours ordinaire, déterminer les situations cibles dans lesquelles ils interagiraient, nous avons pris en compte non seulement les représentations et besoins des élèves et des enseignants, mais aussi nous avons impliqué ces acteurs, pour en faire des « promoteurs » de ce projet de recherche. Notre objectif est d'être proche d'une réalité pédagogique vécue par l'ensemble des acteurs concernés. En ce qui concerne la prise en compte des besoins, plusieurs évaluations nous ont permis de les identifier et de mieux les cerner.

Les résultats de l'enquête nous ont donné la possibilité de réfléchir à la mise en place d'une « nouvelle » didactique qui ouvre le champ de cette discipline du FLS à la réalisation des outils pédagogiques appropriés à la CLA. L'observation de nos élèves au cours d'une année scolaire et leur évaluation permanente nous ont permis de mieux cerner leurs attentes et d'œuvrer pour une meilleure insertion possible.

5.2. Élaboration du référentiel français langue seconde

Le référentiel FLS constitue le support de l'évaluation des niveaux de maîtrise de l'intégration des élèves en classe ordinaire. Le concevoir c'est permettre son utilisation à tous les niveaux d'évaluation des acquis. Toute évaluation se fonde sur une production orale ou écrite qui mobilise concrètement des savoirs et des savoir-faire dans le cadre des compétences exigibles. Il est un outil indispensable qui précise les compétences spécifiques et permet de mesurer objectivement les compétences exigibles pour l'évaluation d'un exercice par exemple. Il permet également d'élaborer des séquences didactiques et de construire des outils. Il donne la possibilité aussi aux enseignants d'évaluer leur recherche. Sa conception permet premièrement, aux enseignants des CLA d'avoir un outil qui non seulement donne une évaluation précise des compétences à acquérir, mais aussi une meilleure lisibilité de la discipline FLS.

Deuxièmement, il se veut ouvert à tous les niveaux d'évaluation des acquis à travers les différentes évaluations (évaluation diagnostique, formative, formatrice, sommative, bilan, etc.).

Troisièmement, cet outil pourra être utilisé par les enseignants des classes du cursus ordinaire qui auront un aperçu du dispositif et pourront faire travailler les ENAF selon les compétences retenues. Le référentiel ainsi conçu aidera ces élèves à saisir les notions à acquérir et à se perfectionner. Nous pensons qu'il pourrait être un outil de référence pour les Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) et à tous les enseignants de Français Langue Seconde à travers le monde.

Conclusion

Rendre les cours de français accessibles aux primo-arrivants, telle est la volonté de chaque enseignant de la CLA. La réalisation du référentiel Français Langue Seconde s'inscrit dans une perspective d'harmonisation de l'enseignement/apprentissage du FLS au contexte scolaire du collège en France.

C'est aussi un répertoire de compétences qui s'adresse à toute personne concernée par l'enseignement/apprentissage du FLS au collège.

Nous pensons qu'il permet l'évaluation des compétences, le suivi des ENAF et rend possible l'intégration rapide de ces derniers en classes ordinaires. Ainsi, les primo-arrivants atteindront au terme de leurs études secondaires un niveau d'autonomie et d'aisance linguistique et culturelle qui se rapproche du français langue maternelle. À cet effet, nous considérons que cet outil mériterait d'être généralisé et bien sûr amélioré par l'ensemble des acteurs concernés dans l'académie de Versailles par exemple ou ailleurs.

Références bibliographiques

CNDP, 2000, « *Le français langue seconde* », Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement scolaire, (Collèges, série Repère).

DOUHIL R. N., 2007, « *Quel français enseigner ? Compétences et outils à Mobiliser en classe d'accueil* » Réflexion menée en CLA du collège Jean Macé à Clichy (92) France. Master à finalité professionnel *Didactique des langues, spécialité didactique du français et des langues dans le domaine Langues, Lettres, Arts, sociétés contemporaines*. Sous la direction de G. VIGNER et S. WACHS, Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle. UFR de Didactique du Français Langue Étrangère.

JALLERAT P., MIRY A., FORES G., 2005, « *Apprendre le français en classe d'accueil de Lycée*

professionnel, un enjeu pour tous », CRETEIL, CRDP (Les cahiers, Ville, École, Intégration).

RAMEAU Ch., 2003-2004, « *Référentiel de compétences* », *Dispositif de « soutien en FLS »*, CASNAV, Paris, DESS Acteur International dans le domaine des langues, sous la direction de CL. LE NINAN, Université de Franche-Comté, Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la recherche, 2006, *Scole commun de connaissances et de compétences* prévu à l'article L.122-1-1 du code de l'éducation.

ANNEXE I : UN RÉFÉRENTIEL POUR LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Capacité A- Communiquer oralement (se présenter, écouter et produire oralement différents types de discours, maîtriser la compréhension orale et écrite) Niveau débutant (CECR A1)		
Compétences	Activités possibles	Performances exigées
Se présenter oralement	-Donner : son nom, son prénom, son adresse, sa date de naissance, son âge, sa nationalité, présenter sa famille.	Maîtriser la présentation
Prendre la parole pour :	-Demander : la date du jour, le nom des jours des mois, le nombre de jours dans une semaine, dans un mois, le nombre de mois dans un an.	Maîtriser la prise de parole
Écouter et produire un message simple et court.	-Donner un itinéraire. -Écouter puis répéter les phrases suivantes : je suis un(e) collégien(ne), j'ai douze ans, j'habite en France. -Réciter un court poème.	Maîtriser la mémorisation
Converser (entrer en interaction).	-Répondre aux questions posées sur l'identité, l'espace, le temps. -Communication téléphonique	Maîtriser la compréhension orale

ANNEXE II : UN RÉFÉRENTIEL POUR LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

A.1- S'exprimer à l'oral (prendre la parole, se faire comprendre, s'adapter à la situation de communication, débattre, exposer, mémoriser un texte et le théâtraliser) Niveau moyen (CECR : A2)		
Compétences	Activités possibles	Compétences attendues
Prendre la parole	-Parler de soi, de sa famille, de ses amis. -Saluer quelqu'un, demander un renseignement (lieu : la gare, le temps : l'heure, l'espace : le collège. -Parler de son pays, de ses goûts, de ses loisirs.	Maîtriser la prise de parole
Écouter et s'adapter à la situation de communication	-Interroger quelqu'un sur le règlement scolaire, les droits des enfants et tenir compte des propos de son interlocuteur.	Maîtriser la mémorisation
Comprendre et interagir	-Raconter de façon simple ce que vous avez fait dans la journée. -Communication téléphonique	Maîtriser la compréhension orale
Mémoriser un message simple	-Récitation d'un texte court	Maîtriser la reformulation

ANNEXE III : UN RÉFÉRENTIEL POUR LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

A.1- S'exprimer à l'oral (prendre la parole, se faire comprendre, s'adapter à la situation de communication, débattre, exposer, mémoriser un texte et le théâtraliser) Niveau avancé		
Compétences	Activités possibles	Performances exigées
Prendre la parole	-Écouter différents messages puis les restituer oralement. -Demander un renseignement. -Simuler une communication téléphonique.	Maîtriser la prise de parole
Mémoriser un message simple	-Mémoriser une consigne, un poème. -Récitation d'un poème	Maîtriser la reformulation
Mobiliser son attention, s'adapter à la situation de communication et à l'auditoire.	-Présenter un exposé, constituer un dossier documentaire (guidé). Un compte rendu. -Donner son point de vue, convaincre son auditoire.	Maîtriser ses gestes, se faire écouter, adapter son propos en fonction de son auditoire
Produire les quatre types de discours en tenant compte de la situation de communication	-Interview (situation d'interviewé(e)) -Raconter oralement en respectant les types de textes énoncés.	Maîtrise des quatre types de discours
Réaliser un discours qui intègre : une description, une narration, une explication, une argumentation	-Résumé d'un texte court (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) -Inventer un dialogue sur un sujet donné.	Maîtriser la restitution et la compréhension orale

ANNEXE IV : Exemple de mise en pratique du Référentiel FLS

Séance de communication orale : Jeux de rôles (l'interview, Chez la coiffeuse, Au poste de police, etc.).

Capacité : A.1- S'exprimer à l'oral (prendre la parole, se faire comprendre, s'adapter à la situation de communication, débattre, exposer, mémoriser un texte et le théâtraliser).

Compétence visée : Développer des stratégies d'écoute et de prise de parole. Donner son point de vue.

Mise en pratique : Les élèves par groupes de deux choisissent la personne à interviewer, se mettent d'accord sur le contenu et les questions à poser puis prennent la parole à tour de rôle.

Consigne : Composez une interview d'une personne célèbre de votre choix (mannequin, ministre, joueur de football, chanteur etc.). Puis improvisez quatre à six questions que vous poserez à l'interviewé.

Activité menée : L'interview.

Production orale d'élève : Zidane et le journaliste.

Le journaliste : Bonjour Zidane, que pensez-vous de vos supporters qui sont venus vous voir jouer ?

Zidane : Je les remercie. Je suis fier de mon public.

Le journaliste : Les buts que vous venez de marquer sont supers. Pouvez-vous aller à la finale ?

Zidane : Oh ! Oui nous l'espérons de tout cœur. Avec Ribéri, Bartz et Malouda nous remporterons sans doute le trophée.

Le journaliste : Croyez-vous que Thierry Henri marquera des buts ?

Zidane : Sûrement ! Thierry Henri est un excellent joueur. Il a déjà fait ses preuves.

Le journaliste : Merci Zidane pour votre intervention.

Zidane : Merci, au revoir.

Le journaliste : Au revoir et bonne chance.

Résultats obtenus : Choix varié des thèmes (Zidane et le journaliste, Au poste de police, Chez la coiffeuse etc.) et des personnalités sportives notamment Zidane (voir document sonore). Prise spontanée de la parole. Confiance en soi. Bonne participation de l'ensemble des groupes.

Problème rencontré : Difficulté de comprendre le mot interview (étymologie du mot), recherche dans le dictionnaire. Mise en relation du mot avec le lexique journalistique. Explication du mot dans le dictionnaire bilingue pour les NSA. Reprise de la consigne orale mal acquise et explication.

Propositions d'élèves : Je peux choisir le rôle que je veux jouer. Je peux théâtraliser mon discours. Je peux inventer ou ajouter d'autres questions/réponses au moment de la simulation du jeu de rôle. Un nouvel outil s'impose : une fiche d'auto-évaluation des productions orales. Cette fiche permet à chacun de respecter la consigne et de s'auto évaluer d'une manière objective.

Création d'un outil d'auto-évaluation

Outil d'auto-évaluation	Oui	Non
1 Je choisis la personnalité que je veux interviewer. Je cite son nom au début de mon interview.		
2 Je lui pose quatre à six questions en rapport avec son activité.		
3 Je choisis le rôle que je veux jouer : journaliste/interviewé.		
4 Je respecte la prise de parole en écoutant mon interlocuteur.		
5 Je demande ou donne des informations précises sur le sujet traité.		
6 Je formule des phrases simples et compréhensibles.		
7 Je m'exprime clairement en donnant mon point de vue.		

Comment pourrait-on créer une dynamique de groupe dans une classe de FLE ?

Euphrosyne EFTHIMIADOU

École de l'Air hellénique

Introduction

La dynamique de groupe s'inscrit dans une nouvelle tendance qui place l'apprenant au cœur de son apprentissage. Chez l'apprenant, le développement des ressources cognitives, mais aussi affectives, permet d'exploiter ses ressources cachées et l'encourage à porter un regard nouveau concernant son apprentissage, afin de mieux gérer ses potentialités. Quant à l'animateur, mettre en projet et accompagner l'apprenant dans la situation de formation signifie explorer toute dynamique de l'échange d'information. Dans ce cas, le rôle de l'animateur s'avère primordial car c'est lui qui peut conduire le groupe vers la coopération et la résolution des problèmes. Sous cet aspect, il est question de créer un élan en vue d'établir un projet d'action d'une part, et d'autre part, de favoriser la construction des savoirs et l'alliance de travail. Enfin, il serait important d'inviter le groupe à adopter une réflexivité méthodologique qui lui garantisse une performance optimale afin de surmonter tout échec éventuel.

1. Qu'est-ce qu'une dynamique de groupe ?

Si l'on s'intéresse à étudier la dynamique de groupe, il est important de recourir à la définition du terme avant de tracer l'historique de ce courant sociopsychologique. Par la suite, on pourra se focaliser sur les caractéristiques et applications pratiques de la dynamique de groupe pour passer à l'implication active du groupe dans une classe de langue.

1.1. Étymologie et définitions de la dynamique de groupe

Le terme de *groupe* dérive de l'allemand « *krop* » qui signifie cordage, rouage, lien. Dans un groupe de personnes, cette notion de lien est très forte car elle désigne leur union pour établir un projet définitif ayant un but commun. « Pour Jacques Lacan, le groupe est "le plus un", il n'est jamais la somme des individus qui le composent. Le groupe est l'ensemble des individus, plus un... Roger Mucchielli donne du groupe une autre définition : "un agrégat de personnes n'est groupe que si des liens de face à face se nouent entre les personnes, mettant de l'unité dans leur être là ensemble" » (Motta, 2003, <http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article135>). Dans ce cas, la notion de groupe met en évidence les interactions qui se créent dans l'espace et le temps ainsi que les relations d'interdépendance parmi les participants.

1.2. Historique de la dynamique de groupe

Dans les années 30 et 40, la dynamique de groupe fait son apparition aux États-Unis grâce à trois

psychologues fondateurs : Elton Mayo, Jacob Moreno et Kurt Lewin. Tout d'abord, Elton Mayo vise à évaluer l'impact des conditions de travail sur la productivité et souligne que même une détérioration pourrait entraîner une augmentation de productivité. Pour Jacob Moreno, la sociométrie permet de détecter les liens parmi les membres d'un groupe tout en étudiant non seulement les facteurs rationnels mais surtout les données affectives. Pourtant, c'est au psychologue Kurt Lewin qu'est attribuée la genèse de l'étude de la dynamique de groupe. « [...] S'inspirant de la physique einsteinienne, Kurt Lewin considère que la dynamique de groupe est régie par un "champ de forces" qui exercent parallèlement leur influence: rôles, moyens de communication, type de leadership, normes et valeurs collectives, buts que le groupe se donne et actions qu'il mène. » (https://moodle.insa-toulouse.fr/file.php/77/th1/dyn_group.pdf).

1.3. Caractéristiques et applications pratiques de la dynamique de groupe dans une classe de langue

La dynamique de groupe se présente comme un moteur qui régule les comportements et les attitudes de ses membres. Elle peut devenir un des outils de la thérapie de groupe car on trouve des applications non seulement dans la vie des entreprises et la vie politique, mais aussi dans les relations interpersonnelles. D'ailleurs, de nombreuses études montrent ses points bénéfiques dans la vie scolaire. « Les gains du travail en groupe par rapport au travail individuel sont les suivants : amélioration légère de l'apprentissage disciplinaire, meilleure mémorisation à long terme, motivation intrinsèque, attitude plus positive envers la matière étudiée, développement d'objectifs de haut niveau de la taxonomie de Bloom » (http://fr.wikipedia.org/wiki/Dynamique_de_groupe).

Dans une classe de langue, on tire profit de la dynamique de groupe pour instaurer de meilleures conditions d'apprentissage. Dans ce cas, l'élaboration d'un projet d'action, qui favorise la médiation de l'animateur par le dialogue pédagogique, encourage l'autonomie et responsabilise les apprenants. Le professeur de langues doit, d'une part, porter une réflexion sur le cursus et se poser des questions sur le matériel qui pourrait capter l'intérêt du groupe. D'autre part, il serait utile de s'interroger sur le processus pédagogique qui conduirait à la maîtrise des compétences écrites et orales tout en mettant en évidence la coopération, la gestion des stratégies d'apprentissage et la résolution des problèmes. De cette manière, la classe devient un lieu de vie car les membres du groupe s'investissent dans un projet d'action significatif les aidant à évoluer dans des conditions pragmatiques.

C'est pourquoi, cet échange mutuel parmi les membres du groupe arrive à cultiver leurs compétences et à créer des conditions favorables à l'élargissement de leur horizon intellectuel sans négliger les apports positifs de leur vie affective en classe. À coup sûr, l'entraînement des sujets à la maîtrise des attitudes permet de mieux contrôler leurs déficits. Les apprenants se sentent engagés dans une action qui optimise leurs attentes. Pour sa part, l'éducateur conduit le groupe vers la sensibilisation et l'implication active dans le processus pédagogique.

2. Comment favoriser la construction des savoirs et l'alliance de travail ?

Ce qui doit caractériser les relations interpersonnelles des membres d'un groupe, c'est la coopération stratégique et la contribution efficace en vue d'accomplir des tâches ayant un objectif précis. Dans cette optique, il s'avère essentiel de tolérer les divergences afin de cultiver un sentiment de confiance et de valorisation personnelle. D'un côté, on peut se demander dans quelle

mesure le leader réussit à exercer une influence prépondérante sur le groupe tout en encourageant la construction des savoirs. De l'autre, on va focaliser l'intérêt sur l'alliance de travail et, plus particulièrement, sur la cohésion et la dynamique des échanges dans l'interaction.

2.1. Le leader du groupe et les prises de décision

Il est vrai qu'à l'intérieur du groupe se réalisent des mouvements qui déterminent les prises de décision. En effet, il existe, dans chaque groupe, une ou des personnes influentes qui le dominent. « Le leader est celui qui guide le groupe parce qu'il a su *capter ses besoins et paraît le mieux à même de les réaliser*. Par sa position, il est susceptible d'exercer une influence prépondérante sur le groupe en lui indiquant la direction à prendre. Par son action, il contribue à la réalisation de tâches ou à l'entretien des relations interpersonnelles entre les membres du groupe » (<http://www.ecogesam.ac-aix-marseille.fr/Resped/stg/cgrh/supportmd/2DynamiqueGroupe.doc>)

En ce qui concerne les styles de leadership, on en distingue le leader autoritaire du leader démocratique et du leader laissez-faire. Le leader autoritaire arrive à déterminer les règles du jeu tout en décidant lui seul de la gestion des activités et de l'organisation du groupe. À l'inverse, les membres jouissent d'une liberté totale avec la présence du leader laissez-faire qui se contente de fournir des informations mais sans exercer une certaine pression sur le groupe, ce qui amène souvent à un relâchement. À coup sûr, les relations des participants demeurent plus dynamiques avec le leader démocratique. Ce dernier se prête à l'ouverture d'un dialogue qui se fonde sur l'accord commun de tous les membres. « Les décisions résultent des discussions provoquées par le leader et tiennent compte de l'avis du groupe. Le leader fait donc participer, amène les individus à prendre part aux décisions. Elles sont articulées par rapport à une progression, chaque étape est clairement justifiée et finalisée. Sans trop participer lui-même aux activités, il s'efforce d'être intégré à la vie du groupe. Dans les groupes à commandement démocratique la performance est élevée et reste stable, y compris lorsque le leader quitte le groupe. La satisfaction des membres est élevée et le climat socio-affectif positif, la cohésion est forte. » (<http://www.ecogesam.ac-aix-marseille.fr/Resped/stg/cgrh/stage/lex-group.htm>)

Par conséquent, les prises de décision, se réalisant au sein d'un groupe uni et collaboratif, diffèrent bien de celles des individus isolés. Le processus de prises de décision reste variable et dépend de la participation active ou passive du groupe.

Décision par absence de réaction	Le groupe finit par adopter une solution, sans discussion, ni analyse véritable, par manque de réaction.
Application de la règle de l'autorité	Le leader prend une décision autoritairement. La qualité du choix repose sur son propre niveau d'information.
Application de la règle de la majorité	Au moyen d'un vote, la solution qui compte le plus de suffrages est adoptée.
Application de la règle de la minorité	Un nombre restreint de personnes amène le groupe à retenir la solution qui leur convient
Application de la règle de l'unanimité	La solution retenue convient à la totalité des membres.
La décision par consensus	Après discussion, un accord général est trouvé. La solution soutenue par la plupart des membres est finalement jugée acceptable par d'autres qui s'y rallient, sans qu'il y ait obligatoirement unanimité.



(<http://www.ecogesam.ac-aix-marseille.fr/Resped/stg/cgrh/supportmd/2DynamiqueGroupe.doc>)

En définitive, le groupe détient le pouvoir et définit la nature des échanges. L'organisation

des séances de travail, où le pouvoir demeure mieux partagé parmi les participants, atténue les crises éventuelles et crée les conditions propices pour une participation impartiale de tous dans l'acte d'apprendre.

2.2. La cohésion et la dynamique des échanges dans l'interaction

Lorsque les membres du groupe se conduisent vers la réalisation des buts communs, ils tendent à la cohésion. Cette caractéristique qualitative donne un élan au groupe qui l'amène non seulement à la satisfaction de ses projets mais aussi à l'efficacité de son action. « La cohésion est le phénomène qui maintient unis l'ensemble des membres du groupe vers l'accomplissement de la tâche fixée et empêche sa désintégration. Elle traduit la volonté de ses membres à appartenir au groupe et y maintenir une participation active. Plusieurs facteurs contribuent à cette cohésion donc à l'efficacité du groupe. » (<http://www.ecogesam.ac-aix-marseille.fr/Resped/stg/cgrh/supportmd/2> DynamiqueGroupe.doc)

Les facteurs de cohésion dépendent de la structure du groupe et des attitudes ou même les comportements de chaque participant. Dans ce cas, la motivation se présente comme une composante essentielle pour passer à une collaboration constructive en évitant toute tentative de rejet ou de frustration. Ainsi, l'implication active des sujets explique leur volonté forte de s'engager dans un projet d'action collective où ils peuvent satisfaire à la fois leurs besoins langagiers et socioaffectifs.

Même si un groupe présente une dynamique des échanges, il arrive aussi d'attester des cas d'écart ou de refus de participation active. D'après le tableau suivant, on observe que l'énumération plus nombreuse des dangers risque de déséquilibrer la collaboration dans un groupe.

Avantages du groupe	
Ressources	Le groupe dispose généralement de plus de ressources que les individus isolés.
Précision	Probabilité accrue de pouvoir reconnaître les erreurs.
Engagement	Un groupe peut générer un engagement accru pour appliquer les solutions choisies.
Dangers du groupe	
Absence de vision critique	Lorsqu'on désire prendre des décisions tellement rapidement qu'ils le font sans avoir recueilli toutes les informations importantes.
Domination par une minorité	Quelques membres plus bruyants ou qui s'expriment davantage guident les prises de décision.
Tendance au conformisme	Tendance à suivre le mouvement, ce qui peut avoir pour résultat de mauvaises décisions.
Prise de décision prématurée	Plusieurs groupes s'attachent très rapidement à la première solution trouvée.
Confusion entre désaccord et aversion	Considérer une critique de nos idées comme une attaque personnelle.

(<http://www.webdlambert.com/communication-groupe.html>)

Pour cette raison, la contribution de l'animateur s'avère cruciale pour renforcer la solidarité des membres du groupe. D'après les séminaires proposés aux enseignants par Daniel Beaulieu et Daniel Côté au Canada, on met en évidence les qualités de l'animateur : a) communicateur : il exploite les techniques de classe afin de renforcer les aptitudes constructives de l'élève, b) créateur : il devient plus innovant dans ses stratégies de communication, c) éducateur : il aide les élèves à développer leurs compétences personnelles et sociales, d) connaisseur : il sait comment exploiter les ressources du cerveau et gérer ses énergies pour rendre son enseignement plus efficace, e) leader : il crée un bon climat, propice au travail, à l'entraide et au plaisir d'apprendre tout en maintenant un niveau d'énergie et d'intérêt favorable aux apprentissages, f) semeur : il donne aux élèves les moyens d'exploiter pleinement leurs pouvoirs d'agir et de devenir les acteurs principaux de leur vie en les rendant proactifs et responsables, g) conseiller en relations humaines : il arrive à dépasser la gestion des conflits et à explorer les façons de mieux vivre les relations interpersonnelles.

C'est pourquoi, la disponibilité et l'énergie de tous les participants influencent considérablement les conditions d'apprentissage et l'ambiance de la classe. Grâce à la coopération, on arrive à atteindre les objectifs fixés et à optimiser les performances du groupe en vue de réaliser des tâches constructives.

3. Adopter une réflexivité méthodologique pour garantir une performance optimale

Il est vrai que le groupe est plus efficace et plus créatif dans le cas où on le conduirait vers la maîtrise de compétences transversales. Apprendre autrement signifie fonder l'intérêt des apprentissages sur l'interdisciplinarité. Dans ce cas, l'enseignant pourrait proposer une pédagogie de l'alternance en vue de faire évoluer les compétences du groupe tout en recourant aux applications et supports pédagogiques en FLE.

3.1. Optimiser les attentes du public et développer des compétences transversales

Si l'on s'intéresse à optimiser les attentes du public, il est primordial de développer des compétences transversales. « Développer capacité de communication, capacité de réflexion méthodologique, aptitude à entrer dans une démarche de projet, aptitude à entrer dans une démarche d'auto-évaluation : telles sont les quatre capacités transversales qui peuvent être travaillées, améliorées et développées dans les diverses situations d'apprentissages et les activités qui nourrissent le projet de formation ». Ces quatre capacités sont cultivées lors des situations d'apprentissage. « Développer la capacité de communication, c'est travailler de façon équilibrée, sur l'écoute et l'expression. [...] Développer la capacité de communiquer, c'est travailler de façon équilibrée sur l'oral et sur l'écrit [...] Sans omettre il est vrai la communication avec le corps [...] Développer la capacité de communication, c'est travailler sur la diversité des situations de communication où peut se vivre le « communiquer » : communiquer à deux, communiquer dans un petit groupe, communiquer face à la classe entière, communiquer à l'extérieur du groupe de référence. » (Jaligot et Wiel, 2004 : 128, 129).

3.2. La notion de la résilience dans une pédagogie de l'alternance

Dans une pédagogie de l'alternance, 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. Ainsi, la notion de résilience se présente comme une force intérieure qui dérive des expériences acquises pour résoudre les problèmes et affronter avec succès les risques de l'existence. « En physique, la résilience est l'aptitude d'un corps à résister aux pressions et à reprendre sa structure initiale. En psychologie, il s'agit de la capacité à vivre, à réussir, à se développer en dépit de l'adversité. » (Lambert, 2002, <http://www.webdlambert.com/dossier-resilience.html>). Dans la vie scolaire, on surmonte les chocs et les traumatismes grâce à l'aptitude de régler les problèmes avec persévérance et optimisme. À coup sûr, la prise de conscience des ressources mobilisables permet de résister au stress et aux difficultés scolaires pour aller à la recherche de nouveaux liens avec le parcours scolaire et en inventer d'autres.

3.3. Applications et supports pédagogiques en FLE

Les domaines d'application de la dynamique du groupe se pratiquent dans la vie quotidienne et envisagent une prise de conscience de soi et une augmentation de l'efficacité personnelle. Ils concernent : a) Les groupes de négociation, b) La formation dans les universités, le commerce, l'industrie, l'armée, c) L'intervention psychosociologique par le groupe dans les organisations, d) La thérapie dans les activités sociales (théâtre, fête, club de loisirs...), e) les groupes de travail ou de famille. De cette manière, on vise à améliorer ses performances et à stimuler son dynamisme pour atteindre à la réalisation des objectifs mis en œuvre.

Pour sa part, l'animateur crée des rapports d'équilibre et reste soucieux d'adopter une démarche pédagogique à trois étapes : a) observation, b) analyse, c) conceptualisation. Parallèlement, il réalise une approche dynamisante qui comprend : a) la caractérisation des différents groupes, b) une observation des phénomènes, c) une identification des facteurs et de leur efficacité. « *Pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle*, le formateur ou l'enseignant doit encourager l'apprenant et lui proposer des tâches dont il contrôle la difficulté : trop difficiles, elles confrontent à l'échec et diminuent le sentiment d'efficacité personnelle ; trop faciles, elles n'exercent pas à la résolution de problèmes. » (Bandura, 2004 : 45) Par la suite, il procède à la sélection des supports pédagogiques suivants : a) des séquences de films ou des émissions de TV ou même des supports de formation sur DVD, CD-ROM, b) des articles de presse, c) des témoignages d'expérience rapportés par les élèves. Quant aux applications pédagogiques en FLE, on pourrait optimiser les performances du travail en équipe. D'une part, la réalisation d'un blog de la classe et, d'autre part, la mise en situation en vue d'affronter les impasses de la vie quotidienne arrivent à encourager les prises de décision dans un groupe.

Loin de se croire déçu, l'apprenant envisage d'améliorer ses performances, puisque l'animateur prend soin de le préparer psychologiquement tout en stimulant son intérêt et ses ressources de dynamisme pour atteindre à la réalisation des objectifs mis en œuvre. De cette manière, une relation d'équilibre se crée entre animateur et public, ce qui évite les conflits et le cas de blocage. En définitive, l'application des stratégies d'apprentissage permet de libérer l'enseignant, qui peut se consacrer aux activités qui nécessitent son intervention personnelle, ce qui contribue à centrer son intérêt sur les lacunes. Tout compte fait, l'entraînement progressif des sujets à des tâches qui encouragent la prise des initiatives donne lieu à une maîtrise des attitudes, de manière que le groupe se sent mieux organisé et apte à développer des compétences. À coup sûr, le contact avec les autres membres contrôle les déficits et se permet

de les compléter afin de libérer le dynamisme du groupe par la réalisation de contacts authentiques. La mise en œuvre des stratégies qui font évoluer les compétences transversales investit le milieu éducatif avec des tendances qui stimulent la prise d'initiatives dans le groupe. Loin de toute forme d'échec, enseignant et enseigné interagissent de manière réciproque en vue de garantir une performance optimale. Ainsi, la prise de conscience de la situation pédagogique demeure une étape primordiale en vue de réaliser des tâches qui permettent d'assumer l'énergie nécessaire dans l'acte d'apprendre et de concourir à une tactique de la réussite.

Références bibliographiques

Ouvrages

BANDURA A., 2004, « Le sentiment d'efficacité personnelle », *Revue des Sciences Humaines*, n° 148 (avril), 42-45.

JALIGOT A. et WIEL G., (2004), *Construire des stratégies de nouveau départ*, Lyon, Chronique Sociale.

Documents électroniques

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE, ECOGESAM, 2003 [consulté le 12 juillet 2010], La dynamique de groupe, disponible sur :

<http://www.ecogesam.ac-aix-marseille.fr/Resped/stg/cgrh/supportmd/2-DynamiqueGroupe.doc>

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE, 2006 [consulté le 14 septembre 2010], Lexique notionnel sur les groupes, disponible sur :

<http://www.ecogesam.ac-aix-marseille.fr/Resped/stg/cgrh/stage/lex-group.htm>

INSA de Toulouse, [consulté le 14 septembre 2010], La dynamique de groupe, disponible sur :

https://moodle.insatoulouse.fr/file.php/77/th1/dyn_group.pdf

LAMBERT D., 2002 [consulté le 18 août 2010], La résilience : L'art de rebondir suite aux difficultés, disponible sur : <http://www.webdlambert.com/dossier-resilience.html>

LAMBERT D., [consulté le 8 août 2010], Exercices formatifs : Dynamique de groupe, disponible sur : <http://www.webdlambert.com/communication-groupe.html>

MOTTA J.-M., 2003, La dynamique des groupes [consulté le 14 septembre 2010], disponible sur : <<http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article135>>

Wikipedia, [consulté le 8 août 2010], Dynamique de groupe, disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Dynamique_de_groupe

Histoire d'une cohabitation, histoire d'une collaboration : les personnels grec et français du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes (1954-1991)

Loukia EFTHYMIU

Université d'Athènes

De sa naissance, en 1954, à sa majorité dans les années 1980 – après l'institutionnalisation de sa pleine autonomie au sein de la Faculté des Lettres –, l'histoire du Département de Langue et Littérature françaises, ex-Section d'Études françaises, est placée sous le signe d'une coopération franco-hellénique multiforme.

Notre étude, s'inscrivant dans le cadre d'une recherche plus vaste concernant la préparation au métier de professeur/e de français en Grèce, n'est qu'un recensement des premiers résultats d'une recherche à poursuivre¹. Elle se penche plus particulièrement sur un aspect de cette collaboration, étroite autant qu'ambiguë : la cohabitation, au sein du Département, de deux personnels, français et grec, qui tout en ayant un but commun – former des enseignants –, doivent, en même temps, servir les politiques culturelles ou éducatives de leurs pays respectifs. La perspective chronologique reste la plus cohérente pour dégager les lignes de force et discerner les principales étapes de cette histoire quadragénaire menant les deux parties d'un « mariage » d'intérêt contracté en 1954, au « divorce » par consentement mutuel prononcé en 1991.

1. Une cohabitation mise à l'épreuve : 1954-1976

Précisons d'emblée que la création, en 1954, de deux sections universitaires à Athènes et à Thessalonique, destinées à former les enseignants et enseignantes de français en Grèce, fait partie intégrante des stratégies culturelles élaborées par la France en vue d'affermir ses positions politico-économiques dans un pays où la classe politique, ayant accepté l'aide financière du plan Marshall, ne pouvait que se montrer favorable à une collaboration étroite avec les États-Unis en pleine expansion économique et technologique (*cf.* Τσουκαλάς, 1981 : 93-95, 108-113 ; Βακαλόπουλος, 1993 : 439, 447)², et où le retour des Italiens et surtout des Allemands s'affirmait de manière dynamique dès le début des années 1950³. Ce contexte avait permis le développement des activités culturelles de ces pays, d'une part (Flitouris, 2004 : 249-250 ; Φλάιτσερ, 2003 : 112), et, d'autre part, la progression sans précédent de l'anglais notamment⁴ qui apparaissait de plus en plus, d'ailleurs, comme la langue du commerce et des techniques (*cf.* Gerbault, 2007-2008 : 34)⁵. Son institutionnalisation, à partir de 1945, en tant que matière obligatoire des études secondaires, supprima le monopole de la langue française dont la place recula ainsi considérablement (décret-loi n° 752, du 19-12-45 ; *cf.* Flitouris, 2004 : 243 ; Proscollì, 1998 : 226). Elle entraîna également, en juin 1951, la fondation par l'État grec, à l'instigation du double appareil du British Council et des centres culturels américains⁶, de deux Sections d'Études anglaises, aux Universités d'Athènes et de Thessalonique (décret-loi n°

1 858, du 23-06-51 ; décret royal n° 24, du 30-03-51 ; décret royal, du 08-01-52), destinées à la préparation d'un personnel apte à enseigner cette langue dans les établissements publics⁷.

Les nouvelles stratégies universitaires concernant la formation des personnels chargés de l'enseignement d'une langue étrangère dans les gymnases grecs ainsi que l'offensive anglo-américaine contraignirent la diplomatie culturelle de l'Hexagone à se conformer aux nouvelles données⁸ et de participer à la création de deux structures analogues pour la langue française⁹.

L'histoire de la Section athénienne débute, en fait, en octobre 1953, date à laquelle commence ses travaux la Sous-commission technique de la Commission culturelle mixte chargée de préparer le projet de loi de sa création¹⁰. Les divergences de vue, les heurts qui se produisirent au cours des séances, véritable bras de fer franco-hellénique, reflètent le conflit des intérêts impliqués dans cette collaboration (AGZ, comptes rendus des séances de travail de la dite Sous-commission). Il n'est donc point surprenant de constater que le texte de décembre 1954, calqué, dans ses grandes lignes, sur celui de la loi de 1951 relative à la création des sections anglaises¹¹, établit un équilibre entre les exigences des deux parties et circonscrit des sphères d'influence et de pouvoir.

C'est de ce partenariat équivoque que découle, à notre sens, la double mission des futurs professeurs de français et de grec, appelant automatiquement une formation à deux volets (art. 2, loi n° 3 107, du 29-12-54). La lecture que nous faisons de ce choix organisationnel – mis à part son aspect pratique évident : économies budgétaires résultant de l'emploi dans les gymnases, notamment provinciaux, de recrues polyvalentes¹² – porte à considérer qu'il fut dicté par l'intention de la partie grecque d'avoir la haute main dans cette coopération et d'exercer un contrôle vigilant sur une formation offerte, après tout, au sein d'une université grecque. Aussi les universitaires, soucieux de préparer des professeurs d'une culture *gréco-française*, ne pouvaient-ils se permettre d'être exclus de l'entreprise pédagogique¹³. C'est sous un tel éclairage qu'acquiert tout son sens la structure nettement stratifiée des programmes élaborés et publiés par décret en 1955 (03-02). En effet, d'après ce texte législatif, la moitié des heures des matières enseignées à la Section d'Études françaises (SÉf) – qui ouvrit ses portes en octobre 1955¹⁴ – étaient consacrées à une formation classique prise en charge, pour la période considérée, par 59 universitaires de la Faculté des Lettres¹⁵.

N'empêche qu'au demeurant, le rôle qu'ils entendaient s'y réserver n'est pas lisible dans l'intitulé de la nouvelle institution. Celui-ci circoncrivait les champs disciplinaires de la formation planifiée autour du contenu des études françaises : langue, littérature et civilisation, domaines recouvrant finalement l'autre moitié des matières enseignées et appelant de ce fait le concours de la partie française¹⁶. Le rôle de cette dernière, clairement défini par la loi de création de la Section, fut effectivement de mettre à la disposition de l'Université d'Athènes un personnel spécialisé (art. 3), pris en charge par le gouvernement français (art. 5) : des docteurs ès-lettres d'État destinés aux chaires de Civilisation française et de Langue et Littérature françaises, d'une part, et, d'autre part, des « agrégés » ou des « licenciés » devant occuper les postes de lecteurs – deux maximum – prévus auprès de chaque chaire (art. 3 et 4). Pour leur recrutement, on suivit la voie toute tracée : le dispositif diplomatique d'action culturelle et linguistique de la Direction générale des relations culturelles et des œuvres françaises à l'étranger (DGRC), service relevant du Ministère des Affaires étrangères, fut chargé du détachement de ces enseignants¹⁷. Or, les candidatures proposées par les instances françaises devaient être approuvées par la Faculté des Lettres qui conservait ainsi, dans ce domaine également, la haute direction, – du moins en principe. Les personnes agréées étaient nommées

ensuite par décret royal (art. 3). Par la loi de 1954, fut donc circonscrit le cadre législatif de la cohabitation de deux personnels de nationalité différente ayant des attributions bien distinctes et hiérarchisées.

L'étude de l'équipe française, groupe de fonctionnaires migrants aux traits particuliers, présente un intérêt incontestable. Or, se hasarder, à ce stade de la recherche, à dégager son profil, nous paraît quelque peu périlleux, notre documentation étant encore assez fragmentaire. C'est la raison pour laquelle nous nous limitâmes ici à certaines remarques d'ordre général qui mettent pourtant en évidence l'homogénéité de ce groupe de vingt-sept enseignants et enseignantes envoyés en Grèce entre 1955 et 1976¹⁸. Tout d'abord, un des traits saillants de sa composition est la prédominance numérique du sexe masculin dont le taux s'élève à 85,2%. Pour ce qui est des professeurs de notre échantillon, ils furent tous des hommes¹⁹ – à une exception près toutefois : en 1959, une femme fait irruption dans ce monde masculin. Sa candidature, vivement critiquée par les universitaires grecs pour des raisons liées à son sexe, fut presque imposée par la partie française ; sa mission ne dura, par ce fait même, qu'un an²⁰. D'après les informations dont nous disposons, ces douze hommes et une femme, agrégés, souvent anciens élèves de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm²¹, acceptèrent, dans la majorité des cas, leur mission en attendant d'une chaire dans une université française ou d'une autre nomination plus avantageuse à l'étranger²². Des difficultés de recrutement, dans les années 1960, firent que, de plus en plus souvent, ils étaient désignés par le ministère des Affaires étrangères français avant la soutenance de leur thèse, ce qui les privait conséquemment – du moins jusqu'à l'obtention du titre requis – de la « qualité pour faire passer les examens »²³. La vacance de la chaire de civilisation à partir de 1967 pourrait, sans doute, être éclairée aussi à la lumière de cette donnée. Quant aux 12 lecteurs et 3 lectrices recensées, agrégés ou certifiés, une petite enquête révéla que nombreux étaient parmi eux les enseignants ayant déployé une activité intéressante dans le domaine de leur discipline²⁴.

Au sein de la SÉf, le personnel français forma, de manière plutôt constante, tout au long de la période concernée, une équipe de six personnes se renouvelant à un rythme irrégulier²⁵. Si la durée moyenne des missions de ce personnel fut de 4 à 5 ans, en réalité, le séjour grec variait entre 1 et 11 ans ! Ce sont surtout les lecteurs, notamment ceux des premières années, qui ont tendance à prolonger le temps de leur détachement à l'étranger : ne visant pas à une carrière universitaire en France, du moins dans l'immédiat, ils trouvèrent en Grèce l'occasion d'enrichir leur expérience professionnelle et personnelle, de compléter aussi parfois des recherches scientifiques entamées en France. Cette variabilité, qui pourrait paraître quelque peu curieuse, était due, pour l'essentiel, au système laxiste qui régissait, jusqu'en 1959 au moins, la durée des missions. Après cette date pourtant, celle-ci fut précisée réglementairement par une circulaire qui prévoyait le « renouvellement systématique des professeurs/es à l'étranger tous les six ans » (Seydoux, 1984 : 38). Il n'en reste pas moins que, par la pratique des dérogations, cette règle générale fut souvent transgressée.

Le statut du personnel français à l'Université d'Athènes était proche, sous certains aspects, de celui des professeurs associés, et pour cause : agents d'une politique culturelle étrangère²⁶, ces enseignants ne pouvaient qu'être écartés de la planification des études de la Section dont le commandement se devait de rester entre les mains de leurs partenaires grecs. Aussi, les titulaires des chaires, auxquels on avait pourtant assigné la fonction de professeur principal, responsable de la direction de la SÉf, étaient-ils exclus du Conseil de la Faculté, seule instance décisionnelle. Confinés dans l'enseignement des modules français, ils ne purent exprimer leurs

vœux et suggestions qu'à travers des notes et des rapports soumis au jugement des universitaires qui, parfois, il est vrai, se montraient peu pressés de les examiner²⁷. En 1976, le Conseiller culturel, Jacques Fauve signalait, dans une note de service, le « malaise » que générait parfois cette excommunication : « la situation a créé un certain malaise chez les titulaires français qui, comme il est normal, ne participent pas aux conseils de la Faculté et sentent qu'ils peuvent être amenés à prendre des positions qui ne seraient pas tout à fait en harmonie avec les conditions locales »²⁸.

Le décret de 1963 (n° 780, du 22-12-1963), application de la décision des Universités grecques d'augmenter les effectifs du personnel de « grade inférieur » dans le but de remédier aux carences pédagogiques dues à la forte hausse de la population étudiante, conforta en partie ce statut minoré²⁹. C'est qu'il contribua à restructurer la hiérarchie des rapports au sein de la SÉf : l'introduction d'un échelon inférieur de fonctionnaires grecs, dépendant directement du professeur principal français, chargé de leur recrutement et, plus tard, de leur évaluation annuelle, entraîna la promotion du rang de ce dernier et renforça son autorité³⁰. Bientôt, le directeur de la Section fut à la tête d'une véritable petite armée enseignante, étant donné que le nombre de ses subordonnées grecques augmenta selon une progression géométrique, à la suite de la nouvelle disposition législative de 1968 permettant, sous la dictature des colonels, une véritable explosion des effectifs des assistants (décret-loi n° 553, du 19-09-68). Sous un autre rapport cependant, ce personnel entièrement féminin³¹, qui passa, en l'espace de dix ans (1964-1975), de une à onze assistantes (*Annuaire* de l'Université)³², éclipsa presque par son importance numérique les enseignants français : en 1976, ceux-ci furent, du coup, approximativement dans une proportion de 1 contre 4.

2. Une cohabitation controversée : 1976-1991

Il est plausible d'admettre, d'après les données jusqu'à présent récoltées, que l'« hellénisation »³³ progressive du personnel de la SÉf s'inscrit dans des stratégies plus larges visant à l'affranchissement de ce type de structures universitaires de la tutelle étrangère par la création des conditions nécessaires à leur indépendance³⁴.

Au choix d'une telle tactique, la partie française ne s'opposa guère. C'est qu'elle était en conformité avec la restructuration de sa politique culturelle et linguistique qui devait privilégier désormais l'action indirecte à long terme. Elle fut mise en œuvre, dès la fin de la décennie 1960-1970, dans un contexte de réductions des moyens budgétaires de la nouvelle Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques (DGRCSST)³⁵ et se traduisit par le rétrécissement de tout un pan de la présence française dans l'enseignement et la gestion directe³⁶.

Cette réorientation entraîna le désengagement progressif des Français du devenir de la Section³⁷, qui fut, tout d'abord, visible dans la décision d'abandonner sa direction – noyau dur, depuis plus de vingt ans, de la collaboration des deux partenaires – et de réduire conséquemment, le « niveau du principal enseignant français à celui de maître de conférences »³⁸. Par ailleurs, la nouvelle politique linguistique française commanda la diminution quantitative des missions universitaires³⁹ : à partir de 1976, le nombre des enseignants de l'équipe française fut réduit considérablement et passa, en tout et pour tout, à deux lecteurs – les « données budgétaires » ne permettant pas, selon les responsables de la diplomatie française en Grèce, de pourvoir le troisième poste, supprimé, de ce fait, en 1974. Comme solution compensatoire, l'attaché

culturel Michel Rigolet proposait, en janvier 1979, le « prêt » à la SÉf, pour un enseignement de quelques heures, des professeurs de l'Institut ayant les titres universitaires requis par la Faculté⁴⁰.

De son côté l'Université se vit obligée, au lendemain de la chute de la junte, de procéder à des changements importants dont les traits principaux se résument dans la démocratisation des structures et des institutions. La Section en profita largement. En vertu de la loi de 1975 qui permit la transformation du statut des assistants munis du titre de docteur en lecteurs (loi n° 118, du 18-08-75), le nombre de ces derniers doubla et passa de deux à quatre⁴¹. Cette mesure conjuguée à de nouvelles nominations d'assistantes porta automatiquement à 15 personnes les effectifs globaux du personnel grec⁴². Par ailleurs, les universitaires revinrent, en 1977, à leur demande de création de nouvelles chaires⁴³. Or, c'est surtout l'année 1981 qui constitue, dans la chronologie de la cohabitation gréco-française, un troisième temps fort. Par la publication du décret de création d'une chaire indépendante de Littérature française⁴⁴, doublée d'un poste de lecteur⁴⁵, la SÉf acquit, cinq ans après le départ du dernier directeur français, une professeure principale grecque. Parallèlement, fut publié le décret présidentiel relatif à la création de la Salle d'études de la Section tenu par un lecteur⁴⁶.

La mise en place de ces structures permit, deux années plus tard, dans un contexte de renouvellement institutionnel accéléré par la publication de la loi-cadre de 1982 (1268/82), l'autonomie de la SÉf au sein de la Faculté des Lettres. Ce tournant important fut scellé par la transformation de son intitulé en Département de Langue et Littérature françaises (DLLf), dénomination actuelle de notre établissement.

Le nouveau Département autonome devint le cadre du dernier acte de la cohabitation gréco-française, préparé depuis plusieurs années déjà. Plus précisément, en 1991, en raison des restrictions budgétaires du Quai d'Orsay⁴⁷, prit fin la mission du dernier lecteur français sans que son poste fût renouvelé⁴⁸. Cette décision, imposée par les circonstances, permit toutefois au Conseil universitaire du DLLf de remplacer des collaborateurs étrangers de passage par un personnel grec, permanent et hautement qualifié scientifiquement.

3. Ambiguïtés

Aboutissement d'un lent processus de désengagement mutuel, le départ du dernier Français, en 1991, marqua, dans l'histoire du DLLf, un tournant plutôt symbolique que décisif : la suppression de fait d'une structure de coopération moribonde, instituée quarante ans plus tôt. Officiellement, d'autres formes de collaboration se développèrent davantage⁴⁹; en réalité, cependant, la nouvelle période dans les relations culturelles et pédagogiques entamée à partir des années 1990 se caractérisa aussi, à notre sens, par une intensification de la concurrence informelle entre Université et Institut au niveau des préparations professionnelles⁵⁰.

Au terme de cette analyse, rapide survol recoupé par plusieurs diagonales, ce dernier tour d'horizon n'a d'autre prétention que de rappeler brièvement les facteurs qui commandèrent l'évolution de la coopération franco-hellénique au sein du DLLf : son histoire fut liée, d'une part, aux choix autour desquels s'était construite et fluctuait une politique linguistique et culturelle française ; d'autre part, aux circonstances politico-économiques, aux finalités et aux besoins pédagogiques qui dictèrent les orientations de la planification et la diversification des stratégies universitaires. Sous cette optique, la collaboration des universitaires grecs et français

pourrait être comparée à une « valse-hésitation ». Formule à effet certes, elle n'en fait pas moins ressortir le poids et les ambiguïtés d'une action commune et concurrente à la fois.

S'agissant, toutefois, d'une étude de cas, ce récit pourrait s'élargir à des structures analogues, grecques et étrangères, ce qui permettrait, en cheminant du particulier au général, d'écrire l'histoire peu connue des médiateurs culturels français intrinsèquement liée à celle du développement des sections universitaires d'études françaises dans le monde.

Sources

1. Archives historiques de l'Université d'Athènes (AHUA)

- *Annuaire*s de l'Université d'Athènes, 1953-1987
- Archives de la Faculté des Lettres : Comptes rendus des AG, 1951-1965,
Tomes :
 - 25 : 1953-1954
 - 27 : 1956-1957
 - 31 : 1960
 - 32 : 1960-1961
 - 35 : 1964-1965
 - 37 : 1963-1964

2. Archives de la Faculté des Lettres (AFL).

Classeurs :

- 1955-56/1-140
- 1955-56/141-359
- 1959-60/1-200
- 1959-60/961-1 170
- 1960-61/801-999
- 1960-61/1 149-1 324
- 1962-63/500-1 000
- 1965-66/251-500
- 1966-67/comptes rendus AG
- 1967-68/1-800
- 1971-72/2 151-2 550
- 1972-73/1-1 000
- 1972-73/2 152-2 650
- 1973-74/1-1 300
- 1975-76/1 900-2 200
- 1979-80/401-600
- 1980-81/1 101-1 500
- 1980-81/1 801-1 999
- 1981-82/200-500
- 1981-82/2 000-3 100

3. Archives privées du professeur et ex-doyen de la Faculté des Lettres, Georges Zoras (AGZ)

4. *Guides de l'étudiant du DLLf* : 1987-1991

5. Textes législatifs

- Loi n° 4 575 du 26-04-30 relative à la formation des professeurs de français, *J.O.*, n° 138, 02-05-30 : 1 134.
- Décret-loi⁵¹ n° 752 du 19-12-45 relatif à l'introduction dans les Gymnases de la langue anglaise en tant que matière obligatoire, *J.O.*, n° 311, A', 21-12-45 : 1 565.
- Décret-loi n° 1 858 du 23-06-51 relatif à la formation des professeurs d'anglais de l'enseignement secondaire public, *J.O.*, n° 185, A', 23-06-51 : 1 318-1 319.
- Décret royal n° 24 du 30-03-51 relatif aux modules obligatoires des étudiants de l'Institut des langues et littératures étrangères de l'Université de Thessalonique et concernant la langue et la littérature anglaises, *J.O.*, A', n° 187, 26-06-51 : 1 335-1 336.
- Décret royal du 08-01-52 relatif aux modules obligatoires et aux examens de la Section d'Études anglaises de la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes, *J.O.*, n° 13, A', 15-01-52 : 99-100.
- Décret royal du 24-11-1953 relatif aux modules obligatoires des étudiants de l'Institut de langues et littératures étrangères de l'Université de Thessalonique et concernant la langue et la littérature françaises, *J.O.*, n° 348, A', 19-12-53 : 2 820-2 821.

- Loi n° 3 107 du 29-12-54 relative à la création de la Section d'Études françaises auprès de la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes, *J.O.*, n° 314, A', 30-12-54 : 2 573.
- Décret royal du 3 février 1955 relatif aux modules obligatoires et aux examens de la Section d'Études françaises de la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes, *J.O.*, n° 25, A', du 04-02-55 : 131-132.
- Décret royal n° 780 du 22-12-1963 relatif à la création de postes d'un personnel de grade inférieur, *J.O.*, n° 232, A', 20-12-63 : 1 943-1 944.
- Décret-loi n° 553 du 19-09-68 relatif au personnel d'assistants enseignant dans les Universités, *J.O.*, n° 210, A', 20-09-68 : 1 581-1 583.
- Loi n° 118 du 18-08-75 relative à des questions concernant le personnel des Universités, *J.O.*, n° 172, A', 20-08-75 : 1 155-1 157.
- Décret présidentiel n° 329 du 2 avril 1981 relatif à la création de chaires et de postes de lecteurs à la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes, *J.O.*, n° 94, A', 13-04-81 : 1 014-1 015.
- Décision ministérielle du 17-07-81 relative à la publication de la chaire de langue française à la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes, *J.O.*, Annexe, n° 81, 13-10-81 : 476-477.

Références bibliographiques

- ALIVIZATOS N., 1979, *Les Institutions politiques de la Grèce à travers les crises : Constantes et spécificités d'un parcours constitutionnel agité 1922-1974*, t. II., Paris, R. Pichon et R. Durand-Auzias (Librairie générale de droit et de jurisprudence).
- ΑΝΤΩΝΙΟΥ Δ., 2009, *Γαλλικά σχολεία στην Ελλάδα*, Αθήνα, Διεθνές κέντρο έρευνας Αίσωπος-La Fontaine [ANTONIOU D., 2009, *Écoles françaises en Grèce*, Athènes, Centre international de recherche Ésope-La Fontaine].
- ΒΑΚΑΛΟΠΟΥΛΟΣ Α., 1993, *Νέα ελληνική ιστορία*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας. [VAKALOPOULOS A., 1993, *Histoire de la Grèce moderne*, Thessalonique, Vanias]
- BASDEVANT J., 1984, « L'Action du ministère des Affaires étrangères pour la diffusion de la langue française à l'étranger de 1960-1968 », in COSTE D., *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, *Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, 40-49.
- BERNSTEIN S. et MILZA P., 1991, *Histoire de la France au XX^e siècle*, t. III : 1945-1958, Paris, Éd. Complexe.
- BERNSTEIN S. et WINOCK M., 2004, *La République recommencée*, Paris, Seuil.
- COSTE D., 1984, « Présentation générale », in COSTE D., *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, *Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, 5-11.
- ΦΛΑΙΣΕΡ Χ., 2003, «Στρατηγικές πολιτισμικής διείσδυσης των μεγάλων δυνάμεων και ελληνικές αντιδράσεις, 1930-1960», στο ΦΛΑΙΣΕΡ, Χ., *Η Ελλάδα '36-'49. Από τη Δικτατορία στον Εμφύλιο. Τομές και συνέχειες*, 2^η έκδοση, Καστανιώτης, Αθήνα, 87-120 [FLEISCHER, Hagen, « Les stratégies culturelles des grandes puissances et les réactions helléniques, 1930-1960 », in FLEISCHER H., 2003, *La Grèce '36-'49. De la Dictature à la guerre civile. Césures et continuités*, 2^e édition, Athènes, Kastaniotis, 87-120].
- FLITOURIS L., 2004, *À la recherche d'une véritable politique culturelle internationale. La présence culturelle et spirituelle de la France en Grèce de la fin de la Grande Guerre aux années 1960*, thèse de doctorat inédite, dirigée par J.-Y. Mollier, Université de Versailles Saint-Quentin-en Yvelines.
- GERBAULT L., 2008, *La diplomatie culturelle : la culture face à de nouveaux enjeux ?*, mémoire de recherche inédit, directrice : Claire Conte, IEP de Toulouse.
- IFA [consulté le 21 novembre 2010], disponible sur :

<http://www.ifa.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=164&Itemid=72&lang=el>;

- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ. & ΘΕΡΙΑΝΟΣ Κ., 2004, *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Σαββάλας, [KATSIKAS, C. et THÉRIANOS, K., 2004, *Histoire de l'enseignement néo-hellénique*, Athènes, Savalas].
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., 1994, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, τ. Β΄, Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98*, 4^η έκδοση, Αθήνα, Gutenberg, [BOUZAKIS S., 1994, *Réformes éducatives en Grèce. Enseignement primaire, secondaire, formation générale, technique et professionnelle, t. B'*, *Tentatives réformatrices 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98*, 4^e édition, Athènes, Gutenberg].
- ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ-ΛΥΤΡΑ Σ., ΔΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Σ., ΜΑΡΚΙΔΟΥ Β., 2008, *Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. 56 Χρόνια Παρουσίας*, Αθήνα, Εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών [ΠΑΡΑΕΥΘΥΜΙΟΥ-ΛΥΤΡΑ Σ., ΔΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Σ., ΜΑΡΚΙΔΟΥ Β., 2008, *Département de Langue et Littérature anglaises, 56 années de présence*, Athènes, Éd. Université d'Athènes].
- PROSCOLLI A., 1998, « La Grèce. Caractéristiques du “plurilinguisme grec”. Dimensions culturelles et sociales de l'enseignement des langues vivantes », in José Carlos Herreras (dir.), *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne*, Peeters, Louvain-la Neuve.
- ΡÉΠΟΥΣΣΙ Μ., 1977, *Les relations franco-helléniques de 1958 à 1963 et le voyage du général de Gaulle en Grèce*, mémoire de maîtrise inédit, sous la direction de M. Louis Girard, Paris IV.
- RIGAUD J., 1979, *Les relations culturelles extérieures. Rapport au ministre des affaires étrangères*, Paris, La Documentation française.
- ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ., 1981, *Η ελληνική τραγωδία: από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχους, μετάφρ. Κ. Ιορδανίδη*, Αθήνα, Λιβάνης [TSOUKALAS K., 1981, *La tragédie grecque : de l'indépendance aux colonels*, trad. K. Iordanidi, Athènes, Livanis].
- UNIVERSITÉ ARISTOTE, DLLf, 2005-2010, [consulté le 22 janvier 2010], disponible sur : <http://www.frl.auth.gr/frl/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=192&lang=el>

Notes

¹ Ce travail requiert l'examen de sources plurielles et variées. À ce stade de la recherche, nous avons consulté des documents conservés aux Archives historiques de l'Université d'Athènes – AHUA –, aux Archives de la Faculté des Lettres – AFL –, aux archives privées du professeur et ex-doyen de la Faculté des Lettres, Georges Zoras – AGZ –, ainsi que des textes législatifs et réglementaires publiés dans le *Journal Officiel* grec.

² Au cours de cette même période, l'État français dut faire face à l'instabilité politique et à un essor économique encore hésitant (cf. Bernstein et Milza, 1991 : 69 et s., 123 et s. ; Bernstein et Winock, 2004 : 223 et s.).

³ Et surtout à partir de la signature, en 1953, sous le gouvernement Papagos, des accords bilatéraux. (Flitouris, 2004 : 204).

⁴ La concurrence de l'allemand, également, devint de nouveau dangereuse.

⁵ Ces deux secteurs constituèrent les axes autour desquels s'organisa désormais la politique éducative grecque, dans un contexte de restructuration et de développement de l'économie nationale (cf. Κάτσιας & Θεριανός, 2004 : 161 et s. ; Μπουζάκης, 1994 : 49 et s.).

⁶ Pour ce qui est de la pression exercée par la diplomatie anglaise et américaine sur le gouvernement grec relativement à la diffusion de l'anglais v. Fleischer, 2003 : 109 et Flitouris, 2004 : 243 ; sur la collaboration de l'Université d'Athènes avec les institutions anglophones (British Council, Fondation Fulbright) v. comptes rendus des assemblées générales (AG) de la Faculté des Lettres (cf., entre autres, AHUA, AG 26^e/02-05-60 et 15^e/25-01-65, t. 31 : 234 et t. 35 : 175).

⁷ Jusqu'à ce moment-là, toute structure relative à la formation d'un tel personnel faisait défaut en Grèce (Flitouris, 2004 : 243).

⁸ Cette décision mettait fin toutefois à la collaboration de l'Université avec l'Institut français où fonctionnait depuis 1930 un « Cours Spécial de préparation au professorat de français » (Flitouris, 2004 : 69 ; Αντωνίου, 2009 : 70) : celui-ci avait alimenté pendant plus de vingt ans le secondaire grec en professeurs/es de français. (cf. loi n° 4 575, du 26-04-30)

⁹ Il est intéressant de noter que cette décision avait été précédée, en mai 1953, du voyage du ministre des affaires étrangères, Georges Bidault, en Grèce. Cette visite marqua la reprise dynamique des relations diplomatiques franco-helléniques après la Seconde Guerre mondiale (cf. Répoussi, 1977 : 17-19 ; Flitouris, 2004 : 204). Un carton d'invitation conservé aux archives du professeur G. Zoras, alors doyen de la Faculté des Lettres, atteste la rencontre des deux hommes le 19 mai 1953 à l'Ambassade de France. Nous tenons à remercier ici Gérassimos Zoras, professeur de la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes, de nous avoir communiqué des documents importants pour notre recherche provenant des archives de son père, qui fut un des protagonistes de la création de la Section d'Études françaises à l'Université d'Athènes.

¹⁰ Aux termes de l'article 11 de l'accord bilatéral signé entre la Grèce et la France en 1938, sorte de loi-cadre de coopération culturelle toujours en vigueur en 1953 mais nécessitant une révision, la sous-commission en question fut composée de 5 membres : de 4 Grecs, officiers gouvernementaux et universitaires, d'une part, et d'autre part, du directeur de l'Institut français d'Athènes, Octave Merlier (AGZ, document du ministère des Affaires étrangères grec, n° 39091 ΑΠ/2/Γαλ/07-07-53).

¹¹ Sur l'utilisation du texte législatif de 1951 en tant que point de repère pour l'élaboration du projet de loi de création de la future section athénienne, v. AGZ, « Note préliminaire » établie par O. Merlier, s. d. ; Compte rendu de la « séance de travail du 6 novembre [1953] chez M. Zoras » ; Positions du professeur G. Zoras, membre de la Sous-commission franco-hellénique, tps. s.d. : 3-4. Les cas des Sections anglaise et française présentent des similitudes intéressantes sous plusieurs aspects, ce qui montre que toute collaboration de l'Université avec des instances culturelles étrangères obéit à un seul schéma s'inscrivant dans le cadre plus large des politiques éducatives appliquées dans l'enseignement supérieur grec (cf. AGZ, « Procès-verbal, de la première séance de travail de la Sous-commission Culturelle franco-hellénique du 23 octobre 1953 » : 2 ; Παπαεθymiού-Λύτσα *et al.*, 2008).

¹² V. AGZ Positions du professeur G. Zoras, doc.cit. : 2, 4. AFL, classeur 1960-61/801-999 : note du doyen au recteur, n° 972/18-04-61.

¹³ V. AGZ Positions du professeur G. Zoras, doc.cit. : 1.

¹⁴ À Thessalonique, avait déjà commencé à fonctionner, au cours de l'année universitaire 1954-1955, une Section française au sein de l'Institut des Langues étrangères de l'Université Aristote. Elle fut dirigée par un professeur français (cf. décret royal, du 24-11-53 ; historique du Département de Thessalonique sur son site officiel).

¹⁵ Professeurs, maîtres de conférences, lecteurs et assistants (*Annuaire*s de l'Université, 1955-1976).

¹⁶ Celle-ci, bien qu'elle souhaitât la conservation, dans les nouveaux programmes, des matières françaises prévues par l'art. 2 de la loi de 1930 (« langue, littérature françaises, histoire de la civilisation française et de l'art français ») et enseignées au Cours Spécial de l'Institut (loi n° 4 575, du 26-04-30), se vit obligée de limiter ses ambitions (cf. décret royal, du 03-02-55 ; *Annuaire*s de l'Université, 1955-1976 ; AGZ, « Procès-verbal, de la première séance de travail... », doc.cit).

¹⁷ Direction qui succéda, en 1945, au Service des œuvres françaises à l'étranger. Au sein du Service de l'Enseignement de la nouvelle Direction se rattachaient les services des professeurs détachés du ministère de l'Éducation nationale mis à la disposition des universités étrangères. Parallèlement, un Service Universitaire des Relations avec l'Étranger (SURE) fut chargé au ministère de l'Éducation nationale de recruter les professeurs (Baillou, 1984 : 26-27).

¹⁸ 13 professeurs ; quant aux lecteurs, leur nombre s'élève – d'après le décompte effectué dans les *Annuaire*s de l'Université – à 15 personnes. Étant donné cependant que deux lectrices, dont les missions se succédèrent (1967-1970 et 1970-1974), portent le même nom de famille – Boudouris, nom grec, rare pour une Française –, mais un prénom différent, nous nous sommes doutée de l'éventualité d'une erreur de la part des rédacteurs des *Annuaire*s.

D'autant plus que, nous ne repêrâmes dans les AFL que l'ampliation d'un seul acte de nomination, où, toutefois, le prénom de la personne concernée n'est pas indiqué (AFL, classeur 1967-68/1-800 : note du doyen au recteur, n° 365/11-10-67 et n° 480/18-10-67). Par ailleurs, le témoignage d'une ancienne étudiante de la Section (1968-1972) atteste également l'existence d'une seule Mme Boudouris. Ces données nous amenèrent à conjecturer que Marie et Jeannine Boudouris ne sont qu'une seule personne, ce qui limite conséquemment le nombre des lecteurs à 14 personnes.

¹⁹ Ce qui ne paraît point surprenant d'ailleurs, compte tenu de l'époque et des qualifications exigées.

²⁰ Il s'agit de la titulaire de la chaire de Civilisation française de 1959 à 1960. Sur les objections des universitaires v. la correspondance échangée entre Faculté, Ministère des Affaires étrangères grec et Ambassade conservée aux AFL, classeur 1959-60/1-200 : notes verbales de l'ambassade de France n° 162/04-06-59, n° 980/05-06-59, n° 197/09-07-59, n° 1101/15-07-59, n° 151/07-09-59, n° 19/05-10-59 ; notes rédigées par le doyen de la Faculté des Lettres n° 980/395/13-06-59, n° 980/18-06-59, n° 1188/21-06-59, n° 1101/15-07-59, n° 19/05-10-59 ; note du Ministère des affaires étrangères grec n° 42601 ΔΠ/2/Γαλλία/11-09-59 ; classeur 1959-60/961-1 170 : note du doyen de la Faculté des Lettres n° 1070/446/07-07-59 ; AHUA, AG 28^e/10-06-59, 1^{re}/05-10-59, 13^e/01-02-60, t. 30 : 181-182, 300-301 et t. 31 : 26.

²¹ V. à titre indicatif, AFL, classeur 1959-60/1-200 : note verbale de l'Ambassade de France n° 151/07-09-59 ; classeur 1960-61/1 149-1 324 : note du Deuxième Conseiller chargé des questions culturelles, Jean Gueury, du 16 juin, n° 147/1 207/27-06-61 ; classeur 1962-63/500-1 000 : note verbale de l'Ambassade de France, du 01-02-63.

²² Repérer leurs traces après leur passage à Athènes ne fut pas toujours tâche facile. Notre recherche révéla que la plupart d'entre eux suivirent une carrière universitaire en France. Quelques-uns optèrent cependant pour un poste diplomatique (de conseiller culturel auprès d'une ambassade le plus souvent). V., à titre indicatif, AFL, classeur 1959-60/1-200 : note de J. Gueury du 04-06, n° 162/980/05-06-59 ; classeur 1962-63/500-1 000 : note du recteur au sujet de la démission du titulaire de la chaire de civilisation française, du 07-02-63, n° 6 094/682/08-02-63 ; classeur 1960-61/1 149-1 324 : note du recteur relative au candidat à la chaire de civilisation française, du 25-05-61, n° 10 384/1 128/27-05-61 ; AHUA, AG 31^e, 32^e/11-06-62, t. 33 : 343. D'une manière générale, les postes d'attaché culturel et de directeur d'Institut furent souvent l'apanage de normaliens « branchés sur le supérieur » (Coste, 1984 : 6).

²³ AFL, classeur 1960-61/1 149-1 324 : note de J. Gueury du 16/06, adressée au doyen, n° 147/1207/27-6-61.

²⁴ Ils ont notamment publié des ouvrages scientifiques et pédagogiques.

²⁵ Deux professeurs et quatre lecteurs jusqu'en 1967, 1 professeur et 5 lecteurs ensuite – à l'exception des années 1968 - 1971, 1974 - 1975 : 5 membres et 1975-1976 : 3 membres (*Annuaire* de l'Université, 1955-1976).

²⁶ D'après les universitaires grecs, il s'agit de passeurs du « rayonnement intellectuel de leur pays ». AHUA, AG 20^e/08-04-1957, t. 27 : 191.

²⁷ Le dépouillement des ordres du jour des AG de la Faculté révéla qu'une question pouvait traîner pendant plusieurs mois avant d'être discutée au Conseil universitaire. Un exemple en serait la demande des deux professeurs français d'être désignés en tant qu'examineurs aux concours d'entrée à la Section de 1957 : présentée en novembre 1956, elle fut traitée en février 1957 ; AHUA, t. 37 : 22. Pareillement, la décision du Conseil universitaire au sujet des modifications des programmes sollicitées par les professeurs français fut prise le 02-05-60, alors que la question fut inscrite pour la première fois à l'ordre du jour de l'AG du 18-01-60. Il est intéressant de noter ici que la proposition se heurta au refus du corps professoral grec, les fonctionnaires français ayant, par leur initiative, empiété sur ses chasses gardées. AHUA, t. 31 : 234.

²⁸ AFL, classeur 1975-76/1 900-2 200 : note de service du Conseiller culturel et de coopération technique, J. Fauve, n° 76/09-06-76.

²⁹ Le projet de ce décret fut discuté au Conseil en décembre 1963. Dans leur proposition initiale concernant la SÉf, les professeurs avaient demandé un poste d'assistant auprès de la chaire de civilisation française (AHUA, AG 10^e/19-12-63, t. 37 : 150) qui, dans le décret, fut canalisé vers la chaire de langue et littérature françaises. Le tour de la chaire de civilisation vint l'année suivante (AFL, classeur 1965-66/251-500 : liste nominative des assistants, doc. n° 325/22-10-65 ; AHUA, AG 14^e/18-01-65, t. 35 : 169). La nomination de la première assistante grecque à la SÉf

eut lieu en octobre 1964 (AFL, liste nominative des assistants, doc.cit. ; AHUA, AG 18^e/10-02-64, t. 37 : 326).

³⁰ De ses rapports dépendait le renouvellement de la durée de service et les promotions des assistantes. N'empêche que les universitaires grecs avaient, sur ces questions également, le dernier mot (AFL, classeur 1972-73/1-1 000 : doc. n° 2 786/20-07-72, n° 434/04-10-72 et n° 682/10-10-72).

³¹ Contrairement à la volonté des universitaires qui souhaitaient équiper les Sections des langues étrangères d'un personnel masculin grec destiné à former le noyau des futures « forces enseignantes » (AHUA, AG 15^e/25-01-65, t. 35 : 175 ; AFL, classeur 1966-67 : AG 8^e/05-12-66). Le phénomène de surféminisation de ce personnel est étroitement lié à la surreprésentation féminine dans la population étudiante de la Section, où la grande majorité des assistantes en question avait effectué ses études universitaires.

³² Cf. AFL, classeur 1971-72/2 151-2 550 : « Questionnaire adressé aux universités par le Ministère de planification de la politique gouvernementale », juillet 1972. D'après ce document, la Section disposait de 13 postes d'assistants dont 2 restaient vacants.

³³ Si l'emploi de ce terme dans l'acception de renforcement de l'élément grec nous est ici permis.

³⁴ C'est dans ce cadre qu'à partir de 1965, la Faculté multiplie les demandes de création d'une chaire indépendante de Langue et Littérature françaises et d'une salle d'études tenue par cinq assistants (AHUA, AG 19^e et 20^e/15-02 et 22-02-65, t. 35 : 231, 244 ; AFL, notes du doyen adressées au recteur, classeur 1972-73/1-1 000 : n° 395/04-10-72 et classeur 1972-73/2 152-2 650 : n° 2 643/10-02-73).

³⁵ De 1960 à 1968, la hausse de 112% du budget général du Quai d'Orsay (Flitouris, 2004 : 201), avait rendu possible l'augmentation considérable des effectifs du personnel enseignant à l'étranger (v. témoignage de l'ex-Directeur général des Affaires culturelles et techniques – 1960-68 –, J. Basdevant, 1984 : 44-45).

³⁶ À la suite du rapport de l'administrateur Jacques Rigaud, cette politique s'exerça plus rigoureusement dans les années 1980 (Rigaud, 1979).

³⁷ D'après les informations dont nous disposons, celui-ci avait été encouragé dès 1964. Lors de la 12^e AG de l'année universitaire 1964-65, le doyen informa le Conseil de la Faculté que « le professeur français » et « les représentants du British Council et de la Fondation Fulbright » avaient demandé le renforcement des équipes françaises et anglaises de leurs Sections respectives par le recrutement d'un personnel enseignant grec ; qu'ils formulèrent également le vœu que la Faculté procédât dans l'avenir à la nomination de docteurs, notamment masculins, spécialisés dans les études françaises et anglaises qui, intégrés dans la hiérarchie universitaire, remplaceraient les Français et les Anglais (AHUA, AG 12^e/21-12-64, t. 35 : 154-155. Cf. AG 15^e/25-01-65, doc.cit.). Par ce document, il devient évident que le choix d'une stratégie de désengagement graduel ne constitua pas une spécificité de la politique culturelle française en Grèce.

³⁸ Le nouveau rôle que la partie française entendait se réserver auprès de la Faculté des Lettres fut annoncé au Doyen par le Conseiller culturel et de coopération technique en juin 1976. Dans sa note, J. Fauve précisait « qu'il ne serait pas heureux qu'un professeur français fût chargé de la responsabilité de la Section [...], que la partie française [...] appelle de ses vœux le jour où un titulaire grec puisse en prendre la direction ». Il terminait sa lettre en proposant, en tant que « principal enseignant », un candidat, titulaire d'un doctorat de troisième cycle. Cette solution fut acceptée volontiers par le Doyen. Or, du coup, les deux chaires de la SÉf restaient désormais vacantes (AFL, classeur 1975-76/1 900-2 200 : note du Conseiller culturel n° 76/09-06-76 et réponse du Doyen, doc. n° 2173/24-06-76).

³⁹ Huit nouvelles missions de lecteurs (7 hommes et 1 femme) entre 1976 et 1991.

⁴⁰ V. AFL, classeur 1979-80/401-600 : note de l'attaché culturel M. Rigolet n° 138/78/16-01-79.

⁴¹ D'après les archives de la Faculté, en 1971-72, la Section disposait de deux postes de lecteurs qui restaient pourtant vacants (« Questionnaire adressé aux universités... », doc.cit.) En 1972 (12-03), la publication du premier poste de lecteur grec aboutit à une nomination en octobre 1973 (AFL, classeur 1973-74, 1-1 300 : note du doyen adressée au recteur n° 605/10-10-73). Le deuxième poste fut pourvu en 1976 (AFL, classeur 1975-76/1 900-2 200 : doc. n° 25 827/11 300/03-06-76).

⁴² Féminin dans son écrasante majorité. Ce n'est qu'en 1976 que fut nommé à la Section le premier enseignant grec et en 1980, le second.

⁴³ Une chaire de Langue française et une deuxième d'Histoire de la civilisation française (AFL, classeur 1981-82/2

000-3 100 : demande de création de nouvelles chaires adressée au rectorat n° 2 099/22-06-77 ; classeur 1980-81/1 101-1 500 : note de service du doyen à l'intention du ministre de la Présidence du gouvernement, n° 1 281/09-04-81.

⁴⁴ Elle fut pourvue en août. En novembre 1981, on procéda, conformément à la décision du Conseil de la Faculté du 12-06-81, à la publication d'une chaire de langue française (décision ministérielle du 17-07-81); cf. AFL, classeur 1981-82/200-500 : doc. du 05-11-81, n° 464/11-11-81 concernant la diffusion de l'information par voie de presse. Or, la procédure de nomination resta pendante.

⁴⁵ Ce poste fut publié en avril 1981 (AFL, classeur 1980-81/1 101-1 500 : note du 07-04-81, n° 1 415/17-04-81, informant le doyen de la diffusion de la publication du poste dans les journaux). La nomination qui s'ensuivit eut lieu en juin de la même année.

⁴⁶ Sur la proposition du Conseil de la Faculté du 25-09-78 (AFL, classeur 1980-81/1 801-1 999 : décret présidentiel n° 329, du 02-04-81).

⁴⁷ V. AFL, classeur 1980-81/1 801-1 999 : note du Conseiller Culturel, Scientifique et de Coopération, Michel Guérin du 05-12-90, nÆ 289/25-01-91, AG du DLLf/05-02-91 (sujet 6^e).

⁴⁸ Le départ du dernier fonctionnaire anglais de la Section d'Études anglaises datait de 1978 (Παπαευθυμίου-Λύτσα *et al.*, 2008 : 22-24).

⁴⁹ « [...] organisations de séminaires de formation, conférences de professeurs d'universités français, soutien documentaire, échanges d'étudiants... » (AFL, note de M. Guérin, doc.cit.).

⁵⁰ V. les préparations au professorat du français offertes par l'Institut sur son site officiel ; cf. Antoniou, 2009 : 72-75.

⁵¹ Chez N. Alivizatos : « loi de nécessité » (Alivizatos, 1979 : 331 *passim*).

L'enseignement bilingue en Roumanie

Sonia ELVIREANU

Collège National « Horea, Closca et Crisan » Alba Iulia

Introduction

Le bilinguisme est la forme la plus simple de multilinguisme qui s'oppose au monolinguisme. L'État français, officiellement monolingue de par sa tradition centralisatrice, a beaucoup hésité avant d'expérimenter le bilinguisme qui donne à l'individu la chance de parler deux langues et d'être imprégné de deux cultures. Jean Duverger définit l'enseignement bilingue comme « un enseignement où deux langues coexistent en classe pour communiquer et pour apprendre » (Duverger, 2005 : 14). La définition se voit nuancer par Laurent Gajo pour qui

« l'enseignement bilingue peut être défini comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistiques (DNL) [...] dans une langue seconde ou étrangère (L2). Il donne ainsi à la L2, qui devient langue d'enseignement et/ou de scolarisation, un statut privilégié dans la construction des savoirs » (Gajo, 2009 : 15).

Duverger dresse un panorama de l'enseignement bilingue en France, retrace la création des sections internationales du début des années '70, suivies par les sections franco-allemandes et puis par les sections européennes et met l'accent sur les bénéfices linguistiques, culturels, socio-économiques et cognitifs du bilinguisme.

Les premières sections bilingues dans l'enseignement public français ont été créées vers les années '70 sous la dénomination « sections internationales ». Réglées en 1981, elles ont été destinées initialement aux enfants des fonctionnaires internationaux qui séjournèrent en France. Les élèves d'origine étrangère, scolarisés auparavant dans leur pays d'origine, devaient accepter le bilinguisme pour continuer leur scolarité. Ces sections avaient un programme d'étude spécifique en deux langues, en français et dans la langue de la section, des cours spécifiques assurés par une équipe mixte de professeurs, français et étrangers. Elles débouchaient sur le baccalauréat international. Les sections internationales continuent d'exister actuellement dans plus de 20 collèges et lycées de France (à Strasbourg, à Paris, à Lyon, à Bordeaux). Les sections franco-allemandes ont été créées sur le fond de réconciliation franco-allemande et débouchaient sur un baccalauréat franco-allemand. Par un examen unique on a la délivrance simultanée de deux diplômes, du bac français et de l'Abitur allemand, qui permet l'entrée à l'université dans les deux pays. Actuellement, plus d'une quarantaine d'établissements délivrent le Abibac, les deux diplômes à la suite d'un examen unique.

Les sections européennes, initialement destinées aux fonctionnaires européens, accueillent à présent des jeunes de toute l'Europe. La formation de base est en langue maternelle, mais une première langue étrangère est étudiée dès le cycle primaire, une seconde langue en sixième, une troisième en quatrième. Ces sections permettent l'accès à un baccalauréat européen et l'entrée aux universités européennes et américaines. L'école française s'est ouverte à la diversification linguistique dans le contexte d'une Europe multilingue, mais la généralisation du bilinguisme

est une voie lente et difficile à réaliser. Cependant l'idée du bilinguisme a gagné le public par ses avantages et surtout par la prise de conscience de l'importance de la promotion des langues vivantes dans l'avenir d'une Europe unie et plurilingue.

1. Les sections bilingues dans le système éducatif roumain

Des sections bilingues existent dans le système d'enseignement public roumain depuis 1990. On compte actuellement environ 70 établissements bilingues (v. Lettre nr. 31, 2010), dont 28 lycées engagés dans un projet national pilote coordonné par l'Ambassade de France. Dans ces établissements, le cursus bilingue commence en IX^e (ce qui correspond à la 3^{ème} française), et dure quatre ans. Les élèves y sont admis après la passation d'un test d'aptitude et de connaissance de la langue (*ibid.*). Pendant la scolarité, ils suivent cinq heures d'étude de français, première langue étrangère. En plus, des disciplines non-linguistiques (DNL) sont enseignées en français - la géographie, l'histoire et la civilisation française -, auxquelles s'ajoutent progressivement d'autres disciplines. En terminale, les élèves passent un examen pour l'obtention de deux certifications, une attestation de langue délivrée par un jury roumain, nommé par l'Inspection Scolaire et validé par le Ministère Roumain de l'Éducation, et une attestation de langue et civilisation françaises délivrée par l'Ambassade de France, l'équivalent du Test de Connaissance du Français (*ibid.*).

De telles sections bilingues se sont développées dans les meilleurs lycées de Roumanie et, depuis 2003-2004, dans l'enseignement technique et professionnel également. Deux conditions étaient nécessaires pour le bon fonctionnement de ces sections : les ressources humaines disponibles à s'engager dans un tel projet et l'implémentation, dans les écoles, d'un Centre de documentation et d'information (CDI) susceptible d'initier et d'impliquer les élèves dans la recherche documentaire, car l'objectif du projet était d'enseigner autrement, en mettant l'accent sur le travail de documentation des élèves. En 2003-2004, les lycées se trouvaient dans la première « *phase pilote* » du projet national, soutenu par la coopération franco-roumaine et l'Agence internationale de la Francophonie (AIF). Pour faciliter la communication entre les lycées bilingues engagés dans le projet pilote et l'Ambassade, un site internet spécifique au projet a été créé en 2004. La même année prend naissance l'Association pour l'enseignement bilingue francophone en Roumanie qui contribue à la « *promotion de l'enseignement bilingue francophone dans le cadre du processus d'intégration européenne de la Roumanie* » (*ibid.*). En 2006, lors du sommet de la Francophonie, l'association pose le problème du statut de l'enseignement bilingue.

2. De l'enseignement bilingue aux filières francophones

2.1. Un projet national pour les sections bilingues

En 2003, suite à une réflexion sur les bénéfices de l'enseignement bilingue, l'Ambassade, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale de Roumanie, a mis en place un projet pilote pour les classes bilingues intitulé *De l'enseignement bilingue vers les frontières francophones*. Dans le cadre de ce projet, dix lycées roumains se sont vus engager dans une expérimentation pilote d'un module pluridisciplinaire intégré au programme d'études, selon le modèle français des TPE (travaux pratiques encadrés). Une équipe mixte, formée de professeurs de disciplines non linguistiques (DNL) et de professeurs de français, secondés d'un docu-

mentaliste et d'un assistant français, assurait les 40 heures d'enseignement des modules pluridisciplinaires qui devait obligatoirement aboutir à un produit final, fruit du travail collectif de toute la classe. D'autres disciplines non linguistiques se sont ajoutées au programme d'études, en fonction de l'équipe interdisciplinaire de chaque lycée pilote, disposée à s'engager dans des TPE, selon le choix de l'équipe de concertation avec la classe. Le rôle du professeur de DNL devient de plus en plus important, car il doit enseigner, en roumain et en français, en intégrant le français dans son programme scolaire et l'utiliser moins comme langue de communication que comme langue d'apprentissage, puisque les élèves devraient acquérir des connaissances scientifiques spécifiques à chaque discipline par le truchement du français. Aussi doit-il améliorer son français de spécialité.

Pour répondre à cette exigence, un nouveau dispositif de formation de professeurs de français et de DNL est mis en place par l'Ambassade de France en coopération avec le Ministère Roumain impliquant aussi les directeurs et les inspecteurs, sans le soutien desquels le nouveau projet ne pourrait pas se réaliser.

Outre l'enrichissement linguistique et l'acquisition de connaissances scientifiques en DNL, le projet pilote offre aux élèves la chance de tester leurs compétences linguistiques et d'acquérir une certification internationale de ces compétences à la suite de la passation des examens DELF, DALF. Une commission mixte franco-roumaine, formée de professeurs et d'assistants linguistiques français, habilités pour ce type d'examen est nommée par l'Ambassade de France lors de la passation des épreuves.

Suite au Sommet de Bucarest en 2006, les deux ministères, français et roumain, se sont engagés à reconnaître et à valoriser l'enseignement bilingue de Roumanie par un examen spécial pour les sections bilingues, « le baccalauréat à mention bilingue ».

2.2. Le baccalauréat à mention bilingue

Dans le cadre d'un accord intergouvernemental signé le 22.03.2007 et avec le soutien du Service de Coopération et d'Action Culturelle de Bucarest et des Instituts Universitaires de Formation de Maîtres de France, le Ministère roumain et les lycées pilotes de Roumanie ont mis en place un baccalauréat à mention bilingue francophone, permettant aux jeunes l'accès aux Universités de France. Un ordre ministériel de 2007 établissait l'organisation et la méthodologie du baccalauréat roumain à mention bilingue francophone. Les élèves des sections bilingues des lycées pilotes de Roumanie, ayant suivi en première un module pluridisciplinaire en français, passent les épreuves spécifiques au bac roumain, avec le français à l'oral comme épreuve obligatoire de langue, pour avoir un diplôme roumain. Mais, pour avoir la mention section bilingue francophone inscrite sur ce diplôme – ce qui leur permettrait de s'inscrire aux universités de France – ils sont obligés de se présenter, dans le cadre du baccalauréat roumain, aux épreuves de langue française, français écrit et oral, selon le modèle du DELF et le français en discipline non linguistique, selon le choix personnel du lycéen parmi les disciplines du module pluridisciplinaire suivies en première. Seuls les élèves des sections bilingues qui ont suivi un module pluridisciplinaire en première peuvent se présenter au baccalauréat à mention bilingue. Mais à condition qu'ils aient passé une épreuve¹ suite au module pluridisciplinaire suivi pendant l'année, et trois épreuves en terminale : français oral (dont la note est incorporée au bac roumain), français écrit et français en DNL. Sur un total de 400 points (100 par épreuve), ils sont obligés d'obtenir 200 points, soit la moyenne, ce qui revient à 50 points par épreuve.

Depuis 2010, la méthodologie du baccalauréat roumain a changé ; on assiste à l'introduction, pour les langues, d'un examen sur le modèle du DELF scolaire, destiné à évaluer les quatre compétences linguistiques : compréhension de l'oral, production orale, compréhension de l'écrit, production écrite. Comme les épreuves de français, oral et écrit, évaluent des compétences linguistiques, il reste aux candidats de passer la discipline non linguistique en français. Un ordre ministériel (nr. 5217/2010) établit les épreuves, le programme, le module pluridisciplinaire et l'évaluation pour le baccalauréat à mention bilingue francophone. Les épreuves obligatoires consistent dans une épreuve anticipée du module pluridisciplinaire en première, une épreuve d'évaluation des compétences de français oral et écrit Niveau B2 ou B2+, une épreuve portant sur une discipline non linguistique en français écrit.

3. Le module pluridisciplinaire

3.1. Organisation du module

Pour avoir accès au baccalauréat francophone, les élèves doivent suivre obligatoirement un module pluridisciplinaire en première, selon un curriculum conçu chaque année par l'équipe mixte de professeurs de DNL et de français en fonction des options thématiques des élèves qui choisissent seuls un sujet de réflexion pour un projet pluridisciplinaire. À partir des connaissances acquises en DNL et en français, tout au long des 40 heures du module, et de leur travail de recherche documentaire, ils doivent élaborer un produit final, en travaillant aussi bien à titre individuel (recherche personnelle) qu'en équipe. Chaque équipe choisit un sous-thème relevant de l'hyper-thème, recueille des informations par la recherche documentaire au CDI ou en dehors de l'école, dans les bibliothèques ou sur internet. Cette première étape de recherche d'informations engage les élèves à la réflexion et au choix du produit final, à son élaboration en commun, à sa présentation dans le cadre du *Bilingue en fête*². D'autre part, la recherche stimule à prendre des initiatives (réaliser des sondages, des enquêtes, des films de documentation, se mettre en contact avec des institutions locales, se déplacer en groupe sur terrain), à trouver des sources d'informations soit par la collaboration directe avec des personnes ressources, soit par l'observation directe sur terrain des faits, soit enfin par la collaboration avec les spécialistes des domaines impliqués dans leur recherche. Ce côté pratique de leur travail stimule les élèves et les met en compétition par équipe.

3.2. L'importance du projet

Ce projet a des valeurs multiples pour les classes impliquées. D'une part, il développe le travail en équipe, d'autre part, il mène à l'acquisition de connaissances scientifiques nécessaires à la réalisation du produit final. En plus, il a une valeur socialisante, car les élèves, les professeurs, les spécialistes, les chefs de certaines institutions du département sont obligés de s'impliquer dans ce travail complexe, de se mettre en contact, de collaborer. Tout un inventaire de techniques d'enquête et de recherche sont apprises en classe et appliquées sur terrain : le sondage d'opinion, le questionnaire, l'interview, l'enquête, le reportage. D'emblée, le travail dans le projet ouvre à la vie réelle, sur des secteurs de travail que les élèves ne connaissent pas, mais qu'ils découvrent chaque année, en fonction de leur thème de recherche. Le premier domaine qui leur offre la possibilité d'apprendre, mais aussi de s'affirmer en tant qu'élève, c'est le journalisme. De cette façon, ils ont la chance de valoriser dans la presse locale leurs découvertes,

leurs rencontres avec des représentants des institutions locales surtout par des interviews, enquêtes ou reportages. Un autre domaine accessible c'est la télévision avec laquelle on peut collaborer pour présenter, dans des émissions locales, leurs réflexions sur le thème choisi, soit sous la forme d'un débat entre élèves soit dans un dialogue avec les chefs des institutions locales. Ce sera un débat ou un dialogue bilingue, roumain-français, ce qui permet de valoriser le français, car on y invite obligatoirement l'assistant français ou des spécialistes français dans le domaine, rencontrés pas mal de fois sur terrain.

Le projet bilingue pluridisciplinaire permet de faire des investigations variées, de découvrir les axes de développement de la région, de comprendre le mécanisme de l'insertion socio-professionnelle, les offres et les demandes, d'avoir une perspective différente sur la réalité. À titre d'exemple, nous pouvons citer le projet *L'Homme, ami ou ennemi de la nature* et l'étude de cas sur les conséquences de l'exploitation minière de l'or dans une zone historique importante (pollution du sol, de l'eau, de l'air), et sur le développement durable de la région, la réhabilitation touristique de la région par la valorisation des sites historiques, archéologiques, culturels, les métiers traditionnels en voie de disparition. Ce sont quelques exemples de sujets de réflexion qui ont abouti à la mise en œuvre de projets pluridisciplinaires intéressants et à la réalisation de produits finaux incitants : débats télévisés à la télévision locale, films documentaires, revues, blogs etc.

4. Le rôle des TICE

Le projet doit aussi intégrer les TICE et valoriser obligatoirement les compétences digitales des élèves, ce qui oblige l'équipe à un permanent travail de formation. Ainsi, l'Ambassade de France en Roumanie a-t-elle mis en place un projet TICE pour les professeurs des sections bilingues, professeurs de français et de DNL, dans des centres de formation de Roumanie, formations assurées par les meilleurs formateurs français des centres de formation de France. L'initiateur de ce projet, David Maguet, représentant de l'Ambassade de France en Roumanie et responsable du projet national bilingue pilote, assure depuis quatre ans les formations TICE des équipes mixtes concernées. Pour promouvoir le travail des lycées bilingues de Roumanie impliqués dans l'expérimentation du baccalauréat francophone et mettre en réseau tous les partenaires de l'enseignement bilingue, y inclus le Ministère Roumain qui assure le cadre légal pour l'application de l'accord intergouvernemental en Roumanie, on a construit un site national pour l'enseignement bilingue (www.vizavi-edu.ro) (v. Projet *Inforoutes* 2008) dont l'importance est considérable. D'une part, l'accès est libre pour tout le monde intéressé au bilingue, y compris les élèves.

D'autre part, il met à la disposition de tous les professeurs de français et de DNL des ressources pédagogiques en ligne, des fiches pédagogiques à utiliser en classe de français, des sites pédagogiques français à consulter. En plus, il permet la publication des chroniques, des fiches d'exploitation d'un document, réalisées par des professeurs roumains ayant suivi une formation préalable, et assure aussi la transparence sur le travail des équipes par la publication des produits finaux, des évaluations, des articles non seulement des professeurs, mais aussi des élèves. De cette manière, on cherche à obtenir le feed-back sur le travail de recherche, vu son importance. Le site facilite le contact des professeurs intéressés avec des partenaires européens, de même que l'accès à de possibles offres d'emploi à l'étranger.

5. L'épreuve anticipée de baccalauréat

À la fin du projet, après la présentation du produit final dans le cadre du *Bilingue en fête* réunissant plusieurs lycées, la passation de « l'épreuve anticipée »³ vers la fin du mois de mai, permet d'évaluer les connaissances acquises surtout à la suite d'un travail en autonomie de chaque élève et de sa contribution individuelle à l'évolution du projet.

L'évaluation est individuelle et consiste en plusieurs épreuves :

1. une synthèse écrite sur le thème de recherche valorisant la contribution personnelle de l'élève dans l'évolution du projet collectif, sa recherche documentaire, les difficultés rencontrées, mais aussi les acquisitions en termes de connaissances et de compétences ;
2. un cahier de bord individuel sous forme de résumé ou de compte rendu d'un document consulté, attestant la présence dans les heures de module pluridisciplinaire, le travail de recherche documentaire, les initiatives et les activités personnelles, les connaissances acquises tout au long de l'année en DNL, mais aussi à travers sa recherche en autonomie, les partenaires impliqués, les éventuels produits partiels réalisés dans son équipe de travail (3-4 membres), l'importance du projet ;
3. la soutenance orale de la synthèse écrite, suivie d'une interaction avec le jury, prouvant la capacité de l'élève de réagir sur place et d'argumenter son point de vue.

La passation en première est la condition essentielle pour l'inscription au baccalauréat à mention bilingue francophone. Seuls les élèves ayant passé cette épreuve ont le droit de s'inscrire au baccalauréat à mention bilingue en classe terminale. Pendant la terminale, ils ont la possibilité de s'inscrire auprès des Centres culturels français du pays pour passer le DELF, Niveau B2, certification indispensable pour le niveau prévu. L'obtention d'une attestation de passation délivrée par l'Ambassade de France en Roumanie avant le baccalauréat roumain, permet à ces élèves de demander une équivalence de leur diplôme et d'être exempts de la passation des quatre épreuves de compétences linguistiques prévues pour le baccalauréat roumain et de se présenter uniquement à l'épreuve de DNL en français.

Un diplôme à mention bilingue atteste le bon niveau de langue de son possesseur et ouvre de nouvelles perspectives d'études pour les jeunes Roumains, de même que la chance d'une meilleure insertion professionnelle dans le pays ou à l'étranger. Ce diplôme a permis aux Universités roumaines de s'ouvrir aux Universités des pays de l'Europe, par de nouvelles sections impliquant des partenariats et des collaborations susceptibles de rendre possible une formation plus complexe assurée par des professeurs roumains et étrangers. Les Universités de France développent une politique de recrutement d'étudiants dans les sections internationales parmi les meilleurs élèves francophones ayant une certification B2, ce qui favorise les sections bilingues en principal. Le recrutement se fait avant le baccalauréat, en classe terminale, par la promotion que font les universités françaises dans les lycées roumains bilingues, pour inviter d'autres lycées intéressés au dialogue avec les représentants des universités françaises. La collaboration des établissements d'enseignement secondaire et universitaire avec l'Ambassade de France par l'intermédiaire des Centres Culturels Français installés en Roumanie permet de stimuler les élèves à apprendre le français et à suivre des études supérieures en français en Roumanie ou en Europe. De nombreux partenariats entre les universités roumaines et françaises se mettent en place pour la promotion des études supérieures à l'étranger. La politique de la France est de promouvoir le français à l'étranger par le bilinguisme ce qui permet de le valoriser par des certifications attestant les compétences linguistiques en langue étrangère. D'autre part, elle

ouvre de nouvelles perspectives d'avenir socio-professionnel aux jeunes francophones en leur proposant des bourses de formation ciblée en France, dans une perspective de meilleure intégration dans une Europe multilingue.

Conclusion

En conclusion, les sections bilingues françaises continuent de se maintenir dans l'enseignement pré-universitaire grâce à leur combat contre l'anglais, devenu première langue étrangère (dans le contexte professionnel, le français est une façon de se valoriser à l'embauche) (Troncy, 2009), d'une part par ce nouveau type de baccalauréat à mention bilingue, d'autre part par le soutien officiel de l'Ambassade de France et son engagement efficace dans la promotion du français. En plus, la création de sections bilingues francophones dans les universités roumaines et la possibilité de suivre des masters et des doctorats en français dans les pays francophones stimule l'intérêt pour le français de même que le désir de travailler dans un autre pays. La promotion des universités françaises par des représentants qui rencontrent directement le public roumain intéressé ouvre aux apprenants du français une nouvelle perspective : étudier et travailler en Europe. Le français est très proche du roumain par ses racines latines, donc plus facile à comprendre que l'anglais et les professeurs de français y voient un argument de plus à engager l'apprenant sur la voie de l'étude du français. D'ailleurs, Laurent Gajo, s'interrogeant sur l'intérêt que pourrait susciter la section bilingue francophone identifie d'une part, la motivation économique (le français augmente les chances de trouver un travail), d'autre part, la motivation linguistique (le français sert à apprendre les autres langues grâce à leurs similarités) (Gajo, 2009). Le bilinguisme francophone en Roumanie confirme ses remarques. Pour les Roumains, l'espagnol, et l'italien sont les plus proches du français. Selon les témoignages des jeunes roumains provenant des lycées à sections bilingues, émigrés avec leurs familles en Espagne et en Italie, l'apprentissage de l'espagnol et de l'italien a été facilité par le biais du français.

Sources

Accord sur l'enseignement bilingue entre le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la Roumanie, Bucarest, le 28.09. 2006 [consulté le 4.10.2010], disponible sur : <http://www.vizavi-edu.ro/uploads/bactexts/accord_intergouv_bil_vf.pdf>.

Lettre nr. 31, 2010, « Regards sur la Roumanie », in, *Bulletin sur le bilinguisme*, dossier, disponible sur : <<http://www.ciep.fr/bibil/2005/juin/regards.htm>>.

Organisation internationale de la Francophonie, Projet *Inforoutes* 2008, *Développement des nouvelles technologies dans l'enseignement bilingue en Roumanie, Bulgarie et Moldavie*, disponible sur : <http://www.ciep.fr/expert_langues/francaise/developpement-des-nouvelles-technologies-dans-l-enseignement-bilingue.php>

Ordre ministériel nr. 5217/2010 [consulté le 4.10.2010], disponible sur : <http://lefieldubilingue.org/files/t_bilingue_CIEP_nov_2010_A_Codreanu_Roumanie.pdf>

Références bibliographiques

DUVERGER J., 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris : Hachette (Collection F).

GAJO L., 2009 [consulté le 2.10.2010], « Politiques éducatives et enjeux socio-linguistiques : L'enseignement bilingue francophone et ses modèles », in *Glottopol* : revue de sociolinguistique en ligne, juillet,

n° 13, disponible sur : <http://www.ciep.fr/bibliographie/Enseignement_bilingue.pdf>, 14-27.

CONDAT S., 2010 [consulté le 15.10. 2010], *Bilinguisme et enseignement*, disponible sur :
<http://www.ciep.fr/bibliographie/Enseignement_bilingue.pdf>

TRONCY C., 2009 [consulté le 7.10.2010], « Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels /questions didactiques », in *Glottopol* : revue de sociolinguistique en ligne, juillet, n° 13, disponible sur :
<http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_13/gpl13_complet.pdf>, 28-40.

Notes

¹ Épreuve anticipée en première obligatoire pour l'inscription au baccalauréat à mention bilingue

² *Bilingue en fête* représente la fête des lycées bilingues engagés dans l'expérimentation pilote, qui présentent leurs produits finaux à la fin de la première.

³ Épreuve obligatoire du module pluridisciplinaire dont la passation est à la fin de la première.

L'utilisation didactique du film cinématographique pour enseigner la langue et la culture françaises

Maria-Elefthéria GALANI

Université Ouverte Hellénique

La langue est une des dimensions de la culture et en même temps elle constitue une condition de développement de la culture ainsi qu'une trace culturelle. En effet, il n'y a pas de culture sans langage, par conséquent, il y a un lien indissociable entre toute langue et la culture qu'elle est censée véhiculer. Si la langue joue un rôle primordial, l'image est également essentielle dans une civilisation entourée et définie par les médias. Dans cette optique, le cinéma est un produit artistique et culturel très riche en signes verbaux ou non verbaux. En particulier, le cinéma recourt à plusieurs codes culturels tels que les arts comme le souligne Mitry en démontrant que le cinéma

est à la fois un art de l'Espace et un art du Temps. Le drame filmique qui se produit dans l'espace (comme le théâtre), se développe dans le temps tout en créant sa propre durée (comme le roman). Et de telle sorte qu'il exprime et signifie au moyen de relations temporelles (comme la musique et la prosodie) et de relations spatiales (comme l'architecture). (Mitry, 1973 : 27).

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, « parler une langue, c'est aussi comprendre ce qui est en jeu dans un contexte social, dans son évolution quotidienne et repérer les rituels favorisant la communication » (Compte et Daugeron, 2008 : 25). Par conséquent, le professeur de langue n'est pas invité à faire développer chez l'apprenant seulement les compétences linguistiques mais il doit les familiariser aussi avec des compétences générales telles que le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle. Pour cette raison,

le recours à des matériaux filmiques enrichit le processus d'accès à une nouvelle langue, non seulement par une contextualisation de celle-ci, mais également par des approches pédagogiques nouvelles, motivantes et susceptibles d'être appliqués, en autonomie, par l'apprenant tout au long de sa vie (Compte et Daugeron, 2008 : 26).

Cette intervention donc nous amène donc à opter pour l'enseignement/apprentissage du FLE avec le cinéma français dans le but d'aider l'apprenant à s'approprier la langue et la culture contemporaine françaises dans des contextes socioculturels et sociolinguistiques actuels et animés.

Jean Decock (1970 : 468) signale que « le projet du professeur de langue porte sur le *logos*, le verbe. Le projet du cinéaste porte sur l'image et le regard. Est-ce à dire qu'ils sont incompatibles ? ». Pour répondre à cette question, il faut se rendre compte que le cinéma constitue un matériel communicatif authentique, particulièrement favorable à l'enseignement du FLE pour plusieurs raisons :

- « par la richesse perceptive qui le constitue » (Demougin et Dumont, 1999 : 105) ; le linguistique coexiste avec le paralinguistique et l'extralinguistique (gestes, mimiques, sonorités, musique etc.) ;
- « par la spontanéité du réel qu'il donne à percevoir » (*loc. cit.*) ;
- par l'implication du spectateur-apprenant qui s'identifie plus aisément aux situations et aux personnages filmés ;
- par la relativisation du système socioculturel maternel de l'apprenant vis-à-vis du système étranger représenté dans le film.

Comme cette relativisation fait tomber les stéréotypes, dus aux préjugés et à l'intolérance, le cinéma assume un rôle formatif qui rend le spectateur-citoyen plus susceptible de défendre les grandes causes universelles telles que le racisme, l'injustice sociale, le chômage, l'atteinte aux droits de l'homme, etc. ainsi que de gérer les conflits éventuels provoqués au sein de sa propre communauté.

LA HAINE de Mathieu Kassovitz

À titre d'exemple, on choisit de présenter le film de Mathieu Kassovitz *La Haine* qui s'occupe des questions universelles dans un contexte pluriculturel ayant comme point de repère l'actualité et la langue françaises. Le film, met en scène la problématique concernant l'intégration des immigrés qui reste un phénomène actuel en Grèce, aussi.

Fiche technique

Titre du film : La Haine

Sortie en salle : 1995, prix de la mise en scène Cannes 1995.

Il a obtenu aussi 3 César en 1996 dont celui du meilleur film.

Metteur en scène : Mathieu Kassovitz

Acteurs principaux : Saïd Taghmaoul, Hubert Koundé et Vincent Cassel.

Scénario : Mathieu Kassovitz

Durée : 1 h 35 (95 min)

Résumé de l'histoire (drame)

Le film raconte l'histoire sur 24 heures de 3 amis (un juif, un arabe, un noir) mais en effet, c'est l'histoire d'une société qui tombe et qui répète pour se rassurer : « Jusqu'ici tout va bien, jusqu'ici tout va bien... ». « Mais l'important, ce n'est pas la chute, l'important c'est l'atterrissage » (Favier et Kassovitz, 1995 : 8). En particulier, dans la banlieue défavorisée de Muguets à Paris, des émeutes éclatent quand un des inspecteurs du commissariat des Muguets blesse sévèrement un jeune de la cité. On suit la vie quotidienne des jeunes immigrés provenant du Maghreb et d'Afrique. C'est une vie en marge de la société, sans espoir, sans objectif précis, une vie pleine de colère à cause de désirs refoulés et de rêves inaccomplis qui se transforment en haine contre les représentants de l'ordre, les policiers, et tout pouvoir qui les réprime.

D'après la démarche proposée par Demougin et Dumont (1999 : 80-83), on donne quelques éléments de travail sur une séquence retenue.

Les trois amis, Hubert, Vinz et Saïd se trouvent dans les toilettes publiques où on ressent une tension entre Hubert et Vinz qui va aboutir à un dialogue intense où chacun exprime son attitude devant le système qui les réprime. Vinz déclare de façon décisive : « si Abdel meurt, moi je vais rétablir la balance. Un flic va mourir pour qu'ils se souviennent qu'on ne tendra

plus l'autre joue... » (Favier et Kassovitz, 1995 : 114). Hubert, plus raisonnable et moins agressif, répond à Vinz de façon qui montre son désir de respecter les règles sociales pour arrêter de vivre en marge de la société :

Contre qui tu crois que tu te bats ? Tu crois que tu vas rétablir la balance ? Mais t'es complètement largué, mon pauvre gars. C'est les mecs comme toi, avec ta mentalité à la rappeur de Prisunic, qui foutent la cité en l'air. Si t'étais allé à l'école au lieu de taguer, tu saurais que s'il y a un truc que l'histoire nous a appris, c'est que la haine attire la haine. (*loc. cit.*)

Selon Demougin et Dumont (1999 : 81), « le terme “ école ” apparaît ici comme un mot à charge culturelle partagée et conflictuelle » ; pour Hubert, l'école est un lieu de formation de la citoyenneté et de l'identité sociale qui contribue à accroître l'intégration sociale des jeunes immigrés et à faire éviter l'introversion, la marginalisation et le déterminisme de la cité. Par contre, Vinz, qui semble incarner « le stéréotype du jeune des cités, tel que le voient les gens qui ne vivent pas dans les banlieues » (*loc. cit.*), récuse la mission réformatrice de l'école et son rôle dans la lutte contre la ségrégation sociale et opte pour la violence et la vengeance contre tout ce qui l'opprime et le condamne à vivre comme un citoyen inférieur aux autres.

L'affrontement verbal des deux jeunes s'interrompt par l'arrivée d'un polonais qui leur raconte une histoire dans le but de leur transmettre un message qu'ils essaient de décrypter. Le vieux polonais, en tant qu'ancien immigré, nous rappelle un « vieux sage voltairien » (*loc. cit.*) qui arrive juste pour affirmer « la puissance de la parole médiatrice [...], qui l'emporte sur la violence » (*ibid.*, 82). Ainsi, le film prend l'allure d'un conte social et philosophique : si la haine semble un chemin sans issue, le film de Kassovitz offre une vision plus optimiste qui repose sur l'intégration et la vie partagée des hommes d'origines diverses qui exclut toute sorte de « haine » (*ibid.*, 83).

Le réalisateur met en relief l'opposition entre les deux « morales » exprimées par les deux amis au moyen des techniques cinématographiques telles que le *gros plan* et le *jeu sur le miroir* « qui permet d'installer le spectateur au centre de ces reflets de la société et sans doute de rappeler une certaine mission du cinéma en tant que “ fenêtre ” sur le monde » (*ibid.*, 80). Même le choix de M. Kassovitz de tourner le film en noir et blanc est une façon de faire ressortir la dureté de la vérité ainsi que d'exprimer la dualité des sentiments et des événements dans le film provoquée par l'affrontement social.

Exploitation didactique du film

Jean Decock signale que

si le langage c'est le verbe, le *logos*, le discours moyen de communication par les mots écrits ou parlés, le cinéma, lui, communique par l'image. [...]. Les mots désignent et renvoient à des concepts immatériels. Je dis *chat* et j'écris le mot *chat* – et le faisant j'évoque non pas l'animal mais le concept de chat dans l'esprit de l'étudiant. S'il ne comprend pas mon explication je fais “miaou” et l'association des sons devient association de mots, c'est-à-dire, association d'idées. Si enfin je dessine au tableau noir un chat, la classe rit à mon adresse ou ma maladresse. J'ai représenté le chat, je l'ai évoqué par l'image, il est là. C'est la genèse de l'enseignement audiovisuel. Car du chat du tableau noir à celui de la diapositive, à celui du dessin animé ou du cinéma, il n'y a pas de différence philosophique mais une différence de technique. Le cinéma est un développement de l'image (Decock, 1970 : 467).

L'utilisation donc d'un film cinématographique en classe de FLE illustre de façon particu-

lièrement expressive tant le savoir linguistique que le savoir socioculturel d'une langue/culture. Quant à l'exploitation didactique du film *La Haine*, qui s'adresse surtout à de grands adolescents et à des adultes, l'enseignant pourrait appliquer plusieurs démarches didactiques ayant des objectifs d'ordre sociolinguistique ou culturel (socioculturel et interculturel).

À titre indicatif, on pourrait travailler sur la notion du *registre de langue*. En tant que professeurs de langue, il faut enseigner un répertoire de façons de dire, puis montrer et expliquer les différences (linguistiques et sociolinguistiques) et ce qu'elles impliquent : grammaire et relations sociales. Lorsqu'il s'agit de communication orale, en milieu familial, il est souhaitable de donner aux élèves – qui, grâce aux voyages scolaires, aux échanges et études à l'étranger, ne manqueront pas de séjourner en France et aux autres pays francophones – les outils qui leur permettront de communiquer avec leurs semblables français ou francophones.

FICHE DE TRAVAIL 1

Travail préparatoire avant le film

L'enseignant doit initier les apprenants au langage des jeunes afin de les aider à comprendre mieux leurs paroles et leur mentalité.

Dans un premier temps, on peut commencer par *l'argot* « qui est une langue familière et originale inventée par un milieu fermé, dont de nombreux mots passent dans la langue commune » (Rey, 1992 : 65). Par exemple, en argot :

LES VETEMENTS se disent également LES NIPPES, LES FRINGUES, LES SAPES

L'ARGENT se dit également LE FRIC, L'OSEILLE, L'ARTICHE

ON SE MARRE / ON BICHE signifie ON S'AMUSE

FERME TA GUELE ! / TA GUEULE ! signifie TAIS-TOI !

CASSE-TOI / ARRACHE-TOI signifie VA-T-EN !

Dans un deuxième temps, on peut expliquer aux apprenants le *verlan* qui est « un procédé argotique consistant à inverser les syllabes de certains mots (ex. : *laisse béton* pour *laisse tomber*) » (Rey, 1992 : 1343). En bref, le *verlan* veut dire envers à l'envers (EN-VERS / VERS-EN = VERLAN).

Ainsi p.ex.

Le mot FLIC (POLICIER) subit les transformations suivantes « fli-keuh, keuh-fli » pour aboutir au mot KEUF.

Le mot ARABE devient « ara-beuh, beuh-ara » et finalement BEUR.

Le mot FEMME devient « meu-fe » et finalement MEUF.

Le mot COPINE devient PINECO.

Ensuite, afin de faire développer chez les apprenants la *compétence sociolinguistique*, on peut proposer des activités qui les aident à distinguer les différents registres de langue.¹

Activité 1

Trouvez la signification des mots suivants et associez les deux colonnes.

Argot	Langage standard
banquer, casquer, raquer, les allonger	la voiture
la croûte	la tête
la bagnole	une petite fille ou une très jeune femme

la fiole, la carafe, la bouille la nourriture
la môme payer

Activité 2

Trouvez les correspondances et associez les deux colonnes.

Langage familier

On a de la veine
On la saute, on a la dent, l'estomac dans les talons
On n'a pas un sou, pas un rond, pas un radis
On se fringue

Langage standard

On a de gros ennuis d'argent
On s'habille
On a faim
On a de la chance

FICHE DE TRAVAIL 2

L'enseignant procède à un premier visionnement du film avec les sous-titres français pour faciliter la compréhension du film par les apprenants.

Après la première phase de la *compréhension globale* portant sur la situation de communication (Qui ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ?), on pourrait opter pour une *compréhension fine* reposant sur l'implicite, les intentions des personnages, les références socioculturelles. À titre d'exemple, on propose quelques pistes de réflexion pour faire développer chez les apprenants le savoir socioculturel (valeurs, croyances, comportements) ainsi que la prise de conscience interculturelle.

Savoir socioculturel

- Quels sens donner au titre *La Haine* ?
- Quels sont les points communs et les différences entre les 3 amis ?
- Les jeunes de la cité. Des coupables ou des victimes selon la vision de M. Kassovitz dans le film ?
- Comment la force (ou la répression) est-elle représentée ?
- Que signifie l'histoire de Grunwalski ? Étudiez le rôle de ce personnage au déroulement du récit filmique.
- Étudiez la signification des lieux dans le film (le toit, lieu de rencontre pour les jeunes de la cité, la salle de boxe etc.)
- Pourquoi le réalisateur a-t-il tourné le film en noir et blanc ?

Prise de conscience interculturelle

- En Grèce, existe-t-il un phénomène comparable ? Quelles en sont les raisons ?
- Quelles pourraient être les réactions du public envers un film traitant le même sujet, dans votre pays ?

FICHE DE TRAVAIL 3

Après avoir vu le film, on peut demander aux apprenants de préparer des exposés et/ou des projets à court ou à long terme qui visent au développement des compétences générales telles que la prise de conscience interculturelle et le savoir-apprendre (aptitudes heuristiques et aptitudes à l'étude).

EXPOSÉS (production écrite et/ou orale réalisée individuellement, en tandem ou en équipe)

- Faites une enquête sur un problème social de votre pays et présentez-la en classe.

- b) Recherchez des raisons pour lesquelles l'immigration pourrait être positive pour la Grèce.
- c) Parlez de l'état actuel des jeunes dans votre pays. Quels sont leurs problèmes, leurs espoirs ? Comment revendiquent-ils leurs droits ?

PROJETS à court ou à long terme (en tandem ou en équipe)

- a) Trouvez les paroles et traduisez en français la chanson de Bob Marley qui fait partie du générique du film.
- b) Réalisez et présentez le dossier de presse du film.
- c) Imaginez un film sur l'immigration en Grèce et écrivez son scénario.

Conclusion

L'apprentissage d'une langue/culture constitue avant tout un élargissement des représentations mentales et le film cinématographique grâce à l'impact de l'image animée et la richesse des codes linguistiques et culturels transmis favorise les empreintes mentales et aide l'apprenant à s'approprier plus facilement l'objet de son apprentissage. Dans cette perspective, le professeur de langue peut introduire en classe de FLE le film cinématographique comme un appoint précieux de même qu'un matériel authentique et intrigant qui favorise l'approche didactique actionnelle et créative.

Références bibliographiques

- COMPTE C. et DAUGERON B., 2008, « Une utilisation sémio-pragmatique de l'image animée cinématographique et télévisuelle pour l'apprentissage des langues : éléments pour un plaidoyer », *GLOTTOPOL*, n° 12 (mai), disponible sur : <<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>>, 25-43.
- DECOCK J., 1970, « L'utilisation du film commercial dans l'enseignement des langues », *The French Review*, vol. XLIII, n° 3 (February), disponible sur : <<http://www.jstor.org/stable/385506>>, 467-473.
- DEMOUGIN F. ET DUMONT P., 1999, *Cinéma et Chanson : Pour enseigner le français autrement, Une didactique du français langue seconde*, Paris, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- FAVIER G. et KASSOVITZ M., 1995, *Jusqu'ici tout va bien, LA HAINE, scénario et photographies autour du film*, Arles, Actes Sud.
- MITRY J., 1973, *Esthétique sur la signification au cinéma*, Paris, Klincksieck.
- REY A. (dir.), 1992, *Dictionnaire de langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert (Le Micro-Robert poche).
- ROLAND P., 1977, *SKIDIZ, Lexique du français familier à l'usage des étrangers qui veulent comprendre "ce qu'ils disent"*, Paris, Hachette, (Outils).

Notes

¹ L'apprenant qui veut s'initier au vocabulaire du français familier peut consulter l'ouvrage de Paul Roland, 1977, *SKIDIZ, Lexique du français familier à l'usage des étrangers qui veulent comprendre « ce qu'ils disent »*, Paris, Hachette, (Outils).

Nouvelles donnes sociétales, nouvelles formations : le métier de professeur de langues

Isabelle GRUCA

Université de Nice-Sophia Antipolis

Dire que le monde a profondément changé ces dernières décennies est une de ces lapalissades qui peut paraître risible, mais il est quelquefois nécessaire d'en rappeler quelques unes : en raison du rythme effréné des diverses et multiples transformations, la plupart des évidences paraissent obsolètes alors qu'elles sont récentes, semblent acquises ou allant de soi alors qu'elles sont fondamentales et rendent compréhensible notre présent. Dans cette perspective, c'est bien un truisme que d'affirmer que, sous l'impulsion conjuguée de différents facteurs internationaux, deux domaines ont profondément été ébranlés : la communication et ses composantes médiatiques, instaurant une culture-monde, et les systèmes éducatifs avec une école qui n'est plus l'unique source du savoir. Dans le tourbillon des réformes qui se sont succédé dans différents pays, c'est certainement l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui a le plus évolué entraînant une métamorphose du métier de professeur de langues. Il est loin le temps où l'enseignement philologique des langues étrangères, avec les exercices de grammaire, de traduction et les cours de littérature, consacrait ce domaine et le dotait de ses lettres de noblesse. Et pourtant, il n'y a que 50 ou 60 ans ! Certes, les autres disciplines ont elles aussi évolué, mais plus dans leurs contenus que dans leur méthodologie et leurs pratiques. Par ailleurs, l'enseignement des langues s'est professionnalisé, balayant radicalement le mythe du natif, et, compte tenu qu'actuellement l'intégration dans le monde du travail passe obligatoirement par une maîtrise des langues étrangères, le statut de cette discipline a été revalorisé et reconfiguré dans bien des édifices éducatifs, même s'il reste encore beaucoup à faire pour changer les mentalités.

Dresser le portrait actuel d'un professeur de langues n'est pas aisé, tant ses tâches sont multiples et complexes. Depuis la méthodologie structuro-globale audio-visuelle dans les années 1960 et l'approche communicative mise en place dès la décennie 1980, son rôle n'a cessé de varier ; avec l'avènement de l'enseignement assisté par ordinateur et les réflexions centrées sur l'apprenant depuis les années 1990, ses fonctions sont en perpétuelle évolution, voire même mutation. Si l'on examine la terminologie déployée pour le caractériser, on se rend compte qu'aucun terme ne couvre l'ensemble de ses missions et que, dans un futur très proche, son rôle est appelé à subir à nouveau, si ce n'est déjà fait, de profondes modifications. Il n'est donc pas inutile, dans cette période de transition, de consacrer un peu de temps à cet acteur incontournable dans le dispositif de l'enseignement/apprentissage des langues quel qu'il soit. Il est le premier non seulement à subir ou poursuivre les réformes, mais aussi à renouveler ses méthodes et à anticiper les besoins dictés par le monde économique. S'il communique et apprend à communiquer, s'il collabore et échange en langue étrangère, il forme aussi et contribue à construire en langue-culture étrangère de nouveaux citoyens.

1. Les nouvelles données sociétales et scientifiques

Inutile de s'attarder sur les nouvelles situations sociales, qu'elles soient politiques, économiques, culturelles ou autres, car elles sont évidentes et mondiales. Inutile également de s'attarder sur les recherches et les recherches appliquées qui ont profondément transformé notre mode de vie et de réflexion et qui, sous l'impulsion conjuguée de différents phénomènes internationaux, dont la mondialisation, la globalisation, la construction européenne et leurs multiples ramifications, ont imposé une nouvelle vision de la gestion de l'éducation. Plus que jamais, l'éducation et la formation sont profondément ancrées dans la dynamique sociale. Tous les niveaux des institutions, toutes les composantes et tous les acteurs du système éducatif ont été touchés et le nombre de réformes réalisées, en cours ou en projet, témoigne bien de cette dynamique qui ne laisse pas toujours le temps de la réflexion et de l'évaluation. Mais je voudrais juste rappeler quelques éléments fondamentaux qui ont particulièrement remodelé l'enseignement/apprentissage des langues.

La didactique des langues, comme champ scientifique spécifique, est une science somme toute récente et très jeune. Malgré sa fragilité institutionnelle, du moins en France, la didactique du FLE, souvent à l'avant-garde bien que très exposée, a été le domaine le plus créatif. L'essor de cette science explique, d'une part, la construction de formations diverses et cohérentes, de type généraliste ou avec des parcours spécialisés, d'autre part, l'élaboration de méthodologies innovantes et, enfin, la mise en place d'une réelle formation au métier d'enseignant ou à la recherche. Inutile de s'attarder sur ce constat qui fait quasiment l'unanimité.

Par ailleurs, le développement des médias, la poussée fantastique des nouvelles technologies, les exploits d'Internet, etc., en dilatant l'univers de l'information, de la communication et de la médiatisation, ont institué une culture-monde qui a brisé les frontières de la classe. C'est probablement l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui a subi ou bénéficié le plus de ces progrès techniques. La didactique du FLE a été une des pionnières en la matière et, avec ses recherches conduites sur la centration de l'apprenant, a favorisé l'apprentissage en semi-guidé ou en autonomie, en français général ou en français sur objectifs spécifiques, invitant l'apprenant à construire son propre parcours.

Bref, tous ces changements, toutes ces nouveautés et bien d'autres innovations, en accord avec les nouveaux besoins imposés par l'évolution de la société et du monde économique, ont reconfiguré le statut du professeur de langues étrangères.

2. Les nouvelles formations en didactique du FLE

Dans toute cette mouvance, un seul point de certitude : la formation initiale, pivot central qui conduit au métier d'enseignant, doit prendre en compte l'ensemble de ces données et être la force motrice d'une formation continue, d'un apprentissage tout au long de la vie.

Là aussi, inutile de s'attarder sur les réformes réalisées ces dernières années, à l'échelle européenne, pour permettre une meilleure préparation au métier. L'architecture proposée par le LMD, outil d'harmonisation curriculaire européen, en est un exemple. Souvent décrié, ce système assure néanmoins la lisibilité des diplômes et favorise la mobilité aussi bien étudiante qu'enseignante ou chercheur et n'impose pas de règle précise en ce qui concerne les programmes, qui doivent bien évidemment être contextualisés à la culture éducative de chaque pays. Par ailleurs, ce dispositif s'inscrit dans la nouvelle donnée politique et sociétale qui structure tout projet : ainsi, s'il n'offre qu'un « saupoudrage » des diverses connaissances en

raison de la semestrialisation, il initie une formation qui doit se dérouler tout au long de la vie. Comment, à l'heure actuelle, peut-on avoir une spécialisation en deux ou trois ans au regard d'une pulvérisation de théories, plus ou moins pointues, et comment s'adapter à ce qui peut paraître nouveau, mais qui devient rapidement dépassé, désuet ? En fait, le LMD permet de gérer la surabondance des recherches conduites dans différents domaines et valide des prérequis et des savoir-faire à entretenir : c'est un atout.

Inutile de s'attarder sur les curricula mis en place en didactique du FLE et qui ont été généralement évalués et, éventuellement modifiés, qu'ils soient d'ordre professionnel ou basés sur la recherche, qu'ils soient transversaux ou spécialisés avec des parcours spécifiques. Mais, rappelons juste un point qui différencie nettement l'enseignant/étudiant de langue de ses collègues/camarades d'autres disciplines. Le langage est une réalité vivante qui, contrairement aux autres matières, est directement issue du monde en dehors de l'école et qu'il structure entièrement la vie quotidienne. Par son caractère vivant, subjectif et foisonnant, la langue offre des variables et des évolutions importantes dont il faut tenir compte. De plus, l'enseignant de langue enseigne une compétence de communication, capacité que diverses théories ont analysée mais qui, dans la pratique réelle ou dans la réalité de la classe, ne se laisse pas aisément appréhender, car il faut concilier système et emploi, linguistique et culture, communication spontanée et correction. Or, le langage ne se réduit pas à la connaissance d'un code, ni à la simple utilisation de la parole, mais induit un ensemble complexe de composantes qui entrent en jeu dans l'acte discursif auxquelles s'ajoutent des données sociologiques, anthropologiques et psychologiques. Dans un cours de langue-culture, la langue est à la fois objet et moyen d'enseignement/apprentissage, à la fois discipline et outil ; elle joue également le rôle de médiation pour l'appropriation des autres domaines du champ. Par ailleurs, la didactique des langues, bien qu'autonome, est une science pluridisciplinaire : elle entretient des relations privilégiées avec des sciences connexes, sciences du langage et de la communication, psychologie de l'apprentissage, anthropologie culturelle, sciences de l'éducation, etc., et dont les études sont à la base des paramètres opératoires de la problématisation didactique, notamment dans l'enseignement/apprentissage d'une compétence communicative.

Ainsi, assurer un cours de langue est donc une tâche particulièrement complexe de par son domaine dont les configurations et les réalisations sont à chaque fois différentes, à chaque fois multiples, dépassant le cadre étroit, mais sécurisant, de tout programme disciplinaire.

3. Le professeur de langue, un expert aux compétences multiples

Dans le cartable de tout enseignant se trouvent, concentrés, diverses théories et savoirs qu'il doit mettre en œuvre dans la classe. Certes, les stages d'observation, qui ponctuent les deux années du master, ont donné au futur enseignant des pistes sérieuses de savoir-faire et lui ont donné l'occasion d'une passation de cours, avec élaboration d'une séquence didactique et évaluation formative avec un enseignant-formateur expérimenté. Mais le vecteur-force de l'ensemble de la formation initiale et de l'expérience professionnelle repose sur l'acquisition d'un savoir-faire et d'une posture cognitive-réflexive qui définissent le « bon » professeur. Ces savoir-faire et savoir-agir, à la fois didactiques et pédagogiques, qui relèvent des stratégies d'enseignement, des compétences actionnelles, et qui engagent toute la personne du professeur, sont partagés par l'ensemble de la corporation : le professeur chevronné possède toutes ces qualités.

Mais, cette compétence est, cependant, plus complexe dans le domaine des langues

étrangères. En effet, contrairement aux autres disciplines, l'enseignement d'une langue étrangère met en scène un acteur toujours présent, mais jamais là : il s'agit de l'autre, natif de la langue-culture cible, l'étranger que l'on cherche à comprendre et dont l'étrangeté se réduit au fur et à mesure du dialogue interculturel entretenu par l'enseignant. Cette caractéristique, inhérente au professeur de langue étrangère, et qui n'est pas moindre, renvoie à la tension qu'il vit, non seulement parce que son cours fait vivre une interrelation de deux univers de signification, de deux codes culturels, mais aussi et surtout parce que lui-même est forgé par cette interaction. Le savoir-être de l'enseignant de langue est ainsi plus singulier, évoluant au quotidien entre et dans sa culture maternelle et la culture étrangère, entre identité et altérité. Il lui revient une lourde tâche : contribuer à former des citoyens du monde par l'ouverture à la différence et en favorisant la prise de conscience de l'arbitraire des systèmes, la perception des aspects partagés par les cultures, le retour sur sa propre culture, etc. Bref, le savoir-être professionnel d'un enseignant de langue étrangère sollicite davantage sa personnalité, son éthique, et qu'il le veuille ou non, il engage l'identité de son public.

Comme ses collègues, le professeur de langue étrangère est en perpétuelle représentation : il partage les qualités du monde du spectacle (gestuelle, voix, mimiques, mise en scène, gestion de l'espace, etc.) et des professionnels de la communication. Comme pour l'ensemble des activités d'enseignement, le facteur humain tient un rôle essentiel. Mais l'implication psychologique et morale du professeur de langues étrangères est certainement plus importante que celle des professeurs d'autres disciplines où les facteurs humains sont, semble-t-il, moins prégnants. L'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère relève d'une expérience vivante, qui se vit et qui est à vivre, qui engage la personnalité et l'identité de l'ensemble des acteurs. En tant que partenaire de la communication interculturelle, qui est à la fois objet de son activité et instrument de sa relation avec le groupe-classe, le professeur de langue est un être qui a des relations plus humaines, plus « affectives » avec ses étudiants et, à ce titre, il est plus exposé que ses co-disciples. Cet aspect humain et social explique en partie la complexité de ses tâches.

4. Une profession en perpétuel changement

On pourrait dresser une typologie des diverses compétences professionnelles de l'enseignant qui navigue sans cesse entre savoir savant et savoir d'expérience, mais je voudrais souligner que le métier d'enseignant de langue, s'il a bien changé au cours de ces quatre dernières décennies, est appelé à connaître de profondes mutations. Toutes les analyses didactiques conduites sur la centration de l'apprenant, avec les études portant sur les besoins, les stratégies individuelles d'apprentissage, les styles d'apprentissage, etc., d'une part, et, d'autre part, le développement des technologies d'information et de communication pour l'enseignement et les technologies numériques, ont permis la création de centres d'apprentissages en autonomie. L'enseignement assisté par ordinateur, au départ, faisait partie intégrante des cours obligatoires en présentiel, sous la direction de l'enseignant, et se substituait en quelque sorte au laboratoire traditionnel de langue qui permettait à l'apprenant de travailler à son rythme et en fonction de ses besoins. Mais, sous l'effet de la mondialisation des échanges et l'accroissement de la demande en matière de langues, avec la possibilité de se former n'importe où et n'importe quand grâce à la magie d'une connexion internet ou du téléphone, le phénomène prend une toute autre dimension et amorce une nouvelle perception du métier d'enseignant.

Pour prendre en compte la politique du plurilinguisme, pour faire face aux besoins croissants engendrés par la mobilité étudiante ou professionnelle, pour prendre en compte des besoins de plus en plus ciblés et spécifiques des apprenants et de la sphère professionnelle, mais aussi pour faire face au manque de moyens et de ressources des établissements scolaires et des universités, se développent l'apprentissage en autonomie et, surtout, en semi-guidage avec des dispositifs dits de « présentiel allégé », qui limitent la présence de l'enseignant dans la classe, la réservant en grande partie à l'expression orale. Ces nouvelles mesures orientent l'enseignant vers de nouvelles activités destinées à faire vivre des centres de ressources et d'autoformation qui se multiplient à l'heure actuelle : mise en ligne des cours, réalisation de matériel didactique spécifique ou spécialisé, accueil et orientation des apprenants vers des supports appropriés à leurs besoins, adaptés à leur profil, leur niveau, leur cursus, leurs projets universitaires ou professionnels, évaluation formative, etc.

L'apprentissage en semi-guidage et/ou autonomie est déjà effectif dans certains établissements et en plein essor dans d'autres, transformant les missions de l'enseignant de langue qui, désormais, est appréhendé par le concept de guidance. Si l'on examine la terminologie déployée ces derniers temps pour tenter de le baptiser en accord avec ses nouvelles fonctions, l'on se rend compte que toutes les dénominations sont souvent réductrices, voire dévalorisantes, contrairement à l'évolution de maître en professeur, ou, pour calquer celle d'élève en apprenant, du passage de professeur à enseignant. Cette désignation est remise en perspective avec les termes de tuteur, coordinateur, animateur, médiateur, coach, conseiller, guide, évaluateur, etc. Si l'on analyse ces caractérisations au regard des tâches auxquelles elles renvoient, on se rend compte qu'aucune n'est vraiment satisfaisante et qu'elles désignent toutes des compétences que l'enseignant de langue déploient déjà dans ses cours en présentiel : dans sa salle, qu'elle soit traditionnelle, audio-visuelle ou équipée en matériel informatique, il joue, comme un chef d'orchestre, sur divers instruments pour accorder la communication, l'apprentissage et l'interculturel aux orientations du monde et aux objectifs personnels de chacun.

Cette réforme qui se précise par le nombre de créations de centres de ressources et qui présente de nombreux atouts, remet en question le statut du professeur de langue : il devient nécessaire de s'interroger sur cette nouvelle identité et sur le devenir professionnel de l'enseignant de langue. Après la centration sur le savoir, puis sur l'apprenant, il est urgent, face aux changements sociétaux et aux nouvelles données éducatives, d'orienter la réflexion sur une centration sur l'enseignant. Or, dans la plupart des cas, ces nouvelles approches de l'apprentissage/enseignement rencontrent une certaine réticence de la part des enseignants, qui se sentent menacés dans leur rôle et qui les perçoivent comme très réductrices et dévalorisantes par rapport à leurs missions, fragilisant encore un peu plus leur statut. N'est-ce pas dû à un certain déficit de formation et d'encadrement ? A-t-on préparé l'enseignant de langues étrangères à ces nouvelles méthodes et à ces nouvelles logiques ? À ces nouveaux rôles ? À ces nouvelles fonctions ? Et l'apprenant, sait-il apprendre à apprendre ? Maîtrise-t-il cette compétence ? Connaît-il ses propres stratégies et son style d'apprentissage ? On pourrait poursuivre le questionnement, mais jamais rien ne remplacera cet expert qu'est l'enseignant. Les gouvernances des diverses institutions, des ministères concernés aux établissements, doivent prendre conscience de l'enjeu du projet, qui ne peut se réaliser sans la participation et l'engagement actifs des enseignants.

Pour ne pas conclure : qu'en est-il de la formation continue ?

On pourrait analyser encore bien des aspects, car le professionnalisme des enseignants de langue, souvent dévalorisé par rapport à d'autres disciplines, englobe une série de paramètres fort complexes. Peut-être encore plus que ses collègues, l'enseignant de langue poursuit son apprentissage tout au long de sa carrière : séjours linguistiques et culturels nécessaires dans le pays de la langue-cible, stages pédagogiques et séminaires didactiques pour compléter sa formation et mettre en œuvre l'innovation, etc. Il pratique bien un des principes fondamentaux préconisés par le *Cadre européen commun de référence* : l'auto-formation et l'apprentissage tout au long de sa carrière sont des caractéristiques propres à tout professeur qui se doit toujours de faire preuve d'un savoir-devenir.

Face à la rapidité des changements sociétaux, des progrès technologiques, face à l'avalanche des savoirs et des recherches, il est urgent, pour mener à bien les nouvelles réformes, de proposer des formations continues, encadrées, répondant vraiment à des besoins ciblés, et de donner aux acteurs les moyens d'un apprentissage tout au long de la vie. Étant donné l'ampleur du projet et l'étendue de la crise économique, l'idéal est d'unir les forces et d'optimiser les compétences de chacun. La mise en réseau constitue une démarche constructive et réaliste : l'association des enseignants du monde de la Méditerranée et des Balkans, comme en témoigne ce congrès, est à ce titre des plus ambitieuses.

Parent pauvre de tout le système éducatif depuis plusieurs décennies, la formation continue doit être réhabilitée pour que les enseignants puissent assurer leurs missions avec succès dans la nouvelle vision de la gestion de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les diverses gouvernances politiques et institutionnelles ne peuvent plus faire la sourde oreille : si elles veulent instaurer une dynamique de réflexion-action avec partage des tâches en présentiel, en semi-guidage et en autonomie, elles doivent donner aux enseignants les moyens nécessaires pour maintenir les niveaux de qualité de l'enseignement des langues.

Références bibliographiques

- ABRY D. et BRODIN E. (éds), 2009, *Enseigner/Apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme*, Actes du 4^e Colloque international de l'ADCUEFE, CUEF, Grenoble, Université de Grenoble.
- CAUSA M. (coord.), 2007, *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, Paris, *Le Français dans le monde - Recherches et applications*, n° 41, CLE International/FIPF.
- GRUCA I., 2010, « Le métier de professeur de langue étrangère », in SZYMANKIEWICZ K. et ZAJAC J., *Développer les compétences multiples chez l'apprenant et chez l'enseignant de FLE*, Pologne, Institut d'Études Romanes, Université de Varsovie, 17-24.
- Les Cahiers de l'asdifle*, n° 21, 2009, *Quelles formations durables en français langue étrangère, seconde... ?*, Paris, Actes des 43^e et 44^e Rencontres, mars 2009, Paris, octobre 2009, Tours.

Les manuels numériques

Annick HATTERER

Les nouvelles technologies vont-elles révolutionner l'enseignement ? On est en droit de se poser légitimement cette question, d'autant plus qu'en Grèce comme ailleurs la politique ministérielle mise sur le développement des TICE. Pour la rentrée 2009 tous les collégiens de première année se sont vus offrir un petit ordinateur de type netbook ; en 2010, il a été proposé d'équiper certains collèges de tableaux blancs interactifs (TBI) également appelés tableaux numériques interactifs (TNI). Pour les enseignants, l'arrivée de ces tableaux numériques au sein des établissements scolaires suscite de nombreuses interrogations¹. Faut-il posséder des connaissances en informatique pour les utiliser ? Existe-t-il des outils numériques ou des manuels adaptés à ce nouveau support ? Quelle place leur laisseront-ils ?

Pour éclairer le débat et lever certaines craintes, nous présenterons pour commencer un aperçu des outils numériques destinés à l'enseignement du français langue étrangère. Depuis ces deux dernières années, de plus en plus de méthodes de français, certes bien moins nombreuses que pour l'anglais ou l'espagnol, sortent également en version numérique ou accompagnées d'un cd-rom comprenant des activités interactives. À côté des éditions françaises de *CLE International*, *Didier*, *Hachette* et *Maison des Langues (Difusion-Klett)*, on trouve en librairie des éditeurs locaux : *ABC-Tsouctidi*, *Nouvel Esprit-Kosvoyanni*, *Trait d'union* (voir la liste des manuels numériques ci-joint). Nous nous attacherons à décrire leurs caractéristiques techniques et à expliquer leur fonctionnement afin de mieux saisir leur intérêt en cours de langue. Cet article a également pour ambition de s'interroger sur d'éventuelles mutations didactiques ou pédagogiques engendrées par l'apparition des manuels numériques.

1. Autres ressources numériques

Avant d'aborder les manuels numériques des méthodes de français langue étrangère, rappelons qu'il existe d'autres ressources utilisables sur TBI. L'internet reste sans conteste la meilleure base de données. S'il n'est pas toujours facile de faire son choix, les professeurs de français peuvent se servir des portails qui leur sont destinés² (comme *lepointhdufle.net*³) pour aiguiller leurs recherches. L'objectif de ces sites est de nous proposer une sélection des meilleures ressources éducatives interactives disponibles gratuitement en ligne et classées en fonction de la spécificité du public (âge et niveau) et du type d'activités.

Les sites compagnons ou les cédéroms en complément d'une méthode proposent également des activités interactives. Bien que plus limitées en nombre, elles présentent toutefois l'avantage de suivre les progressions lexicale et grammaticale des apprenants. Les élèves y retrouvent également le graphisme et/ou les personnages du livre. Ces activités – avec autocorrections – sont conçues aussi bien pour une exploitation en cours que pour un travail en autonomie comme en témoigne le fait d'inclure le cd-rom dans le livre de l'élève.

2. Manuels numérisés / manuels numériques

Pour ce qui est des versions numériques des manuels scolaires, il convient de distinguer clairement les manuels numérisés, dont les pages ont simplement été scannées, des manuels numériques proprement dit.

Disposer des ouvrages sous format PDF a principalement comme intérêt de pouvoir projeter le livre au tableau et donc de concentrer le regard des élèves sur le point étudié. En fait, ce n'est pas tant la numérisation du livre qui apporte un plus au cours que les outils techniques utilisés : d'une part, l'ordinateur et, dans le meilleur des cas, l'internet introduisent d'innombrables ressources multimédias ; d'autre part, le TBI confère une dimension interactive à ces manuels numérisés. En effet, l'enseignant peut se servir du logiciel intégré au tableau pour annoter directement le livre projeté, souligner, inclure des fléchages, des caches ou des spots. Il a aussi la possibilité de copier des images ou des passages pour constituer ses propres activités ou exercices interactifs. C'est pourquoi, je pense que les manuels numérisés ne présentent un intérêt pédagogique que s'ils sont associés à un tableau numérique interactif.

3. Fonctionnement caractéristique du manuel numérique

Les manuels numériques, quant à eux, comprennent un programme, plus ou moins sophistiqué selon les éditions, également destiné à une utilisation en vidéo-projection et sans connexion internet. Non seulement ce programme transforme un simple écran de projection en support interactif⁴, mais de plus il n'oblige pas l'enseignant à s'adapter aux différents modèles de tableaux. Les outils intégrés des manuels numériques fonctionnent en effet indépendamment du logiciel, et donc de la marque du tableau.

Techniquement, les manuels numériques partagent certaines caractéristiques inhérentes à leur fonction (Fig. 1). Quelle que soit la maison d'édition, tous projettent le contenu du livre de l'élève au tableau, permettent d'y ajouter des annotations et proposent des ressources multimédias supplémentaires.

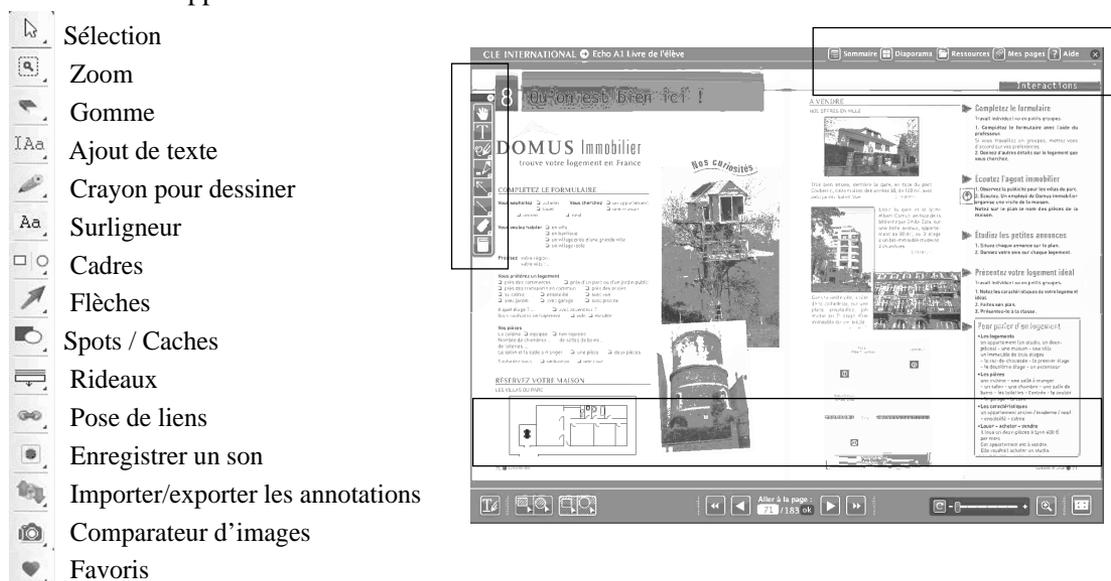


Fig. 1 : Palette graphique (*Alter Ego*, Hachette) et Manuel numérique (*Echo*, CLE International)

Pour naviguer dans l'ouvrage, on accède directement au chapitre souhaité à partir du sommaire interactif et on le feuillette grâce aux flèches latérales ou aux boutons suivant-précédent de la barre d'outils. Il est toutefois préférable de disposer également de la fonction diaporama ou de pouvoir taper directement le numéro de la page recherchée. La consultation du manuel numérique s'effectue soit à l'aide d'une loupe (ou mieux d'un zoom sélectif), soit en cliquant sur une zone pour l'agrandir. À noter que dans le cas d'un agrandissement prédéfini, les élèves au fond de la salle peuvent éprouver des difficultés à distinguer certains caractères.

Les outils d'annotation (crayon, surligneur, gomme, insertion de caractères ou de feuilles blanches) ou d'animation (spot, cache ou rideau, fléchage) offrent à l'enseignant la possibilité d'adapter le manuel à son cours : il peut ainsi mettre en scène les documents, les annoter ou corriger collectivement des exercices.

Dernier élément commun, et non des moindres, les manuels numériques démultiplient les potentialités des ouvrages classiques grâce à l'apport de ressources multimédias. En effet, sur un même support, de surcroît extrêmement léger, un cd-rom ou une clé USB, le professeur retrouve le livre de l'élève (et parfois le cahier d'exercices et le guide pédagogique) dans son intégralité ainsi que les enregistrements correspondants. D'un simple clic, il accède aux ressources complémentaires de la méthode : documents sonores ou vidéos, illustrations (photos, cartes ou tableaux récapitulatifs), mais aussi aux activités interactives ou liens vers un site web.

Avant de clore cette partie, je voudrais insister sur le fait que les possibilités techniques des manuels numériques enrichis en font des outils d'une grande souplesse pour l'enseignant. Ce dernier projette le manuel, l'anime et l'annote à sa guise, l'enrichit et construit ses séquences pédagogiques et surtout, grâce à la numérisation des données, enregistre le contenu du manuel ainsi personnalisé. Nous verrons toutefois que cette fonction n'existe pas pour toutes les versions.

4. Sa conception actuelle

Les premières générations de manuels numériques⁵ ne s'éloignent guère de la version papier. Comme en témoigne la définition assez réductrice retenue en 2009 par la sous-direction des TICE⁶, le manuel numérique, « c'est un manuel dématérialisé que l'on utilise avec un ordinateur. [...] En plus des textes et images que l'on trouve dans le manuel papier, le manuel numérique peut proposer des documents sonores, des animations ou des vidéos. ». Le support diffère, le contenu s'enrichit, mais la progression et la mise en page sont respectées. En effet, l'environnement graphique de la version numérique est généralement calqué sur la maquette du livre de l'élève ou en est fortement inspiré. Ainsi apparaît à l'écran la reproduction exacte d'une double page du livre ouvert, d'une seule page isolée de son ensemble ou encore d'une zone correspondant à une activité. L'enseignant ne perd donc pas ses repères. Il peut passer d'un support à l'autre sans avoir à modifier son enseignement, c'est-à-dire qu'il poursuit son cursus pédagogique que la salle de cours soit ou non équipée d'un TBI. Car c'est bien en cela que réside toute la difficulté dans la conception des premiers manuels numériques. Pour les uns, il s'agit d'un outil quotidien, pour les autres d'un complément mensuel.

Les concepteurs l'ont bien compris⁷ : dans un premier temps, les manuels numériques

correspondent à la version numérique du livre de l'élève à laquelle des ressources numériques complémentaires ont été adjointes pour une utilisation sur TBI.

5. Manuels de FLE

Pour les méthodes de français langue étrangère, l'offre numérique se décline essentiellement sous deux formats, le manuel numérique enrichi d'activités interactives et celui à personnaliser. Si le choix dépend de la maison d'édition et de ses contraintes budgétaires, il n'en est pas moins intéressant de constater que ces deux approches correspondent à deux conceptions bien différentes. Le manuel numérique enrichi d'activités interactives vise d'abord à séduire le jeune apprenant, tandis que le manuel numérique à personnaliser fournit au professeur un outil au service de son enseignement.

Avec les jeunes enfants, c'est l'aspect ludique qui prime. Le manuel s'ouvre dans la mesure du possible sur une animation. Le graphisme et l'interface ont été simplifiés pour s'adapter au jeune âge des apprenants⁸. Les activités, quant à elles, bien que reprises du livre, jouent sur la fonction tactile et l'interactivité qu'offrent ce nouveau support. Parmi elles, on retiendra en particulier l'agrandissement d'une photographie ou d'une image pour susciter l'expression orale et les exercices à choix multiples ou d'association (image-texte ou son-texte) que l'on effectue en cliquant ou déplaçant des objets. Les sons et les icônes incorporés encouragent la réussite en motivant les enfants. Pour l'enseignant, les documents sonores intégrés, l'aperçu de la correction en un seul clic ainsi que l'utilisation des outils animations (trousse, spot et cache) apportent un plus par rapport à la version papier.

Dans les versions les plus complètes⁹, la personnalisation modifie la relation au manuel. L'enseignant, grâce aux outils mis à sa disposition, non seulement « égaye » le manuel, mais en transforme le contenu. En effet, le manuel numérique à personnaliser offre de multiples avantages à l'enseignant, puisque celui-ci, dispose des enregistrements et de ressources supplémentaires, et l'enrichit de surcroît avec ses propres sources (insertion de liens), choisit l'ordre de ses séquences pédagogiques et surtout enregistre son cours. L'enseignant ne travaille plus avec un manuel ; il crée son propre manuel.

6. Intérêts pédagogiques

Avec ces manuels numériques, le professeur sauvegarde tout son travail, que ce soit en amont à son domicile ou à la fin des cours pour un réemploi ultérieur. Le manuel personnalisé, comme les notes écrites au tableau, restent dans la mémoire de l'ordinateur grâce à la fonction de reconnaissance des tracés du TBI. Ainsi, petit à petit, les cours archivés constituent une véritable base de données, à tout moment exploitable ou accessible pour un rappel en cours d'année. Le gain de temps est appréciable.

D'un point de vue pédagogique¹⁰, le manuel numérique à personnaliser permet surtout de sensibiliser les élèves à leur apprentissage. Comme il est techniquement très facile de reprojeter les différentes séquences didactiques, rien ne nous empêche de revenir en fin de cours sur les notions étudiées. La mise en avant de l'organisation du cours ou de ses points

fondamentaux aide les élèves à mieux mémoriser son contenu. De même, en début de séance, remémorer les grandes lignes abordées la fois dernière assure une continuité dans la démarche pédagogique.

De plus, les manuels numériques s'accordent avec la pratique de chaque enseignant. Ainsi, les professeurs qui travaillent parallèlement avec plusieurs classes de niveau identique peuvent-ils progresser exactement au même rythme ou, s'ils le souhaitent, enrichir leurs cours au fur et à mesure. Est-il nécessaire de rappeler que le professeur reste maître de ses choix pédagogiques ? La technologie ne doit en aucun cas imposer une pratique de classe¹¹. Le manuel, et le manuel numérique en est un bon exemple, est évidemment au service de l'enseignant et non l'inverse.

7. Mutations didactiques

De nos jours, les concepteurs de manuels prennent-ils en compte la particularité de ce nouveau support ou tentent-ils de les y adapter ? Il est intéressant de noter qu'après les versions bien différentes des premiers temps, nous assistons aujourd'hui, pour des raisons budgétaires évidentes, à une uniformisation du produit. On s'oriente actuellement vers des manuels numériques, reproduisant encore la version papier du livre de l'élève, enrichi de nombreuses ressources documentaires et activités interactives ludiques. Libre alors à l'enseignant de le personnaliser pour répondre à ses besoins.

Le manuel de demain participera-t-il à une révolution didactique ? Je crois que peu à peu nous passerons du support numérique qui s'adapte au manuel, comme c'est le cas actuellement, au manuel conçu en fonction des possibilités techniques du tableau.

La généralisation du numérique dans un contexte scolaire modifiera inévitablement l'offre didactique. Les ouvrages classiques d'apprentissage, livre de l'élève, cahier d'activités et guide pédagogique, devront être repensés dans leur ensemble. Pourquoi se limiter peu ou prou à la projection du livre de l'élève ? En classe, l'enseignant disposera d'un manuel numérique, différent de celui de l'apprenant, une sorte de base de données. Il y trouvera « son » cours personnalisé, mais aussi une riche documentation, qui, en plus d'éléments culturels, comprendra, pour le français tout au moins, des tableaux et fiches récapitulatives, des exercices attrayants pour découvrir, réemployer ou assimiler une notion, des activités créatives ou projets à réaliser, etc.

Une dissociation entre le manuel numérique de l'enseignant et le livre de l'élève semble inévitable. Se pose alors la question de la conception même des manuels. Qu'attendons-nous du livre de l'élève, de son contenu ? Le manuel peut-il « redevenir un livre de lecture et de référence », comme le suggère D. Borne (1998 : 39) ou le livre de l'élève correspondra-t-il davantage à un cahier d'activités destiné au travail à domicile ? Le livret de culture et civilisation inclus dans le cahier d'exercices de l'élève participe déjà de cette évolution, d'un côté le savoir, de l'autre les outils qui permettent sa construction et son appropriation.

Au-delà de l'étude des manuels numériques se profile une réflexion plus profonde sur les fonctions attendues des manuels scolaires, et dans notre cas précis, de ceux destinés à l'apprentissage du FLE.

Dans cet article, nous avons voulu montrer que l'installation des TBI dans les salles de cours et l'arrivée de manuels numériques pour le FLE facilitent incontestablement le travail du professeur de français.

Rappelons tout d'abord que pour un poids négligeable, l'enseignant dispose sur un même support, du livre de l'élève, du cahier d'exercices et du guide pédagogique ainsi que de tous les enregistrements de la méthode.

De plus, non seulement ces nouveaux supports mobilisent l'attention des élèves et offrent de multiples outils pour animer un cours, mais ils apportent surtout une source quasi illimitée de ressources multimédia. Or dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'ouïe et la vue sont sollicitées autant que l'intelligence.

Enfin, la sauvegarde des données permet au professeur de personnaliser le manuel pour mener à bien ses projets pédagogiques. Car même si la forme diffère, dans le fond c'est bien, comme le souligne S. Moirand (1980 : 3-17), l'enseignant, le concepteur à part entière de matériel spécifique pour la classe.

8. Manuels numériques conçus pour une utilisation avec un TBI

Public	Méthode	Caractéristiques*
À partir de 7 ans	<i>Alex et Zoé Nelle Édition. 1, 2, 3</i> Cle International, 2010	MN – Act. + cd-rom
À partir de 7 ans	<i>Vitamine 1, 2</i> , Cle International, 2009	MN – Act. Cor. + cd-rom
8 -10 ans	<i>La pomme 1,2</i> , ABC-Tscouctidi, 2010	Fin 2010
9 -13 ans	<i>ABC Junior, 1,2,3</i> ABC-Tscouctidi, 2010	MN – Ex. – Act. – Cor.
9 - 11 ans	<i>Génial 1, 2</i> , Nel Esprit - Kosvoyannis	MN – Act. - Cor. - P
8 – 12 ans	<i>Super Max 1,2</i> , Hachette, 2010	MN – Ex. - @ - P
9 – 11 ans	<i>Tip Top</i> , 1,2 Didier, 2010	MN – Ex. - @ - P
À partir de 10 ans	<i>Copains copines, 1,2</i> Trait d'union, 2009	MN – Ex. – Act. – Cor. - P
11 – 15 ans	<i>Amis et compagnie 1,2,3,4</i> , Cle International, 2010	MN – Ex. - @ - P + site
11 – 15 ans	<i>Quartier Libre 1,2</i> , Klett, 2009	MN – Act. – Cor.
Ados	<i>À ton tour 1,2</i> , Trait d'union, 2008	MN – Ex. – Act. – Cor. - P

Ados	<i>Et toi ?</i> , 1, 2, 3, Didier 2010	MN – Ex. - @ - P
Grands Ados	<i>Nouveau Rond-Point 1</i> , Difusion, Maison des langues, 2010	MN – Ex. - @ - P
Étudiants	<i>Echo</i> 1, 2, 3, 4, 5, Cle international, 2010	MN – Ex. - @ - P
Étudiants	<i>Tout va bien !</i> , Cle international, 2010	MN – Ex. - @ - P
Étudiants	<i>Latitudes</i> , 1, 2, Didier, 2010	MN – Ex. - @ - P
Étudiants	<i>Version Originale 1,2,3,4</i> Difusion, Maison des langues, 2010	MN – Ex. - @ - P
Adultes	<i>Alter Ego, 1, 2, 3, 4, 5</i> , Hachette, 2010	MN – Ex. - @ - P
Adultes	<i>ICI 1, 2</i> , Cle International, 2010	MN – Ex. - @ - P

* Légende :

- **MN** : Manuel numérisé
- **Ex.** : Cahier d'exercices
- **Act.** : Activités interactives
- **Cor.** : Auto correction ou affichage des solutions
- **@** : Liens
- **P.** : Personnalisation

9. Méthodes disposant d'un CD-ROM d'accompagnement

Public	Méthode
À partir de 5 ans	<i>Petit Pont</i> , Didier, 2006
À partir de 7 ans	<i>Alex et Zoé, Nelle Éd.</i> , Cle International, 2010
À partir de 7 ans	<i>Vitamine</i> , Cle International, 2009
11-16 ans	<i>Oh la la !</i> , Cle International, 2010
Ados	<i>Junior Plus</i> , Cle International, 2006
Ados	<i>Le Nouveau Taxi</i> , Hachette, 2008
Adultes	<i>ICI</i> , Cle International, 2010
Adultes	<i>Campus</i> , Cle International, 2005
Adultes	<i>Français.com</i> , Cle International, 2008

Références bibliographiques

- BASSINET A., CORMENIER M.-N., VIALA G., 2011, [consulté le 29 mai 2011], Manuel numérique, *educnet*, disponible sur : <<http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel>>.
- BORNE D., 1998, « Le Manuel scolaire », La Documentation française, (juin 1998), 39, disponible sur : <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/0000.pdf>>.
- BUISSON A., 2010 [consulté le 20 février 2011], Tour d'horizon des manuels numériques, *Le café pédagogique*, disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/Documents/113_Tourdhorizondesmanuelsnumeriques.pdf>.
- COCHAIN B.-Y., 2008, [consulté le 10 avril 2011], Pédagogie et TBI, byc.ch : site personnel de Bernard-Yves Cochain, disponible sur : <<http://byc.ch/tbi/pedagogie/index.htm>>.
- MARTIGNONI C., 2011, [consulté le 18 février 2011], L'expérimentation « Manuels numériques via l'ENT », *Educnet*, disponible sur : <<http://www.educnet.education.fr/contenus/dispositifs/manuel-numerique>>.
- MOIRAND S., 1980, « Une démarche fonctionnelle », *Liguae Nuova Didattica*, IX4, 3-17.
- PETITGIRARD J.-Y., ABRY D., BRODIN E., 2011, *Le Tableau Blanc Interactif*, Paris, Cle International, (Techniques et pratiques de classe).

Sitographie

- Franc-parler*, 2011 [consulté le 2 février 2011], disponible sur : <<http://www.francparler.org/annuaire/fle.htm>>.
- Le point du fle*, 2011 [consulté le 2 février 2011], XiTi, disponible sur : <<http://www.lepointdufle.net>>.

Notes

- ¹ J.-Yves Petitgirard, Dominique Abry et Élisabeth Brodin (2011) proposent un panorama théorique et pratique détaillé de cet outil. Voir plus particulièrement, le chapitre 4 (51-57), consacré notamment aux manuels numériques.
- ² *Franc-parler*, un site de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), a sélectionné les principaux portails spécialisés en français langue étrangère.
- ³ Sur son site, *le point du fle* précise quels sont ses critères de sélection des liens : « Chaque lien présente un intérêt pédagogique et trouve son utilité dans le processus d'apprentissage du français. Chaque exercice propose une correction automatique. Tout exercice ou activité fonctionne en autonomie, c'est-à-dire que les éléments qui le constituent (audio, vidéo, documents annexes, correction...) sont clairement accessibles sur la page. Chaque site référencé offre de bonnes qualités techniques (logique et rapidité d'exécution) sous réserve de disposer d'une bonne connexion Internet et d'un ordinateur pourvu des plug-ins [modules d'extension] requis. Les éventuelles publicités présentes sur le site ne doivent pas perturber la lecture. Chaque lien est accessible gratuitement sur le réseau de l'Internet. »
- ⁴ En vidéo-projection, on peut se servir d'une souris à commande infrarouge afin d'agir à distance sur l'écran et lui conférer un caractère interactif.
- ⁵ Le dossier de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, réalisé par Annie Bassinet, Marie-Noëlle Cormenier, Geneviève Viala (2011) et consacré au Manuel Numérique, montre les enjeux et les évolutions du manuel scolaire.
- ⁶ Définition donnée en 2009 dans le cadre d'une expérimentation du ministère français de l'éducation nationale favorisant l'utilisation de manuels scolaires numériques via l'Espace Numérique de Travail (ENT) du collège.
- ⁷ Raphaël Taïeb, responsable pédagogique du *Livre scolaire*, précise qu'ils ont « conçu [leurs] deux manuels [la version papier et la version numérique] dans un esprit de complémentarité : en 2010, les pratiques pédagogiques, les

infrastructures, l'équipement mais aussi les mentalités ne sont pas prêtes au tout numérique. » (Adeline Buisson, 2010).

⁸ *CLE international* propose deux versions différentes d'interfaces. Dans les méthodes pour enfants, les outils graphiques ont été simplifiés pour pouvoir être utilisés par les jeunes élèves, tandis que les fonctions destinées à l'enseignant restent identiques. Les éditions *ABC-Tsouctidis* s'adressent nettement aux très jeunes enfants, alors que l'interface des éditions *Nouvel Esprit-Kosvoyannis* et *Trait d'Union*, qui utilisent une présentation identique, est destinée davantage aux adolescents. *Didier* et *Hachette* ont développé le même modèle pour adultes.

⁹ Dans les manuels numériques à personnaliser, le cahier d'exercices et le guide pédagogique sont généralement inclus (*CLE International, Didier, Hachette, Maison des Langues*).

¹⁰ Sciemment nous n'abordons pas tous les intérêts pédagogiques de l'utilisation d'un TBI en cours de FLE, puisque notre étude porte principalement sur les manuels numériques.

¹¹ Bernard-Yves Cochain, sur son site personnel, souligne que « Ce n'est pas l'outil qui fait la pédagogie, mais la manière dont on l'utilise. » (2008).

Stratégies de médiation culturelle dans le contexte des affaires économiques franco-méditerranéennes

Niculina IVANCIU

Académie d'Études Économiques de Bucarest

La médiation (inter)culturelle fait partie d'un réseau notionnel à côté de l'« approche interculturelle », des « différences culturelles », de l'« interaction en milieu pluriculturel » et de la « compétence de communication interculturelle ».

1. L'approche interculturelle

Acception

L'approche interculturelle est comprise ici comme *mode* de traiter la diversité culturelle¹, de se rapporter à l'Autre, de gérer la relation à cet Autre par le biais du dialogue intersubjectif.

Enjeu

Il s'agit de *co-construire* un espace de sens (conceptions, termes, notions, principes, règles..., relevant en gros des savoirs, savoir-faire et savoir être) favorable aux actions synergiques nécessaires à la réalisation d'un projet commun².

Exigences

Sous l'angle de la démarche interculturelle, les interlocuteurs passent du vivre ensemble, de la reconnaissance et de la coexistence des écarts culturels, au *faire ensemble*, ce qui veut dire recherche des modes d'agir en commun, mise à profit des différences culturelles, voire co-création de nouvelles valeurs, procédures, etc., agréées par tous, confortant les parties en présence et les motivant à s'impliquer dans la réalisation du projet collectif, qu'elles assument d'ailleurs au départ.

2. L'interaction en milieu bi- ou pluriculturel

Caractéristiques

Ce type d'interaction connaît, du moins théoriquement, deux registres, suivant les deux facettes de l'individu : celui-ci est porteur de sa culture et, en même temps, il est producteur de culture, ayant la capacité d'innovation en matière de communication ou de transaction de sens³.

Difficultés

La communication interindividuelle ne va pas de soi. Lors des interactions, il arrive de nombreux dysfonctionnements dus principalement à la perte des repères culturels familiers ou à la persistance des discordances d'opinions, qui proviennent souvent de savoirs trop schématiques et, corrélativement, d'interprétations falsificatrices, – sources de frustrations et de ressentiments improductifs –, tout cela constituant des entraves à l'agir ensemble⁴.

3. La médiation culturelle

3.1. Nécessité de la médiation

Qu'elle soit orale ou bien écrite, la médiation culturelle s'avère indispensable lorsque les interactants ayant des univers de sens différents ne réussissent pas à surmonter leurs difficultés de communication et à s'engager dans un dialogue *bien compris*⁵.

Dans le contexte de l'entreprise, c'est le manager qui prend habituellement en charge la médiation lorsque la coopération entre les protagonistes concernés risque d'échouer définitivement. Il assume donc le rôle de relais entre deux systèmes de référence pour éviter les distorsions et les dérapages causés par la diversité des manières de dire et de faire relatives par exemple aux méthodes de travail, aux procédures à utiliser ou aux normes relationnelles.

3.2. Activités

Les activités constitutives de la médiation culturelle seraient, dans les grandes lignes, les suivantes :

- Comprendre les personnes de contextes et d'identités culturels différents ;
- Expliquer la culture des uns aux autres ;
- Interpréter divers phénomènes de la culture de la langue cible.

3.3. Techniques

Fréquemment, les stratégies de communication en contexte bilingue-biculturel sont en même temps des moyens exploités avec succès dans le processus de médiation.

En voici quelques-uns⁶, qui découlent les uns des autres et dépendent des finalités ponctuelles et globales suivies par le médiateur :

- Écouter les protagonistes ;
- Décoder les conflits visibles et/ou latents ;
- Repérer les sources des conflits ;
- Expliciter les conflits en vue d'y remédier et, par là, de restaurer le dialogue brouillé ;
- Élucider en particulier les aspects pragmatiques de la signification (l'intention de l'auteur du message) ;
- Reformuler le message pour qu'il soit mieux compris ;
- Contextualiser sur un mode poli le dire/l'agir de l'Autre, en recourant au métalangage ;
- Faire reconnaître les différences ;
- Négocier diverses attentes associées au travail, reposant sur différentes prémisses (expériences personnelles, bases professionnelles et relationnelles) ;
- Encourager l'adaptation mutuelle ;
- Développer la confiance des intéressés à travers un discours convaincant et empathique ;
- Créer des ressemblances.

3.4. Finalités globales de la médiation

Parmi ces finalités, on peut mentionner les suivantes :

- Compréhension mutuelle ;

- Exploitation au long du dialogue des parties en présence des points forts de leurs différences se référant aux valeurs, croyances, normes de travail ou de conduite ;
- Dépassement des écarts culturels improductifs ;
- Co-construction d'un espace de sens que tous acceptent pour être en mesure de travailler ensemble.

4. Compétence de communication interculturelle

On peut avancer que par ses techniques, activités (tâches) et objectifs (finalités), le médiateur recourt à une sorte de « pédagogie de la rencontre » de deux subjectivités qui désirent tout d'abord être reconnues (Pierre et Delange, 2004) avec leurs spécificités pour construire ensuite quelque chose ensemble.

L'acquisition par le médiateur d'une compétence en matière de « pédagogie de la rencontre » s'intègre dans un processus plus large d'apprentissage visant la maîtrise d'une communication interculturelle, dont une définition compréhensive est offerte ci-dessous :

La compétence interculturelle inclut un enjeu et une finalité qui dépassent l'acquisition de savoirs et la maîtrise des savoir-faire. Elle doit permettre [...] de tirer profit des différences culturelles. À ce titre, l'objectif d'une meilleure compréhension des différences culturelles, d'une communication à la fois plus efficace et plus respectueuse avec les individus et les équipes n'est qu'une première étape. Une seconde étape plus ambitieuse consiste à créer des synergies, des ponts reliant les différentes cultures, de façon à ce que les ressortissants des unes et des autres s'enrichissent de leurs complémentarités au lieu de se méfier de leurs étrangetés réciproques. Cette étape *légitime et donne toute sa valeur à la réflexion interculturelle*. (Lainé, 2004 : 33-34)

La compétence de communication interculturelle⁷, évoquée en liaison avec la médiation culturelle – cette dernière étant une composante essentielle de la première –, serait acquise grâce à une synergie de deux sphères, l'une cognitive, qui englobe les savoirs et les savoir-faire de l'individu, l'autre personnelle, qui se réfère aux traits de sa personnalité.

Néanmoins, dans le cas du médiateur, il s'agit de l'acquisition d'une compétence de communication particulière, car il joue « le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (*Conseil de l'Europe*, 2000 : 71) pour les rendre aptes à parvenir à une compréhension réciproque. Vu cette particularité, en plus de ses savoirs théoriques et pratiques, le médiateur aurait à mettre à profit ses aptitudes à s'ouvrir à une pluralité de points de vue et à tolérer les interprétations conflictuelles, à détecter et à expliciter les implicites, mais, par-dessus tout, à faire preuve d'empathie (Iriskhanova K. *et al*, 2003 : 109-142) afin de trouver les meilleures solutions de conciliation.

5. Le cas franco-slovène

5. 1. Contexte d'impasse communicative

L'étude de Tatjana Globokar, chercheuse française d'origine slovène, « Une expérience française en Slovénie : comprendre un mode communautaire de gestion » (2002), met en avant les causes du dysfonctionnement interactionnel dans une entreprise slovène d'automobiles des années 1990 dont l'actionnaire majoritaire est Renault. L'objectif des responsables français de cette organisation locale est d'atteindre un niveau de qualité européen, ce qui demande des changements radicaux qualitatifs et quantitatifs. Parallèlement, l'audit qu'ils commandent révèle l'attitude de refus des Slovènes face à l'autorité hiérarchique, leur manque de responsa-

bilité, de motivation et d'initiative personnelle, ce qui mène à une impasse communicative nuisible au projet économique commun.

Dans ce contexte, le directeur de l'usine, français, autorise la recherche sur le terrain de T. Globokar, spécialiste de l'économie de l'Europe de l'Est, membre d'une équipe au CNRS, à côté de Philippe d'Iribarne, équipe dont les travaux comparatifs traitent, selon une démarche historique et inductive, de l'enracinement socioculturel du fonctionnement cohésif et cohérent d'une entreprise sous tous ses aspects (valeurs, habitudes de travail, styles de communication et de management, représentations et attentes, savoir-faire, codes de comportement, etc.).

5.2. Procédés théoriques de médiation franco-slovène

Le travail de recherche de T. Globokar est en même temps un travail de médiation, aussi bien orale qu'écrite, conduit pendant trois ans (1992-1995). Ses procédés *théoriques* sont reliés à l'analyse des phénomènes observés dans l'entreprise pour aboutir, à travers une démarche inductive, à la reconstitution de l'univers de sens de toute la société slovène.

Dans ce but, elle procède à l'examen de deux modes contrastés de gestion que pratiquent deux ateliers de fabrication de l'usine (dirigés par des Slovènes) : - un mode consultatif (démocratique), en accord avec l'approche relationnelle, qui est valorisée par la culture méditerranéenne (échanger des informations, des opinions et du feed-back) et qui satisfait les Slovènes ; - un mode autoritaire, ayant pour conséquence maintes difficultés dans l'atelier où il est pratiqué.

La comparaison de ces modes de gestion éclaircit les valeurs et les attentes afférentes des Slovènes (écoute, partage de la parole, valorisation du savoir-faire individuel, respect de leurs points de vue lors de la prise de décisions, etc.).

5.3. Procédés pratiques

Pour ce qui est des procédés *à l'oral*, la chercheuse-médiatrice effectue une enquête auprès de chaque partie. Elle écoute d'un côté les plaintes des Slovènes (leurs craintes de voir l'usine envahie par les Français qui prennent les postes de direction, leurs sentiments de manque d'information et de respect de leurs points de vue, etc.) et, de l'autre, les remarques des Français (ils constatent que les Slovènes s'engagent faiblement dans les tâches qui leur incombent, ont peu d'idées concrètes, un vocabulaire technique restreint, etc., mais, à la fois, ils cherchent à comprendre comment agir pour que les interlocuteurs slovènes les suivent).

À partir des propos recueillis, T. Globokar décode peu à peu toute une chaîne d'associations⁸, fondatrice des repères culturels des interviewés. Ainsi, parmi les mots qu'utilisent Français et Slovènes, et qui, dans leurs propres contextes, sont porteurs « d'une aura » (d'Iribarne, 2002 : 350), positive ou négative, sur laquelle s'appuient les évidences fondatrices d'une culture, figurent, du côté positif, « écoute » pour les Slovènes et « noble » pour les Français.

L'écoute active des deux parties aide la chercheuse-médiatrice à identifier deux types d'obstacles à leur communication : *cognitifs* (barrage linguistique, divergence des grille de lecture/d'interprétation, styles communicatifs contrastés) et *émotionnels* (méfiance, frustrations, résistances, anxiété et révolte dissimulées du côté slovène, incompréhension, déroute, déceptions du côté français).

Par ailleurs, elle présente les éléments culturels des uns aux autres à partir de leur propre univers de sens afin de convaincre les protagonistes de l'urgence d'un apprentissage réciproque dans le but de la construction des repères communs.

Parallèlement, elle *rédige des rapports* à l'intention des dirigeants français où elle explique les résistances slovènes à leurs pratiques managériales à base d'un système de références chargé d'histoire, en vertu duquel on s'attend à un management participatif (le chef écoute, est accessible à tous, donne la parole à tous, tient compte des points de vue de chacun). Grâce à ces rapports, les Français parviennent à lire correctement, c'est-à-dire à interpréter contextuellement, selon les représentations culturelles locales, les paroles et les actes des Slovènes pour tirer parti de leurs différences et trouver des solutions pertinentes.

5.4. L'aptitude à l'empathie

Tout au long de ses interactions avec les acteurs concernés, la chercheuse-médiatrice pratique son aptitude à l'empathie⁹, qui se manifeste à travers une série de microfonctions de son discours :

- Encouragement des interlocuteurs à exprimer leurs insatisfactions ;
- Correction de leurs erreurs d'interprétation du comportement de l'Autre en évitant le piège de la critique ;
- Discours respectueux et compréhensif face à leurs références culturelles ;
- Adoption d'un parler adapté au type d'audience et usage des deux langues ;
- Enquête menée sous la forme du dialogue, susceptible de favoriser l'égalité des rôles, le partage de la parole (valeur des Slovènes), la prise en compte de la logique des acteurs concernés, la reconnaissance de leurs désirs et assises culturelles. En fin de compte, l'évitement d'une enquête sous la forme de questions et de réponses par le recours au dialogue a créé un climat de confiance propice à la *conciliation* des approches de travail dont les divergences visaient le rapport avec l'autorité, l'orientation tâches et relations, la gestion du temps, de l'incertitude et du risque, l'individualisme ou l'esprit du groupe.

5.5. Effets de la recherche-médiation (inter)culturelle

Les entretiens, ainsi que les séances de présentation des résultats aux responsables français et slovènes ne sont pas restés sans écho. On peut inventorier trois registres d'effets de la double activité de l'experte française d'origine slovène :

- *Registre cognitif*. Il s'agit de la compréhension mutuelle des préférences et comportements actuels (le besoin des Slovènes de partager la parole, par exemple, ou, du côté français, l'aspect hiérarchique de leurs rapports) par leur mise en relation avec le contexte culturel spécifique ;
- *Registre émotionnel*. A ce niveau, la médiatrice a réussi à orienter les protagonistes vers l'instauration de la confiance réciproque ;
- *Registre actionnel*. Le processus de médiation a conduit à une série d'actions dont le développement des échanges aussi bien *formels*¹⁰ qu'*informels* (hors du travail), valorisés par les Slovènes. De plus, on apprend à mettre à profit les points forts des uns et des autres. La hiérarchisation française et le communautarisme (solidarité, coopération, partage) slovène contribuent ainsi amplement à l'application avec succès des procédures de « qualité totale » de l'usine respective.

6. La médiation culturelle en lien avec la didactique des langues

Nos apprenants, en leur qualité d'étudiants boursiers de différentes universités étrangères ou qui travaillent déjà dans des équipes biculturelles, mais aussi en leur qualité de futurs économistes, interagissant avec des partenaires de divers pays, ont et auront besoin d'intervenir comme médiateurs entre leur langue-culture (nationale, régionale, professionnelle) – roumaine, en l'occurrence – et d'autres langues-cultures.

Pour le faire efficacement, ils doivent intérioriser une série d'exigences spécifiques aux interactions professionnelles en contexte pluriculturel et, par conséquent, acquérir une compétence interculturelle¹¹, qui présuppose, entre autres, l'établissement d'un pont entre les aspects cognitifs (connaissances théoriques, savoirs pratiques), le registre affectif-émotionnel (incluant attitudes et aptitudes relationnelles) et le registre comportemental (langagier, actionnel), sachant que la compétence de médiation est une composante clé de cette dernière. Comme on l'a déjà soutenu de manière synthétique :

Un médiateur culturel doit développer une compétence interculturelle, c'est-à-dire une aptitude à assurer une compréhension partagée par des personnes de contextes et d'identités culturels différents. Il ou elle doit être capable de mieux comprendre, expliquer, commenter, interpréter et négocier divers phénomènes de la culture de la langue cible. Ces activités constituent la médiation culturelle, qui s'entend comme concept dynamique en fonction de toute une série de variables. (Iriskhanova *et al*, 2003 : 109)

Les enseignants de langues, en l'occurrence de français, peuvent aider les étudiants à acquérir les moyens linguistiques et culturels indispensables aux activités de médiation dans la mesure où ils jouent eux-mêmes le rôle de médiateurs entre deux langues-cultures, en particulier roumaine et française. Formés à l'altérité, les enseignants de langues deviennent à la fois des enseignants dans la médiation, pointent les stéréotypes véhiculés à l'adresse de la culture de l'étranger, dévoilent les préjugés qui émanent de leur propre culture, en dernier ressort, ils rétablissent le sens là où il y a rupture de sens ou incompréhension. D'autre part, l'exploitation de la dimension culturelle de la langue contribue au développement, auprès des apprenants, de la prise de conscience d'une série de « schèmes culturels » qu'ils devraient « assumer lors des rencontres interculturelles » (Gohard-Radenkovic *et al*, 2003 : 229).

Les enseignants de français auraient donc une contribution importante lors du processus d'acquisition par les futurs économistes des outils de la médiation, surtout s'ils adoptent une démarche privilégiant la perspective actionnelle. Suivant cette perspective, nos étudiants sont considérés « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (*Conseil de l'Europe*, 2000 : 15).

Le domaine des affaires en milieu pluriculturel offre de nombreux types de situations qui requièrent la mobilisation des ressources personnelles, aussi bien cognitives qu'affectives, ce qui fait que les cours de langue-culture constituent un cadre propice à l'« entraînement » des étudiants pour qu'ils (ré)agissent adéquatement à l'occasion de différentes rencontres professionnelles avec des partenaires francophones. Ainsi, les études de cas centrés sur le travail avec des partenaires d'autres univers de sens et les commentaires ou les débats à leur propos sont d'excellentes opportunités d'approcher la thématique de l'altérité, de sensibiliser les étudiants à l'ouverture à l'Autre tout en les faisant réfléchir sur les risques de l'ancrage dans des représentations stéréotypées.

En outre, leur mise en situations de travail à l'international pour réfléchir sur les décisions à prendre, la constitution d'équipes de travail où l'on joue divers rôles professionnels simples, ou la simulation à partir des canevas complexes, qui exigent d'eux l'usage du français en vue de partager leurs connaissances transversales (leur formation théorique issue de plusieurs champs disciplinaires) mais aussi de donner corps à leurs traits personnels (capacités relationnelles, adaptabilité, imagination...), représentent des tâches facilitant l'acquisition des savoir-faire propres au médiateur (inter)culturel. Ils apprennent à écouter et à adopter une attitude de décentration, s'habituent à mettre en valeur d'autres systèmes de références, tout cela étant nécessaire au bon déroulement d'un projet collectif « qui ne se fonde pas sur la promotion d'intérêts identitaires propres à la communauté à laquelle ils appartiennent » (Gohard-Radenkovic *et al.*, 2003 : 18), se familiarisent avec des tactiques de prévention des malentendus ou d'atténuation des désaccords qui menacent de faire périr tout partenariat.

Le parcours de la sensibilisation à la communication interculturelle n'omet pas les aspects pragma-sémantiques (l'usage du lexique et des actes langagiers) qui traduisent des éléments culturels (conventions de politesse, modes de communication, directe ou indirecte, etc.), y compris des représentations que l'on se fait de l'Autre. Leur enseignement/apprentissage sous cet angle pragmatique, et non seulement dans une perspective simplement linguistique, contribue au développement d'une meilleure conscientisation aussi bien des spécificités de la culture d'origine que de celles de la culture du partenaire de dialogue professionnel.

Pour conclure notre brève incursion dans le champ de la didactique des langues, envisagée sous l'optique de son lien avec la médiation culturelle, il faudrait rappeler que l'entrée de cette notion dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues a été validée par le *Cadre Européen Commun de Référence* (2000 : 71) et soutenue ensuite par un travail collectif de large envergure (Zarate, 2003)¹². L'intérêt porté à cette thématique s'expliquerait à partir des objectifs actionnels de l'enseignement/apprentissage actuel des langues, se ressourçant aux réalités socioculturelles et professionnelles¹³ qui nous apprennent que « 'le vivre et le travailler ensemble' dans un contexte plurinational et plurilingue ne sont pas donnés et que l'harmonie, la tolérance, l'ouverture à l'Autre ne sont pas des évidences acquises » (Gohard-Radenkovic *et al.*, 2003 : 234).

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier, 28-38.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2005, *L'éducation interculturelle*, 2^e éd., Paris, P.U.F., (Que sais-je ?).
- AOUN J., 2004, *Manager une équipe multiculturelle. Faire de la diversité une clé de la performance*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- BEACCO J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, 2000, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle, Division des Langues Vivantes.
- GLOBOKAR T., 2002, « Une expérience française en Slovénie : comprendre un mode communautaire de gestion », in IRIBARNE (d') P. *et al.*, *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*, 2^e éd., Paris, Seuil, 118-138.
- GLOBOKAR T. et LEFEBVRE P., 1995, Séance du 7 octobre 1994, « Gérer en Slovénie ou Les difficultés de

- la communication interculturelle », *Les Annales de L'École de Paris*, disponible sur : <<http://www.ecole.org>>
- GOHARD-RADENKOVIC A. *et al*, 2003, « La mise en place d'un projet de recherche européen », in ZARATE G., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 13-28.
- GOHARD-RADENKOVIC A. *et al*, 2003, « La médiation culturelle en didactique des langues comme processus », in ZARATE G., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 225-238.
- GUITEL V., 2006, *Déjouez les pièges des relations interculturelles et devenez un manager à l'international*, Le Mans, GERESO Édition.
- IRIBARNE (d') P., 2002, « La dynamique d'une démarche », in IRIBARNE (d') P. *et al.*, *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*, 2^e éd., Paris, Seuil, 331-357.
- IRISKHANOVA K. *et al.*, 2003, « L'empathie comme élément de la médiation culturelle », in ZARATE G., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 109-142.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1994, *Les interactions verbales*, tome III, Paris, A. Colin, ch.2, 63-112.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin
- LAINÉ S., 2004, *Management de la différence. Apprivoiser l'interculturel*, Paris, AFNOR.
- PIERRE P. et DELANGE N., 2004, « Pratiques de médiation et traitement de l'étranger dans l'entreprise multiculturelle », *Esprit critique*, vol. 6, n° 3, 82-108.
- 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, 55-71.
- ZARATE G. (dir.), 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

Notes

¹ Une approche intéressante du jeu des variations culturelles et des universaux est à trouver dans l'ouvrage de Kerbrat-Orecchioni *Les interactions verbales* (1994), où l'auteur discute également la possibilité de dégager un « profil communicatif » (ou un éthos) *collectif* (chapitre 2 : 63-112).

² Cet enjeu est congruent avec le nouvel objectif social de référence précisé par Puren, afin de parvenir à faire ensemble: « élaborer et mettre en oeuvre une culture d'action commune » (2002 : 65).

³ Lors des interactions langagières en situation de pluralité, les partenaires devraient, par conséquent, avoir l'habileté à distinguer « les éléments qui relèvent de ce que l'on pourrait appeler une typicalité culturelle de ceux qui sont l'expression d'une individualité propre » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 36).

⁴ Les experts en communication au sein d'une entreprise multinationale insistent souvent sur la nécessité de prendre en considération les différences culturelles et, conjointement, de respecter les valeurs de la culture de chacun des membres d'une équipe multiculturelle. À ce propos, voir, entre autres, Aoun, *Manager une équipe multiculturelle* (2004).

⁵ Une composante indispensable du dialogue bien compris est représentée par les « négociations conversationnelles » auxquelles Kerbrat-Orecchioni a consacré tout un chapitre de son ouvrage *Le discours en interaction* (2005 : 93-186).

⁶ Voir Zarate G. (dir.), *Médiation culturelle et didactique des langues* (2003) et Globokar T., « Une expérience française en Slovénie : comprendre un mode communautaire de gestion » (2002).

⁷ Les ouvrages consacrés au travail en équipes multiculturelles font voir l'importance de l'acquisition et/ou du développement d'une compétence interculturelle. Voir, par exemple, Guitel (2006 : 177-191) qui analyse ce type de

compétence à deux niveaux, l'un individuel, l'autre organisationnel.

⁸ « L'analyse d'une culture, glose P. d'Iribarne, implique celle des chaînes d'associations par lesquelles chaque réalité sociale est susceptible d'être ainsi reliée [...] à ce qui fait ultimement référence. Quand on passe d'une culture à une autre, une même réalité sociale est lue à travers des chaînes d'associations et d'oppositions différentes. » (2002 : 350)

⁹ Une définition de l'empathie dans diverses disciplines (psychologie, sociologie, linguistique, éthique) et un examen minutieux de ses composantes et de sa relation à la médiation culturelle dans le contexte de la didactique des langues sont à trouver dans l'étude de Iriskhanova K. *et al* (2003: 113-142). Vue comme une aptitude attitudinale fondamentale pour la réussite de toute communication, l'empathie accompagne forcément le processus de médiation à tous ses niveaux: cognitif (la personne empathique essaie de voir le monde du point de vue de l'Autre), affectif (elle ressent les sentiments/émotions de l'Autre), communicatif (la personne empathique signale son intérêt et sa compréhension par des moyens verbaux et non verbaux).

¹⁰ Quelques exemples d'échanges formels : apprentissage du français par les Slovènes et séjours des Slovènes dans les usines françaises qui ont des conséquences positives sur le projet économique commun. Ainsi, lors de leurs voyages professionnels en France, les Slovènes acquièrent, outre un savoir professionnel, un savoir socioculturel qui leur sert à mieux comprendre ce qui les distingue et les rapproche des Français ; à leur tour, les Français ont l'occasion de mieux connaître les compétences et les limites des Slovènes.

¹¹ Pour des réflexions pertinentes sur l'éducation à l'interculturalité, voir, entre autres, Abdallah-Preteceille, *L'éducation interculturelle* (2005) et, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, Beacco, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* (2000: 116-126).

¹² S'appuyant sur la reconnaissance par le CECRL de la validité de la médiation dans le champ de la didactique des langues, l'ample projet de G. Zarate et de son équipe se propose deux objectifs majeurs, en étroite corrélation. Un objectif est théorique et vise à élargir la définition de la médiation culturelle sous un angle interdisciplinaire (psycholinguistique, psychologie, anthropologie), l'autre est plus concret, mettant l'accent sur le rôle et la place de l'activité de médiation lors du processus d'enseignement/apprentissage des langues.

¹³ Comme le constate P. d'Iribarne dans l'« Introduction » à l'ouvrage collectif, *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières* (2002 : 7) : « On a cru un temps que la mondialisation de l'économie, l'explosion des communications, les progrès de l'éducation, le triomphe des idées démocratiques auraient raison des différences entre pays [...]. Pourtant, au fil du temps, la perspective d'un monde régi par une culture planétaire se révèle problématique. [...] Même les entreprises multinationales qui, de par la force de leur culture singulière, s'affirmaient les plus capables de faire oublier à chacun les préjugés de son terroir, composent dans les faits avec des conceptions [...] diverses de l'autorité ou de la justice. »

Formation initiale des futurs enseignants FLE à Chypre

Fryni KAKOYIANNI-DOA*

Université de Chypre

Introduction

Les concepts de formation initiale des futurs enseignants ou de formation continue des enseignants déjà en poste continue ne sont pas nouveaux. Ces types de formation existent depuis longtemps dans certains pays (Grèce, Roumanie, Pologne, Norvège, etc.) et des financements importants sont accordés pour les assurer. En effet, la formation initiale ou continue est un véritable projet d'action qui s'intègre dans un contexte éducatif avec un double objectif : non seulement de permettre aux enseignants de s'optimiser dans l'exercice de leur métier, de se mettre à jour concernant les approches méthodologiques plus récentes afin d'assurer la qualité professionnelle dans l'enseignement, mais aussi permettre aux enseignants de collaborer et de participer à des programmes qui visent de plus en plus un enseignement basé sur un agir communicationnel et social. Dans ce contexte, les enseignants se transforment déjà en acteurs qui ont/auront à accomplir des tâches variées et multiples. Selon le rapport établi par Michael *et al.* (2004) pour la Direction générale de l'Éducation et de la culture de la Commission européenne pour la formation des enseignants de langues au XXI^e siècle, la formation des enseignants de langues étrangères devrait comprendre :

un programme d'études intégrant la formation théorique et l'expérience pratique de l'agencement flexible et modulaire de la formation initiale et continue, un cadre explicite pour le stage pratique d'enseignement, le travail avec un tuteur ainsi que dans l'appréciation de la valeur du tutorat, une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne, la formation continue des formateurs d'enseignants, une formation au tutorat pour les tuteurs en situation scolaire, une formation aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et activités de classe les plus avancées, une formation aux technologies de l'information et de la communication pour leur emploi pédagogique dans la salle de classe, une formation aux technologies de l'information et de la communication dans le domaine de la planification personnelle, de l'organisation et de la découverte de ressources. (Michael *et al.*, 2004 : 5)

Les futurs enseignants doivent ainsi se préparer aussi bien à titre individuel (aspect personnel de leur formation et de leur travail) qu'en interaction : travailler en collaboration avec les participants du réseau dans lequel ils doivent opérer, à savoir les tuteurs, les co-stagiaires ou collègues, les élèves et les fournisseurs d'accès à l'information.

Or, si de nos jours, des financements importants de la part des différents ministères de l'éducation sont surtout investis pour assurer la formation continue des enseignants, c'est aussi parce

* Avec la collaboration de Mme Olivia PASCHALI, enseignante détachée au Ministère de l'Éducation et de la Culture de Chypre pour le programme de formation initiale des futurs enseignants de français à l'Université de Chypre.

que ces programmes doivent très souvent rattraper des insuffisances qui relèvent de la formation initiale.

Le présent article a pour thème la formation initiale des futurs enseignants de Français Langue Étrangère destinés à l'enseignement public, telle qu'elle est dispensée à l'Université de Chypre. Il s'agira de présenter le programme, d'en identifier les points forts et les faiblesses et de dégager de cette étude un certain nombre de perspectives d'amélioration.

L'article dressera d'abord un état des lieux du programme de la formation initiale des futurs enseignants à l'Université de Chypre. Puis, seront présentés les objectifs, les composantes du programme, les acteurs concernés, les tâches réalisées et les difficultés rencontrées tout au long de ce programme. Cette réflexion tentera enfin de montrer que ce programme pourrait être un défi non seulement pour l'avenir de la formation initiale mais aussi pour la conception d'un programme-cadre de formation continue.

1. Historique du Programme de formation initiale

À Chypre, selon le *Livret d'information pour le programme de Formation initiale des futurs enseignants du secondaire et des écoles polytechniques* (2005-2006), la formation initiale pour les futurs enseignants des écoles secondaires, qui sont recrutés à partir d'une liste de priorité auprès du Ministère de l'Éducation et de la Culture, était assurée par l'Institut pédagogique de Chypre de 1999 à 2006. Quant aux formateurs, ils étaient engagés par le Ministère de l'Éducation et de la Culture parmi les professeurs du secondaire ayant validé des acquis d'expérience.

En 2007, il y a eu une modification du règlement concernant l'éducation publique. Dès lors, la formation initiale des futurs enseignants, toujours recrutés à partir d'une liste de priorité au Ministère, est confiée à l'Université de Chypre (cf. le nouveau *Livret d'information pour le programme de Formation initiale des futurs enseignants du secondaire et des écoles polytechniques*, 2010-2011). Le principe d'autonomie universitaire et académique donne la faculté aux Départements concernés de décider des programmes d'études. Ainsi, il revient aux enseignants de l'Université, dans le présent cas, aux enseignants du Département d'Études françaises et de Langues vivantes, de proposer les contenus des cours destinés aux futurs enseignants de FLE. Le Département est donc entièrement responsable de l'organisation du programme d'études, de la définition de ses composantes, du contenu des cours, ainsi que de la procédure d'évaluation des futurs enseignants. Le nouveau projet entend revaloriser le programme, étant donné que la professionnalisation par des didacticiens universitaires est posée comme un impératif.

2. Objectifs de la formation des enseignants

Parmi les objectifs de cette formation, il faudrait en souligner, avant tout, trois qui nous semblent essentiels : a) la remise à niveau linguistique, b) la formation à l'apprentissage autonome pour que les enseignants deviennent davantage acteurs de leur propre formation, etc.) et c) l'acquisition de savoir-faire pratiques et de techniques pédagogiques actuelles, telles que l'analyse critique des méthodes, de leurs contenus linguistiques et culturels, ainsi que la capacité à produire et à évaluer leurs propres outils didactiques et à réfléchir sur leur(s) pratique(s) en classe de langue et leur efficacité pédagogique. En somme, les objectifs consistent à préparer les enseignants qui pourront répondre aux nouveaux besoins et défis de

notre époque. Selon Dezutter et Vanhulle, les futurs enseignants doivent « pouvoir s'approprier des approches, se comprendre eux-mêmes en tant que lecteurs, observer leurs élèves, inventer des séquences didactiques adaptées à la fois aux référentiels de compétences et aux contextes sociaux et scolaires où ils travailleront » (2002 : 8).

3. Les composantes du programme

Actuellement, la formation initiale des enseignants en FLE à l'Université de Chypre comprend 175 heures d'enseignement théorique étalées sur deux semestres et 195 heures de stage de formation ayant lieu parallèlement aux cours du premier et du second semestre.

Pour ce qui est de la partie théorique, le programme offre douze semaines de cours théoriques au premier semestre à raison de douze heures par semaine. Au second semestre, les cours durent sept semaines à raison de 4 heures par semaine. Quand à la partie pratique, elle s'étale aussi sur les deux premiers semestres.

Cette formation au sein de l'Université de Chypre est assurée par trois entités différentes : le Département d'Études françaises et de Langues vivantes, le Département de l'Éducation et le Ministère de l'Éducation Nationale.

3.1. Le Département d'Études françaises et de Langues vivantes

Le Département d'Études françaises et de Langues vivantes assure trois cours obligatoires en langue française : un cours de remise à niveau en langue et culture françaises des futurs enseignants et deux cours de didactique du FLE. Le cours de remise à niveau vise à développer la fluidité verbale et à redonner confiance aux enseignants stagiaires dans leur capacité à enseigner dans un français contemporain. Les activités proposées aux enseignants sont des activités d'apprentissage qui pourraient être utilisées en classe de langue. Quant aux thématiques traitées, elles sont liées aux préoccupations des enseignants. Nous en citons les plus importants : la place du multimédia dans l'apprentissage des langues, les possibilités offertes par les nouvelles technologies pour le développement de la compétence lexicale, l'exploitation de documents audio et vidéo (Podcast / Itunes et Youtube), le traitement de la grammaire, l'approche d'un court-métrage, l'actualité socioculturelle en France, les activités ludiques, le blog, l'apprentissage de la langue et de la culture à travers le cinéma.

La formation permet ainsi aux enseignants stagiaires de se constituer un portfolio de ressources auxquelles ils pourront se référer pour une pratique professionnelle réactualisée. Les deux cours de didactique du FLE comprennent, outre des concepts théoriques qui touchent à une réflexion épistémologique sur la discipline, des réflexions sur la méthodologie des pratiques de classe.

Le cours de didactique du premier semestre a pour objectif de préparer les participants à pouvoir assumer la pleine responsabilité des cours de FLE et à améliorer leur efficacité pédagogique. Plus précisément, il s'agit d'initier les futurs enseignants aux techniques pédagogiques actuelles, à la conception de matériel pédagogique (documents supports, questionnaires, fiches de travail) et de plans de leçons. Par ailleurs, le cours propose aussi une introduction aux techniques d'évaluation des compétences et des performances en FLE.

Le deuxième cours de didactique (dispensé au second semestre) a pour objectif la conception approfondie de matériel pédagogique, de plans de leçons et d'épreuves d'évaluation des compétences des apprenants en FLE.

Tous les objectifs, aussi bien ceux des cours de remise à niveau en langue que ceux des cours de didactique en formation initiale, sont fixés en fonction des besoins et du profil de compétences des futurs enseignants ainsi que des exigences des instructions officielles, c'est-à-dire du programme scolaire défini par le Ministère de l'Éducation et de la Culture pour la matière du français.

3.2. Le Département de l'Éducation de l'Université de Chypre

Comme nous l'avons dit plus haut, la deuxième entité impliquée dans cette formation est le Département de l'Éducation de l'Université de Chypre. Ce Département s'engage à assurer trois cours obligatoires, dispensés en grec : a) un cours de méthodologie de l'enseignement (il encourage l'esprit critique et les applications pratiques pour un enseignement efficace), b) un cours de psychologie de l'éducation (apport des outils et des connaissances dans les domaines de l'éducation spécialisée, de la psychologie scolaire et de l'évaluation), et c) un cours au choix parmi les trois suivants : 1) les tendances actuelles dans l'enseignement, cours qui analyse les différentes théories et approches pédagogiques, 2) la méthodologie de la recherche et de l'évaluation, qui examine les approches méthodologiques dans les domaines de la recherche et de l'évaluation, et 3) l'introduction à l'éducation spécialisée et unifiée, qui vise l'intégration des apprenants ayant des besoins particuliers dans les établissements scolaires. Ces cours, entièrement dispensés en grec par le Département de l'Éducation de l'Université de Chypre, sont obligatoires et englobent des connaissances théoriques de pédagogie générale et de psychopédagogie. Enfin, un cours optionnel, qui doit être choisi parmi les trois mentionnés ci-après, est également obligatoire : 1) la civilisation grecque, 2) le système éducatif et l'administration dans l'enseignement, et 3) le développement des compétences transversales.

3.3. Le Ministère de l'Éducation et de la Culture

Enfin, la troisième entité impliquée dans cette formation est le Ministère de l'Éducation et de la Culture et plus particulièrement l'Inspectorat. L'objectif fixé par le Ministère en la matière est de préparer le futur enseignant à la pratique et à l'adaptation en milieu scolaire par l'organisation de stages auprès d'établissements scolaires publics. C'est exactement ce que Michael *et al.* préconisent dans leur rapport établi pour la direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne pour la formation des enseignants de langues au XXI^e siècle. Ils précisent en substance que :

la théorie peut être divisée en deux catégories, à savoir les « connaissances » et les « aptitudes ». Les connaissances font référence au savoir théorique concernant la discipline linguistique et la formation des enseignants (d'un point de vue à la fois historique et comparatif), tandis que les aptitudes sont liées au contexte social et professionnel dans lequel se déroule l'enseignement et aux compétences professionnelles requises pour enseigner d'une manière efficace (Michael *et al.*, 2004).

Ce stage de pratique de l'enseignement du FLE est organisé en deux volets : d'une part, un stage dit « passif » où les enseignants stagiaires doivent effectuer 10 à 24 observations de classes et 15 participations aux activités de l'établissement scolaire, et d'autre part, un stage pédagogique dit « actif », durant lequel les enseignants stagiaires sont amenés à enseigner (minimum 24, maximum 36 prestations en présence du tuteur) et assurer 14 réflexions auto évaluatives. Les deux volets s'effectuent sous la tutelle de tuteurs (mentors) expérimentés. À

l'issue de ce stage, les futurs enseignants doivent avoir appris à préciser les objectifs, planifier les cours, gérer la classe, interagir avec les élèves, utiliser les nouvelles technologies, encourager l'apprentissage autonome, construire des fiches de travail et des activités diverses, évaluer la performance langagière des élèves et construire des outils d'évaluation. En bref, comme soulignent Dezutter et Vanhulle, les futurs enseignants doivent avoir plusieurs compétences :

une série de savoirs sur la lecture, mais surtout pouvoir s'appropriier des approches, se comprendre eux-mêmes en tant que lecteurs, observer leurs élèves, inventer des séquences didactiques adaptées à la fois aux référentiels de compétences et aux contextes sociaux et scolaires où ils travailleront (2002 : 8).

4. Les acteurs de la formation

Ainsi les acteurs impliqués dans cette formation sont nombreux : les formateurs, l'enseignant détaché du Ministère, l'inspecteur, les tuteurs (Mentors) et les stagiaires. Les formateurs et professeurs de l'Université décident du contenu des cours, l'Inspecteur désigne aussi bien les écoles d'accueil que les tuteurs ou mentors, et travaille avec le détaché à ce sujet.

4.1. L'enseignant détaché du Ministère de l'Éducation et de la Culture

L'enseignant détaché est nommé par le Ministère de l'Éducation et de la Culture, assure la liaison entre toutes les parties impliquées, assure certains des cours, assiste à toutes les séances de cours, organise le stage de la pratique de l'enseignement, fait des observations de classe, corrige les plans de travail de classe prévus pour l'évaluation finale des futurs enseignants, conseille, soutient et se trouve en contact permanent avec toutes les personnes engagées dans le Programme.

4.2. Les tuteurs (mentors)

Enfin, les tuteurs (mentors) sont des enseignants nommés par l'Inspectorat parmi les professeurs les plus expérimentés du secondaire qui accueillent les stagiaires dans leur école, les guident et les aident à se familiariser avec la classe et le milieu scolaire. Quant au futur enseignant qui vise un poste permanent dans la fonction publique, il est tenu de se former pour être prêt lorsqu'il sera mis en fonction. Il est évalué dans toutes les matières obligatoires (examens écrits), aux cours de spécialité (examens écrits) et présente des projets pour le cours optionnel. Enfin, il observe et il est observé pendant « le stage de l'enseignement scolaire » et est évalué par le détaché et un enseignant de l'Université. Le futur enseignant est ainsi évalué sur la qualité de son enseignement, sur son approche pédagogique et méthodologique, ses qualités humaines et sa contribution à la communauté scolaire.

5. Les difficultés du programme

Bien que le rôle de chacun de ces acteurs et la nature des tâches qui leur sont imparties soient méticuleusement pointées, les difficultés rencontrées tout au long du programme ne manquent pas. Ces difficultés sont essentiellement dues au système éducatif qui fait appel à des enseignants une vingtaine d'années après la fin de leurs études, ce qui explique qu'ils aient souvent perdu le contact avec la langue et la civilisation françaises. De plus, ces futurs

enseignants travaillent déjà dans l'enseignement public ou ailleurs, ont acquis certaines habitudes pédagogiques et se voient obligés de s'adapter aux nouvelles pratiques d'enseignement auxquelles s'attend le Ministère de l'Éducation et de la Culture de Chypre, par exemple, l'enseignement communicatif de la langue française, l'enseignement dans une perspective actionnelle, l'utilisation plus intensive de la salle de langue et l'utilisation des nouvelles technologies en classe de FLE. Or, comme le confirme une spécialiste roumaine, Anca Cosaceanu de l'Université de Bucarest,

lors du stage, étudiants, tuteurs et didacticiens universitaires sont supposés débattre entre eux des aspects fondamentaux de la formation initiale, destinés à contribuer au développement d'une culture et d'une conscience professionnelles. Malheureusement, le temps manque le plus souvent pour tirer de ces débats le maximum de profit (2009 : 25).

6. Conclusion et perspectives

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le programme de formation initiale en FLE, qui vient d'être présenté, a deux grands défis à relever :

- d'une part, celui de renforcer la communication entre le Ministère et l'Université pour un fonctionnement optimal du programme ;
- d'autre part, celui de concevoir en commun un nouveau programme de formation, continue cette fois, qui soit adapté à une société engagée dans la voie du plurilinguisme dans les programmes scolaires.

Plus particulièrement, les institutions impliquées dans le programme de formation initiale de FLE pourront collaborer, communiquer et former des enseignants capables non seulement de promouvoir leur langue cible auprès des élèves, mais aussi de développer et étendre le programme existant sur le processus d'acquisition du langage. Quant au développement d'un programme de formation continue, il doit porter sur l'observation et l'analyse critique de la situation actuelle dans les établissements scolaires, la réactualisation des connaissances des techniques d'enseignement, l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication (Internet, outils multimédia), en somme sur tous les savoir-faire pratiques mais aussi sur la gestion des projets éducatifs européens.

Références bibliographiques

- COSACEANU A., 2009, « Formation initiale des formateurs : la didactique du FLE dans les universités Roumaines », in *Synergie Roumanie*, n° 4, 23-28.
- DEZUTTER O. et VANHULLE S., 2002, « La formation des enseignants de lecture en question » in *Enjeux*, 55, 5-10.
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE, *Livret d'information pour le programme de Formation initiale des futurs enseignants du secondaire et des écoles polytechniques (en grec)*, 2005-2006, Nicosie.
- MICHAEL K., MICHAEL G., REBECCA A., CHRISTINE K., WILLIAM M., 2004, *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence. Rapport final* [consulté le 30 janvier 2011], disponible sur : </ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_fr.pdf >
- UNIVERSITÉ DE CHYPRE, *Livret d'information pour le programme de Formation initiale des futurs enseignants du secondaire et des écoles polytechniques (en grec)*, 2010-2011, Nicosie.