

Le français en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ?

Malika KEBBAS
Attika-Yasmine ABBÈS-KARA
ENS d'Alger

Introduction

Cette communication a pour objet de traiter de l'usage de la langue française comme facteur de facilitation ou de complexification de la communication dans des contextes différents : contextes social, éducatif (scolaire et universitaire) et professionnel. Il s'agira en effet de s'interroger sur ces deux procédés utilisés par les informateurs, à partir de corpus constitués d'enregistrements de séances d'observation participante en classes de lycée de langues étrangères, d'enquêtes semi-directives à l'université et dans des contextes interactionnels non scolaires où ils prennent place. Quand et comment apparaissent ces deux procédés ? Dans quels contextes sont-ils produits ? Quelles fonctions ont-ils au niveau discursif et pragmatique en vue d'atteindre l'intercompréhension et la co-construction du sens ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en nous référant aux concepts de simplification / facilitation et de complexification tels que définis par J.-L. Alber et B. Py sans toutefois étendre leur acception à l'analyse des procédés grammaticaux qui fondent leur fonctionnement.

Pour ce faire, nous commencerons par brosser un tableau rapide de la situation linguistique de l'Algérie puis nous aborderons l'analyse de ces phénomènes dans les trois contextes ci-dessus cités.

1. Contexte social

1.1. Situation linguistique de l'Algérie

L'Algérie se caractérise par une hétérogénéité socio-ethnique qui s'explique en partie par la présence des différentes invasions et par le brassage de différentes civilisations, cultures et langues qui l'ont marquée : byzantine, romaine, turque, phénicienne, espagnole et française. Cette hétérogénéité engendrera des situations de contacts de langues dont les effets sont perceptibles, présentement, en Algérie caractérisée par une configuration linguistique quadridimensionnelle, se composant fondamentalement de l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et les relations commerciales mais parlée aussi par 67% d'Algériens en l'an 2003 (Rossillon, 1995 : 91) et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère (dans ses différentes variétés : kabyle, targui, chaoui, etc.), pour l'usage naturel d'une grande partie de la population. C'est ainsi qu'en Algérie, le français a un triple statut : première langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire, langue d'enseignement de certaines filières scientifiques à l'université, langue de communication professionnelle, langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques

langagières quotidiennes. Face à cette mosaïque linguistique, de nombreux phénomènes dus aux contacts des langues surgissent dans les interactions tels que l'emprunt, le calque, l'interférence et l'alternance codique, au niveau de la facilitation et de la complexification. Pour illustrer le fait, nous allons retenir l'alternance de code.

1.2. Facilitation/complexification dans le discours social

Nous tenterons de montrer à partir de l'analyse d'un corpus recueilli auprès de locuteurs de la « chaîne trois », chaîne radiophonique francophone, que la pratique de l'alternance codique relève de causes diverses dont la plus importante est une attitude des locuteurs algériens visant à dire, et donc à « faire » et « à être » (Abbès-Kara, 2004). L'alternance codique sera donc étudiée comme un phénomène pragmatique révélateur, dans certains cas, de la complexification et de la simplification de la communication en vue de produire du sens car comme le souligne J. Gumperz : « Une telle communication a d'importantes fonctions communicatives et comporte des significations qui, à bien des égards, sont semblables à celle des choix stylistiques dans les situations monolingues » (1989 : 111).

Le corpus que nous avons retenu comporte les deux caractéristiques de l'alternance codique telle que définie par P. Gardner-Chloros (1983 : 21) : l'usage alternatif de deux systèmes linguistiques indépendants l'un de l'autre et la production de l'alternance de langues dans un discours et plus particulièrement en situation de dialogue donc d'interaction. L'analyse de ces interactions révèle que le phénomène linguistique de l'alternance de code est effectivement récurrent chez nos informateurs : il sert à simplifier la communication lorsque celle-ci est jugée trop complexe en français comme l'indique l'extrait suivant :

« -Animatrice (An.) : que représente pour vous la B.D. ?

-Auditeur 1 (Aud 1) : la bande dessinée ++ semhili [excusez-moi] + nefhem errumyia besah ma nahederhach mlh [je comprends le français mais je ne le parle pas bien] ...

-An. : Ma'lich [peu importe] + ce n'est pas grave + ahdar bel 'arbiya [parlez en arabe] + vous pouvez parler en arabe...

-Au 1 : d'accord, saha [merci] + fil lhuma [dans le quartier] kanet [elle était] importante + hna [nous] les jeunes + kunna nhabuha [on l'aimait] + kanet fi la culture ta'na [elle faisait partie de notre culture] ++ grâce à elle + t'alemana le français [nous avons appris le français]... »

Cet extrait montre, d'une part, que l'animatrice, dans sa volonté d'encourager l'auditeur à s'exprimer, l'incite à utiliser l'arabe et a recours elle-même à l'arabe (ici l'arabe dialectal) pour s'assurer que l'auditeur a bien compris. Mais d'autre part, elle traduit tous ses énoncés en français et ce faisant, elle présuppose que cette chaîne s'adresse aux auditeurs francophones. Par ailleurs, même si l'auditeur, qui juge qu'il lui est difficile de s'exprimer en français, manifeste le désir de s'exprimer en arabe, dans la suite de son intervention, il fait appel à des énoncés en français et n'a recours à l'arabe que pour exprimer des idées qu'il ne peut pas exprimer en français. Les langues qui entrent dans la composition des énoncés produits – l'arabe dialectal et le français – sont partagées par les partenaires de la communication et l'alternance codique se manifeste ainsi dans l'organisation intraphrastique : des énoncés appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase.

Partant de l'hypothèse que l'alternance de code est une stratégie de communication utilisée

dans la simplification par le passage du français à l'arabe dialectal et implique des modalités de fonctionnement spécifiques, nous pouvons observer deux types de procédés : ceux utilisés par nos locuteurs pour opérer des rapprochements entre des énoncés de langues différentes et ceux qui se rapportent aux différentes formes de négociation pratiquées, visent la simplification du discours et représentent donc une stratégie pour surmonter la complexité de la communication et la rendre plus dynamique. Parmi ces procédés, nous avons pu relever le recours à des déclencheurs (connecteurs) de l'alternance de code, empruntés à l'arabe dialectal et au français, véritables éléments modulateurs du discours, assurant la connexion, et permettant ainsi l'auto-simplification de la communication, comme par exemple les monèmes fonctionnels ([fi] [fil] « dans », « dans le » assurant également une fonction phatique) et les coordonnants [u] , [wa] équivalents de « et », [e] qui établissent une relation de coordination tout en réduisant l'activité mentale, conduisent à une économie linguistique et donc à une simplification discursive en déclenchant soit l'alternance arabe-français soit français-arabe, comme dans l'extrait suivant :

« - An. : euh ++ comment imaginiez-vous l'an 2000 avant ?...

- Au 2 : bekri kunna nchufu l'an 2000 *chrul* + plein d'espoir ++ *u* bezef des projets *et* + rien n'a changé +++ *u* machakel kbar *fi* bledna + *u* lkhedma piston wella tmut *fel* miziriya +++ *et* je pense que rien ne changera/ »[*avant on imaginait l'an 2000 comme plein d'espoir et beaucoup de projets et rien n'a changé et de grands problèmes dans notre pays et le travail se donne par piston ou tu meurs dans la misère et je pense que rien ne changera*]. »

L'utilisation des conjonctions de coordination /u/ [et] et /besah/ [mais] ont pour but d'embrayer sur l'arabe dialectal ; elles servent à développer une argumentation dans cette langue pour contourner la complexité de ce type de discours en français tandis que le « et » permet le passage au français. L'auditeur 2 opère un aller-retour entre le français et l'arabe dialectal dans le désir de faire passer son message mais ne prend pas la peine d'en avertir l'animateur comme le fait l'auditeur 1 car il sait que celui-ci va le comprendre : il est algérien comme lui, même s'il a une maîtrise du français identique à celle d'un natif.

Tous ces procédés de simplification portés par l'alternance codique brisent l'homogénéité du discours en l'ouvrant sur un ailleurs linguistique mais assurent la continuité de la communication en l'ancrant dans un « ici » socioculturel, phénomène que l'on peut interpréter comme une volonté de construction d'une communauté de références culturelles et identitaires en partage. Nous ne sommes plus tout à fait dans le cadre de l'interaction exolingue puisqu'il n'y a pas de divergence socioculturelle, la seule caractéristique de l'interaction sociale dont nous avons analysé des extraits ci-dessus est celle de l'inégalité de maîtrise du code linguistique.

Toutes ces stratégies reposent sur le partage implicite d'un système de valeurs culturelles ou de connaissances. Qu'en est-il dans le contexte éducatif ?

2. Contexte éducatif

Dans le domaine de l'enseignement, le français a une place prépondérante du fait que dans le cycle scolaire, elle reste la première langue étrangère dont l'apprentissage intervient dès la troisième année du cycle primaire et qu'à l'université elle reste la langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques.

2.1. Facilitation/complexification en milieu scolaire

Lors d'une enquête que nous avons menée dans le cadre d'un projet de recherche (Kebbas, 2007), nous avons enregistré des interactions verbales professeurs/apprenants et apprenants/apprenants (Ap) en cours d'espagnol et d'allemand en classes de terminale au lycée. Nous avons pu constater qu'aussi bien le professeur d'espagnol (PrE) que le professeur d'allemand (PrA), ont recours au français pour faciliter la compréhension des notions à faire acquérir aux apprenants (notions lexicales ou grammaticales) comme l'indiquent les extraits suivants:

Extrait 1 (cours d'espagnol) :

« -PrE : euh ++ qu'est-ce que c'est que "la falda" ?

-Ap1 : m'sieur + une jupe !...

-PrE : voilà ! C'est ça +++ une jupe oui +++ une jupe »

Extrait 2 (cours d'allemand) :

« -PrA : dans ++ "ein Schüler" ++ qu'est-ce que c'est que + "ein" ?

-Ap1 : un article madame ! »

Les deux extraits ci-dessus peuvent être considérés comme appartenant au registre de la *conversation exolingue* que J.-L. Alber et B. Py considèrent comme « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques des participants » (2004 : 175). S'agissant de notre corpus, les divergences linguistiques dans la langue cible existant entre les enseignants et les apprenants apparaissent significatives dans la mesure où les premiers ont des compétences linguistiques qui s'apparentent à celles de natifs et ont la tâche de la transmettre aux seconds qui la maîtrisent peu car ils sont en phase d'apprentissage. C'est ainsi que le français, qui a pourtant le statut de langue étrangère au même titre que l'espagnol et l'allemand, sert de facteur de facilitation de la communication en classe dans la mesure où certains énoncés en français représentent « une version simplifiée » à laquelle l'enseignant a recours pour se simplifier la tâche et simplifier celle de ses interlocuteurs, en l'occurrence ici, les apprenants. Il s'agit à la fois d'*autofacilitation* et d'*hétérofacilitation* que J.-L. Alber et B. Py définissent ainsi : « l'autofacilitation consiste à se faciliter la tâche à soi-même ; l'hétérofacilitation consiste à simplifier la tâche de l'autre partenaire » (2004 : 179) ; autofacilitation car les enseignants choisissent de traduire ou d'expliquer en français pour surmonter l'écueil du silence significatif des apprenants ; hétérofacilitation car les apprenants peuvent ainsi transférer les connaissances linguistiques acquises en français en langue cible (l'espagnol et l'allemand). En effet, plutôt que de se lancer dans des explications en langues cibles qu'ils jugent complexes pour les apprenants, les enseignants recourent à la langue française par le biais de la traduction en français. Intervient alors ici le problème des représentations que les enseignants ont du niveau des apprenants en langues cibles et de leurs compétences en français ; ils présupposent ainsi que le français est une langue qui appartient au répertoire linguistique des apprenants, que c'est une langue de pratique quotidienne pour eux. Ces représentations trouvent en quelque sorte leur origine dans le fait que pour résoudre un problème de compréhension, les apprenants s'adressent à leurs professeurs d'espagnol et d'allemand en français :

- En cours d'espagnol :

« -Ap1 : Monsieur + j'ai pas compris +++ "desea"...

-PrE : Tu ne suis pas ++ je l'ai déjà expliqué ++ "désirez-vous"... »

« -Ap 2 (interrogé par le professeur et ne trouvant pas ses mots) : comment on dit + “tenir” ?

-PrE : “tener” »

-En cours d'allemand :

« Ap1 : c'est au début de la phrase + madame...

-PrA : mais oui +++ bien sûr... »

Cette stratégie de facilitation/simplification qui consiste à utiliser le français dans les interactions en classes d'espagnol et d'allemand peut s'observer au niveau même des interactions entre apprenants. Ainsi, dans les extraits qui suivent, les apprenants discutent entre eux soit en français, soit en français alterné avec l'arabe dialectal :

« -Ap1 : “mucho gusto” +++ qu'est-ce que ça veut dire ?

-Ap2 : “enchanté ! “ »

« -Ap1 : j'ai pas compris +++ ma fhemtch [je n'ai pas compris]

-Ap2 : c'est facile +++ “tag” ça veut dire “le jour” + ennar [le jour] »

L'alternance codique qui mobilise au moins trois langues (la langue cible, le français et l'arabe dialectal) peut être ici considérée comme une stratégie de facilitation de la communication car en effet, malgré la politique d'arabisation menée depuis 1969, le français reste présent, au niveau scolaire, non seulement comme première langue étrangère mais aussi comme langue de médiation dans l'E/A des autres langues étrangères, qu'il soit utilisé exclusivement ou alterné avec les langues locales (ici l'arabe dialectal). C'est le reflet immédiat de la réalité linguistique algérienne, comme nous l'avons souligné dans le premier point, et les pratiques linguistiques des apprenants n'échappent pas à cette réalité. En effet, l'analyse des réponses à un questionnaire, que nous avons remis aux apprenants des classes d'espagnol et d'allemand faisant partie de notre échantillon, a montré que 67,75% (soit 21/31) d'entre eux déclarent parler, en famille, le français ou le français alterné avec l'arabe dialectal.

2.2. Facilitation/complexification en milieu universitaire

En Algérie, les filières universitaires dans les domaines scientifiques et techniques sont toujours enseignées en français. Dans ce cadre spécifique, le problème se pose différemment car les étudiants qui arrivent à l'université ont certes fait neuf années de français mais ont des difficultés à suivre un enseignement spécifique en français.

Ainsi, de nombreux travaux de recherche ont montré les difficultés rencontrées par ces étudiants tant en matière de compréhension que d'expression. La communication spécifique à ces filières s'en trouve entravée et l'emploi du français apparaît alors comme un facteur de complexification car, comme le remarque très justement Marielle Causa, la situation de communication est différente de celle observée au niveau scolaire et ce n'est pas la compétence linguistique des étudiants qui est en cause mais bien le nouvel objectif (français de spécialité) donnant lieu à une nouvelle situation de communication (2001 : 10).

Encore que la maîtrise des compétences en langue usuelle se doive d'être relativisée car, comme le note très justement S. Braik, qui a mené une enquête au département d'agronomie de l'université de Mostaganem, les chiffres concernant la maîtrise du français montrent que seuls 17,12 % des étudiants de 1^{ère} année dans cette filière ont obtenue une moyenne égale ou supérieure à 10/20 à l'épreuve de français de l'examen du baccalauréat (2008 : 83). Toujours est-il que la terminologie inhérente à chaque discipline scientifique (mathématiques, physique,

chimie, sciences naturelles) leur a été inculquée en arabe durant le cycle scolaire et qu'il s'en suit alors un décalage préjudiciable à la réussite de leurs études. Une enquête menée auprès des étudiants de la filière « presse écrite » par F.-Z. Sakrane a montré que 64% des étudiants avaient des difficultés à comprendre un document spécialisé en langue française et 50% à comprendre un cours magistral (2009). Afin de pallier cette situation, à partir de l'année 1998-1999, des programmes de renforcement linguistique en français ont été mis en place dans certaines filières (sciences médicales, biologie, agronomie, etc.) avec pour objectifs de répondre aux besoins linguistiques et communicationnels des étudiants, à leurs impératifs scientifiques et professionnels futurs.

De nombreuses expériences ont été menées depuis, mais les résultats de ces programmes de renforcement linguistique en français ne sont pas connus faute d'enquêtes dans ce domaine. Il conviendra d'initier des recherches afin d'évaluer la portée de ces programmes et d'examiner si la complexification agit seulement au niveau des termes techniques ou si elle touche également le français usuel et les compétences procédurales. Comment s'opère la facilitation dans les cours de renforcement linguistique à l'université ? C'est la question à laquelle nous nous proposerons de répondre dans des recherches ultérieures.

3. Contexte professionnel

Dans le milieu socioprofessionnel, de nombreux textes réglementaires font obligation de l'utilisation de la langue arabe (loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 ; loi n° 91-05 du 16 janvier 1998 ; ordonnance n° 96-30 du 21 décembre 1996). Malgré ces prescriptions réglementaires, le français reste la langue de travail mais aussi d'échanges informels dans les entreprises publiques algériennes, comme nous allons le voir ci-dessous.

De nombreux travaux ont été menés notamment pour élaborer des contenus de formations FOS à la demande des entreprises algériennes et étrangères installées en Algérie. Dans ce cadre, une enquête menée par H. Kheddache (2010) dans l'entreprise algérienne du gaz et de l'électricité (SONELGAZ) a montré le rôle du français comme moyen de facilitation de la communication professionnelle. À la question de savoir ce que représentait pour eux la pratique du français au travail, 87% du personnel interrogé (80/90) a répondu que l'utilisation du français en situation professionnelle représente la mise en pratique de la langue de travail, de la technicité et de la promotion professionnelle et aucun d'entre eux n'a déclaré que la pratique de cette langue pouvait causer une situation d'incommunicabilité avec les collègues. Les représentations qu'ils se font du français sont positives dans la mesure où la majorité des agents interrogés (72% soit 64/90) estiment que cette langue est non seulement un outil de travail (communication formelle à l'oral et à l'écrit) mais représente également un moyen de maîtriser la technologie, d'atteindre un statut professionnel appréciable, de se positionner dans la modernité et de s'ouvrir à l'Autre. La langue française dans cette entreprise est perçue non seulement comme facteur de facilitation de la communication mais aussi comme vecteur d'épanouissement professionnel et, paradoxalement, c'est la langue arabe (dans sa variante classique) qui revêt le statut de facteur de complexification. Ainsi, pour 61% des employés de SONELGAZ (55/90), l'arabe classique ne bénéficie pas d'un statut important au travail et ceux-ci déclarent en outre qu'ils seraient en situation inconfortable si les textes réglementaires cités ci-dessus étaient réellement appliqués car, comme le souligne H. Kheddache (2010), ni l'administration, ni les employés n'utilisent la langue arabe classique comme langue de travail.

Toutefois, il convient de relativiser ces résultats car certaines réponses indiquent que le français au travail peut parfois être un facteur de complexification de la communication et met certains employés en situation d'insécurité linguistique. Pour un des locuteurs par exemple (L2), certains de ses collègues ne maîtrisent pas le français et opèrent un processus de simplification en ayant recours aux langues maternelles (arabe dialectal, berbère). C'est ainsi que, concernant l'usage des dialectes en situation professionnelle, celui-ci déclare : « ...c'est la seule langue qu'ils maîtrisent. Donc ils n'ont pas le choix ! ». Un autre locuteur (L1) déclare à propos de l'usage du français dans l'entreprise : « [...] on peut parler de sentiment d'insécurité linguistique par faute de maîtrise de la langue de communication, tu te rends compte ! Certains ont peur d'intervenir dans les séminaires et réunions parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue française !...je crois qu'ils ont tort, puisqu'il n'existe pas de loi qui les oblige à parler en français [...] ». En fait, ce locuteur pointe du doigt le cœur du problème : rien n'oblige à utiliser le français dans le milieu socioprofessionnel mais c'est la tradition, la culture de l'entreprise qui l'impose ainsi que le déclare si bien ce locuteur : « C'est plus une question de culture ..., on écrit en français... on parle plus en français parce que la culture de l'entreprise l'exige ! Les termes sont connus par tous, ils sont maîtrisés par tous, c'est donc une question de besoin. Ils savent que cette langue est maîtrisée par tous... de notre part on sait qu'ils nous comprennent mieux... ». Ainsi que le déclare très justement H. Kheddache (2010) : « Les locuteurs ayant un statut professionnel élevé génèrent des représentations sociolinguistiques pleinement positives des langues qu'ils pratiquent (en l'occurrence ici, le français). Dès lors, leurs pratiques sont considérées comme le modèle de pratique langagière en situation professionnelle. Des employés appartenant à des catégories socioprofessionnelles moins hiérarchisées essaient constamment de parler la langue pratiquée par leurs supérieurs considérée comme la langue de pratique langagière de référence. »

Les entretiens que H. Kheddache a menés avec les employés de cette entreprise montrent donc que le français est perçu comme facteur de facilitation de la communication. Ceci trouve son origine dans la culture de l'entreprise et dans le désir des employés de tendre vers la pratique du français considéré comme « langue de pratique langagière de référence » et donc comme langue de promotion professionnelle. Il faut ajouter à cela le fait que de nombreuses formations professionnelles sont dispensées en français et que les notes de services, factures, rapports et autres procès-verbaux de réunions sont rédigés en français. Nous avons pris l'exemple de la SONELGAZ mais la situation est vraie aussi pour de nombreuses entreprises publiques (SONATRACH, etc.). Par ailleurs, si le français est un facteur de facilitation de la communication dans les entreprises publiques il l'est aussi dans les entreprises privées. En effet, l'essor économique et l'ouverture de l'économie algérienne aux capitaux étrangers imposent l'emploi du français comme langue de travail et de communication usuelle : dans les industries et les services, c'est la langue de référence.

Conclusion

Le français en Algérie, a donc un quadruple statut : première langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire ; langue d'enseignement de certaines filières scientifiques à l'université ; langue de communication professionnelle ; langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques langagières quotidiennes. C'est ce qui détermine son impact sur les procédés de simplification de la communication. C'est ainsi qu'en contexte social, la simplification est

notamment portée par l'alternance codique qui assure la fluidité de la communication en l'ancrant dans un « ici » socioculturel, phénomène que l'on peut interpréter comme la volonté de construction d'une communauté de références culturelles et identitaires en partage. En contexte scolaire, l'alternance codique, mobilisant au moins trois langues (la langue cible, le français et l'arabe dialectal) et reflet immédiat de la réalité linguistique algérienne, peut être considérée comme une stratégie de facilitation de la communication où le français est langue de médiation. En contexte universitaire, l'emploi du français apparaît comme un facteur de complexification dans la mesure où la situation de communication est différente de celle observée au niveau social et scolaire : les compétences linguistiques requises dépassent celles de la communication usuelle. En contexte professionnel enfin, le français est perçu comme facteur de facilitation de la communication et son utilisation trouve son origine dans la culture de l'entreprise ; toutefois, dans certaines situations, l'usage du français est ressenti comme facteur de complexification de la communication par certains employés se trouvant en situation d'insécurité linguistique.

En définitive, en Algérie, l'usage du français comme stratégie de facilitation ou marque de complexification est déterminé par les différents contextes dans lesquels a lieu la communication.

Références bibliographiques

- ABBÈS-KARA A.-Y., 2004, « L'alternance codique comme stratégie discursive dans la réalité algérienne » in H. Boyer (dir.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne*, Paris, L'Harmattan, 31-38.
- ALBER J.-L. et PY B., 2004, « Interlangue et conversation exolingue » in *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (éds.), Paris, Didier (Langues et apprentissage des langues), 171-186.
- BRAIK S., 2008, « L'enseignement du français au département d'agronomie : analyse des besoins et expertise des programmes », *Synergies Algérie*, n° 2, 79-92.
- CAUSA M., 2001, [consulté le 7 avril 2010] « De la *simplification* en classe de français, langue professionnelle » in *Les Carnets du Cediscor*, 7, disponible sur : <<http://cediscor.revues.org/302>>.
- GARDNER-CHLOROS P., 1983, « Code-switching : approches principales et perspectives », *La linguistique*, vol.19, fasc. 2, 21-53.
- GUMPERZ J., 1989, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éditions de Minuit.
- KEBBAS M., 2007, « Les langues dans les classes algériennes. Enquêtes à Blida » in S. Asselah-Rahal et Ph. Blanchet (dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont, EME (Proximités), 104-138.
- KHEDDACHE H., 2010, *Pratiques et représentations langagières dans l'entreprise algérienne : le cas de SONELGAZ*, Mémoire de Magister, ENS de Bouzaréa, EDAF.
- ROSSILLON PH. (dir.), 1995, *Atlas de la langue française*, Paris, Bordas.
- SAKRANE F.-Z., 2009, *Analyse et évaluation des besoins en langue française des apprenants en sciences politiques et de l'information : cas de la filière « Presse écrite »*, Mémoire de Magister, ENS de Bouzaréa, EDAF.

Égypte-Méditerranée en français : la Politique équilibrée de la Modération

Manal KHEDR

Université du Caire, Égypte

Beaucoup de lettrés et de personnes cultivées ne se consolent pas de constater que la *langue universelle* a été supplantée par l'anglais qui est désormais utilisé par le monde entier. Il faut avouer que cette amertume est explicable, et l'auteur de ces lignes éprouve lui-même quelques serremments de cœur [...]. Il se souvient que le Proche-Orient avait choisi pour langue seconde le français et que ses élites comme aussi ses dirigeants et ses souverains savaient se servir de notre langue avec une incroyable maîtrise. (Sauvageot, 1973 : 155)

Introduction

La présente communication adopte une approche plutôt civilisationnelle que didactique. Le but en est de montrer que le recours à une langue universelle, en l'occurrence le français, pour communiquer entre Méditerranéens, devrait être conçu comme un moyen utile d'unification des peuples de la Méditerranée afin de préserver leur cachet régional et culturel face à l'invasion qui pourrait aplatir sinon effacer leur spécificité. L'exemple-clé qui constituera la référence permanente de cette idée est celui de l'Égypte en tant que pays foncièrement méditerranéen. Il s'agit d'abord de s'attarder sur les notions de « communication » et de « collaboration » à travers l'exemple historique du grec en Égypte, et son hégémonie, avant notre ère. Cet exemple indicatif sera repris différemment avec le français en Égypte contemporaine¹, son statut, son rôle et sa fonction au sein de la société égyptienne. Ce qui débouchera dans la thématique de ce colloque, à savoir pourquoi et comment faire du français un moyen de communication saine et utile pour les pays de la région.

Cet exposé vise enfin à insister sur la nécessité actuelle pour les pays de la Méditerranée de faire du français un outil d'échange et de transmission de leur fond culturel dans le respect de leur variété et de leurs particularités culturelles. Car, au-delà de cette option de bonne volonté, le français peut aussi répondre à un besoin existentiel si on l'exploitait comme moyen de défense et d'immunisation face à la poussée de mondialisation actuelle dans son aspect négatif et dévastateur de l'identité.

1. Une Proximité inéluctable: le « nous » face au « ils »

La mer Méditerranée unit – plus qu'elle ne sépare – les peuples qui la bordent. Dès l'Antiquité, les historiens avaient prévu et noté l'importance des échanges et le brassage des peuples riverains, guerriers, commerçants et migrants de toutes espèces dans cette partie du monde.

Les pays de la Méditerranée – avec leurs variétés, leur mosaïque de religions et de peuples, les couches superposées d'influences qu'ils ont subies au long de leur histoire – ont besoin d'un support pour transmettre leurs expériences et partager leurs convictions. À ce moment là, le

français pourrait servir d'outil pour faire de la région une entité indissociable face aux circonstances incertaines du monde actuel. D'autant plus que la langue française n'est pas étrangère à la Méditerranée². Pendant longtemps elle était la langue de communication privilégiée et même prédominante en région méditerranéenne.

1.1. La Vocation méditerranéenne de l'Égypte³

L'Égypte, par son emplacement stratégique et sa situation géopolitique, aux confluent des mondes arabe, africain et méditerranéen, constitue une pièce majeure du partenariat euro-méditerranéen. Ajoutons à cela son histoire et sa liaison inéluctable au bassin de la Méditerranée et les horizons qu'elle partage avec ses voisins⁴. Parmi les rapports qu'elle a entretenus avec ses voisins, il y a eu son histoire partagée avec la Grèce qui en dit long sur la complémentarité et les échanges en région méditerranéenne.

1.2. Égypte-Grèce : un Exemple parfait de Collaboration

Les contacts entre les Grecs et les Égyptiens ont commencé bien avant notre ère et étaient bien remarquables⁵. Deux stations peuvent être retenues ici à titre d'exemple, celle de la création de la première agglomération ou « ville » grecque en Égypte et celle des Ptolémées.

L'établissement de la première ville grecque en Égypte remonte au VII^e siècle av. J.C., soit environ quatre cents ans avant la conquête du pays par Alexandre le Grand. À partir de cette époque, la ville de *Naucratis* prit une importance ascendante et devint l'entrepôt commercial et industriel des peuples égéens. On considérait cette cité comme « mixte » parce que les deux groupes ethniques, Égyptiens et Grecs, vivaient côte à côte et finirent par s'influencer mutuellement, au point que des liens commerciaux se tissèrent très tôt entre autochtones et Hellènes sans affrontements concurrentiels ou agressifs de part ou d'autre.

À l'époque des Ptolémée (323 av. J.C.), Alexandrie devint le phare du monde hellénistique (Khedr, 2006 : 165,166). Dès lors, la promotion du grec devint une nécessité vitale et pratique sans que cela eût interdit ou nié la langue des Égyptiens. Encore une fois, il ne s'agissait pas de rapports conflictuels mais d'un ajout, d'une médiation intelligente et d'une cohabitation pacifique.

Vint ensuite l'époque romaine (31 av. J.C.) puis byzantine (395) en Égypte, mais cela ne modifia en rien la situation du grec qui était devenu, entre-temps, la langue de l'administration, de la connaissance et de l'élite. C'est à cette époque aussi que le *copte* (la langue des Égyptiens), simplifiant son écriture, emprunta les caractères grecs tout en conservant quelques lettres du démotique indispensables à la prononciation. On voit par là combien le grec était répandu dans le pays et le copte, en tant que langue commune, ne devait s'éteindre que vers le XIII^e siècle de notre ère. C'est à cette époque que disparut le copte au profit de l'arabe, tout en survivant comme langue liturgique de l'église nationale.

Si l'on établissait un parallèle ou une comparaison entre l'ancienne propagation du grec en Égypte et celle du français à l'époque contemporaine ?

2. Le Français en Égypte : entre Gloire et Chute

Le rapport de l'Égypte au français est assez spécial. La langue et la culture françaises occupaient une place importante au sein de la société égyptienne depuis les premières

décennies du XIX^e siècle. Elles représentaient la première référence culturelle pour les lettrés du pays jusqu'en 1961, date de la promulgation des lois de nationalisation en Égypte. Pendant toute cette période, l'ampleur et la qualité de la production francophone était tout-à-fait impressionnante (Lutti, 2007 : 41-45).

La communication en français peut paraître, a priori, absurde. Car l'Égypte est un ancien protectorat anglais. C'est en plus le foyer dominant de l'arabité. Or, le français y était une sorte de seconde langue officielle et la première langue de culture pour l'élite cultivée. C'était la période où l'Égypte fournissait au monde francophone des œuvres authentiques écrites directement en français⁶.

Quelle a été l'origine de cette floraison et comment expliquer le statut privilégié de cette langue/culture au sein de la société égyptienne ? L'histoire du français en Égypte à l'époque contemporaine remonte à l'influence ou au choc⁷ culturel suscités par la campagne française en Égypte (1789-1801). Elle commence juste après la Renaissance fondée par le wali Mohamed Ali (1805-1843), gouverneur d'Égypte et vice-roi de l'empire ottoman qui avait envoyé les missions en France et les avait obligées à apprendre le français et rapporter des ouvrages scientifiques importants dans les différents domaines de la science⁸. Le but étant d'initier les Égyptiens à un enseignement technique et moderne, dans le cadre d'une politique ambitieuse visant à construire un pays fort et bien établi sur les plans militaire et administratif, ce qui a fait de l'Égypte des années 1830-1840 l'État le plus puissant de la région⁹.

La situation ne changea guère après la proclamation du protectorat anglais en 1882 : la langue française ne perdit rien de son prestige. Au contraire, elle se propagea davantage parmi les lettrés. L'utilisation du français aurait correspondu – pour ainsi dire – à une volonté de défier le colonisateur anglais, à une réaction contre l'Occupant, à un refus catégorique de sa présence indésirable (*persona non grata*).

2.1. La Fonction du Français

Une double question se pose d'emblée à qui s'intéresse à la diffusion d'une langue étrangère dans un pays donné, à savoir le *comment* et le *pourquoi* d'un tel phénomène. La question convient d'emblée au cas égyptien : comment la langue française a-t-elle pu s'introduire et se développer en Égypte, pays de langue arabe, qui n'a connu que trois ans d'occupation française (1798-1801) à l'orée du XIX^e siècle ?

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, le français en Égypte était à la fois une langue d'ouverture et un outil de patriotisme. Cette ambiguïté constituait la richesse de la culture égyptienne jusqu'au milieu du XX^e siècle. Car, à aucun moment de l'Histoire de l'Égypte, la langue maternelle n'a été supprimée ni interdite.¹⁰ Elle est restée la référence et la base de tout enseignement national¹¹. C'est pour cela que la floraison du français en Égypte présente, pour ainsi dire, un exemple particulier, dans la mesure où elle représentait un choix délibéré pour l'élite cultivée¹². Les ethnologues, les sociologues ont probablement le droit d'y voir l'aspect négatif de gens qui risquent de perdre leur identité nationale. Or, dans le cas de l'Égypte, la règle était plutôt le bilinguisme, parfois le trilinguisme avec l'anglais. Les risques d'acculturation étaient, par conséquent, exclus. Il s'agissait plutôt d'un choix, d'une option ou d'une facilité d'expression, poussée par la volonté d'instaurer un véritable dialogue de civilisation. À l'opposé de cette situation, en Égypte, l'élément français a joué un rôle prépondérant dans l'affirmation de l'identité nationale face à l'ottoman puis à l'anglais.

Dans ce contexte, l'exemple de la presse égyptienne d'expression française (Lutti, 1978 : 21) peut-être significatif : la quasi-totalité des périodiques apparus dans la première moitié du XX^e siècle reflétait un milieu où se sont mélangées différentes cultures dans un creuset égypto-méditerranéen. Ces organes de presse n'étaient destinés ni à un public uniquement égyptien ni à un public exclusivement étranger. Ils assimilèrent harmonieusement l'aristocratie égyptienne et la communauté franco-européenne résidant en Égypte, qui fusionnaient déjà dans la société, en un seul destinataire¹³.

Ce va et vient souple et presque inconscient d'un élément à l'autre – c'est-à-dire le passage spontané de l'égyptien à la communauté étrangère résidante en Egypte – se faisait si aisément que la plupart des périodiques n'ont pas pu résister aux nouveaux changements sociopolitiques qui ont suivi la Révolution égyptienne en 1952 (Khedr, 1987 : 187). À noter que la crise véritable de la presse écrite en français naquit justement lorsque les nouvelles circonstances exigèrent la rupture de ces deux composants du lectorat, à savoir l'aristocratie égyptienne d'un côté et les étrangers résidants ou implantés en Égypte de l'autre.

2.2. Le Temps des Secousses

On retient, par la suite, un déclin de cette floraison : un tournant décisif s'opère par rapport au français qui sera sujet aux secousses du moment : d'abord la révolution égyptienne, en 1952, qui mit fin au régime monarchique pour le remplacer par un autre régime, la République. Puis, et surtout, l'agression tripartite contre l'Égypte (Israël, Angleterre, France) en 1956. D'un choc à l'autre, déception, réactions politiques... L'Égypte se transformait sur tous les plans et montrait un visage radicalement différent.

Une nouvelle Égypte sera mise à jour, une Égypte révolutionnaire, adoptant la politique du non-alignement et de l'anticolonialisme, réclamant l'autonomie des peuples du Tiers-monde... Les prises de positions politiques et idéologiques du moment – socialisme national, arabisme, décolonisation des pays du Tiers-monde, etc. – donneront un coup dur à l'expansion du français en Égypte, laquelle sera en régression continue. Elle sera désormais menacée par des fluctuations politiques violentes. Le poids des idées révolutionnaires propagées dans le message officiel marquera les choix adoptés au niveau des politiques éducatives : les tendances et les vicissitudes idéologiques correspondaient aussitôt à un changement de perspectives pour la diffusion/suppression partielle des langues étrangères, en priorité le français.

Un grand nombre de périodiques écrits en français réduisent leurs tirages ou disparaissent entièrement. Les événements et les réactions politiques se poursuivent de part et d'autre : départ des étrangers, nationalisation des compagnies étrangères, agression tripartite contre l'Égypte en 1956, arabisation graduelle des quelques services d'État qui se servaient des langues étrangères, obligation dans les écoles privées dites "de langues" d'enseigner la langue arabe et d'arabiser le contenu des programmes déjà établis, réduisant ainsi sensiblement les minorités francophones en Égypte. La conséquence en est évidente : le français n'est plus utilisé dans la communication sociale, sauf pour des fins professionnelles comme pour les enseignants de français ou les traducteurs. Il a beaucoup reculé en cédant le pas à la présence et à la langue/culture américaine.

3. Le Français aujourd'hui

Malgré le changement d'orientations politiques et de visions culturelles, l'Égypte demeure un

membre actif de la communauté francophone. C'est l'Égypte qui imposa la langue française dans tous les traités internationaux concernant la crise du Proche-Orient, par l'action du haut-diplomate égyptien, Boutros Boutros-Ghali, ancien Secrétaire général des Nations Unies, qui fut ensuite Secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie.

Aujourd'hui on assiste, en Égypte, à une sorte de reformulation de l'utilisation du français qui se recompose mais selon de nouvelles perspectives¹⁴. On ne parle plus de « culture française » avec toutes les connotations que cela suscitait autrefois sur le plan social, éducatif... Mais strictement de l'enseignement/apprentissage d'une langue « utile » pour l'accès au marché du travail¹⁵.

Cela dit, que devrions-nous – Égyptiens et Méditerranéens – exiger du français en terme de développement dans nos pays respectifs ? Dans la société mondialisée d'aujourd'hui, l'enjeu culturel d'autrefois ne suffit plus. La France est visiblement bien consciente de ce fait, puisque les études de langue et de littérature sont systématiquement remplacées par celles visant le français destiné aux étrangers : le FLE¹⁶, le FOS¹⁷, le FOU¹⁸, etc. En un mot, le français littéraire et philosophique cède le pas au français pratique d'usage courant et de communication. Il y a donc un changement de perspectives suivant les nouvelles politiques éducatives et linguistiques. Sans oublier l'intérêt porté sur le français ayant des fins techniques et scientifiques.

De manière générale, les pays de la Méditerranée ne devraient pas seulement compter sur l'action éducative menée par la France mais devraient aussi favoriser la commodité, l'échange entre eux par le truchement du français. Œuvrer dans le sens de la collaboration s'avère aujourd'hui une nécessité, pas un luxe.

3.1. Appartenir au Monde francophone

La langue française est la langue nationale de la France mais dépasse les frontières de la France¹⁹, laquelle est – par définition – un pays méditerranéen par excellence. Par conséquent, le rôle assumé par les institutions françaises²⁰ et les organisations internationales pour la sauvegarde de la langue française – telles que l'OIF²¹, la FIPF²² – est indéniable. Mais il ne devrait pas contredire la maintenance de la diversité culturelle. À cet égard, l'OIF s'est fortement impliquée dans la négociation de la Convention de l'Unesco et la sauvegarde de la diversité des expressions culturelles (Crochet, 2006 : 2). Elle a joué un rôle de précurseur dans ce dossier, en faisant de la diversité culturelle une priorité stratégique de son action²³.

Dans le cas de l'Égypte, l'action éducative et l'enseignement du français mobilisent une forte coopération, largement soutenue par le ministère de l'éducation et un large réseau qui demeure le vivier de la francophonie égyptienne, un socle sur lequel s'appuient les programmes de coopération. Nous pouvons les synthétiser ainsi: les établissements scolaires dans les écoles dites de langue, les formations supérieures en français dans certains départements ou « filières » universitaires où la grande partie – sinon la totalité – de l'enseignement se fait en français, deux universités françaises dont l'une, l'université Senghor, située à Alexandrie, est à vocation internationale. Il y a aussi les centres français de culture et de coopération et les fameux centres spécialisés en recherche scientifique tels que l'IFAO²⁴ et le CEDEJ²⁵.

3.2. Le FLE en Égypte

L'Égypte – devons-nous le rappeler ? – est le premier pays arabe à s'être doté d'un système scolaire généralisé sous l'égide de Mohammed Ali. Ainsi, à ce jour, la quasi-totalité des enfants

égyptiens peuvent s'asseoir sur les bancs d'une école. Bien évidemment, cette scolarisation n'est pas toujours idyllique : le surpeuplement des classes, la qualité souvent mauvaise de l'enseignement, la persistance des inégalités sont des aspects négatifs que l'on pourrait déplorer²⁶. Dans ce contexte, quelle serait la place accordée au français ?

Dans le cadre d'une réforme générale de l'enseignement – entamée en 2004 –, le français semble bénéficier d'une réflexion approfondie sur les méthodes et les outils didactiques et pédagogiques des cours de français²⁷. Les lacunes en sont nombreuses : en plus de celles précitées ci-dessus, les plus importantes sont liées au blocage psychologique par rapport à la langue et la culture étrangères. Il s'agit souvent d'une véritable rupture culturelle car la quasi-totalité des étudiants ne pratique pas le français en dehors du cours et n'a presque pas de contact avec la langue française. Ajoutons à cela le problème des interférences grammaticales entre la langue nationale – soit l'arabe – et le français, qui empêchent les étudiants d'assimiler le fonctionnement de la langue étrangère. Sans oublier l'émergence des mots empruntés automatiquement à la langue anglaise, ce qui reflète l'influence de cette langue qui règne dans la vie courante, sur internet ou dans les médias.²⁸

Quels sont les choix adoptés pour l'enseignement du français langue étrangère et quelles en sont les priorités ? À cet égard, il faudrait se référer aux pratiques sociales dans le domaine de la formation en langues et à celui du fonctionnement des marchés de langues²⁹. Face aux demandes utilitaristes, idéologiques ou affectives, le critère qui l'emporte davantage est celui de l'utilité. À voir de plus près, le recours au français langue étrangère vise essentiellement les débouchés professionnels d'où la promotion du français du marché ou de spécialité.

4. Le Péril de la Mondialisation

Comment réagir contre les risques d'uniformisation linguistique et de banalisation culturelle qui nous menacent de plus en plus ? Posons directement la question en termes terre-à-terre : le français est-il capable d'affronter les poussées d'américanisation du monde actuel ? Il faut reconnaître que le statut du français est de plus en plus contesté pour deux raisons essentielles :

1. La mondialisation et la révolution technologique ayant métamorphosé la forme des relations internationales.
2. La prépondérance de l'anglais au sein de la communauté internationale aux dépens du français³⁰.

Jean-Noël Jeanneney, directeur de la Bibliothèque Nationale de France (BNF), avait lancé un appel solennel il y a quelques années dans *Le Monde* (2005)³¹ après l'annonce, en décembre 2004, par le moteur de recherche américain *Google* de son projet de numériser plus de quinze millions d'ouvrages (4,5 milliards de pages) en six ans. Voyant dans la perspective d'un tel monopole une mainmise américaine sur la connaissance de l'humanité, il a souhaité sensibiliser les élites intellectuelles et l'opinion publique pour que la diffusion du savoir ne passe par le filtre d'un seul État, d'une seule culture et pour que les Européens assument leurs responsabilités.

4.1. Le Recul du Français

Le français, langue internationale, est en recul, au niveau des organisations internationales ainsi que dans les secteurs de l'économie, des sciences et des techniques/technologies. Il est principalement concurrencé par l'anglais. Une forte mobilisation, tant en France qu'à

l'étranger, est donc plus que jamais nécessaire pour contrer la montée en puissance de l'hégémonie anglophone et maintenir l'équilibre sollicité pour les langues internationales.

Pourtant, les exemples abondent des grandes institutions françaises, installées au cœur de la France, qui remplacent systématiquement leurs terminologies par des descriptions à l'anglaise : une entreprise publique comme la SNCF, partenaire officiel du festival des « francophonies », a baptisé son programme de fidélité « S'miles ». De même, depuis son rapprochement avec KLM, Air France a remplacé son programme « Fréquence Plus » par « Flying Blue » (Borzeix, 2006: 3). Voulant copier phonétiquement le mot anglo-saxon "mail" et démontrer son originalité, les commissions de terminologie ont essayé d'introduire l'acronyme "mél" pour désigner la messagerie électronique, tandis que "courriel," pour courrier électronique, est d'usage commun au Canada. Plaider en faveur de la francophonie ne peut que condamner de telles pratiques inadmissibles.

4.2. La concurrence de l'anglais

Des pans entiers d'activités sont régis par l'anglais, comme les secteurs de l'informatique, des télécommunications, au même titre que l'italien fut jadis la langue de la musique. Dans les relations commerciales, l'anglais gagne du terrain au détriment du français. L'anglais est, depuis 1951, la langue utilisée dans l'aviation, sur décision de l'organisation de l'aviation civile internationale (OACI). La langue de Shakespeare (souvent incrustée de nuances américaines) est la plus fréquemment utilisée dans les rencontres internationales. Faute de mieux : la place prise par l'anglais concurrence la langue française sur les territoires français, à travers les médias ou du fait des pratiques commerciales des entreprises françaises nationales. Lorsqu'on communique par e-mail avec des Français, on est frappé par l'adoption généralisée d'un anglicisme systématique. L'article 2 de la Constitution française n'énonce-t-il pas que « la langue de la République est le français » ? Les dispositions de la « loi Toubon » (1994) sont fréquemment violées. Marketing, publicité, activités scientifiques, enseignement, etc. L'anglais se substitue progressivement au français dans des secteurs importants de l'activité économique française.

Conclusion

L'engagement en faveur de la langue française dépasse les seules considérations linguistiques. Car l'esprit de la francophonie ne se limite pas au seul partage de la langue. C'est un esprit d'échange et de complémentarité, dans l'entente et le respect de l'Autre. C'est une manière d'être au monde, imprégné du désir d'échapper à la solitude des nations, à la domination des unes et à la soumission des autres.

L'Égypte, tout comme les pays voisins, avec leur histoire grandiose, leurs présents prometteurs, devraient envisager des politiques éducatives évitant l'usage exclusif d'une langue vivante hégémonique. Une communication régionale ou internationale équitable consisterait à surmonter les barrières linguistiques par des modes de communication neutres qui ne favorisent pas certains locuteurs au détriment d'autres. De ce fait, il faudrait envisager la mondialisation comme une occasion de restituer le français, comme un tremplin et pas comme un blocage, avec la foi que « la francophonie n'est pas le rejet de l'Autre mais l'affirmation de Soi ».³²

Il est urgent de rompre avec la vision passéiste de la place élitiste du français dans le monde. La langue française doit s'émanciper du passé et cesser de s'appuyer sur les privilèges

d'autrefois (même s'ils sont légitimés par l'Histoire), pour se tourner vers l'avenir.

Entre les pessimistes, d'un côté, et les optimistes de l'autre, le français a besoin d'une politique résolument volontariste et pleinement réaliste. À l'héritage nostalgique il faut substituer une nouvelle ambition... Entre l'intégration forcée à la globalisation – telle qu'elle veut se présenter – et la marginalisation redoutable, nos pays seraient plus à même d'affronter les défis du développement – technologique, démographique, écologique – en se servant du français en tant qu'élément unificateur et modérateur afin de préserver nos spécificités culturelles et notre aspiration à l'équilibre et à la réciprocité.

Références bibliographiques

- ABDEL MALEK A., 1969, *L'Égypte moderne : Idéologie et Renaissance nationale*, Paris, Anthropos.
- BORZEIX J.-M., 2006, *Les carnets d'un francophone*, Montréal, éd. Boréal.
- CROCHET PH., 2006 (16 mai), rapport n° 3088 fait au nom de la commission des affaires étrangères sur le projet de loi n° 2978 autorisant l'adhésion à la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.
- FENOGLIO I., 1992, « Langue nationale, langue étrangère et révolution, le français en Égypte », *Lettres d'information des chercheurs de l'AFEMAM*, 76-77.
- HUSSEIN T., 1948, *Avenir de la Culture en Égypte*, Le Caire, Dar-el-Maaraf.
- JEANNENEY J.-N., 2005 (23 janvier), « Quand Google défie l'Europe », *Le Monde*.
- KHEDR M., 1987, *les Échanges culturels entre l'Égypte et la France au milieu du XX^e siècle à travers la Revue du Caire (1938-1961)*, le Caire, Université du Caire.
- KHEDR M., 2006, « Les Noces de la Nymphé des Bibliothèques ou la Bibliotheca Alexandrina, symbole de Dialogue », *JOAS (Journal of Oriental and african Studies, international academic organ of asian and african studies)*, vol.15, Athènes, 157-180.
- LUTTI J.-J., 1978, *Aperçu sur la Presse française en Égypte*, Alexandrie, L'Atelier.
- LUTTI J.-J., 2007, *En Quête du français d'Égypte*, Paris, L'Harmattan.
- MALRAUX A., 1967, *Discours de Niamey*, prononcé le 17 mars, à l'occasion de la Conférence des Pays francophones.
- MEHANNA GH., 2003 (9-11 décembre), « L'Enseignement du français en Égypte », Actes de la Réunion régionale de Réflexion et de Concertation des Pays francophones d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, sur le thème : *Situation du français et Politiques linguistiques et éducatives*, organisée par OIF à Beyrouth, 63-77.
- SAUVAGEOT A., 1973, *Français d'hier ou français de demain ?*, Paris, Nathan.

Sitographie à consulter

www.francophonie.org
www.ceo.fipf.org
www.fda.ccip.fr

Notes

¹ Car les relations franco-égyptiennes remontent à bien plus longtemps dans le temps.

² Savoir que l'anglais est la langue prédominante en Europe du nord, l'allemand en Europe centrale, le russe en Europe orientale.

³ Sur ce sujet, cf. Taha Hussein, *L'Avenir de la Culture en Égypte* où il soutenait que l'Égypte était prioritairement méditerranéenne et qu'elle était radicalement liée, par sa situation géo-historique, au bassin de la Méditerranée et notamment à la civilisation gréco-romaine.

⁴ Provenant de leur volonté commune de parvenir à une paix juste et durable au Moyen-Orient, projet majeur dans lequel l'Égypte a souvent joué un rôle actif et modérateur.

⁵ Voir les travaux abondants d'Ahmed Etman, professeur de littérature grecque à l'Université du Caire, en arabe, en grec et en anglais.

⁶ Le nom de quelques écrivains égyptiens francophones de renom : Edmond Jabès, Albert Cossery, Andrée Chédid, ...et bien d'autres.

⁷ Le débat est interminable entre les rebelles et les partisans des conséquences positives ou négatives de l'expédition française menée par Bonaparte en Égypte (1798-1801).

⁸ Les archives municipales de la ville du Caire fournissent une ample moisson de lettres et d'instructions données aux missions envoyées en France.

⁹ Sur l'histoire de l'instruction en Égypte sous la dynastie de Mohammed Ali et de ses successeurs, cf. Anouar Abdel Malek, 1969.

¹⁰ À noter que, dans d'autres pays comme ceux du Maghreb, une bonne part des lettrés s'exprimait directement en français en restant dans l'ignorance de ce qu'aurait pu être leur langue maternelle.

¹¹ L'établissement de l'école française et de son organisation interne ont été approuvées par l'édit de 1827, alors que la langue anglaise n'a été introduite dans les écoles qu'en 1892, lors du protectorat anglais proclamé en 1882. Mais cela n'a pas affecté les établissements gouvernementaux où la langue arabe demeurait en général la langue principale du pays.

¹² Sur l'élite francophone égyptienne dans la première moitié du XXe siècle, cf. Irène Fenoglio, 1992.

¹³ Notamment les Grecs, les Italiens, les minorités syro-libanaises et arméniennes.

¹⁴ Voir www.senat.fr/international, précisément le Colloque SENAT-CFCE sur l'Égypte.

¹⁵ Pour d'amples renseignements sur l'action éducative française et l'enseignement actuel du français en Égypte en plus du genre d'établissements qui s'en chargent, cf. [http : //egypte.ambafrance.org](http://egypte.ambafrance.org)

¹⁶ Français langue étrangère.

¹⁷ Français sur objectifs spécifiques.

¹⁸ Français à objectifs universitaires.

¹⁹ À ce propos, voir p.ex. le discours d'André Malraux à la conférence des pays francophones, prononcé à Niamey le 17 février 1969.

²⁰ Cf., entre autres, les sites www.campus-fle.fr et www.dri-ccip.fr

²¹ Organisation internationale de la Francophonie.

²² Fédération internationale des Professeurs de Français.

²³ Le 15 juin 2001, à l'issue de la 3^e Conférence ministérielle sur la Culture, organisée à Cotonou, les Ministres de l'OIF ont, pour la première fois, appelé à la création d'un instrument juridique contraignant sur la diversité culturelle. À Beyrouth, en 2002, puis à Ouagadougou, en 2004, les chefs d'État et de gouvernement de la Francophonie ont décidé de s'engager activement en faveur de l'adoption par l'Unesco d'une convention internationale sur la diversité culturelle. La Francophonie a depuis mené son action en collaboration avec ses partenaires des autres grands espaces linguistiques ainsi qu'avec les forums et enceintes internationaux, tel le Réseau international des politiques culturelles (RIPC). Elle a également travaillé étroitement avec les représentants de la société civile, notamment les coalitions pour la diversité culturelle qui regroupent l'ensemble des acteurs du monde culturel dans 31 pays.

²⁴ Institut français d'Archéologie orientale.

²⁵ Centre d'Études et de Documentation économiques, juridiques et sociales.

³⁰ Quoique le taux d'analphabétisme des jeunes de 20 ans ait baissé à 10% pour les hommes et à 20% pour les femmes, ce qui constitue une avancée considérable depuis les vingt dernières années.

²⁶ Néanmoins, l'étude institutionnelle des faits montre une contradiction entre la prise de conscience des enjeux et

les pratiques linguistiques sur le terrain.

²⁷La présente communication s'inscrivant dans le domaine des études de civilisation, nous avons opté pour un survol succinct du côté didactique. Pour une présentation détaillée du système éducatif français en Égypte, cf. article de Gharraa Mehanna, 2003.

²⁸Cf. Pécheur J., 2009 : *La didactique des langues au miroir d'une société de services et d'usagers*, disponible sur <http://www.ceo-fipf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=199:la-didactique-des-langues-au-miroir-dune-societe-de-services-et-dusagers&catid=66:articles&Itemid=83>.

²⁹D'autres raisons peuvent être évoquées ailleurs telles que : les évolutions démographiques et l'élargissement de l'Union européenne.

³⁰L'article est transformé, quelques mois plus tard, en ouvrage aux Éditions Mille et une nuits.

³¹Expression empruntée à Monsieur l'Ambassadeur de France à Athènes, le 21 octobre 2010, dans son allocution inaugurale, le jour de l'ouverture du Congrès international de la Francophonie.

L'enseignement de l'anglais (Lé1) : valeur ajoutée pour l'apprentissage du français (Lé2)

Rinetta KIYITSIOGLOU-VLACHOU
Université de Thessalonique

Introduction

L'enseignement de l'anglais (Lé1), qui, à la rentrée 2010, a été introduit à titre expérimental en première année de l'école primaire, s'inscrit dans la promotion du plurilinguisme et de la diversité linguistique, voire dans une finalité éducative fort recommandée par la politique linguistique européenne et partagée par les instances éducatives helléniques.

Faire l'éloge du plurilinguisme/pluriculturalisme, essayer de démontrer, de prouver la légitimité de la diversité linguistique et culturelle au sein de l'Europe multilingue et multiculturelle nous paraît peu pertinent, dans la mesure où, en tant qu'enseignants de français langue-culture étrangère, on est tous et toutes persuadés de son utilité.

Ayant admis les principes généraux du pluralisme et de la diversité, et opté pour une éducation plurilingue, deux questions se posent qui ont à voir avec le système éducatif en Grèce :

- Pourquoi « l'enseignement » de l'anglais, comme première langue étrangère (Lé1), devrait-il débiter dès la première année de l'école primaire ?
- Comment peut-on tirer profit de cet enseignement pour favoriser et faciliter l'apprentissage du français deuxième langue étrangère (Lé2) chez les jeunes écoliers ?

1. L'anglais : première langue étrangère (Lé1)

L'intégration européenne en matière de communication se fonde, d'une part, sur la notion de plurilinguisme et de pluriculturalisme, faute de quoi on assisterait à une chute de participation au niveau supranational ; de l'autre, elle s'oppose aussi bien à l'isolationnisme qu'à l'homogénéisation linguistiques et culturels.

Ces deux thèses mèneront à des résultats indésirables quant aux possibilités de participation démocratique et aux processus de prise de décisions politiques et culturelles. Il faut, par conséquent, contrer deux formes d'exclusion sociale : l'exclusion par le non-respect des diversités linguistiques et culturelles individuelles, voire l'isolationnisme, et l'exclusion par le manque de capacité de l'individu à s'exprimer dans des processus démocratiques, voire la diversité linguistique. À cet effet,

les politiques linguistiques éducatives en faveur du plurilinguisme devraient inclure la question du rôle de l'anglais dans une Europe conçue comme une entité politique dans laquelle la citoyenneté implique une multitude d'identités (linguistiques) ainsi que la capacité de participer au débat public à divers niveaux de l'espace communicatif (Breibach, 2003 : 19).

Or,

la diversité linguistique demeure un objectif des politiques linguistiques des institutions européennes [...]. Pour nombre de raisons, nous assistons aujourd'hui au renforcement inexorable de la position de l'anglais comme première langue étrangère dans tous les systèmes éducatifs et, de manière générale, dans toute communication internationale de type généraliste, non seulement en Europe mais dans le monde entier [...]. Cependant, une seule langue véhiculaire ne saurait constituer une panacée pour la communication internationale dans une Europe caractérisée par la complexité linguistique (Conseil de l'Europe, 1997 : 52).

De surcroît, la Division des Politiques Linguistiques¹ s'est montrée très sensible à la diversité linguistique et au pluralisme et, en même temps, elle est consciente du fait que la dominance de l'anglais, langue étrangère la plus enseignée, est difficilement compatible avec la promotion de la diversité linguistique à travers l'enseignement des langues étrangères. Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* précise bien que :

la recherche de la diversification et du plurilinguisme exige toutefois une volonté et une action politiques pour contrebalancer les facteurs économiques et les représentations erronées du public qui, autrement, entraîneront globalement la réduction des langues connues et l'homogénéisation linguistique individuelle n'existant alors que pour certaines élites sociales (Conseil de l'Europe, 2007 : 19).

Sans vouloir cautionner la pérennisation de « l'enseignement » de l'anglais en tant que première langue étrangère dans l'enseignement public, nous ne pouvons pas nier le fait que cet « enseignement » nous permet toutefois « d'aller dans le sens d'un choix illimité de langues au niveau des micro- et macro-situations » (Janssen, 1999 : 53). Dans le même ordre d'idées, Huber (cité par Breidbach, 2003) plaide pour une acceptation sereine de l'anglais comme *lingua franca* pour les besoins de base de la communication internationale, ce qui laisse intacte la liberté d'apprendre et d'utiliser d'autres langues pour des motivations plus strictement éducatives, littéraires et culturelles.

Si le système éducatif grec, qui vise l'éducation plurilingue, doit équilibrer la force d'attraction de l'anglais comme *lingua franca*, il n'en reste pas moins que l'anglais peut constituer un médiateur direct entre des interlocuteurs qui, autrement, seraient obligés de passer par la traduction ou par un tiers. De toute façon, l'anglais, étant considéré comme véhicule de communication, comme moyen purement linguistique, permet à un nombre considérable de locuteurs, surtout si leurs langues sont moins diffusées comme c'est le cas du grec, de faire entendre leurs voix dans des situations publiques européennes. Par ailleurs, nombreux sont ceux qui croient que l'anglais doit faire partie de la culture générale. Raasch (1999) se demande s'il est réellement possible de débattre des problèmes mondiaux, et de les résoudre, autrement qu'en anglais.

Or, la liberté de choix d'une langue étrangère, étant incontestablement un droit individuel légitime, un devoir éducatif et fortement culturel, trouve son plein sens dans le système éducatif grec qui insiste sur la nécessité de promouvoir une éducation plurilingue. À cet effet, outre « l'enseignement » de l'anglais (Lé1), qui a été introduit à la rentrée 2010 à titre expérimental en première année de l'école primaire, une deuxième langue étrangère (Lé2), soit le français, soit l'allemand, soit l'italien, est enseignée à partir de la 5^e année. De cette manière, le petit écolier arrive en 5^e plus outillé qu'auparavant.

2. L'anglais (Lé1) : une « bouée » de secours pour l'apprentissage du français

Ceci dit, nous allons tenter de répondre à la deuxième question : comment peut-on profiter de l'enseignement de l'anglais (Lé1) pour assurer un enseignement de qualité, qui facilitera l'apprentissage du français langue-culture étrangère (Lé2) ?

Dans les années 60, l'enseignement des langues étrangères, caractérisé par une progression linéaire du simple au complexe et fondé sur un apprentissage cumulatif additif voire sur des principes appliqués avec le peu de succès que l'on sait, a amené l'enseignant à assurer un enseignement fragmenté, limité, cloisonné dans la forme de la langue cible. La conception de l'enseignement/apprentissage se résumait au fait que apprendre une LE, c'est apprendre un autre système morphologique n'ayant rien à voir avec les autres langues acquises, un autre système sonore, un système qui doit être bien limité, « protégé » dans son ensemble, sans aucun recours à la maîtrise d'autres langues-systèmes, afin que les élèves évitent les interférences linguistiques et les transferts négatifs d'une langue à l'autre (Figure 1).

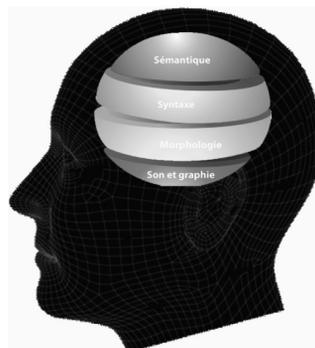


Figure 1

Or, aujourd'hui, on sait que la maîtrise de la langue progresse de manière globale, et que la qualité de l'apprentissage d'une langue, comme d'ailleurs la réussite scolaire chez les élèves, peuvent être améliorées si on valorise le patrimoine linguistique et culturel que l'élève a acquis dans son expérience familiale, sociale et/ou dans les degrés d'enseignements précédents, et, en parallèle, si on exploite son répertoire plurilingue en faveur de l'apprentissage d'autres langues étrangères (Figure 2).

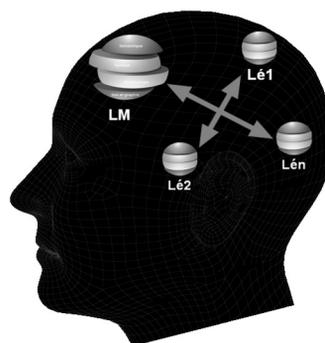


Figure 2

C'est justement cette compétence, dite plurilingue et pluriculturelle, qui englobe l'ensemble du répertoire linguistique et culturel à disposition chez l'élève, que l'on devra mettre en valeur en vue de faciliter l'apprentissage du français (Lé2).

Si l'on porte un regard critique sur le paysage scolaire actuel de notre pays, on s'aperçoit que celui-ci est caractérisé par trois facteurs essentiels et interdépendants que l'on ne peut pas mépriser : un constat, une nécessité et une volonté didactique.

2.1. Un constat

On devra tenir compte du fait que le français langue-culture étrangère est à la fois la Lé2 de la majorité des élèves, surtout de petits Grecs, et la Lé3 d'une partie importante d'entre eux. Pour des raisons d'économie, nous ne considérerons pas ici le grec comme langue dite « maternelle », mais comme langue de l'école (Roulet, 1980 ; Bourguignon et Dabène, 1982 ; Bourguignon et Candelier, 1988 ; Castellotti, 2001), et l'anglais comme Lé1 des élèves. La possibilité pour l'élève de recourir à un autre système (langue maternelle, langue de l'école, Lé1) et de profiter des savoirs, des savoir-faire, des compétences de toute sorte, voire des acquis dont il dispose, ne constitue pas pour lui un obstacle, mais, au contraire, facilite son développement cognitif et communicatif. Mettre en valeur la compétence plurilingue de l'élève et développer une compétence de transfert entre langue(s) acquise(s) et maîtrisée(s) constituent

un défi et un objectif à atteindre pour l'enseignant de français langue-culture étrangère qui désire, dans un premier temps, développer des compétences réceptives.

Suite à cette constatation, on peut considérer la L_{é1} comme « langue dépôt » (Robert, 2008 : 12) qui, suivant les principes méthodologiques adéquats, peut servir de base de transfert et aborder la L_{é2}. Comme facilitateurs de ce propos, on peut envisager les mots transparents aussi bien que les inférences, principes méthodologiques de l'intercompréhension dont les résultats pourront être satisfaisants pour l'élève.

De plus, la langue de l'école peut devenir une source riche et féconde dans la mesure où de nombreux préfixes et suffixes d'origine grecque sont facilement repérables et identifiables par le public hellénophone.

2.2. Une nécessité

On devra prendre en considération la diversité linguistique et culturelle des élèves qui arrivent en 5^e plus outillés qu'avant ; le plurilinguisme de chaque élève peut constituer le noyau de l'enseignement de la L_{é2} et, en même temps, le point de départ d'une relance qualitative pour l'apprentissage de cette langue.

Afin de mettre en valeur le plurilinguisme de nos élèves, il faudrait élaborer des programmes d'études communs, voire structurer et concevoir un curriculum commun de la deuxième langue étrangère (L_{é2}) dans sa globalité, dans la dynamique des composantes et des enjeux qui devraient le constituer. Un curriculum commun pour toutes les L_{é2}, que ce soit le français, l'allemand ou l'italien, et ne pas élaborer pour chaque L_{é2} un curriculum séparé qui est conçu exclusivement pour le français ou pour l'allemand ou bien pour l'italien. « L'objectif est de provoquer à ce niveau une prise en considération et une conscientisation plus grandes des rapports aux langues et aux activités d'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2001 : 132). Nous rejoignons à cet effet les propos des experts du Conseil de l'Europe², qui recommandent aux enseignants de langues étrangères, que ce soit de L_{é1}, de L_{é2} ou de L_{én}, de coordonner leurs activités pédagogiques et de fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs.

La compétence plurilingue, évoquée *supra* et envisagée par l'enseignement du plurilinguisme réceptif, peut commencer par l'identification à partir des mots transparents et des schémas linguistiques familiers à l'élève et clore par la maîtrise et par l'intériorisation de ces données linguistiques. Cette approche, appuyée sur et alimentée par le curriculum commun, favorise l'intercompréhension entre locuteurs de langues différentes, stabilise et consolide l'apprentissage de la L_{é2}.

De surcroît, au niveau psychologique, promouvoir l'approche plurilingue réceptive, c'est encourager l'élève dans ses efforts, puisque cette approche lui permet d'accéder facilement au texte et d'en saisir le sens, le motive et le rend plus conscient de son processus d'apprentissage.

2.3. Une volonté didactique

On devra profiter du répertoire linguistique et culturel individuel ainsi que des compétences effectives des élèves dans la langue de l'école et dans la première langue étrangère (l'anglais en l'occurrence), afin de développer des compétences plurilingues réceptives fondées sur l'intercompréhension. « La didactique de l'intercompréhension est une didactique de transferts et de préconnaissances » (Klein, 2004 : 405). Par ailleurs, « l'acquisition d'une compétence plurilingue doit conduire à une meilleure compréhension des répertoires plurilingues » (Conseil

de l'Europe, 2007 : 20). L'élève hellénophone perçoit vite qu'il dispose d'éléments connus au niveau du lexique mais aussi bien de la morphosyntaxe :

- ▲ le vocabulaire international : hôtel, restaurant, garage, police, stylo, etc.,
- ▲ le vocabulaire français utilisé en Grèce : ascenseur, bleu, beige, liqueur, etc.,
- ▲ l'alphabet latin : appris dans le cours de Lé1,
- ▲ les structures syntaxiques : le français moderne comme d'ailleurs l'anglais exigent généralement un pronom sujet pour former les modes personnels du verbe, alors que pour le grec et l'italien, étant des langues *pro-drop*, la présence du pronom sujet devant le verbe n'est qu'optionnelle,
- ▲ les éléments morphologiques : le repérage du genre et du nombre des mots dans la phrase s'effectue grâce aux affinités que présentent les systèmes des Lé1 et Lé2.

Ces éléments linguistiques, qui devront être activés et étendus durant l'enseignement de la Lé2, peuvent munir l'élève et le rendre conscient des stratégies d'apprentissage qui lui permettront, par la suite, de construire ses savoirs et savoir-faire en Lé2.

À cet effet, il nous semble intéressant de nous référer à une enquête du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (2009)³, réalisée au sein des départements de l'instruction publique des cantons de la Suisse centrale entre les années 2005-2008, qui a conduit, au terme de ses travaux, aux résultats suivants : les élèves qui disposaient de connaissances linguistiques en anglais comme Lé1, l'allemand étant la langue de l'école, ont profité de leurs acquis et ont révélé un avantage dans l'apprentissage du français comme Lé2. Les petits écoliers, qui disposent de plusieurs sources de comparaison leur permettant de formuler des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, sont en mesure d'anticiper les difficultés linguistiques et/ou phonétiques, de limiter les problèmes de compréhension et de procéder à une auto-correction.

3. Synergies entre la Lé1 et la Lé2

La possibilité de faire de l'enseignement de l'anglais (Lé1) une langue de base pour l'apprentissage du français (Lé2) pourra servir de point de référence pour le développement des stratégies d'intercompréhension, voire des transparences et des inférences de la Lé1, étant donné que

beaucoup de philologues de la Renaissance et du XVII^e siècle considéraient l'anglais comme une langue latine. On mesurait alors la latinité d'une langue au nombre de mots d'origine latine que celle-ci comportait [...]. L'avis des auteurs varie sur la question. Certains parlent de plus de la moitié, comme André Martinet, pour qui l'anglais, langue germanique a emprunté la moitié de son vocabulaire au français, langue romane ; d'autres de deux tiers (Robert, 2008 : 16).

Les apprenants hellénophones auront, de cette façon, à leur disposition des zones de transparence de la Lé1, mais aussi bien de la langue de l'école, auxquelles pourront recourir à tout moment lors du processus de l'apprentissage du français (Lé2), afin d'en tirer profit et de les utiliser au service de la compréhension de la lecture en Lé2. Il est tout à fait possible de faire accéder l'apprenant hellénophone, débutant francophone, à une simple compréhension écrite du français.

Comme premier objectif, on peut se fixer la lecture et la simple compréhension écrite tout en envisageant plusieurs types de transparence, à savoir :

- des transparences complètes et des transparences plus ou moins complètes : ballon/balloon, personne/person, cours/course, idée/idea, etc. ;

- des transparences parcellaires, voire des « mots de langues différentes ayant (à peu près) les mêmes formes et (à peu près) les mêmes sens : un crime anglais peut être en français un crime ou un délit » (Bogaards, 1994 : 153) ;
- des transparences phoniques : activité/activity, aisé/easy, etc. ;
- des transparences « faux amis » : élévateur/elevator (ascenseur), dramatique/dramatic (théâtral, spectaculaire), etc.

Il est important de connaître les faux amis et facile de les retenir. Or, les considérer comme un danger pour l'apprentissage d'une langue étrangère, les envisager comme des interférences négatives, c'est ignorer que « ce qui compte c'est la reconnaissance d'un terme et non le risque de transfert négatif : l'avantage pour l'apprenant est environ cinq fois plus grand que le prétendu dommage qui est de toute façon minimisé, sinon annulé par la contextualisation » (Klein, 2007 : 8).

En guise de conclusion

Comparer les langues-cultures, que ce soit la langue de l'école, la L_{é1}, la L_{é2} et/ou L_{é3}, n'est pas une réelle nouveauté. L'utilisation consciente des langues apprises et maîtrisées antérieurement, l'activation des éléments, des structures « transférables » sont des principes valorisants et facilitateurs de l'apprentissage. Il n'y a pas de *tabula rasa* dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

L'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait un rapport tout à fait nouveau, distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de la langue maternelle (Vygotski, 1985 : 292).

Le fait de confronter les points de vue en langue de l'école et en L_{é1} permet aux élèves hellénophones de porter un regard critique sur des pratiques langagières en L_{é2}, pour lesquelles ils n'ont aucun bagage métalinguistique, et de développer des stratégies appropriées pour surmonter les éventuelles difficultés en L_{é2} et pourquoi pas en L_{é3}, ou en L_{én}. Par ailleurs, Roulet, dès 1980, signale qu'il faut rapprocher les pédagogies des langues afin que les élèves puissent mieux comprendre, à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage⁴. Une telle approche permettra également de faire prendre conscience aux apprenants qu'une langue n'est pas un isolat, mais au contraire une passerelle vers une ou plusieurs autres langues (Simone, 1997).

Reconnaître que l'on ne peut pas travailler isolément sur une langue, c'est admettre qu'aucune langue, aucune culture ne se suffit à elle-même.

Références bibliographiques

- BOGAARDS P., 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier.
- BOURGUIGNON C. et CANDELIER M., 1988, « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère », *Les Langues modernes*, n° 82, 19-34.
- BOURGUIGNON C. et DABÈNE L., 1983, « Le métalangage, un point de rencontre obligé entre enseignants

- de langue maternelle et de langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, n° 177, 45-49.
- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- JANSSEN H., 1999, "Linguistic dominance or acculturation - problems of teaching English as a global language", in GNUTZMANN C. (éd.), *Teaching and Learning English as a Global Language, Native and Non-Native Perspectives*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 41-55.
- KLEIN H.-G., 2004, « L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines », *ÉLA*, n° 136, 403-418.
- RAASCH A., 1999, "Breaking down borders-through languages", in KRUMM H.-J. (éd.), *The languages of our Neighbours-our languages. Proceedings of the Symposium, Vienna 29-31.10.1998*, Vienna, Eviva, 78-91.
- ROBERT J.-M., 2008, « L'anglais comme langue proche de français ? », *ÉLA*, n° 149, 9-20.
- ROULET E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier & CREDIF.
- SIMONE R., 1997, « Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous ! », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n° spécial, 25-32.
- VYGOTSKI L.-S., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Terrains-Éditions sociales.

Documents électroniques

- BREIDBACH S., 2003 [consulté le 10 octobre 2010], *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*, Conseil de l'Europe, disponible sur : <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/BreidbachFR.pdf>>
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2007 [consulté le 8 octobre 2008], *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version de synthèse*, disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp>
- FONDS NATIONAL SUISSE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 2009 [consulté le 8 octobre 2010], *L'anglais précoce conduit à de meilleures connaissances du français*, disponible sur : <http://www.snf.ch/F/NewsPool/Pages/mm_09apr07.aspx>
- KLEIN H.-G., 2007 [consulté le 10 octobre], *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension ?*, disponible sur : <<http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm>>

Notes

- ¹ Conseil de l'Europe, conférence d'Innsbruck, 1999.
- ² Principes énoncés dans le Rapport du Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes (1972), Turku.
- ³ *L'anglais précoce conduit à de meilleures connaissances du français*, Étude du Programme National de Recherche (PNR 56) sur l'apprentissage des langues étrangères en Suisse centrale.
- ⁴ C'est justement cette approche qui a été rebaptisée, dans les années 1990, « éveil aux langues » et qui est connue sous cette appellation dans le monde francophone.

Le cliché littéraire contemporain : concept et outil de promotion culturelle au XXI^e siècle

Ekaterina KOULECHOVA

Université Paris-Sorbonne (Paris IV)

1. Mise au point du cliché

Cet exposé, très ambitieux par son titre, vise à réactiver le débat sur le cliché, ingrédient incontournable de l'apprentissage d'une langue étrangère et de tout échange interculturel, mais qui a, depuis quelques décennies, plutôt mauvaise presse dans les domaines des belles lettres et de l'apprentissage des langues.

Née d'une recherche personnelle sur un auteur français, Éric Chevillard, et son travail du cliché, cette étude est fortement motivée par le désir de relier la fiction française contemporaine à l'apprentissage du français langue étrangère (car le choix d'extraits littéraires dans les manuels du FLE est restreint et répétitif), par la nécessité d'aller à contre-courant de l'idée (reçue) du déclin de la littérature française et de l'absence de grands écrivains français, par l'envie aussi de rendre au cliché son côté positif et utile dans le processus de la transmission d'une langue qui offre entre autres une formation esthétique et culturelle. Trois remarques d'explicitation et de nuancement s'imposent néanmoins. Quant aux extraits littéraires des méthodes de français, il est évident que leur choix est difficile, que pratiquement suivre et appliquer les textes contemporains n'est pas aisé, que leur lecture même pose problème du fait de la distance, du prix, du retard que prend une médiathèque pour les commander etc. Les soucis matériels et techniques font légion, mais il est utile de signaler que certains grands éditeurs (du groupe Hachette, Seuil, Minuit, Gallimard) mettent en ligne les premiers chapitres de leurs nouveautés qui pourraient devenir un support littéraire intéressant et immédiatement disponible à volonté en format PDF A4. De même, l'arrivée quasi imminente du livre numérique règle le problème de la distance et du temps mais pas celui du prix, il faut en convenir. Il s'agit donc ici de proposer quelques pistes virtuelles, et non pas praticables immédiatement, des applications possibles des clichés identifiés. Le deuxième point qui mérite d'être creusé est le déclin de la littérature française. L'idée n'est pas nouvelle en soi, c'est un mythe vieux comme le monde, mais elle revient en force de temps en temps comme en 2008, à New-York, où Donald Morrison publia un article alarmant « Que reste-t-il de la culture française? », à quoi Antoine Compagnon fit une réplique intitulée « Le Souci de la grandeur »¹. En septembre 2010, *Philosophie Magazine* se posait la question si le roman était un genre fatigué². Que l'on soit d'accord ou pas avec ce genre d'affirmation importe peu. Même si c'était le cas, il faudrait faire avec dans la mesure où l'on apprend une langue étrangère pour lire dans le texte et par le biais de la lecture du texte. Par conséquent, il n'est pas question ici de juger la qualité des romans d'aujourd'hui, surtout que la magie du professeur est de pouvoir faire d'*un mauvais texte* (par *un mauvais texte* nous entendons ici un texte stylistiquement pauvre) un outil d'enseignement. L'important ne réside donc pas dans la qualité des textes du point de vue littéraire universitaire.

Et l'on ne peut en rester aux classiques sous prétexte qu'ils écrivaient mieux (il est sûr que le français de Flaubert est splendide), car en faisant fi de la fiction contemporaine, on risque de passer à côté de l'actualité française, de la société française. En revanche, peut-être faut-il étudier ces textes différents des textes classiques, notamment plus dans l'optique sociologique que purement littéraire au sens linguistique. C'est ainsi que l'on pourrait travailler, par exemple, les textes d'Anna Gavalda ou de Marc Lévy ou autres poids lourds du champ littéraire français. Pour en venir aux clichés, qui sont dans un sens des vecteurs des mouvements sociologiques, on ne va pas revenir sur la notion du cliché, qui souffre d'ailleurs d'une faiblesse définitoire, ce qui sortirait de nos compétences et de cette étude littéraire. On prendrait le cliché comme archilexème pour stéréotype, expression figée, idée reçue et banale qui concerne les représentations toutes faites et les schèmes culturels préexistants, à partir desquels chacun filtre la réalité, comprend le réel, le catégorise et agit sur lui. Et ce n'est ni une étude majeure ni une étude massive des clichés que l'on présente là, mais un spectre de clichés contemporains, que l'on pourrait appeler *des clichés éphémères* par comparaison avec les parfums. C'est-à-dire qu'il existe des parfums suivis, valeurs sûres, comme Chanel N° 5, d'ailleurs encore un cliché de la France, et il existe des parfums éphémères qui ne durent qu'une saison et qui sont donc difficiles à attraper. De même, les clichés éphémères sont valables aujourd'hui mais ne le seront peut-être plus dans un an, deux ans, et ne passeront peut-être pas le cap de cinq ans. Cela montre à quel point ils sont fragiles, mais, si l'on arrive à les attraper, ils offrent une possibilité considérable de variations et de renouvellement essentielle pour une démarche pluriculturelle, surtout lorsque l'on a envie de mettre à jour les données. Et même si leur caractère est flottant et même s'ils sont une source d'interprétations diverses, leur présence permettrait d'éviter le risque de fixation et la permanence des idées.

2. Impressions de lecture

Voici donc quelques impressions de lecture sur la présence et le rôle des clichés chez les écrivains français contemporains. Nous allons développer principalement trois ruses, trois démarches des écrivains qui nous paraissent devenir un cliché et en tout cas participer à la création *d'une collectivité écrivante*. On assume le fait que le corpus est arbitraire et reste, bien sûr, souple.

Si l'on prend le cliché linguistique, c'est-à-dire au sens de la formule figée, on s'aperçoit qu'évidemment ceux qui écrivent avec des clichés au premier degré font partie des « mauvais » écrivains, sans style et sans invention langagière. Mais ce sont souvent des *best-sellers*, des auteurs médiatiques, traduits à l'étranger. Le représentant le plus éclatant est aujourd'hui Marc Lévy qui fait des romans d'amour assez creux qui sont une espèce de compilation de clichés d'amour, de situations amoureuses reposant une intrigue bien reconnaissable se soldant par un *happy end* teinté de philosophie³. Mais ces livres, dont la mise en place en librairie est autour de 200.000 exemplaires à chaque fois, sont traduits en 41 langues, y compris en grec. Dans le même genre, on pourrait citer Anna Gavalda avec son succès du roman *Ensemble c'est tout* (Gavalda, 2004). Cette romancière écrit de petites nouvelles gentilles et de gros romans gentils sur l'amour, la bonté, l'amitié et la paix dans le monde. Encore une fois, l'adaptation au cinéma du roman cité fait visuellement appel aux clichés bien ancrés dans la conscience collective⁴. Enfin, encore un autre auteur qui excelle dans cette écriture qu'on pourrait qualifier de « l'écriture de l'ambiance, de l'atmosphère, du climat », en empruntant la locution à Anne Barrère et Danilo Martucelli, (2009 : 230-231) est Philippe Delerm avec *La première gorgée de*

bière et autres plaisirs minuscules ou *Le bonheur. Tableaux et bavardages*⁵. Les deux critiques cités relèvent dans leur ouvrage que :

L'importance des ambiances comme dispositif de saisissement des situations apparaît comme le fruit de l'approfondissement de la sensibilité esthétique propre aux modernes.

C'est donc bien une sensibilité esthétique des Français que l'on peut saisir à travers ces clichés, ce qui prouve qu'il ne faut pas sous-estimer l'apport sociologique de ces œuvres. Pour en revenir à Philippe Delerm, on constate dans ses écrits la simplicité du vocabulaire qui conviendrait au niveau B1 du CECRL. D'où vient l'accessibilité de ces ouvrages au plus grand nombre des élèves étrangers. Qu'est-ce que l'on pourrait faire en classe avec ces œuvres populaires et facilement lisibles ? Il semblerait que la meilleure façon de les utiliser, surtout si l'on ne veut pas assumer la responsabilité de proposer un mauvais texte ni entrer dans le débat sur les valeurs littéraires, est de les parodier en classe en décelant les clichés et en essayant d'écrire un texte « à la manière de ». Un excellent exemple de ce travail de réécriture critique se trouve dans le livre de Pierre Jourde, écrivain et virulent critique de la (non) littérature contemporaine, et d'Éric Naulleau, journaliste et éditeur, *Le Jourde & Naulleau*, dont le titre est en soi une parodie de la collection *Lagarde & Michard*, un manuel scolaire bien connu et daté aujourd'hui. Le premier chapitre de « ce livre noir du roman contemporain »⁶ (cf. la couverture de l'ouvrage cité) est consacré justement à Marc Lévy où Pierre Jourde, qui passe au crible les faiblesses stylistiques et clichés thématiques de l'auteur, propose dans le devoir de réécrire l'incipit de *L'Étranger* d'Albert Camus selon la consigne suivante :

C'est un peu sec, ça manque de vibrations et de sentiment. Vous tenterez de *rewriter* cette médiocre entrée en matière en vous inspirant des leçons de Marc Lévy.

Jourde propose également de rétablir la syntaxe normale de certaines phrases et de s'extasier sur « la beauté » de la formule, absurde et banale : « Elle s'était retirée sur la pointe du cœur » etc.

L'ironie mordante se marie ici au caractère ludique de l'exercice, de la manière réutilisable pour tous les auteurs cités. Ce n'est bien sûr qu'un échantillon de pratiques possibles, car la créativité et l'inventivité sont ici de mise. Ainsi, les faibles textes deviennent de riches sources d'activités en classe qui mêlent le travail linguistique à une formation intellectuelle.

3. Éric Chevillard

À l'opposé de ces écrivains qui ne travaillent pas la langue, se trouvent ceux qui en font la matière même leur écriture. Éric Chevillard possède une des plumes les plus originales de la littérature contemporaine. Une de ses particularités est de détruire les lieux communs à tous les niveaux : langage, situations, jugements, genres. Toute son œuvre, qui compte seize romans aux Éditions de Minuit et des dizaines d'autres publications, est un laboratoire de clichés retravaillés. Pour avoir un concentré de cet esprit anti-conventionnel on peut consulter le blog de Chevillard, *L'Autofictif*, qui est un titre ironique par rapport au genre de l'autofiction⁷. Chevillard y livre chaque jour trois petits paragraphes qui ne sont ni aphorismes, ni maximes, mais une forme d'écriture fragmentaire originale. L'œuvre de cet auteur se prêterait à merveille à l'adaptation à des fins didactiques, notamment pour la phraséodidactique. Le paragraphe chevillardien se nourrit de nombreux intertextes, y compris ceux de formules figées, présente le plus souvent une structure complexe et remet en question notre vision des choses. Les blogs des écrivains sont d'ailleurs une nouvelle page d'écriture dont on parle peu, qu'on étudie tout aussi rarement alors que c'est du pain béni pour les professeurs de français langue étrangère: un

corpus en ligne signé, mais qui échappe au contrôle des lecteurs. Le fait de tenir un blog en soi est devenu un cliché international, car tout le monde blogue. Il serait intéressant de voir comment certains écrivains profitent de cette nouvelle occasion ou n'en profitent pas, ce qui change quand on passe du papier à l'écran, et d'observer en même temps ce français vivant, singulier sans pour autant être littéraire. Il y en a un certain nombre en France aujourd'hui et leurs productions méritent à coup sûr un détour : Pierre Jourde, Pierre Assouline, Denis Grozdanovitch, Hafed Benotman, Philippe Sollers, François Bon... Chacun le fait à sa manière, tout en gardant son style. En tout cas on ne peut pas ignorer cette récente forme de production littéraire sur internet sans pour autant lui accorder le statut d'un genre ni savoir si cela durera ou passera comme un effet de mode. Il s'agit pourtant d'un reflet de la société française se présentant sous forme d'une matière de langue brute. C'est donc au professeur d'affiner la recherche et de proposer une relecture orientée de ce matériau à potentiel multiple. Il existe d'ailleurs, si l'on est un peu plus attentif, des sites officiels d'auteurs fort intéressants par l'image qu'ils véhiculent sur un auteur, sur sa personnalité, et non plus sur celle d'un narrateur comme on en a l'habitude. C'est un retour en force du moi, du moi de l'auteur, et c'est vrai qu'aujourd'hui en France il y en a qui brillent plus par leur présence médiatique que par leur écriture. On revient alors à l'autofiction, ce genre si contesté mais qui résiste et qui existe. Le moi est un des clichés les plus forts de l'expression française contemporaine de tout genre. Il ne s'agit pas uniquement du moi réel mais aussi du moi de personnage. C'est-à-dire que la production littéraire contemporaine est très centrée sur le personnage qui apparaît en déséquilibre, en distance avec l'autre. Il n'y a plus de moi psychologique, plus de roman existentiel, plus de réflexivité mais un personnage confronté à un vide. Soit il ne fait rien comme chez Oster, soit il pratique la fuite comme chez Toussaint ou Echenoz, soit il se débat avec son quotidien et les objets qui le font et le remplissent. S'en dégage un malaise comme dans les romans de Régis Jauffret. Ces personnages nous permettent de voir pratiquement en direct l'évolution de la société française. Cette fiction a une forte teneur sociale. Cela reflète probablement cette *mélancolie française*⁸. Un état d'esprit bien cliché. Ainsi la banalité française y est décrite amplement et peut devenir un point de départ très concret pour une discussion en classe.

Pour conclure, il faut affirmer que les stéréotypes sont donc indispensables au bon fonctionnement de l'argumentation et à la cognition. Il serait juste également d'accorder au stéréotype la possibilité de dire quelque chose de faux et vrai à la fois. En classe on va se concentrer sur les stéréotypes positifs ou sur les moyens de les rendre positifs. Le cliché se révèle ainsi être un outil précieux sous tous rapports, facilement repérable et aisément recyclable pour des activités ludiques à des niveaux d'études très variés.

Références bibliographiques

- BARRÈRE A. et MARTUCELLI D., 2009, *Le roman comme laboratoire. De la connaissance littéraire à l'imagination sociologique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- JOURDE P. et NAULLEAU É., 2008, *Le Jourde & Naulleau*, Paris, Mango.
- MORRISON D. et COMPAGNON A., 2008, *Que reste-t-il de la culture française? suivi de Le Souci de grandeur*, Paris, Denoël.

Notes

¹ Les deux textes furent réunis en 2008 dans l'ouvrage suivant : Morrison D. et Compagnon A., 2008, *Que reste-t-il de la culture française? suivi de Le Souci de grandeur*, Paris, Denoël.

² Le dossier en question est en partie consultable sur le site www.philomag.com. La version papier en est la suivante : « Le déclin de l'empire européen », *Philosophie Magazine*, n° 42, septembre 2010.

³ Toute la bibliographie de Marc Lévy est consultable sur son site officiel, www.marclevy.info, qui met également en évidence l'utilisation des clichés visuels autour de l'amour et du couple. Le clip de promotion pour son dernier roman exploite ostensiblement l'émotion du lecteur.

⁴ *Ensemble c'est tout*, un film de Claude Berri, 2007, avec Audrey Tautou et Guillaume Canet en rôles principaux.

⁵ Delerm P., 1997, *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*, Paris, L'Arpenteur et 2006, *Le bonheur. Tableaux et bavardages*, Paris, Ed. du Rocher.

⁶ Le blog d'Éric Chevillard : www.l-autofictif.over-blog.com

⁷ Il s'agit du titre du dernier livre du journaliste français Éric Zemmour, 2010, Paris, Denoël.

Texte multimodal : enjeu pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue-Culture Étrangère

Pinelopi KRYSTALLI

Enseignement secondaire public

Olympia TSAKNAKI

Université Aristote de Thessaloniki

Introduction

Dans cette communication nous centrons notre intérêt sur l'insertion du texte multimodal utilisé principalement en tant que déclencheur pour les besoins des examens du système grec, évaluant et certifiant les connaissances en français, dans la procédure de l'enseignement/apprentissage du Français Langue-Culture Étrangère (FLCE). Nous proposons une procédure d'exploitation du texte multimodal, qui combine l'image et le texte, visant au développement des compétences communicatives langagières et des activités de communication langagière illustrée par un texte tiré d'examens du Certificat d'État de Connaissance des Langues (CECL)¹.

Littératies multiples

La notion de la multimodalité des textes se trouve au centre de la théorie des « littératies multiples » (The New London Group, 1996) ou « nouvelles littératies » (Lankshear et Knobel, 2003).

*The New London Group*², dans l'article « A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures », présente le cadre théorique de la connexion entre les changements sociaux auxquels se trouvent confrontés étudiants et enseignants et la nouvelle approche de la littératie appelée désormais « littératies multiples ». Les auteurs estiment que la multiplicité des canaux de communication et la croissance des diversités sociales et linguistiques demandent un changement de la pédagogie de la littératie. La théorie des littératies multiples essaie d'étudier les nombreuses différences sociales et linguistiques de notre société afin de rendre les apprenants capables de maîtriser le langage professionnel et social en continuelle évolution pour une réussite de leur vie sociale et professionnelle.

Dans ce contexte, en 2001, Kress et Van Leeuwen, dans leur ouvrage intitulé « Multimodal Discourse », proposent, influencés par les nouvelles technologies et les multimédia, le cadre théorique pour l'étude, l'analyse et la compréhension des textes multimodaux. Kress et Van Leeuwen (1996, 2001) mettent en doute la littératie traditionnelle, qui donne de l'emphase au discours, estimant que les textes multimodaux, qui combinent plusieurs modes et systèmes sémiotiques, prédominent dans notre société digitale.

Bull et Anstey (2007) dénotent cinq systèmes sémiotiques :

- linguistique : vocabulaire, structure générique et grammaire de l'oral et de l'écrit,

- visuel : couleur, vecteurs et angle de vue des images fixes et animées,
- audio : son, musique et silence,
- gestuel : mouvement, vitesse et immobilité des expressions faciales et position et posture du corps,
- spatial : proximité, direction, position du plan et organisation des objets dans l'espace.

Un texte multimodal est en opposition avec le texte monomodal dans lequel les messages sont transmis par un seul système sémiotique. Ce type de textes illustre divers modes de représentation parlés, écrits et visuels, de même que des combinaisons d'images, de sons et de textes imprimés. Un texte journalistique peut combiner la langue et l'image alors qu'un jeu électronique peut combiner tous les systèmes sémiotiques.

Walsh (2006 : 35) divise les textes multimodaux en deux catégories tenant compte de leur forme : ceux sous forme imprimée et ceux sous forme électronique. Dans la première catégorie on trouve les livres, les journaux, les magazines, les affiches etc. et dans la deuxième les films, les vidéos, les CD Roms etc.

Image : définition et caractéristiques

Pour la définition de l'image, nous adoptons celle proposée par Joly (1994 : 33) : « L'image est le signe iconique qui met en œuvre une ressemblance qualitative entre le signifiant et le référent ». La première raison pour laquelle nous avons opté pour l'image tient au fait que « les paramètres de l'image mobilisent chez le spectateur un ensemble d'activités mentales et de savoirs intériorisés par une stratégie qui lui demande une participation active » (Joly, 1994 : 85). En plus, « l'image est chargée de sens, de culture et de communication » (Viallon, 2002). D'après Louryan et Pappens (2006 : 507), l'image : a) véhicule une valeur "affective", positive ou négative, b) joue un rôle dans l'affiliation de l'apprenant à la discipline choisie, et dans l'adhésion aux valeurs de celle-ci, et c) renforce l'attractivité d'un enseignement. La dernière raison est liée aux rôles de l'image. Elle « sert à illustrer ; l'illustration motive le désir de dire, agrmente le texte, est support pour la photographie visuelle du mot, aide pour le déchiffrement, motivation pour l'enrichissement du lexique » (Duborgel, 1992 : 29).

L'image et son potentiel éducatif

L'image n'était pas toujours bienvenue dans le monde éducatif (Ardon, 2002 : 50-52, Meirieu, 2003 : 1-2) où il existait des divergences d'opinion très profondes concernant son exploitation. Son rôle éventuel dans la procédure de l'enseignement/ apprentissage a souvent divisé les experts. Afin de mieux saisir l'importance de l'image dans la classe du FLCE, il convient de tracer le profil de l'apprenant d'aujourd'hui. Pour cela, nous avons cru utile de présenter de manière succincte ses caractéristiques indiquées par Prensky (2001 : 51-64) :

- apprentissage actif vs apprentissage passif,
- priorité à l'image vs priorité au texte,
- connecté vs isolé,
- jeu vs travail,
- imagination vs réalité,
- récompense vs patience,
- technologie « amie » vs technologie « ennemie ».

Parmi ces caractéristiques, celle qui contribue à saisir l'importance de l'image dans l'enseignement/apprentissage, c'est que l'apprenant d'aujourd'hui donne priorité à l'image et non plus au texte. Selon Prensky, le rapport entre l'image et le texte a été inversé : autrefois, c'était l'image qui éclaircissait le texte et qui aidait sa compréhension. De nos jours, le texte vient souvent clarifier quelque chose qui a été saisi avant sous forme d'image. L'immersion de cette génération, dès son enfance, dans l'image (télévision, cinéma, jeux vidéo, bande dessinée) a développé et forgé sa sensibilité visuelle. En effet,

la technologie a modifié le statut et les représentations mentales des apprenants. La télévision fait partie du quotidien de la quasi totalité d'entre eux. L'usage de l'ordinateur se répand de plus en plus [...]. De nombreux apprenants ont donc une compétence discursive télévisuelle et informatique (Viallon, 2002 : 7).

Pour toutes ces raisons l'image devrait avoir une place importante dans le processus d'apprentissage. Selon Joly (1994 : 83), l'image

est nécessairement polysémique dans la mesure où tout énoncé complexe (verbal ou non verbal) est polysémique. La polysémie tient à cette complexité qui réclame alors un contexte pour lever les ambiguïtés qu'elle suscite. C'est cette complexité même qui a besoin, si l'on veut réduire un trop grand nombre de significations et d'interprétations induites, d'avoir recours à un contexte et à un co-texte verbal ou iconique à son tour, ainsi qu'à des moyens de transmissions particuliers (presse, toiles, murs, écrans, etc.), eux-mêmes inscrits dans des situations et institutions particulières.

La relation entre l'image et le discours n'est pas anodine dans le texte multimodal mais elle contribue à lui donner son caractère spécifique. Leur rattachement peut valoriser soit l'image soit le discours. Quand le discours prédomine, l'image y est intimement intégrée pour le présenter de façon plus avantageuse. Inversement, lors de la suprématie de l'image sur le discours, ce dernier apporte des renseignements complémentaires, éclaircit l'image qui joue le rôle primordial. S'il y a un équilibre entre les deux, l'élément linguistique coïncide, alors, avec l'élément iconique.

Par delà cette diversité, l'affiche est par excellence un type de texte multimodal où ces deux éléments agissent en complémentarité. L'exploitation de l'affiche dans la classe du FLCE dispose d'un certain nombre de points forts car elle peut être comprise par un très grand nombre de lecteurs. Les apprenants, quelle que soit leur âge ou leur niveau linguistique, sont capables de l'observer et de la comprendre, étant donné qu'ils ont acquis la compétence de lecture de ce genre de textes grâce à la réalité quotidienne dans leur expérience sociale.

L'affiche, en tant que document authentique, a

l'avantage de mettre l'accent sur la communication réelle [...] et l'apprenant est en effet en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans la réalité sociale de la communication. [...] L'utilisation du document authentique est un élément qui permet de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant. (Viallon, 2002 : 51-52).

Plus précisément, l'affiche invite les apprenants à la réflexion, à l'expression de leur opinion personnelle voire à la création d'énoncés inédits. De plus, son analyse aide les élèves à devenir des lecteurs avertis et fait en sorte qu'ils adoptent une attitude active et critique face à l'image.

Corpus

Il paraît judicieux que l'enseignant base le choix des textes multimodaux sur des critères bien

précis. Pour mener à terme sa tâche éducative, il a besoin de textes qui :

- soient pertinents et motivants,
- développent une réflexion sur un sujet sensible,
- soient de bonne qualité visuelle,
- éveillent la curiosité,
- soient adaptés à l'âge, au niveau, aux compétences cognitives du public-cible,
- s'inscrivent dans un objectif pédagogique.

Pour répondre au défi que nous nous sommes lancé, nous avons jugé opportun de nous appuyer sur les documents-déclencheurs utilisés dans l'épreuve 4 (Production orale (et médiation) des examens du Certificat d'État de Connaissance des Langues.

Le CECL, créé en 2003, est un système national d'évaluation et de certification de la connaissance des langues étrangères mis en place par le Ministère de l'Éducation, de la Formation Continue et des Cultes grec. Il s'agit d'un certificat spécialement destiné à un public de personnes qui vivent, étudient ou travaillent en Grèce, et dont la langue maternelle est dans la plupart des cas, le grec.

Le CECL utilise l'échelle proposée par le Conseil de l'Europe et il a adopté les principes de l'approche actionnelle présentés dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL). Les niveaux certifiés sont les A1/A2,³ B1, B2 et C1.

L'ensemble du CECL est constitué de quatre épreuves :

Épreuve 1 : Compréhension de l'écrit et maîtrise du système de la langue

Épreuve 2 : Production écrite et médiation

Épreuve 3 : Compréhension de l'oral

Épreuve 4 : Production orale et médiation.

L'Épreuve 4, qui nous intéresse ici, contrôle la capacité de production, d'interaction et de médiation⁴ orales.

Notre corpus est constitué de textes multimodaux, d'affiches ou de collages d'images et de textes, utilisés pour la réalisation de l'Activité 3, pour les niveaux A1/A2, qui consiste en la simulation d'une interaction se déroulant dans des situations familières de la vie quotidienne et de l'Activité 2 qui a pour objectif la mesure de la capacité de production d'un discours oral se référant au sujet proposé par le biais d'un stimulus visuel, pour le niveau B2.

Les textes constituant notre corpus n'ont pas été conçus dans un but didactique mais dans un but clairement défini : évaluer les connaissances du FLCE. Il paraît donc légitime de se demander si nous sommes capables de développer d'autres aspects possibles, l'exploitation de ces textes dans la classe du FLCE, par exemple. Notre souci est de prendre pleinement en compte toutes les perspectives offertes. L'utilisation de ces documents mis à disposition de l'enseignant présente un avantage indéniable. Ils sont utilisables par des apprenants d'un certain niveau de connaissances défini selon les principes du CECL. Ils représentent un matériel « correct », adéquat, soumis aux exigences spécifiques de l'enseignement/apprentissage qui répond à tous les critères de sélection des textes multimodaux présentés ci-dessus. Il s'agit de textes dont le sens n'est pas équivoque, la symbolique peut être facilement décodée et ils ne contiennent pas d'images à sensation.

Exploitation du texte multimodal

L'apprenant est amené par l'enseignant à l'analyse du texte multimodal de manière progressive.

Lors du processus particulier de l'évaluation, l'apprenant doit prélever les éléments nécessaires pour répondre à la consigne, on mesure donc ses acquis linguistiques. Par contre, pendant la démarche d'enseignement/apprentissage dans la classe du FLCE, on cible le développement des compétences communicatives langagières et l'élargissement de l'éventail des perspectives tout en favorisant la participation active, la coopération, l'interaction et la communication. Par conséquent, il faut utiliser des supports qui stimulent et misent sur la capacité d'observation, le développement de l'esprit critique, le renforcement de l'interactivité, la liberté à s'exprimer, l'initiation aux éléments culturels, l'enrichissement des expériences.

L'exploitation du texte multimodal présuppose les étapes suivantes : premièrement, l'apprenant se familiarise avec le sujet. L'étape initiale, celle de la dénotation (sens objectif), consiste à observer le texte (taille, mise en forme graphique : codes chromatiques, caractères typographiques (police, taille, style, etc.), angle de prise de vue, équilibre entre l'image et le texte, etc.). Il faut que l'on apprenne à ne pas négliger cette étape de repérage des codes visuels, définis par Kress et Van Leeuwen (1996) comme « visual grammar », qui peuvent fournir aux apprenants beaucoup d'indications. Deuxièmement, l'apprenant comprend le texte, c'est-à-dire qu'il donne des renseignements concernant le fait annoncé, l'émetteur et le destinataire du message et l'objectif de l'émetteur. L'étape d'après est la verbalisation (description de l'image) qui est suivie par l'étape de l'interprétation, autrement dit étape de la connotation (sens subjectif). Contrairement à ce que l'on pense souvent, l'image n'est ni facilement ni rapidement accessible par tous. Le rapport entre le texte et l'image est indéfectible. Pour parvenir à la fin qu'il s'est fixé, le créateur mobilise des moyens techniques appropriés, comme p. ex. les codes gestuels et d'implication, c'est à dire « la façon de se sentir “ concerné ” par l'image » (Danse-reau, 2010). Après être passé par les étapes précédentes, il s'avère fructueux pour les apprenants de développer leur esprit critique. Enfin, il est essentiel de permettre et d'optimiser le déploiement des compétences communicatives langagières et de travailler sur les activités de communication langagières.

Nous mettons en évidence la procédure de l'exploitation du texte multimodal au travers d'un texte multimodal puisé dans notre corpus. Ce cas sera successivement décrit. Le texte à exploiter est un document sélectionné pour les niveaux A1/A2 de certification, de la session de mai 2010.

Étape 1 : L'apprenant commence par l'étape de l'observation. Le texte, dans notre cas il s'agit d'une affiche, occupe l'espace d'une page A4. Par rapport à la mise en forme graphique, l'esthétique joue un rôle primordial. Le texte devient attrayant et captivant grâce aux couleurs attractives et aux combinaisons séduisantes. Il s'agit d'un texte poly-chrome avec un contraste de couleurs (texte clair sur fond vert), assorti d'une variété de caractères typographiques, p. ex. le titre de l'Expo est centré, en grande police. La police n'est pas de style solennel, snob ou officiel. Par contre, l'approche est familière. Il y a même une empreinte de chien à côté du titre. Par rapport au format de police, les lettres sont soit majuscules soit minuscules et le titre est mis en gras. L'image est toute entière sur la page avec le texte. L'angle de prise de vue est normal. Le texte, en équilibre avec l'image, se trouve à son intérieur, au milieu, en surimpression.

Le texte témoigne d'une utilisation efficace de l'image qui parvient à établir une communication directe avec les lecteurs. La fonction de l'image n'est pas uniquement illustrative mais elle est polyvalente. L'intention informative s'associe à l'intention promotionnelle. L'attention est dirigée vers l'image qui capte l'attention à cause de sa force communicative irrécusable mais c'est le texte qui apporte toutes les informations. Pour ce qui concerne le rapport entre les

éléments visuels et textuels, l'image vient ici s'ajouter, compléter le texte. On pourrait aussi mentionner une autre intention, l'intention éducative. Le texte peut être adapté au contexte du FLCE et être utilisé comme outil pédagogique.

Étape 2 : Quant à la compréhension du texte, l'apprenant donnera des renseignements sur les émetteurs, les organisateurs de l'Expo, et les destinataires, tous ceux qui aiment les animaux et souhaiteraient en obtenir un. Il peut aussi repérer la date et le lieu de l'événement ainsi que son thème. L'objectif des émetteurs est d'inciter ceux qui aiment les animaux à visiter l'expo.

Étape 3 : La phase suivante que doit effectuer l'apprenant est la description de l'image. Dans un cadre vert il trouvera toutes les informations concernant l'expo, lesquelles se marient, à droite de ce cadre, avec les visages des personnes intéressées (une femme et un enfant) et quelques animaux domestiques comme ceux visibles à l'exposition.

Étape 4 : À ce niveau, l'image est facilement interprétée. Le vert prairie du fond du cadre met en valeur le contenu. L'image de notre échantillon est en « je » : la dame, l'enfant et tous les animaux regardent le destinataire droit dans les yeux en donnant l'impression qui l'attendent à l'expo. On peut aussi avoir des indices de sentiments : les personnes, ainsi que le chien, sourient.

Étape 5 : Lors de cette étape de l'exploitation, le développement de l'esprit critique, l'apprenant peut procéder à la comparaison de l'affiche avec d'autres affiches semblables ou portant sur le même sujet. Pour y parvenir, les apprenants seront invités à rechercher eux-mêmes, sur Internet ou dans la presse, des affiches et à en tirer des conclusions. On pourrait également alimenter un cours sur le plan interculturel en privilégiant la comparaison de l'affiche en question avec des affiches quasi similaires dans la langue maternelle des apprenants.

Étape 6 : Cette démarche peut générer des idées sur l'élaboration des tâches pédagogiques et apporter des axes d'orientation à tout enseignant souhaitant former ses apprenants aux compétences linguistiques selon des besoins ciblés.

Concernant le développement de la compétence grammaticale, du fait de l'abondance des prépositions dans le texte, nous pouvons travailler sur leur emploi et leur fonction. Plus précisément nous pouvons faire repérer et conceptualiser les prépositions introduisant un complément circonstanciel de lieu et un complément de nom (Bienvenue *dans* le plus grand salon *de* l'animal *de* compagnie, *dans* les magasins Carrefour, Bois *de* Vincennes, billets *en* vente, *Sur* www.fnac.com etc.). Ensuite nous pouvons étudier l'expression de la date et de l'heure et enfin le superlatif (Bienvenue *dans le plus grand salon* de l'animal de compagnie).

Une fois que les acquis linguistiques le permettent, l'exploitation du texte peut être étendue à tous les domaines de l'enseignement du lexique. L'apprenant peut mettre en usage le lexique en relation avec l'image (à droite/à gauche/au milieu/au fond/à côté de etc.), les adjectifs et les noms de couleurs et le lexique correspondant à la thématique de l'affiche. Il peut également formuler une comparaison ou une description.

De même, dans l'optique de travailler sur les activités de communication langagières, l'enseignant peut proposer des exercices libres qui correspondent au niveau de l'apprenant. Des images suscitant l'expression orale (énumérer les animaux qui apparaissent sur l'affiche, rapporter les informations aux personnes intéressées, informer quelqu'un sur la durée de l'exposition, les heures d'ouverture) peuvent être élaborées. À ceci, s'ajoute la possibilité de l'élaboration d'activités de production écrite (réaliser une affiche publicitaire à propos d'une exposition, d'une fête, d'un film). La production des affiches est d'ailleurs recommandée par le CECRL (chapitre 4). Cette activité pourrait être guidée -l'enseignant choisira et délimitera le sujet- ou

libre, et aura comme objectif l'utilisation de tout le vocabulaire reçu et compris pendant l'exploitation ainsi que l'acquisition d'un vocabulaire actif pendant la phase de la production.

Perspectives

Notre travail débouche sur des perspectives qui pourraient contribuer au débat qui s'est engagé. Étant donné que les enseignants doivent être au courant de toute nouveauté, une attention particulière pourrait être portée à leur formation à l'image afin de choisir, traiter ou fabriquer des textes multimodaux. Il serait également extrêmement profitable que les apprenants suivent une formation afin de produire des textes multimodaux susceptibles d'être appliqués aux divers contextes du monde réel. Le texte multimodal peut aussi être exploité en classe à un niveau de langue supérieur dans des buts différents. Enfin, souhaitant montrer l'enjeu que les stimuli utilisés dans le cadre de l'évaluation et de la certification des langues étrangères représentent pour la didactique du FLCE et les démarches qu'ils proposent, on pourrait examiner la perspective axée sur l'activité de la médiation (Simeonidou-Christidou, 2008 : 490-492).

Références bibliographiques

- ARDON S., 2002, *L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire*, Rapport de recherche bibliographique, Paris, ENSSIB.
- BULL G. et M. ANSTEY, 2007 [consulté le 20 octobre 2010], « What's so different about multiliteracies? », *Curriculum Leadership Journal*, 5, 11, disponible sur : <<http://www.curriculum.edu.au>>
- DUBORGEL B., 1992, *Imaginaire et pédagogie*, Paris, Privat.
- DANSEREAU S., 2010 [consulté le 20 octobre 2010], « L'image publicitaire. Affiche, annonce, signet, bandeau, tract », disponible sur : <<http://www.er.uqam.ca>>
- JOLY M. 1994, *L'image et les signes*, Paris, Nathan.
- LOURYAN S. et A. PAPPENS, 2006, *About the pedagogic use of images*, Rev Med Brux, 505-509.
- KRESS G. et . V AN LEEUWEN, 2001, *Multimodal Discourse*, London: Arnold.
- MEIRIEU P., 2003 [consulté le 20 octobre 2010], L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques, disponible sur : <http://artsplastiques.ac-bordeaux.fr/docs_pdf/meirieu.pdf>
- NEW LONDON GROUP, 1996, « *A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures* », Harvard Educational Review, n° 66 (1), 60-92.
- PRENSKY M., 2001, *Digital Game-Based Learning*, St. Paul Minesota, Paragon House.
- SIMEONIDOU-CHRISTIDOU A.N., 2008, « *Compétence interculturelle et capacité de médiation culturelle : le sésame pour ouvrir le dialogue avec d'autres* », Actes du Congrès international : Année européenne du dialogue interculturel. Communiquer avec les langues-cultures, Thessaloniki, University Studio Press, 487-492.
- VIALON V., 2002, *Images et apprentissages*, Paris, L'Harmattan.
- WALSH M., 2007, *Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different?* Australian, Journal of Language and Literacy, 29, n° 1, 24-37.

Notes

¹ Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας.

² *The New London Group* est constitué de : Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata.

³ Un seul examen est consacré à ces deux niveaux.

⁴ La médiation ne concerne pas les niveaux A1/A2.

ANNEXE

Document-déclencheur (CECL), niveaux A1/A2, épreuve 4, session de mai 2010

Killy / Épreuves de français mai 2010

Activité 3.3

BIENVENUE
DANS LE PLUS GRAND SALON
DE L'ANIMAL DE COMPAGNIE

Animal expo

ET → **Paradisio**
Le village des plus grands animaux pour animaux

**10 ET 11
OCTOBRE
2010**

PARC FLORAL DE PARIS • BOIS DE VINCENNES
METRO LIGNE 1 : CHATEAU DE VINCENNES • 9H30 - 19H

Billets en vente :
Dans les magasins Carrefour, Pico, Géant, Système U, Brico Marche
Au 0 800 900 604
Sur www.carrefourpactacles.com - www.frapp.com - www.francebillet.com

www.animal-expo.com

Niveaux A1 & A2 / Épreuve 4 PAGE 14

Enseigner le français en appliquant des techniques coopératives

Anna KYRIAKIDOU

Enseignement public

La formation des curriculums scolaires aujourd'hui, vise à l'acquisition des connaissances, sans négliger l'acquisition des pratiques sociales. Dans ce cadre, le curriculum du FLE est orienté vers les connaissances linguistiques en parallèle avec les compétences de la communication de la langue française. Alors, l'enseignement est centré sur l'élève, et un nombre des techniques séduisantes, du point de vue pédagogique, sont lancées dans la classe, comme l'interdisciplinarité et le projet.

Pourtant, l'interdisciplinarité a échoué dans le contexte scolaire grec, et la réalisation des projets apporte des problèmes sérieux. Il ne suffit pas de mettre les élèves ensemble pour qu'ils coopèrent. Très souvent, l'image du groupe reflète un élève qui travaille et les autres qui bavardent. Presque toujours, les élèves parlent à voix très haute, et cela cause des problèmes de bruit pour les classes d'à côté. Ou bien souvent, le carnet scolaire quotidien comprend des cas des élèves qui prennent constamment la parole sans la demander, d'autres qui veulent à tout prix avoir raison, ou bien, des élèves faibles qui s'enferment dans un silence buté, des timides qui manquent d'assurance, et d'autres qui s'expriment de façon confuse et hachée. La cause de ces problèmes c'est que l'on considère *a priori* que les élèves savent comment coopérer. Pourtant, la coopération harmonieuse et effective présuppose l'acquisition d'un certain nombre des compétences que l'on n'a pas dès sa naissance. Au contraire, il s'agit des compétences auxquelles nous devons nous exercer pour les acquérir. En réalité, les élèves entrent au collège et même au lycée et ils ne savent pas comment ils doivent se comporter quand ils travaillent en groupe. En d'autres mots, ils ne possèdent pas les compétences de collaboration (*group skills*).

À ce point, les techniques coopératives « *Jigsaw* » et « *Learning Together* » remplissent, entre autres techniques, ces vides, en exerçant les élèves à la coopération et à l'apprentissage collectif. Elles assurent que tous les élèves travaillent, elles assurent la solidarité entre eux, la discipline dans la classe, elles établissent un climat de classe positif et surtout favorisent l'apprentissage de la langue cible. À la fin, les élèves présentent des résultats académiques améliorés, tout en apprenant à « être avec les autres ». Ils acquièrent des connaissances sur la langue, mais aussi, des compétences de coopération, dites des compétences de vie.

Plus spécialement, on pourrait concrétiser ces techniques en actes, en organisant la classe, selon quatre éléments :

1. La formation des groupes : en suivant les principes des scientifiques comme Moreno¹ qui a posé les bases de la sociométrie à la formation des groupes, l'enseignant forme au début de l'année scolaire des groupes hétérogènes de deux ou de trois élèves. Les participants de chaque groupe s'y connaissent à travers des activités communicatives qui impliquent la réflexion personnelle, l'échange des idées et le partage des expériences. Ils choisissent un nom

pour leur équipe, un emblème, ils dessinent un drapeau ou ils composent un poème. De cette façon, les élèves ont l'occasion de s'ouvrir vers leur voisin de se comprendre et s'approcher. Du point de vue psychologique et d'après l'Interaction Symbolique, (Mead, 1934 : 40-41)² la communication est plus facilement réussie entre des individus qui se connaissent qu'entre des personnes qui ne se connaissent pas, même quand ils utilisent le même code langagier. Les messages dans le premier cas sont plus clairement captés, et les malentendus y sont éliminés, puisque les membres du même groupe se sont familiarisés avec le langage qu'ils utilisent entre eux. Au fil de l'année scolaire, les membres des équipes qui se connaissent bien, montrent de la patience, de l'encouragement mutuel et de la solidarité.

2. La détermination des objectifs : pour chaque séance, l'enseignant détermine deux objectifs : Un objectif fonctionnel, qui concerne la partie de la langue qu'il veut présenter aux élèves, et un objectif spécifique, qui concerne la compétence de collaboration à laquelle il veut exercer les élèves. Celle-ci pourrait être à la fois : parler à voix basse, s'exercer à l'écoute active, ne pas interrompre l'interlocuteur, s'exprimer de façon claire et simple etc. Les élèves doivent se comporter en respectant cet objectif pendant toute la séance. L'objectif spécifique est évalué à la fin du cours et les équipes qui y ont réussi sont récompensées³.

3. Le modèle coopératif « Jigsaw » ou « Puzzle » : on organise dans la classe les « groupes des spécialistes ». C'est un processus interindividuel inspiré des travaux de Vygotsky⁴, (Vygotsky, 2000 : 25-30) soutenu par le socio-constructivisme, et formé pour une application de classe par R. Slavin⁵. (Slavin, 1995 : 7) En supposant qu'il y a une classe de 10 élèves qui est divisée en groupes binômes, l'enseignant forme deux groupes appelés « groupes des spécialistes », de 5 élèves chacun, en choisissant un élève de chaque groupe binôme. Il divise le matériel à enseigner en deux et donne chaque partie à chacun de ces deux groupes. Par exemple, le premier groupe pourrait étudier l'utilisation de l'article partitif et l'autre, celle de l'article indéfini. Il fournit aussi à ces deux groupes des photocopies, des exercices, et des explications nécessaires. Chaque groupe des « spécialistes » étudie le matériel en discutant, en posant des questions entre eux et en faisant des exercices. Après un certain temps d'étude, chacun de ces deux groupes connaît bien son matériel à lui. Ils y sont devenus des « spécialistes ». Du point de vue psychologique, l'enseignant, dans ce cas, a formé deux contextes sociaux, ceux de deux groupes des « spécialistes », où se sont développés les fonctions mentales des élèves. Les connaissances se sont formées dans ces contextes sociaux et par la suite, elles ont été intériorisées par chaque élève du groupe. (Vygotsky, 2000 : 50) Ensuite, chaque « spécialiste » retourne dans son groupe original binôme, et présente à son camarade la partie du matériel qu'il vient d'étudier. On a, en d'autres mots, un enseignement mutuel. Du point de vue psychologique chaque élève est mis à la catégorie d'un tutoriel. De cette façon il acquiert de l'autonomie, puisqu'il se met dans le rôle de l'enseignant, et il devient créatif, puisqu'il doit s'exprimer de façon claire et simple pour faciliter son camarade à comprendre. Il est placé dans une situation interactive, qui est un processus soutenu par l'idée de la ZED (Zone Proximale de Développement : Vygotsky, 2000). Du point de vue pédagogique, chaque élève, même le plus faible se voit comme important, parce qu'il connaît la moitié du matériel à étudier. Leur camarade du groupe binôme est obligé de l'entendre attentivement, parce qu'il est devenu une source d'information essentielle. Cet apprentissage coopératif est efficace, puisque souvent, les élèves entendent plus volontairement leur camarade que leur enseignant. Il crée, aussi, des liens indéfectibles entre les élèves comme il facilite la naissance des liens de solidarité et l'empathie entre eux.

4. Le modèle coopératif « *Learning Together* » repose sur les recherches de K. Lewin⁶ sur la dynamique du groupe (*Field theory*), (1935 : 37), de L. Vygotsky, (2000 : 8) appliqué pour l'enseignement par R. et D. Johnson⁷. (1970 : 60) Il consiste à proposer des tests collaboratifs où la note de chaque élève est la moyenne des notes du groupe. Ces tests sont réalisés à la fin de la présentation et de l'étude du sujet à enseigner. C'est pour cela qu'ils pourraient suivre un enseignement mutuel du type « *Puzzle* », ou une présentation du type « enseignement frontal » par l'enseignant. Avant le test, l'enseignant donne du temps aux équipes pour faire une révision, pendant laquelle chaque membre du groupe doit assurer que l'autre a bien compris le matériel. Sinon, une mauvaise note va diminuer la moyenne, et tous les élèves du même groupe vont avoir une mauvaise note. De cette façon, chaque élève est motivé, il devient actif, il s'intéresse à ce que son camarade a compris et l'aide à clarifier les points mal compris. De l'autre côté, les élèves qui n'ont pas bien étudié, se forcent à mémoriser ou à comprendre les parties confuses pour que la note de leurs camarades ne soit pas baissée à cause d'eux. Pendant ce temps, l'enseignant a du temps d'observer les élèves et de s'occuper d'eux individuellement. S'il remarque qu'il y a des choses qui sont confuses, ou mal expliquées par un élève, il peut intervenir dans un cadre personnel, expliquer et clarifier. (Johnson, Johnson, 1994 : 74) Dans ce processus, l'un dépend de l'autre et il y a de l'interdépendance. (Johnson, Johnson et Holubec, 1993 : 3) Les élèves partagent la responsabilité de l'échec et la joie de la réussite. L'enseignement basé sur ce modèle repose sur la dynamique du groupe. Il met en œuvre un changement des rôles du pouvoir, puisque ce n'est pas l'enseignant qui force un élève à étudier et à comprendre, mais c'est son camarade du même groupe, et cette force est beaucoup plus efficace que les remarques de l'enseignant.

Comme conclusion, on pourrait dire, que les modèles coopératifs se trouvent au centre d'un système éducatif humaniste, qui envisage l'individu comme un agent social actif qui doit connaître à être, comme il doit connaître à faire. La communication et son amélioration dans la classe deviennent pour l'approche coopérative, un objectif et un sujet à étudier. C'est à cause de cela, que ses techniques s'accordent parfaitement à l'enseignement du français langue étrangère, puisqu'à l'enseignement du FLE, aussi, la communication en utilisant la langue cible est l'objectif du cours par définition. Les deux techniques qui ont été présentées au congrès pendant la simulation de classe que nous avons réalisée, engagent les élèves dans un cours d'action continue pendant toute la séance. De cette façon, on constate que le bavardage et les conflits diminuent. (Johnson, Johnson, 1998 : 41) Les modèles « *Learning Together* » et « *Jigsaw* » suivent les principes de la psychologie de l'engagement, et créent chez l'élève des motifs intérieurs, pour qu'il produise l'acte de lui-même. Elles mettent l'élève au centre d'une équipe dans laquelle les buts, les rôles et les matériaux sont partagés. Là, l'élève résout les problèmes non plus tout seul mais en collaboration. Pendant les exercices communicatifs qui ont lieu pendant toute l'année scolaire, les élèves s'ouvrent aux autres et se connaissent entre eux. Ainsi, adoptent-ils des conduites particulières et se lient entre eux par un degré d'affectivité. L'enfant fait ses pas scolaires dans un contexte solidaire où les élèves s'entraident et s'encouragent. Ils sont des sources d'information pour leurs camarades, agents de motivation et moyens de soutien. Ils s'aident et ils progressent. Ils apprennent à apprendre et ils apprennent à être avec l'autre. L'association de l'approche coopérative à l'approche communicative et actionnelle, proprement appliquée, à l'intérieur d'une classe FLE, déclenche le développement académique des élèves. Ils apprennent le français plus efficacement, et en même temps, ils acquièrent des compétences de vie dans une école ouverte à la vraie vie quotidienne.

Références bibliographiques

- JOHNSON D. W., 1970, *Social psychology of education*, New York, Holt, Rinehart et Winston
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., 1975, *Learning Together and Alone, Cooperation, Competition, and Individualization*, New Jersey, Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., et HOLUBEC E. J., 1993, *Cooperation in the classroom*, Edina, MN : Interaction Book Company.
- JOHNSON D. W., JOHNSON, R. T., 1994, *Leading the cooperative school*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- JOHNSON D. W., JOHNSON, R. T., 1998, *Teaching students to be Peacemakers*, Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota.
- JOHNSON D.W., JOHNSON, R. T., et STANNE, M., B., 2000, *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota.
- LEWIN K., 1935, *A dynamic theory of personality*, New York, INC, McGRAY-HILL Book Company.
- MEAD G. H., 1934, *Self, and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- MORENO J. L., 1951, *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation*, Beacon House, Beacon, New York.
- SLAVIN R. E., 1995, *Cooperative Learning theory, Research, Practice*, Massachussets, A. Simon et Shuster Company, Needhan Meight.
- VYGOTSKY L. S., 2000, *Νους στην Κοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg. [VYGOTSKY L.S., 2000, *Le mental dans la Société*, Athènes, Gutenberg]

Notes

¹ Jacob Moreno originaire de Roumanie mais naturalisé américain, fut médecin, sociologue, philosophe, psychotérapeute de groupe et homme de théâtre. Il a fondé « la Sociométrie » par laquelle il a cherché à déterminer les sentiments éprouvés par les individus les uns par rapport aux autres dans le même environnement. D'après ses principes et dans le processus éducatif, l'enseignant pose au début de l'année scolaire, un test sociométrique aux élèves, en leur demandant de choisir les personnes du groupe qu'ils aimeraient avoir comme compagnon. Ces informations sont confidentielles, et permettent à l'enseignant de connaître les attractions et les répulsions entre les élèves, de déterminer la place de chaque individu dans la classe et de comprendre les conflits sous jacents du groupe.

² George Herbert Mead philosophe et psychologue américain fut considéré comme le fondateur du « Pragmatism » et du « Symbolic Interaction ». Il a considéré la langue comme un système de signes, que les individus bien des fois mésinterprètent. Ses idées, vues dans le contexte scolaire, nous dictent que plus les élèves s'expriment entre eux, à travers des exercices communicatifs, mieux ils se comprennent.

³ Pour les élèves du primaire, ces récompenses pourraient être des autocollants, des stickers, des photos de footballeurs ou des photos des stars de la télé p. ex. Patito Feo, etc. Pour les élèves du secondaire, ces récompenses doivent être différentes. Ainsi, l'enseignant pourrait leur donner le pouvoir d'organiser une excursion, ou de choisir le film que toute la classe va regarder la veille des vacances, etc. Cette technique des récompenses est efficace, mais nécessite d'être constamment remise en œuvre puisque les raisons qui motivent les élèves leur sont extérieures.

⁴ Lev Semyonovich Vygotsky, psychologue et pédagogue russe bien reconnu aujourd'hui, a soutenu l'idée que l'apprentissage est un processus qui se passe d'abord au contexte sociale, avant d'être intériorisé par l'individu. Dans le processus du modèle « Jigsaw », la formation des groupes des « spécialistes », est fondée exactement sur cette théorie, car, le nouveau matériel est étudié d'abord parmi les « spécialistes », et ensuite il est intériorisé par chaque élève sous la forme de connaissances. L'enseignement mutuel qui a lieu juste après, dans les groupes binômes, est fondé sur sa formulation de la « zone proximale de développement » traduit aussi comme « zone de proche développement » car, l'élève apprend par un camarade mieux informé que lui, un « spécialiste ».

⁵ Robert Slavin, professeur américain, est aujourd'hui, Co-Directeur au « *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk* », au *Johns Hopkins University*. Il a conçu et appliqué, après des nombreuses recherches, le modèle coopératif « *Jigsaw* » qui forme des groupes des « spécialistes », divise le matériel, et repose l'acquisition de l'élève sur l'enseignement mutuel.

⁶ Kurt Lewin psychologue d'origine juive, né en Allemagne, a pris part aux combats de la première guerre mondiale, et a fui aux États-Unis juste avant la deuxième guerre mondiale. Là, il a mené des recherches sur la psychologie industrielle. Il est l'initiateur de la « Théorie du champ » et a étudié la dynamique des groupes, inspiré par ses expériences pendant la guerre. D'après lui, à l'intérieur d'un groupe, il y a des forces qui émergent et qui poussent l'individu à agir d'une certaine façon. Dans le processus pédagogique, l'enseignant utilise ces forces pour arriver à la meilleure acquisition du matériel par les élèves, et pour créer des relations de soutien entre eux. Le modèle est issu de leurs travaux et inclut des tests collaboratifs, pendant lesquels l'enseignant fait la somme des notes des élèves de chaque équipe, et attribue à chaque élève du groupe comme note, la moyenne des notes de l'équipe.

⁷ Les frères David et Roger Johnson, professeurs américains à l'Université de Minnesota appliquent aujourd'hui, les techniques coopératives sur place, tout en menant des nombreuses recherches sur l'efficacité des modèles coopératifs (Johnson, Johnson et Stanne, 2000). Ils concluent que c'est plus efficace quand on apprend avec l'autre que contre l'autre. Ils excluent l'antagonisme interindividuel dans leurs classes et promeuvent la coopération entre les élèves. Ils estiment qu'il ne suffit pas de créer de la dépendance entre les élèves mais il faut développer des liens de l'interdépendance entre eux. Le modèle « *Learning Together* » est issu de leurs travaux et inclut des tests collaboratifs, pendant lesquels l'enseignant fait la somme des notes des élèves de chaque équipe, et attribue à chaque élève du groupe comme note, la moyenne des notes de l'équipe. Leur slogan reste fameux « *All for one and one for all* ». (Johnson, Johnson, 1975)

**« Relier les connaissances » :
pistes potentielles de collaboration dans le collège et le lycée**

Dora LEONTARIDOU

Enseignement public

La pratique interdisciplinaire n'est pas nouvelle. Elle apparaît d'abord comme une méthode expérimentale qui propose le transfert des concepts et des méthodes d'une science à une autre. Les premières tentatives de ce type d'approche, sont mises en œuvre par Maxwell au XIX^e siècle, qui s'inspire des sciences sociales de son époque, et parvient à établir une branche scientifique, la physique statistique, qui est utilisée jusqu'à nos jours. Plusieurs sciences ont profité de cette fusion d'outils et de méthodes. La biologie moléculaire contemporaine exploite des techniques venant de la physique. Ainsi que Serge Moscovici le note, « la structure en double hélice a été découverte en 1956 par un physicien, F. H. C. Crick, et un biologiste, J. D. Watson, sans oublier le rôle de M. Delbruck, qui n'était pas biologiste » (Moscovici, 1998 : 15). De même, on pourrait noter l'apport de cette méthode dans le concept « industrie culturelle » élaboré par Adorno et Horkheimer (1989). Serge Moscovici soutient que le transfert de concepts et de raisonnements et la collaboration entre scientifiques qui viennent de différentes disciplines pourraient stimuler la pensée critique et il est donc possible de donner de résultats intéressants. Or, les résultats des transferts ne sont pas toujours efficaces. Charles Henry constate l'échec de Joseph Schumpeter de fonder la sociologie économique en fusionnant des concepts venant des mathématiques et de l'histoire (Henry, 1998 : 155-170). Même Serge Moscovici qui ne paraît pas hostile à l'application de la transdisciplinarité, parvient finalement à la conclusion que ce type d'approches n'apporte pas toujours les fruits attendus, et de nos jours est en recul. En revanche, dans l'éducation, l'interdisciplinarité, a le vent en poupe.

Edgar Morin a très tôt compris et suggéré la nécessité urgente de transformer les modèles éducatifs que nous utilisons dans les classes. Nous assistons aujourd'hui à un phénomène d'incompatibilité entre le monde dans lequel naissent et grandissent les élèves et les processus éducatifs tels que l'on les utilise dans les écoles. De fait, les élèves vivent la réalité d'Internet, des jeux vidéo, des dvd, ils appartiennent donc bien au XXI^e siècle, tandis que la grande majorité des enseignants travaille encore (et ce, pour plusieurs raisons) sur un tableau noir avec une craie blanche. Mais le monde (pour le meilleur ou pour le pire) est déjà devenu beaucoup plus compliqué. Edgar Morin, et bien d'autres penseurs comme Pierre Bourdieu et Chomsky (2010), avaient déjà entrevu la nécessité d'adapter les connaissances à la complexité du monde dans lequel nous vivons. Edgar Morin observe : « En effet, il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre, d'une part, nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés et, d'autre part, des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, globaux, planétaires » (Morin, 2000 : 36). Ces constats viennent après l'accomplissement des travaux de huit journées thématiques qui a dirigé, et qui étaient consacrées à l'application de l'approche interdisci-

plinaire dans l'école du futur. Elles se sont déroulées à Paris du 16 au 24 mars 1998 (Morin, 1999).

Ce découpage du savoir en disciplines, utile certes pour l'étude minutieuse des phénomènes et pour la spécialisation, laisse en fait de côté un grand nombre de connaissances intéressantes, et nécessaires d'ailleurs pour la formation de l'homme moderne, ainsi que le côté humaniste de l'éducation, qui se dégrade de plus en plus au profit de la technologie ; mais ainsi qu'Adorno l'a observé, cette approche réfute le caractère profond de sciences, qui est selon lui, celui de l'humanisme (2009). Il faut faire ici une courte digression pour mentionner que pour Chomsky et Edgar Morin, le terme « éducation humaniste » n'a pas le même sens. Chomsky entend par ce terme l'épanouissement de l'homme (Chomsky, 2010 : 13-28) ; il voit donc dans l'éducation humaniste les conditions qui permettront au jeune homme de se trouver, de trouver son chemin, de se développer et de s'épanouir. Tandis qu'Edgar Morin, par le même terme, entend une éducation qui place l'homme à l'épicentre de l'intérêt des sciences (Morin, 1999 : 46-50). Il va de soi que les deux penseurs ne sont pas très éloignés l'un de l'autre, mais il est aussi évident que leur conception de l'éducation humaniste diffère par quelques nuances.

Le partage nécessaire des connaissances en fonction des disciplines, laisse donc de côté une grande partie du savoir. Mais le plus regrettable est qu'il laisse hors de nos classes, la complémentarité des idées, des pensées et des connaissances. Dans le système éducatif contemporain, une grande partie des élèves apprennent la leçon du jour, par cœur (autre grand fléau de notre éducation), la récitent le lendemain au professeur qui, très satisfait, met une bonne note dans son carnet. De même pour les tests écrits. Mais si l'on ose poser une question qui combinerait des éléments de deux ou trois chapitres, on connaît très bien le spectacle qui suit : dans la plupart des cas, une classe qui ne sait pas répondre. Des élèves qui ont des notes excellentes mais qui ne peuvent pas répondre à autre chose que ce que cite le livre. Et seulement dans la leçon du jour. Or ce type éducatif ne prépare pas du tout les élèves à la complexité du monde dans lequel ils vivront et qu'ils devront gérer.

Il est grand temps dès lors de modifier notre façon de concevoir nos cours. Et de repenser la conception de nos matières. Il est de première nécessité d'exercer la pensée critique et heuristique de nos élèves pour ouvrir les horizons de leur pensée et déclencher dans leurs têtes les possibilités d'une multiplicité de solutions ou de combinaisons des idées. Il est évident que deux voies s'imposent : les Technologies de l'information et de la communication et l'Interdisciplinarité. Vu que les professeurs de français ont un grand potentiel de culture, ils figurent parmi les collègues qui présentent une capacité considérable de flexibilité de pensée, d'ouverture d'esprit ; de plus, ils possèdent un capital important de connaissances culturelles. Ils sont donc d'emblée très capables d'adapter des connaissances diverses et d'enrichir leurs cours de multiples matériaux.

Par la suite, nous allons présenter quelques idées qui combinent les champs des disciplines différentes. Le module d'histoire, qui est d'ailleurs un module que les professeurs de français enseignent à l'école, offre un champ infini de potentialités d'exploitation et d'entrelacement des connaissances. Nous notons à titre indicatif :

Le livre de la deuxième classe du collège traite de l'histoire européenne à partir du Moyen Âge jusqu'aux Lumières. Dans ces pages, nous trouvons des chapitres qui se réfèrent à la civilisation française, qui est d'ailleurs un des objectifs posés dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Nous pouvons donc utiliser les ressources électroniques d'Internet pour élargir le contexte de la connaissance cible.

Tout d'abord Charlemagne, un thème compatible avec les intérêts des jeunes adolescents, des garçons surtout. Le site suivant comprend du matériel très propice pour une approche du sujet dans la classe du FLE.

<http://www.brunette.brucity.be/atelierpedagogique/dossiers/charlemagne/index.html>

De même, nous pourrions exploiter la représentation du château de Charlemagne à Aix-la-Chapelle. <http://www.brunette.brucity.be/atelierpedagogique/dossiers/charlemagne/palais.html>

Par ailleurs, les châteaux et les châteaux forts pourraient offrir un matériel apte à être exploité dans la classe et compatible en même temps avec les intérêts des adolescents. Les sites suivants focalisent aux châteaux et peuvent procurer un matériel polyvalent, propice à d'exploitations multiples¹. <http://pages.videotron.com/celte/chateau.html>

<http://www.histoire-france.net/temps/chateaux-loire.html>

Autre sujet intéressant de la même époque est la vie quotidienne en Europe médiévale. Nous pouvons choisir parmi un grand répertoire de sites analogues ayant un vocabulaire facile à comprendre. Nous proposons ici deux d'entre eux, à titre indicatif :

<http://college.saintebarbe.ecole.pagespro-orange.fr/moyenage/village.htm>

et <http://www.curiosphere.tv/Moyenage/> qui offre de sujets partiels sur la vie au Moyen Âge. Le texte est en effet un extrait du livre de jeunesse *Vivre au Moyen Âge* (Desgrez, 2004).

Dans les chapitres qui concernent les lettres de cette période, figurent les noms de François Rabelais, de Michel de Montaigne, de Descartes et de Molière, qui pourraient constituer des thèmes d'exploitation dans notre classe. En ce qui concerne Molière, dont les œuvres sont d'ailleurs publiées en grec, et en plus en version simplifiée pour enfants, nous pourrions utiliser le site suivant : <http://fr.wikidia.org/wiki/Moli%C3%A8re>. Pour trouver une version de son biographie encore plus facile à comprendre nous pourrions exploiter le site suivant :

<http://fr.wikimini.org/wiki/Moli%C3%A8re>

En ce qui concerne les arts de la même période, les élèves apprendront de façon très brève les noms de Poussin et de Watteau, dans le cours d'histoire. Ces personnalités méritent toutefois une approche plus détaillée. Si l'on aime l'art, on peut prévoir l'exploitation de leur biographie et de leur œuvre en collaboration avec le collègue des arts plastiques. Nous proposons ci-dessous deux sites qui pourraient servir de point de départ :

<http://www.evene.fr/celebre/biographie/nicolas-poussin-751.php>

<http://www.evene.fr/celebre/biographie/jean-antoine-watteau-23748.php>

Or, c'est surtout la troisième classe du collège qui peut nous procurer des matières intéressantes. Nous pourrions choisir selon nos préférences ou les préférences de nos élèves, une séance sur les Lumières, la Révolution française ou Napoléon. Mais ce sont surtout les chapitres sur les sciences au XIX^e et au XX^e siècles qui pourraient privilégier des champs de collaboration entre plusieurs disciplines. Nous pourrions ainsi parler de Louis Pasteur et de la science qu'il représente en français. En nous servant de Wikidia, l'encyclopédie pour les juniors, nous trouverons sa biographie simplifiée. http://fr.wikidia.org/wiki/Louis_Pasteur

Nous devons aussi mentionner, à notre grand regret, que ce chapitre est marqué par l'absence de Marie Curie, deux fois prix Nobel, de physique en 1903, qu'elle partage avec son mari Pierre Curie et Henri Becquerel, et de chimie en 1911 pour ces travaux sur le radium, dont nous connaissons l'importance dans la radiographie. Il y a donc une grande nécessité de combler cette lacune et de parler à nos élèves de cette grande scientifique du tournant du siècle. D'autant plus que les scientifiques femmes font encore défaut, et nous savons aujourd'hui, grâce aux progrès de la psychologie, l'importance des modèles positifs auxquels les filles pourraient s'identifier au cours de la constitution de leur personnalité. Il y a plusieurs sites Internet bien entendu que nous pouvons utiliser. Nous proposons Wikidia qui offre un matériel propice pour monter un cours au collège :

http://fr.wikidia.org/wiki/Marie_Curie

Nous retiendrons aussi la fondation de l'École française de l'histoire, les fameuses *Annales* et le grand penseur, anthropologue, Claude Lévi-Strauss, quoique, les élèves n'aient pas encore la maturité pour un cours en français sur ces sujets, d'importance cependant majeure.

En ce qui concerne les lettres au XIX^e siècle, dans le chapitre correspondant, figure la crème de la crème de la littérature française : Balzac, Stendhal, Hugo, Flaubert, Zola, Baudelaire, Verlaine, Mallarmé, Rimbaud. Nous pouvons alors choisir un ou deux de ces hommes de lettres et utiliser un extrait de leur œuvre comme matériel pour l'enseignement du français dans notre classe. Nous pouvons de cette façon compléter la présentation stérile de noms dans le livre d'histoire, qui dit en fait peu de chose ou rien de vraiment utile.²

L'unité consacrée aux lettres et aux arts du XX^e siècle offre trois grands sujets compatibles avec trois matières proposées aux élèves des écoles grecques : le français, les arts plastiques et le théâtre : les Fauvistes, le surréalisme dans la poésie et dans la peinture, et le théâtre de l'absurde. Mais l'auteur que nous devons privilégier à ce stade, c'est Camus. Nous aurons ainsi l'occasion de présenter dans nos classes ce penseur et homme de lettres dont l'œuvre entre majestueusement dans le XXI^e siècle, sans une ride. Nous pouvons insister sur les idées humanistes qui prévalent dans son œuvre, ainsi que sur son goût et sa prédilection pour la vérité.

Il va de soi qu'on ne va pas suivre le livre d'histoire mot à mot ou chapitre après chapitre. Les pistes d'exploitation présentées ci-dessus ne sont qu'indicatives. Il y a un éventail très ample de possibilités qui offre un vaste terrain d'interaction entre les disciplines, apte à créer de potentielles complémentarités.

En ce qui concerne le lycée, il faut attendre les réformes en cours, qui donneront éventuellement plus de possibilités d'interaction et d'interdisciplinarité dans la classe du FLE. Les programmes en vigueur toutefois offrent déjà un vaste terrain d'exploitation de mouvements littéraires et artistiques du XIX^e et XX^e siècle. Cette approche réunit d'abord les collègues de grec moderne, de langues vivantes et des arts plastiques. Romantisme, réalisme, symbolisme, impressionnisme, surréalisme, pourraient constituer des points de convergence de plusieurs disciplines.

Les professeurs qui s'intéresseront à ces projets pourraient dès la rentrée fixer les pistes de collaboration sur des sujets communs, abordés du point de vue de leur discipline, et organiser le plan des enseignements parallèles, qui auront lieu simultanément durant l'année scolaire. Cela veut dire que, si l'on se met d'accord par exemple pour aborder le mouvement du surréalisme, on pourrait, lors de la même semaine, faire le tour du mouvement dans la classe de grec moderne, en présentant les surréalistes grecs ou un poème d'Elytis, par exemple. Dans la classe de français, on pourrait travailler sur un poème surréaliste français. Nous avons le choix entre Éluard, Desnos et Breton. De même pour l'anglais et les autres langues vivantes. De plus, dans la classe des arts plastiques, le collègue pourrait travailler sur le surréalisme dans le domaine des arts : peinture, sculpture ... De cette façon, au cours d'une semaine, une classe pourrait faire le point sur le mouvement surréaliste, de sorte que les connaissances se complètent les unes les autres. Il va de soi qu'un tel processus pourrait être réalisé pour les autres grands mouvements esthétiques dans les lettres et les arts, comme le romantisme, le réalisme et le symbolisme.

Nous pourrions également combiner l'enseignement des tragédies antiques *Antigone*, *Philoctète*, *Œdipe*, avec leurs réécritures françaises du XX^e siècle. Dans ce cas, nous nous limiterions à une présentation brève de l'œuvre, et à l'exploitation d'un passage significatif³.

De même, nous pouvons profiter du nouveau programme du lycée, qui multiplie les pistes possibles de collaboration entre les collègues grâce aux nouvelles matières intégrées. Ainsi le cours de

civilisation « théâtre et cinéma », offre-t-il la possibilité de projeter un film français par exemple, sous-titré en grec, pour que tout le monde comprenne. Cette projection intégrée au programme scolaire, en combinant deux heures de cours, serait propice à donner un matériel de réflexion et d'exploitation pour la classe de français.

Cette approche est tout à fait compatible avec les indications du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui prévoit le savoir socioculturel dans les compétences de l'apprenant et précise que les modules de l'histoire, les arts, la littérature, le théâtre entre autres comme pistes potentielles d'exploitation dans les classes (2000 : 82-83).

Pour conclure, le croisement des savoirs, entre autres, ouvre l'esprit de nos élèves, exerce leur faculté critique, et exerce aussi leur façon de trouver des liens, de combiner les connaissances et de produire des pensées originales. La nécessité de repenser la connaissance et son enseignement, aujourd'hui que nous assistons à un grand changement dans notre civilisation, est plus urgente que jamais. Mais ce qui est le plus optimiste dans ce bouleversement, c'est que nous les enseignants, nous pouvons plus que jamais participer à cette transformation de la manière de voir les choses et de les enseigner.

Références bibliographiques

- ADORNO T., 2009, *Notes sur la littérature*, Paris, Flammarion.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- CHOMSKY N., 2010, *Pour une éducation humaniste*, Paris, L'Herne.
- DESGREZ C., 2004, *Vivre au Moyen Âge*, Hachette Jeunesse, Louvre.
- HENRY C., 1998, « Le "je" intellectuel et le "jeu" interdisciplinaire : l'exemple de l'économiste Joseph Schumpeter entre mathématisation et histoire », *Le genre humain, Interdisciplinarités*, Paris, Seuil, 155-170.
- HORKHEIMER M., 1989, *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard.
- MORIN E., 1999, *La tête bien faite*, Paris, Seuil.
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- MORIN E. (dir), 1999, *Relier les connaissances, Le défi du XXI^e siècle*, Paris, Seuil.
- MOSCOVICI S., 1998, « Fécondités, limites et échecs de la pratique interdisciplinaire », *Le genre humain, Interdisciplinarités*, Paris, Seuil.

Notes

¹ Pour une proposition sur une de possibilités d'exploitation de ce sujet, voir la fiche pédagogique suivante : Dora Leontaridou, 2001, « Un séjour virtuel dans les châteaux de la Loire », *Le français dans le monde*, n° 316, 45.

² Deux propositions d'exploitation d'un matériel analogue sont présentées dans les fiches pédagogiques suivantes : Dora Leontaridou, 2002, « L'art d'être grand père », *Le français dans le monde*, n° 322, 49, dans la quelle nous proposons l'exploitation pédagogique d'un poème de Victor Hugo, et Dora Leontaridou, 2008, « Hélène et Offenbach », *Le français dans le monde*, n° 357, 80-81, dans laquelle nous proposons une approche synthétique, axée autour du personnage mythique de la belle Hélène et du mythe de Troie, composée par l'exploitation pédagogique du poème « En bateau » de Verlaine, du tableau « Embarquement pour Cythère » de Watteau, et d'opéra bouffe d'Offenbach en livret français de Meilhac et Halévy, « La belle Hélène ».

³ Dora Leontaridou, 23-24 septembre 2007, « Le mythe grec dans le théâtre français », 6^e Congrès Panhellénique des Professeurs de français « L'enseignement du français aujourd'hui : nouvelles perspectives », Salonique, [à paraître].

Le contrat de communication de la Sémiolinguistique mis au service de l'approche du texte littéraire

Renato DE MELLO

Université Fédérale de Minas Gerais

Tout d'abord, on tient à dire qu'il est possible de procéder à l'approche communicative du texte littéraire en classe de FLE. On peut, par le texte littéraire, transmettre aux élèves un patrimoine culturel attaché à la langue et à la culture française. On peut aussi aider les élèves à avoir une relation différente, d'ordre non instrumental, avec les mots, c'est-à-dire, le rapport entre les sujets parlants et le langage en général et les aider aussi à inscrire les textes dans la globalité d'une expérience humaine. Pour y arriver, il faut penser le texte littéraire à travers son dispositif d'énonciation et refuser la dissociation traditionnelle qu'on fait entre la littérature et les autres types de production verbale. Le texte littéraire doit être lu comme un énoncé qui traverse l'espace social, une pratique discursive, une mise en scène composée par des partenaires avec des caractéristiques identitaires propres, vu que ce sont des êtres psychosociaux (les auteurs, avec des intentions spécifiques), se faire lire, par des êtres aussi psychosociaux, les lecteurs, dans une situation de communication monocutive spécifique et un canal de transmission, en général le livre, par un contrat de communication de non-échange précis et un mode d'organisation particulier : énonciatif, argumentatif, descriptif, narratif.

Étudier le texte et le discours conçus comme une mise en pratique de la langue revient à s'interroger sur la façon dont un énonciateur précis s'adresse à un destinataire particulier dans une situation déterminée par le lieu et le moment de l'énonciation. En outre, un texte ou un discours a une fonction (une visée) précise et l'énonciateur choisit de raconter, de décrire, d'expliquer ou d'argumenter selon l'effet qu'il veut produire sur l'énonciataire, dans une interaction énonciateur/énonciataire.

De ce fait, l'étude du texte et du discours proposé par la Sémiolinguistique se préoccupe :

- de l'organisation, de l'architecture et de la structure ;
- de l'énoncé et de la situation d'énonciation (composantes de la situation d'énonciation, relation énonciation/énoncé : énoncé ancré dans la situation d'énonciation, énoncé coupé de la situation d'énonciation) ;
- de la position de l'énonciateur qui raconte, décrit, explique ou argumente, selon un point de vue et en fonction d'un destinataire ;
- de l'installation de différents énonciateurs, de la manière de rapporter (directement ou indirectement) leurs paroles, des niveaux de langage ;
- des formes de discours du point de vue de leurs caractéristiques marquantes : la dénomination et la caractérisation pour la description, la temporalité pour la narration, la causalité pour l'explication et/ou l'argumentation ;
- de l'organisation (narrative, descriptive, explicative) et de la cohérence (reprises et connecteurs, principales formes de progression...).

En 2005, j'ai organisé un ouvrage intitulé *Analyse du Discours & Littérature* qui rassemblait 21 travaux de chercheurs en Linguistique. Tous y discutaient de l'intérêt pour l'intersection, des enjeux des concepts transitionnels, en les envisageant dans leur dynamique interdisciplinaire, et proposaient des réflexions sur l'apport potentiel des connaissances dans l'approche des textes et des discours du point de vue des deux disciplines.

Selon Charaudeau (2005), dans la préface de ce livre, il faut reconnaître que Littérature (y compris évidemment des critiques, des théoriciens et des écrivains) et Linguistique ne se sont jamais très bien entendues :

Question de territoire – les disciplines sont séparées : Littérature d'un côté, Linguistique et Philologie de l'autre – mais aussi question de méthode, quand il s'agit d'analyser des textes, les linguistes s'intéressent plutôt aux faits de la langue, les littéraires plutôt à la structure et au sens d'une œuvre. En fait, au passé, quand on ne parlait pas encore de Linguistique, les explications littéraires se valaient des notions de stylistique et les grammairiens ou les chercheurs de la Stylistique se valaient des exemples prêtés des textes littéraires. Néanmoins, les deux domaines ne se confondaient pas.

Avec le Structuralisme, la Stylistique et la Sémiotique, on voit resurgir dans les années 60 et 70 des querelles mais aussi de nouvelles interfaces entre Linguistique et Littérature. On crée, selon Charaudeau, un type de *gentleman agreement* entre les représentants de ces deux disciplines.

Aujourd'hui, il y a pour le moins une tentative de reconnaissance réciproque. Cela parce qu'il s'agit certainement de deux disciplines qui visent l'analyse des textes et des discours. Il s'est créé néanmoins, dans chacune de deux disciplines, une nouvelle sensibilisation : plus l'analyse des textes littéraires se construit à partir des notions et des procédures d'autres disciplines, plus elle sera recherchée.

Et l'Analyse du Discours se fonde, s'édifie peu à peu comme un domaine dont les catégories, les concepts et la mise en pratique se multiplient et deviennent, de plus en plus, multidisciplinaires. Ses démarches dépassent les bornes de la *linguistique de la langue* pour construire des hypothèses dont le caractère pluridisciplinaire devient évident. C'est pour cela qu'il vaut mieux parler d'une *linguistique du discours*.

L'étude des aspects sociaux d'un texte, qu'il soit littéraire ou non, sa structure, son auteur, les contextes liés à sa production et à sa réception, par exemple, existaient déjà avant même la Linguistique, l'Analyse du Discours ou même la Littérature comprises en tant qu'institutions. Il suffit de rappeler, parmi tant d'autres, les études réalisées par Ducrot, Greimas, Barthes, Bakhtine, Benveniste, Jakobson, Todorov, Eco ou encore Genette. Mais même si l'on constate qu'aujourd'hui les deux disciplines travaillent plus ou moins en harmonie avec les interfaces communes, et peut-être justement pour cette raison, on a vu publiés des ouvrages tels que celui que Dominique Maingueneau et Ruth Amossy avaient organisé : *L'analyse du discours dans les études littéraires* (2003), et ceux de Maingueneau : *Pragmatique pour le discours littéraire* (1993a) ; *Le contexte de l'œuvre littéraire* (1993b) ; *Le discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation* (2004) ; *Contre saint Proust, ou la fin de la littérature* (2006), pour ne citer que ces quatre.

On constate ainsi que l'on est sur un terrain encore en voie de constitution, et que pour l'Analyse du Discours, le discours littéraire se présente encore un peu comme une nébuleuse aux contours imprécis, vu qu'on touche, entre autres, à la problématique des genres, des discours factuels et des discours fictionnels. La proposition de l'Analyse du Discours c'est,

comme le dit Maingueneau (Amossy et Maingueneau, 2003 : 23), refuser de penser la littérature en la rapportant à un point fixe, à une origine *sans communication avec l'extérieur* que serait l'instance créatrice :

[...] en parlant aujourd'hui de discours littéraire, on renonce à définir un centre, ou, du moins, s'il y a un centre, c'est en un sens bien différent, puisque c'est un dispositif de communication dont les éléments varient sans cesse. Les conditions du dire traversent le dit, qui investit ses propres conditions d'énonciation.

En réfléchissant ainsi en termes de *discours littéraire*, Maingueneau dit qu'il ne s'agit pas seulement de procéder à un *aggiornamento* épistémologique, mais de donner une lisibilité à la plus grande part des *corpus* littéraires. Selon l'auteur, la notion même de *discours littéraire* pose problème et se révèle périlleuse. D'un côté, elle désigne aujourd'hui un véritable *type de discours*, lié à un statut pragmatique particulier, dont l'existence est indiscutable dans notre type de société ; d'un autre côté, elle permet seulement de grouper un ensemble considérable de phénomènes appartenant à des époques et des sociétés très diverses mais qui ne désigne pas à proprement parler un type de discours, une unité délimitable et stable.

Dans cette perspective, cet article se présente comme une proposition d'interaction entre Linguistique et Littérature, et l'approche du texte littéraire par des outils mis à disposition par la Théorie Sémiolinguistique, conçue par Patrick Charaudeau. On souhaite y montrer quelques aspects théoriques en espérant pouvoir fournir des apports qui pourront être utiles dans l'abord d'un texte littéraire quelconque.

Il ne faut pas oublier que si des concepts considérés comme *propres* de la discipline Analyse du Discours sont appliqués à divers objets sociaux résultant de l'interaction langagière, il est difficile de penser que cette discipline ne va pas s'intéresser à l'analyse des résultats d'une pratique discursive considérée comme l'une des plus anciennes du monde : *la littérature*. Autrement dit, la littérature ne serait qu'une pratique discursive parmi d'autres. On voit aujourd'hui, au moins au Brésil, que des chercheurs des deux disciplines s'attachent de plus en plus à travailler l'interface, avec des concepts, des catégories, des textes, enfin des objets et des théories communes. On propose, ainsi, de partir d'une notion très répandue en Analyse du Discours et qui peut nous aider à mieux comprendre, ou à comprendre autrement le texte littéraire : la notion de *contrat de communication*, ainsi que la Théorie Sémiolinguistique, très utilisées par certains chercheurs de l'Université Fédérale de Minas Gerais, où il a été créé un centre de recherche en Analyse du Discours.

Mais je voudrais parler d'un contrat de communication spécifique : le contrat de communication littéraire. Et avant de nous pencher sur cette question, il faut remarquer que tout acte de langage ne prend sens que dans *une situation de communication*. Selon Charaudeau (1992), la situation de communication « constitue le cadre physique et mental dans lequel se trouvent les partenaires de l'acte de communication, lesquels sont déterminés par une identité psychologique et sociale et reliés par un contrat de communication ». Autrement dit, c'est une situation dans laquelle se trouvent les sujets communicants et les sujets interprétants, c'est-à-dire des sujets empiriques, des acteurs qui communiquent, qui échangent des propos avec l'espoir d'aboutir à une certaine inter-compréhension, et dont le sens dépend, pour une part, des conditions relationnelles dans lesquelles ils réalisent cet échange. Cette co-construction ne se fait pas de façon aléatoire. Elle se fait dans des situations qui, à force de récurrence, finissent par se stabiliser en *types* ou en *genres*, constituant autant de cadres de contrainte et de points de repère pour les partenaires de l'échange. Ceux-ci se trouvent alors dans une relation de

réciprocité qui les oblige à reconnaître la finalité qui les relie, l'identité qui les caractérise, le propos qu'ils échangent, les circonstances qui les contraignent physiquement, et les rôles discursifs qui y sont attachés. C'est ce qui permet de dire que la relation dans laquelle se trouvent engagés les partenaires d'un acte langagier est d'ordre contractuel, et c'est la raison pour laquelle je propose de réfléchir avec vous sur la notion de *contrat de communication*.

Le *contrat de communication* littéraire est ce qui structure une situation d'échange verbal en conditions de réalisation des actes de langage spécifiques qui s'y produisent pour que ceux-ci soient reconnus *valides*, c'est-à-dire correspondants à une intentionnalité du sujet communicant, l'écrivain, et qu'ils puissent être interprétés par le sujet recevant-interprétant, le lecteur. On se trouve là dans une problématique de la *reconnaissance* : la nécessité pour les partenaires de posséder en commun un certain savoir, c'est-à-dire un savoir partagé, non seulement par rapport à des idées, mais également par rapport à ces contraintes relationnelles qui devraient leur permettre de reconnaître le *projet d'influence* dans lequel ils sont engagés. La reconnaissance de ce contrat est ce qui donne l'aptitude à relier texte et contexte, dire et situation de dire, de sorte que cette obligation de reconnaissance ne mette pas seulement en œuvre le *savoir* et le *savoir dire* mais aussi le *vouloir dire* et le *pouvoir dire*. À titre d'illustration, voici le tableau du processus communicationnel proposé par la Théorie Sémiolinguistique :

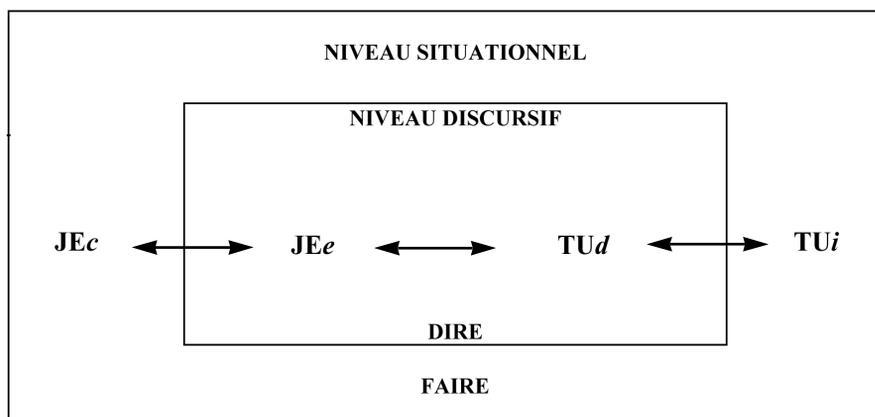


Tableau 1 : processus communicationnel

Le contrat se compose d'un espace de contraintes, constitué par les conditions auxquelles doivent se soumettre les partenaires, sous peine de ne pas pouvoir communiquer, et d'un espace de stratégies qui comprend, de manière potentielle, les différents types de configurations discursives dont dispose le sujet communicant pour, à la fois, satisfaire aux conditions du contrat et réaliser les intentions qui lui sont propres. Le système de reconnaissance réciproque entre producteur et récepteur de l'acte de langage qu'engendre le contrat fait que le texte produit signifie d'abord par ses conditions de communication. Selon Charaudeau (1993 : 97) :

[...] un tel contrat détermine une partie de l'identité des partenaires pour que ceux-ci puissent être légitimés dans la situation d'échange dans laquelle ils se trouvent, une partie de leurs finalités pour satisfaire au principe d'influence et de pertinence, et les rôles langagiers qui leur sont attribués du fait du principe de régulation.

De plus, le contrat de communication littéraire lie les partenaires dans une sorte d'alliance objective qui leur permet de co-construire du sens tout en s'auto-légitimant. Et une partie du sens est construite avant même que l'on entre dans la spécificité d'un texte, et c'est le contrat de communication littéraire qui la met en place, surdéterminant en partie les acteurs de l'échange. Les interactants assument des positions et se situent l'un par rapport à l'autre dans un lien contractuel qui finit par établir un plan à l'activité communicationnelle. Interaction régulée, certes, mais qui laisse au sujet une marge de manœuvre pour mener à bien ses intentions de sens et d'influence.

La notion de *contrat de communication littéraire* semble à ce moment permettre aux études sur le texte, le discours littéraire, une convergence multidisciplinaire. D'une façon peut-être différente, mais sans doute compatible avec ce qu'ont fait les chercheurs en Linguistique, en Analyse du Discours et en Littérature, la notion de *contrat communicationnel littéraire* nous permet de considérer l'influence des facteurs linguistiques, extralinguistiques, sociologiques, psychologiques et artistiques.

On voit que l'on peut véritablement articuler avec cette notion un espace externe et interne de la communication. Un espace externe, lieu de la construction des identités psychosociales des sujets, de leur visée d'influence et des circonstances matérielles de la communication ; un espace interne, lieu de la construction des identités discursives des sujets et de la visée énonciative à travers la mise en scène langagière qui résulte d'une part des instructions données par la situation de communication, d'autre part des projets de parole spécifiques des sujets qui échangent.

La notion de *contrat de communication littéraire* est fondatrice en ce qu'elle définit l'*acte de langage* comme dépendant d'un ensemble de conditions de réalisation qui surdéterminent en partie aussi bien le processus de production que de réception ou, si l'on veut, d'interprétation. Ces conditions en font un enjeu de co-construction de sens entre deux sujets pour lesquels est requise une *compétence psycho-socio-langagière*. Et comme cette compétence suppose, elle-même, de la part de ces sujets, une reconnaissance réciproque du savoir qui est en jeu (le propos), de la relation de pouvoir qui s'instaure entre eux (les identités) et des comportements possibles (les instructions de rôles discursifs), on peut dire alors que la notion de *contrat* est constitutive de n'importe quelle communication langagière, de n'importe quel genre de discours ou de textes.

Le *contrat* est, cependant, une condition nécessaire mais non suffisante pour expliquer en totalité l'*acte de communication*. Condition nécessaire au sens linguistique, à savoir qu'il est une condition *minimale* pour pouvoir communiquer. Le *contrat* dit le minimum nécessaire comme droit d'entrée à pouvoir produire/comprendre un échange langagier, y compris, bien entendu, un texte littéraire. Il en est de même pour tout acte de communication qui exige des conditions minimales, représentées par l'ensemble des contraintes de production-reconnaissance du contrat, mais qui n'exclut pas pour autant d'autres conditions toutes aussi nécessaires à l'échange.

Ainsi, du côté du *sujet qui communique*, on peut faire l'hypothèse que celui-ci a ses propres objectifs lorsqu'il se lance dans un acte de communication littéraire. Il y investit à la fois des buts rationnels et des désirs subjectifs qui constituent son enjeu personnel de communication. Mais il sait qu'il est obligé de passer par les contraintes de la situation d'échange dans laquelle il se trouve, situation dans laquelle l'autre se trouve inscrit, et que cet autre est supposé reconnaître sous peine de ne pouvoir entrer dans l'échange. Relation de reconnaissance récipro-

que supposée quant à la situation d'échange, relation contractuelle, donc, porteuse d'un enjeu propre dont le sujet communicant doit tenir compte. Mais il sait aussi que l'enjeu du contrat n'est pas le tout de son projet de parole et qu'il va lui falloir créer des stratégies pour produire chez l'autre des effets qui soient susceptibles de l'amener à entrer dans son enjeu personnel. Évidemment, il ne peut s'agir ici que d'effets visés par celui-ci, des effets dont il suppose qu'ils auront un certain impact sur l'autre. On voit donc que son enjeu personnel se superpose à l'enjeu contenu dans le contrat et, du même coup, que la notion de stratégie ne peut s'entendre, dans le domaine de la communication humaine, qu'en se référant, d'une part, à l'existence d'un cadre contractuel qui assure la stabilité et la prévisibilité des comportements, d'autre part, à l'existence d'un sujet qui intervient dans l'acte avec ses propres visées communicatives.

Du côté du *sujet récepteur*, on peut faire l'hypothèse que celui-ci interprète en fonction de ses propres objectifs, mais il est tenu, lui aussi, par ce que sont les contraintes de la situation d'échange, le contrat. Il peut être en mesure d'en saisir l'enjeu dans la mesure où il le connaît, mais il n'est pas sûr en revanche de saisir l'enjeu personnel du sujet communicant. De plus, il peut y avoir plusieurs récepteurs, désignés ou pas, volontaires ou pas, qui, tout en percevant le même enjeu contractuel, reconstruisent chacun des enjeux intentionnels différents. Si interpréter c'est, pour le sujet récepteur, se livrer à une série d'*activations* des sens contenus dans les énoncés qui lui sont adressés, on peut dire, en reliant cette notion à celle d'inférence, que ces activations sont autant d'inférences interprétatives que construit le sujet récepteur. On peut dès lors imaginer qu'il se livre à trois types d'activation inférentielle : i) celle qui consiste à produire les inférences nécessaires pour reconnaître l'enjeu du *contrat de communication littéraire* ; ii) celle qui consiste à produire certaines inférences qui ont été prévues par les effets visés du sujet communicant et qui correspondent donc à au moins une partie de l'enjeu personnel de celui-ci ; et iii) celle qui consiste à produire des inférences non nécessairement prévues par les visées du sujet communicant, mais qui sont latentes dans son message et donc reconstruites par le récepteur en fonction de sa propre intentionnalité.

On peut dire ainsi que le sujet communicant et sujet interprétant sont à la fois surdéterminés et libres. Surdéterminés en partie par l'enjeu du contrat, libres dans la construction des enjeux personnels et des effets qui s'y attachent. À partir de la rencontre de ce double processus de production/réception de l'échange langagier, on voit surgir dans le texte les sens possibles qui correspondront à l'enjeu du contrat, à l'enjeu personnel du sujet communicant et aussi du sujet interprétant, la part du sens correspondant à chacun de ces enjeux étant variable selon les cas et les sujets qui s'y trouvent impliqués. Évidemment la co-construction du sens dépendra entre autres du type de texte, du support, du contexte. Le texte littéraire, par exemple, se présente en général comme une *communication monolocutive* écrite et individualisée et dont les possibles interprétatifs dépendent des activations du récepteur-lecteur qui peut à la rigueur les modifier du fait de ses relectures. Il faut noter aussi que si la communication monolocutive écrite n'est pas individualisée, les activations varient plus ou moins selon les lecteurs, plus ou moins selon le genre, et varient avec le temps (relecture d'une même œuvre à différentes époques).

Ces différents cas d'activation supposent cependant qu'à chaque fois soit mise en place, quel que soit le récepteur, l'activation commune qui correspond aux inférences suscitées par le contrat. On pourrait alors ajouter que la position de l'analyste est celle de quelqu'un qui, ayant au préalable repéré les données du contrat situationnel, essaierait de se mettre dans la peau de divers récepteurs, produisant ainsi diverses activations dont l'ensemble constitue ce que l'on

appelle les *possibles interprétatifs* d'un texte, c'est-à-dire la construction du sens.

Pour conclure, il faut dire que le *contrat de communication littéraire* n'empêche ni la pluralité des identités, ni la diversité des stratégies d'un côté, ni la diversité des possibles interprétatifs de l'autre. Le contrat de communication littéraire n'est qu'un cadre minimal, nécessaire à l'intercompréhension, une base commune de reconnaissance, de cadrage du sens, de stabilisation d'une partie de la production/reconnaissance du sens, à partir de laquelle on peut envisager une multiplicité de variations et de créations de sens.

Références bibliographiques

- AMOSSY, R. et MAINGUENEAU, D., 2003, *L'analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, PU Mirail.
- CHARAUDEAU, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHARAUDEAU, P., 1993, « A propos des débats médiatiques : l'analyse de discours de situation d'interlocution à propos de débats médiatiques » in *Psychologie française*, tome 38-2, Paris, Dunod, 11-123.
- CHARAUDEAU, P., 2005, Préface, in MELLO, R., *Análise do discurso & Literatura*, Belo Horizonte, NAD/FALE/UFMG.
- MAINGUENEAU, D., 1993a, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Dunod.
- MAINGUENEAU, D., 1993b, *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod.
- MAINGUENEAU, D., 2004, *Le discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D., 2006. *Contre saint Proust ou la fin de la littérature*, Paris, Belin.
- MELLO, R., 2005, *Análise do discurso & Literatura*, Belo Horizonte, NAD/FALE/UFMG.

Phénomènes variationnels et conscience linguistique chez l'apprenant italien de FLE : introduire la variation diatopique par l'exemple du Québec*

Jonathan-Olivier MERLO
Scienze Politiche, Sienne (Italie)

Introduction

En s'interrogeant sur les « entraves » que la variation diatopique peut occasionner à l'intercompréhension, le premier axe de ce congrès proposait clairement une approche sociolinguistique de la langue. Dans cette optique, le français n'y est plus conçu comme un bloc monolithique répondant à une norme unique, celle du *Bon Usage*, mais comme une langue variable en fonction de divers facteurs, principalement géographiques (diatopie), sociaux (diastratie) et de situations d'énonciation (diaphasie).

Or, même si cette évidence a depuis longtemps été soulignée avec le développement de l'approche communicative dans l'enseignement de la langue étrangère (Valdman, 1982), le modèle de langue proposé dans les manuels de FLE se limite aujourd'hui encore trop souvent au français standard et ignore largement cette nature sociolinguistique de la langue : on épouse les codes de l'écrit en laissant à l'observation de la langue orale une place marginale. Cela n'est pas sans conséquences à la fois sur l'élaboration des représentations mentales des apprenants et sur leurs capacités de réception des messages oraux – compréhension orale. D'autant que la langue parlée ne correspond jamais totalement à la norme pédagogique même en situation de communication formelle ou soutenue.

Chez les jeunes étudiants universitaires italiens, les manifestations de la variation diatopique suscitent souvent des jugements de valeur soulignant l'éloignement par rapport au français de France. En outre, quels que soient les types de variations considérés – y compris diastratique et diaphasique –, les différentes variétés de la langue ne sont pas perçues comme relevant d'un même *continuum* de pratiques langagières, relevant toutes du français. En effet, lorsque l'on sollicite les apprenants pour formuler une définition de la langue, les réponses énoncées trahissent une vision puriste du français, largement monocentrique et mononormative, et qui méconnaît la nature et le fonctionnement complexes de l'objet langue.

Considérant que l'enseignement de la langue étrangère ne se limite pas seulement à la transmission de savoirs linguistiques mais tend également à l'acquisition de savoirs pragmatiques et de savoirs sociolinguistiques – comme explicité dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, désormais *CECRL*, (Conseil de l'Europe, 2001 : 17) –, la brève ré-

* Le travail ici présenté fait partie d'un projet de recherche réalisé avec l'appui du gouvernement du Canada et intitulé *Les langues au Canada et la didactique du FLE : initier aux contacts de langues et à la variation dans l'enseignement du français en Italie*.

flexion qui suit se propose d'examiner en quoi l'exploitation de la variation québécoise peut contribuer à l'acquisition de l'ensemble de ces compétences langagières. En effet, parmi les différentes variations de la langue, les variétés géographiques ont un plus grand effet déstabilisateur sur l'apprenant, ce qui influe négativement sur les aptitudes en compréhension et, par conséquent, sur les capacités communicatives en situation d'interaction.

S'il ne s'agit ici en aucun cas d'envisager l'enseignement d'une compétence active de telles ou telles variétés de français non-hexagonal – à supposer que des enseignants soient capables de les reproduire ou qu'il existe des manuels conçus à cet effet –, nous entendons réfléchir aux avantages dérivant de leur utilisation dans la classe de FLE. Nous illustrerons ainsi en quoi l'exposition à la diatopie permet de contribuer au développement d'abord de la conscience linguistique de l'apprenant et, ensuite, de ses propres savoir-faire langagiers du point de vue des compétences d'interaction orale. À cette fin, les pistes didactiques offertes par la langue au Québec nous semblent exemplaires à plus d'un titre, comme nous nous attacherons à le démontrer en dernière partie : relative simplicité de la situation des langues en contact, exhaustivité des phénomènes variationnels observables, abondance, variété et qualité des ressources disponibles exploitables par l'enseignant.

1. Représentations mentales des apprenants italiens

L'existence de la langue française dans le monde ne se limite pas seulement à l'espace physique des pays dans lesquels elle recouvre un rôle majeur, comme langue maternelle ou comme langue au *status* privilégié. La mondialisation des échanges et le développement exponentiel des technologies de l'information, en particulier sur la Toile, ont contribué à affranchir la communication de toute limitation spatiale, permettant désormais aux apprenants d'être de plus en plus susceptibles de se retrouver en contact avec une variété de langue non nécessairement *parisienne*.

Dans le cas de nos apprenants universitaires italiens, étudiants en Relations internationales ou en Médiation linguistique et culturelle¹, ces probabilités sont d'autant plus fortes de par la présence d'une forte composante de population immigrée originaire du Maghreb et de l'Afrique de l'ouest, qui s'est installée dans la péninsule notamment au cours des vingt dernières années².

Enfin, l'utilisation toujours plus fréquente de matériels en ligne comme ressources pédagogiques a elle-même permis l'irruption de variétés diatopiques du français à l'intérieur de la classe de langue.

Toutes ces raisons ont fait naître la nécessité d'élaborer un discours cohérent permettant à l'apprenant de se positionner par rapport à ces manifestations de la langue qui diffèrent du français acquis par le biais des manuels classiques.

1.1. Le français, langue monocentrique et mononormative

Comme souligné en introduction, les représentations des apprenants trahissent généralement une vision réductrice de la langue : sollicités par des documents divers – audio ou vidéos en tous genres – où se manifestent différentes variétés géographiques du français, ceux-ci tendent à passer progressivement d'une réelle curiosité initiale à une sorte de refus. Face aux difficultés de compréhension orale rencontrées, l'effort nécessaire pour résoudre celles-ci est perçu comme peu rentable s'agissant de français *non standard*. Implicitement, la langue se voit

attribuer un centre – Paris – par rapport auquel les manifestations topolectales ne sont pas considérées comme relevant du *bon* ou du *vrai* français, les jugements étant d'ailleurs d'autant plus appuyés dans le cas d'exposition à des documents audio ou vidéos canadiens ou québécois.

Les rares apprenants ayant déjà été en contact direct avec des locuteurs francophones nord-américains ou africains tendent à reproduire les discours de ces derniers, qui souvent identifient la langue pure à la norme acrolectale, parisienne donc exogène, dévalorisant ainsi leurs propres pratiques linguistiques³. Or, si ce type de représentations chez le locuteur natif témoigne de l'insécurité linguistique qui frappe la plupart des francophones hors de France⁴, sa formulation par l'apprenant FLE relève plutôt d'une vision partielle de la nature et des fonctions de la langue.

1.2. Les origines des représentations mentales des apprenants

Les causes de ces stéréotypes sont nombreuses. En premier lieu, la langue française est, parmi toutes les langues de colonisation, la seule pour laquelle le plus grand nombre de locuteurs natifs se trouve dans l'ancienne métropole. Ce poids démographique n'est pas sans jouer ultérieurement en faveur du prestige culturel de la variété parisienne qui lui est déjà conféré par sa dimension diachronique, contribuant ainsi à renforcer sa tendance monocentrique et mononormative (Pöll, 2000 : 51-52, 56).

Deuxièmement, la plupart des ouvrages normatifs de référence disponibles sur le marché européen sont publiés par des maisons d'édition françaises. Or, la dimension internationale du français est pratiquement absente de ces produits – grammaires, dictionnaires, manuels ou même le *Bon Usage* (Moreau, 2008 : 101).

En France même, l'école joue un rôle dans l'élaboration de ces représentations mentales. Comme l'a démontré Bourdieu (1982 : 75-76), l'institution scolaire, parce que tenant sa légitimité de son rôle de gardienne de la norme, contribue depuis sa création à la dévalorisation non seulement des dialectes et des langues régionales, mais plus généralement de toute pratique langagière faisant usage de variétés de la langue autres que le standard.

En ce sens, toute différence ou distance par rapport à la norme est considérée comme fautive et comme une menace à l'intégrité de la langue qui doit être maintenue dans sa *pureté* originelle (Boyer, 2003 : 42). Et l'enseignant est bien le premier à être pris dans la contradiction entre la norme et les pratiques langagières des apprenants/locuteurs – et de lui-même : il lui faut défendre une norme pédagogique qui ne correspond que partiellement aux différentes normes sociolinguistiques pour lesquelles, justement, *la variation est la norme* (Auger, 2007 : 122-124).

2. Langue et conscience linguistique

2.1. Définir la langue

Enseigner la langue étrangère ne se limite pas seulement à inculquer un certain nombre de connaissances linguistiques. Le *CECRL* est explicite à ce sujet puisqu'il indique, à côté des compétences linguistiques que l'apprenant doit acquérir, des compétences pragmatiques et sociolinguistiques – même s'il ne dédie que quelques pages à ces aspects. L'un des objectifs de l'enseignement du FLE est donc de sensibiliser les étudiants au fait que la langue est variable.

Pour paraphraser Bourdieu (1882 : 60-61), la langue ne se limite pas à la seule norme grammaticale, elle est modelée par les interlocuteurs et les situations de communication – diastratie et diaphasie.

La langue écrite répond certes à une structure rigide universellement reconnue et qui n'est pas réellement remise en cause dans le reste de la francophonie, sauf sur des aspects mineurs⁵. Mais comme déjà souligné, la langue orale, sujette à variation, ne saurait se limiter à la simple transposition des structures de l'écrit, surtout dans l'optique de l'enseignement FLE.

Cet aspect a d'ailleurs été l'objet d'une abondante littérature outre-Atlantique, dans le cadre d'une réflexion collective relative au type de langue à enseigner dans les écoles québécoises⁷. En particulier, Gagné (1984 : 467) a rappelé que, du point de vue variationnel, le modèle de référence pour la norme standard du français oral se trouve à l'intersection des trois axes diatopique, diastratique et diaphasique et s'identifie à la langue parlée par le parisien bourgeois en situation de communication formelle.

Bien que ne reflétant qu'imparfaitement la réalité plurielle du français – il existe bien d'autres axes variationnels –, ce schéma a le mérite de rendre « visuel » un principe fondamental de la sociolinguistique : variant en fonction des interlocuteurs et des situations de communication, la langue relève plus d'un *continuum* d'usages et de pratiques langagières que d'un code monolithique unique.

En outre, du point de vue diatopique, cette approche permet de sortir de la dichotomie norme standard/normes endogènes ou centre/périphérie encore fréquente en Amérique du Nord ou en Afrique noire (Daff, 2004 : 88-95).

Surtout, dans la mesure où l'intercompréhension en situation formelle entre locuteurs francophones est incontestable, elle autorise à repositionner le discours des apprenants face aux manifestations plus évidentes de divergence des français non-hexagonaux : les difficultés de compréhension ne sont pas tant imputables à une quelconque *déviante* diatopique par rapport à la norme qu'aux variations diastratiques et diaphasiques.

2.2. Développer la conscience linguistique

Parallèlement à l'acquisition des structures de la langue et des connaissances linguistiques proprement dites, il est nécessaire de porter l'attention des apprenants sur leurs capacités langagières de type socio-pragmatique : « la justesse du choix des signes linguistiques (compétence linguistique) est en effet assujettie à une perception correcte des symboles qu'ils véhiculent et qui sont, eux, de l'ordre de la compétence culturelle » (Cuq, 1996 : 69). On est là dans le domaine des savoir-faire langagiers, c'est-à-dire des compétences sociolinguistiques et pragmatiques.

Du point de vue normatif, l'apprenant devrait ainsi prendre conscience que la norme linguistique de l'oral est le « produit d'une certaine hiérarchisation portant sur l'adéquation d'une forme linguistique en fonction des situations de communications. Cette définition admet l'existence de plusieurs formes linguistiques, ou normes d'usage, en fonction des circonstances » (Ostiguy et Tousignant, 2008 : 22).

L'objectif est donc bien de travailler sur la conscience linguistique dans son ensemble, entendue comme la conscience que l'apprenant/locuteur a de la nature et du fonctionnement de la langue, et comme la réflexion qu'il opère sur sa propre activité langagière.

À cet effet, notons que le *CECRL*, dans sa version 2001 en ligne, indiquait déjà brièvement

que la compétence sociolinguistique comprend la capacité d'identifier correctement « par exemple : la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel » d'un interlocuteur (Conseil de l'Europe, 2001 : 93-96).

Il s'agit de promouvoir chez l'apprenant l'acquisition de ces aptitudes qui lui permettront de pouvoir choisir la variété de langue la plus adaptée à la situation de communication.

En ce sens, l'exploitation des variations diatopiques doit être conçue comme un « déclencheur » grâce auquel amorcer un processus de remise en cause des représentations mentales liées à la norme et aux fonctions de la langue. D'autant que, chez nos apprenants italiens, l'introduction de variétés non-hexagonales permet de mettre plus rapidement à nu les stéréotypes relatifs à la langue que l'exposition aux variations diastratiques et diaphasiques.

En effet, comme observé précédemment, les difficultés de compréhension ne peuvent pas être imputées uniquement à la diatopie. Or, c'est précisément ce constat que l'apprenant doit être conduit à faire, puisqu'une analyse attentive des variations de la langue l'amènera à noter que les différences entre français standard et variétés géographiques s'amenuisent progressivement au fur et à mesure que l'on s'élève dans l'échelle des discours et des situations d'énonciation.

Ces observations quant à la multiplicité des pratiques langagières – on ne dit pas tout de la même manière à tout le monde – sont autant de points de départ d'une réflexion sur la langue. Œuvrer au développement de la conscience linguistique, c'est tendre à ce que l'apprenant acquière une vision globale de la langue, y compris en recourant aux concepts théoriques de la sociolinguistique liés à la variation, utiles afin de catégoriser les phénomènes linguistiques illustrés en classe. Car de cette conscience linguistique dépendent diverses consciences partielles – en particulier conscience de norme ou encore conscience d'erreur – qui, du point de vue didactique, favorisent l'acquisition non seulement des compétences pragmatiques et sociolinguistiques, mais aussi en fin de compte des connaissances linguistiques proprement dites.

3. La variation nord-américaine en classe

3.1. Cibler le type de langue à exploiter

S'il n'est pas dans notre propos de décrire ici la langue telle que pratiquée en Amérique du Nord⁷, quelques aspects méritent toutefois d'être précisés.

D'abord, le panorama sociolinguistique du Québec, où la majorité de la population est francophone et a imposé depuis la fin des années 70 l'emploi du français dans tous les aspects de la vie publique, diffère sensiblement de celui du reste de la francophonie canadienne. Hors Québec, la majeure partie des communautés francophones disséminées sur l'ensemble du territoire vivent en situation de minoration par rapport aux Anglophones. Or, la langue de ces minorités, en partie exclue de l'espace public et plus sujette aux contaminations de la langue dominante, se prête difficilement à l'usage didactique, pour peu qu'on réussisse à repérer des matériels qui en fassent usage⁸.

Au contraire, la langue au Québec offre toute la gamme des variations sociolinguistiques : d'abord diachronique – une évolution de la langue spécifique pendant près de quatre siècles –, diatopique, diastratique et diaphasique. Là encore toutefois, il ne saurait être question de prendre en considération toutes les variétés de la langue, en particulier les plus populaires⁹.

Au sommet de la hiérarchie des usages, la langue des médias et des journalistes de Radio

Canada s'est, dans les dernières décennies, imposée comme la langue de référence – aidée en cela par l'absence d'un standard québécois défini. Ce modèle est très proche de la norme du français international, tout en présentant certaines spécificités phonétiques – comme l'affrication du /t/ et du /d/ devant /i/ et /u/ ou encore la diphthongaison de certaines voyelles¹⁰ – ou lexicales considérées comme légitimes par l'ensemble du corps social. Différant peu du français de France, la langue utilisée dans les émissions d'information présente l'avantage pour l'apprenant d'appréhender la variation diatopique sans pour autant créer une barrière décourageant l'effort de compréhension¹¹.

3.2. Priorités et choix didactiques

Certains recommandent de présenter les traits les plus saillants de la variation – comme l'affrication – avant de procéder à l'écoute des documents (Fox, 2002 : 213). On peut également envisager un travail collectif d'identification de ces caractéristiques linguistiques au cours de l'écoute, qui servira de préalable à une réflexion sur la nature de la variation.

Quant aux particularismes lexicaux observés, il s'agira de différencier les termes ou formes idiomatiques figurant des réalités propres à la réalité nord-américaine de ceux qui ont un équivalent en français de France. Ce faisant, il sera aisé de susciter un débat sur les motifs à l'origine de ces spécificités.

Dans le cas d'apprenants débutants, ce type de sensibilisation peut aussi être sommairement entrepris, par exemple à partir des repas de la journée, en confrontant la trilogie française *petit-déjeuner, déjeuner, dîner* aux *collation* (matin) et *petit-déjeuner* (midi) québécois – ou encore au *souper* (soir) belge ou du nord de la France.

Il ne saura cependant être question de présenter ces phénomènes linguistiques de manière exhaustive, puisque le temps à disposition de l'enseignant pour atteindre les objectifs d'acquisition des compétences linguistiques et langagières est toujours limité. Ce facteur temporel impose de choisir parmi les possibilités offertes par la langue celles qui serviront le mieux les buts pédagogiques poursuivis, dans la mesure où le choix opéré devra faciliter un travail de sensibilisation – éveil de la conscience linguistique et des valeurs sociales attachées aux variations (Cuq, 1996 : 69) –, et qu'il ne s'agit en aucun cas de tendre à une compétence active de celles-ci.

Conclusion

Le français n'est pas seulement un objet d'étude en soi, il est aussi – et surtout – ce qu'en font les locuteurs qui se l'approprient. Au-delà de la simple acquisition des compétences linguistiques, « provoquer » l'apprenant en le soumettant à la variation diatopique, c'est l'obliger à produire une réflexion sur la nature sociolinguistique de la langue. On favorisera ainsi le développement de sa conscience linguistique et l'apprentissage des compétences pragmatiques et sociolinguistiques – c'est-à-dire des savoir-faire langagiers.

À cette fin, le *français québécois* permet d'amorcer ce processus de réflexion plus facilement que d'autres variétés non-hexagonales, en particulier parce que ses caractéristiques permettent de dresser aisément un cadre théorique permettant de sensibiliser à la nature polymorphe de la langue et à son fonctionnement.

Surtout, le discours relatif à la pluralité de la norme permet de s'insérer dans une réflexion plus vaste, dans laquelle la diversité n'est plus seulement perçue comme le fruit d'un rapport à

l'altérité, mais elle devient une caractéristique de la langue elle-même. Le français, tout en conservant une unicité dont témoigne l'intercompréhension entre francophones, est aussi pluriel par essence. Et – ce que l'apprenant d'une langue étrangère ne devrait plus ignorer – de la manière d'user de la parole dépend la perception que chaque interlocuteur se fait de l'Autre.

Références bibliographiques

- AUGER N., 2007, « L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question », *Diversité, ville école intégration*, n° 151 (décembre), 121-126.
- BOUCHARD C., 2002, *La langue et le nombril. Histoire d'une obsession québécoise*, 2^e éd., Montréal, FIDES.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire (Langage et pouvoir symbolique)*, [éd. 2001], Paris, Fayard, (Points Essais).
- BOYER H., 2003, *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P., 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier, (Didactique du français).
- DAFF M., 2004, « Vers une francophonie africaine de la copropriété et de la cogestion linguistique et littéraire », *Glottopol*, n° 3, 88-95.
- GAGNÉ G., 1984, « Norme et enseignement de la langue maternelle », in BÉDARD É. et MAURIS J. (dir.), *La norme linguistique*, Paris et Montréal, Le Robert et Gouvernement du Québec, 463-509.
- LAURENDEAU P., 2007, « Avoir un méchant langage. Du comportement social dans les représentations épilinguistiques de la culture vernaculaire : le cas du Québec francophone », *Glottopol : Francophonies américaines*, n° 9, 22-48.
- MERLO J., 2010, "Francofonia e educazione in Africa subsahariana: il francese come lingua di insegnamento e la sua didattica in contesti plurilingue in costante evoluzione", *SILTA, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, Pacini editore, vol. 2, 187-214.
- MOREAU M.-L., 2008, « La perception des variétés nationales de français », in MAURIS J., DUMONT P., KLINKENBERG J.-M., MAURER B., CHARDENET P. (dir.), *L'avenir du français*, Paris, Archives contemporaines/AUF, 101-104.
- OSTIGUY L. et TOUSIGNANT C., 2008, *Les prononciations du français québécois. Normes et usages*, 2^e éd. mise à jour, Montréal, Guérin universitaire.
- PLOURDE M. (dir.), 2000, *Le français au Québec. 400 ans d'histoire et de vie*, Québec, FIDES et Publications du Québec.
- PÖLL B., 2000, Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachen-unterricht (am Beispiel des Französischen)“, in BÖRNER W. & VOGEL K., *Normen im Fremdsprachen-unterricht*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 51-63.
- VALDMAN A., 1982, « Français standard et français populaires : sociolectes ou fictions », *The French Review*, n° 56/2 (décembre), 218-227.

Annexe : les ressources en ligne

Introduire le français québécois en classe est facilité par l'abondance et l'infinie variété des ressources en ligne accessibles. Ci-dessous quelques indications utiles pour l'exploitation didactique.

Médias

► Radio Canada : <<http://www.radio-canada.ca>>

Journal télévisé, émissions jeunesse, émissions radiophoniques et télévisées. Abondance de documents audio ou vidéos en tous genres, accompagnés de fiches permettant une exploitation pédagogique – zone « archives ».

► Quotidien : <<http://www.ledevoir.com>>

► Quotidien : <<http://www.cyberpresse.ca>>

► Hebdomadaire : <<http://www.lactualite.com>>

► Revue scientifique et découverte pour jeunes adolescents : <<http://www.lesdebrouillards.qc.ca>>

► Cyber journal pour adolescents : <<http://www.quebecjeunes.com>>

Divers

► *Panorama sur le Québec*, matériels de civilisation en ligne : <<http://www.panorama-quebec.com>>

► Office Québécois de la Langue Française (jeux linguistiques, ressources lexicales et terminologiques, liens divers) : <<http://www.oqlf.gouv.qc.ca>>

► Moteur de recherche : <www.google.ca> et non <www.google.fr> (les résultats varient)

► Lexique : *Banque de données lexicales panfrancophone* <<http://www.bdlp.org>>

► *Dictionnaire du français standard en usage au Québec* (en cours de réalisation, Université de Sherbrooke, groupe de recherche Franqus) : <<http://franqus.ca/projet/index.php>>

Notes

¹ Ces derniers sont potentiellement destinés à travailler au contact des migrants.

² Les données de l'Institut National de statistiques – ISTAT – indiquent pour l'année 2008 qu'environ un tiers de cette population provient d'un pays francophone au sud de la Méditerranée, dont 10 % de seuls marocains, et ce malgré l'apport récent d'une forte immigration est-européenne.

³ Dans le cas de l'Afrique subsaharienne francophone, pour les défis pédagogiques posés par la dévalorisation des pratiques endogènes et le prestige attribué à la variété acrolectale parisienne, voir Merlo (2010).

⁴ Ce que Laurendeau (2007) a appelé dans le cas québécois « avoir un méchant langage ».

⁵ On songe là à la féminisation des professions et des titres avalisée par les institutions linguistiques de Belgique, Suisse et Québec et refusée par l'Académie française.

⁶ En 1977, le congrès de l'Association des Professeurs de Français du Québec a décidé de promouvoir l'enseignement du *français québécois standard* comme langue d'enseignement dans la Province. Or, toute la difficulté de l'entreprise réside dans l'élaboration d'une norme définitive du *français québécois standard* qui puisse à la fois légitimer les usages endogènes de la langue tout en garantissant l'intercompréhension avec le reste du monde francophone – la peur de la créolisation et de l'isolement n'est guère loin. Les descriptions de la langue se sont toutefois concentrées principalement sur les aspects phonologiques et lexicaux, alors que la réflexion didactique a enquêté en direction des savoir-faire langagiers et de l'éducation sociolinguistique à partir de la refonte des programmes scolaires de la moitié des années 90, comme l'on peut le constater à partir de la consultation des programmes du Secondaire disponibles sur le site du Ministère de l'Éducation du Québec : <www.mels.gouv.qc.ca>

⁷ Pour approfondir les aspects historiques, sociolinguistiques et pour une description succincte des principales caractéristiques de la langue au Canada et en particulier au Québec, nous renvoyons à Bouchard (2002) et surtout à l'ouvrage collectif dirigé par Plourde (2000), récemment réédité (2008). Pour une description plus détaillée des différentes normes de la langue orale et des usages y afférents, voir Ostiguy et Tousignant (2008).

⁸ Le roman, parce qu'il s'offre comme support écrit de la langue orale notamment à travers les dialogues, permet toutefois de s'approcher de ce genre de thématiques. Signalons deux œuvres d'une auteure comme France Daigle qui a donné voix au quotidien vécu par les minorités acadiennes aujourd'hui : *Pas pire* (Boréal, 2002) et *Petites difficultés d'existence* (Boréal, 2002).

⁹ Pour une illustration de la langue populaire de Montréal dans les années 40 et 50, avant que la Révolution Tranquille ne fasse entrer le Québec dans la modernité et que le débat sur la langue ne contribue au rapprochement du parler québécois et du français international, nous renvoyons à des « classiques » de la littérature québécoise comme Michel Tremblay, avec ses romans comme *La grosse femme d'à côté est enceinte* (1978) ou Gabrielle Roy avec *Bonheur d'occasion* (1947).

¹⁰ Dans l'optique d'une exploitation didactique en classe, le cinéma québécois offre des « produits » de qualité dans une langue aux caractéristiques similaires, surtout dans le cas d'œuvres récentes. Citons *La grande séduction* (2003), comédie de Jean-François Pouliot ou encore *Les invasions barbares* (2003) de Denys Arcand.

¹¹ De la même manière, il est possible d'exploiter des œuvres littéraires récentes et potentiellement adaptées à un public de jeunes adultes comme *Êtes-vous mariée à un psychopathe ?* de Nadine Bismuth (nouvelles, 2009), *Les aurores montréalaises* de Monique Proulx (nouvelles, 1996) ou encore *Chercher le vent* (2000), *Carnets de naufrage* (2001), romans de Guillaume Vigneault.

Collaborer en français pour co-construire une intelligence collective et des savoirs d'action

Comment les expériences associatives peuvent mobiliser des compétences communicatives langagières chez les étudiants en mobilité

Aspasia NANAKI

Université de Nantes (France)

1. Contexte et choix méthodologiques

Basé sur une recherche 'participative' menée à Nantes (France) auprès d'un espace associatif étudiant (Association des étudiants internationaux Autour du Monde, désormais AdM), cet article met l'accent sur une expérience collective interculturelle citoyenne¹, qui suppose la mise en œuvre de conceptions partagées dans une co-culture associative, où chaque bénévole met en commun ses modes d'action propres à sa culture ou/et à lui pour construire tous ensemble une compétence collective² et une intelligence collective (voir aussi Puren, 2002). Dans ce contexte, nous avons pu montrer (Nanaki, 2009a) que les étudiants acteurs/locuteurs transforment la réalité qui les entoure à travers les pratiques associatives et que ces dernières constituent des moments pédagogiques d'apprentissage informel de la langue/culture française (dans leur caractère pluriel : Zarate, Lévy et Kramsch, 2008).

En tant qu'entrée didactique sur le capital de mobilité, la présente étude ne porte pas tant sur l'évaluation des compétences acquises par les étudiants que sur le caractère potentiellement pédagogique de l'action associative. Pour problématiser le lien entre espace associatif et action didactique et vérifier cette hypothèse, nous avons repéré³ des événements significatifs susceptibles d'être questionnés, nous les avons confrontés avec des résultats des recherches antérieures et nous avons essayé d'établir des schémas d'intelligibilité à partir des modèles d'analyse de compétences, proposés aujourd'hui dans des travaux proches ou un peu plus éloignés du champ de la didactique des langues et cultures. Ainsi, dans le but de pouvoir opérer des transferts en situation didactique et montrer que les pratiques associatives peuvent constituer des moments d'apprentissage de la langue et culture françaises, nous proposons ici une partie⁴ de nos référentiels de compétences mises en œuvre et acquises par les étudiants lors des pratiques associatives.

Plusieurs remarques s'imposent ici concernant le caractère situé et complexe des compétences analysées et présentées. En effet, ces dernières sont intrinsèquement liées à des actions collectives finalisées et contingentes, réalisées dans un espace associatif d'intégrabilité, situé historiquement et socialement. Elles présentent donc de fait les caractéristiques de ces actions et sont singulières, contextualisées et finalisées (Barbier et Galatanu, 2004 : 70-71). Outre cela, il va de soi qu'en situation de communication, les compétences que nous avons ici isolées et traitées séparément se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique (CECRL : 9). Enfin, la notion du locuteur/acteur plurilingue et pluriculturel implique la reconnaissance de compétences partielles et de profils non équilibrés en termes

d'aptitudes (CECRL : 20), tout en mettant l'accent sur les contingences, la subjectivité et la polyvalence du sujet parlant (Kern et Liddicoat *in* Zarate, Lévy et Kramersch, 2008 : 30).

Notre étude ne portant pas sur les progrès linguistiques des étudiants en séjour en France, nous ne prétendons pas vouloir esquisser une image des compétences acquises par les étudiants à un moment déterminé de leur séjour (et prétendre ainsi à une évaluation de telle ou telle compétence à un instant t), mais plutôt présenter un dispositif de ressources que l'étudiant peut mobiliser à travers les pratiques associatives, afin de développer « une compétence plurielle, individualisée, évolutive, hétérogène, déséquilibrée » (Coste, Moore et Zarate, 1999 : 52). Par conséquent, la typologie utilisée dans les pages suivantes doit être appréhendée comme un modèle dynamique susceptible de rendre intelligible l'action associative et d'analyser les compétences langagières qui peuvent être générées par cette action.

Rappelons, par ailleurs, que la compétence plurilingue et pluriculturelle est reconnue par les auteurs du CECRL comme une compétence plurielle qui évolue tout au long de la vie, avant, pendant et après la scolarisation, par les expériences de chaque acteur social et sa trajectoire de vie : l'éducation familiale, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture et la relation aux médias⁵.

2. Mobilité, engagement associatif et langue française

Le séjour dans le pays dont on apprend la langue est largement perçu comme le moyen le plus efficace, le plus sûr et le moins fatigant d'acquérir un maniement fluide de la langue. Il est en effet attendu que les étudiants étrangers nouent des contacts non seulement entre eux mais aussi avec la population autochtone afin d'échanger dans la langue du pays. Or, plusieurs études (Anquetil, 2006 ; Papatsiba, 2003 ; Ogay, 2000), montrent souvent le contraire : les groupes les plus fréquentés par les étudiants étrangers lors d'un échange universitaire sont les groupes « étudiants de même nationalité » et « des autres étudiants étrangers » (Budke, 2008 : 45). En réalité, pour nouer des contacts sur place, un étudiant étranger doit être bien déterminé dans ses stratégies de 'séduction des natifs' : « une véritable ambition personnelle est indispensable pour parvenir à pénétrer le cercle ordinairement clos des natifs » (Murphy-Lejeune, 2003 : 171). Dans cet effort de séduction socialisatrice, la personnalité de l'étudiant compte certes beaucoup dans son effort de s'intégrer dans le tissu social des natifs dont l'accès reste obscur et compliqué. Mais les activités associatives (sorties, soirées, échanges, cafés polyglottes, journées interculturelles, réunions de travail, etc.⁶) facilitent aussi de manière considérable ce projet de socialisation, puisque les étudiants en mobilité y trouvent les circonstances, le moment et l'endroit pour nouer des contacts avec des personnes ne relevant pas de leur milieu⁷, tout en pratiquant le français.

Nous avons en effet constaté que la langue utilisée lors des activités associatives observées au sein de 'AdM' est en majeure partie la langue française : l'ensemble des moyens de communication sont rédigés en français (affiches, dépliants, newsletters, annonces sur le site, etc.) et l'ensemble des réunions de bénévoles et des activités associatives se déroulent en règle générale⁸ en français. Les cafés polyglottes organisés toutes les semaines par l'association constituent la seule exception dans ce paysage francophone, l'objectif étant d'y échanger dans différentes langues pour un enrichissement mutuel. Nous pouvons donc affirmer que la langue

française est utilisée ici en tant que langue de travail au titre d'une convention collective et constitue donc une « langue de convention » au sens de Puren (2009) : la langue commune de co-action en milieu multilingue. Elle devient ainsi une langue 'active' au sens que lui donne Pagel (2007 : 11) quand il écrit : « le français de devrait-il pas apparaître comme une véritable langue de communication et de travail, et non pas uniquement comme une langue culturelle et esthétique ? ».

La compétence à communiquer langagièrement est considérée dans le CECRL comme présentant plusieurs composantes, constituées notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique (CECRL : 17-18). Dans le cadre de leur engagement bénévole, les étudiants peuvent développer des compétences communicatives langagières, notamment linguistiques (lexicale, sémantique, phonologique...) et sociolinguistiques (normes et conventions sociales...), puisqu'ils sont encouragés à pratiquer la langue française lors de différentes activités, chacun selon son niveau et son profil. Pour avoir une idée plus globale des domaines de la vie sociale auxquels touchent les différentes activités⁹, nous avons élaboré un tableau (cf. ci-après), inspiré de la présentation du « contexte externe d'usage d'une langue » dans le CECRL (ch. 4.1.4. : 43). La description des domaines où il est question d'usage de la langue française par les étudiants nous permet d'avoir une idée des activités langagières produites (cf. Tableau 2) et, en conséquence, d'appréhender par déduction les compétences communicatives langagières acquises.

Tableau 1 : Domaines de la vie sociale auxquels touchent les activités¹⁰ de 'AdM' (2002-2008)

Domaine	Personnel	Public	Professionnel/Associatif	Educational
Lieux/ Territoires	Habitat - chez les membres de l'association - chez les familles d'accueil Voilier, Bateau Campagne et littoral ligériens	Transports en commun Magasins Théâtre, cinéma Restaurants, cafés Salles de bowling Patinoire Parcs Cité des Congrès Rues, Places	Bureaux Studios radio, télévision Ports Gares Auberges Magasins	Présidence de l'Université Terrains de foot Salles de cours Résidences universitaires Cafétérias et restaurants universitaires
Institutions	Réseaux de partenaires de l'association	Mairie Conseil Général Conseil Régional	Entreprises Associations partenaires Maisons de Quartier Entreprises et sociétés	Collèges CROUS

Personnes	Amis Familles	'Simples' citoyens Fonctionnaires publics Elus	Représentants associatifs Bénévoles (étudiants ou pas) Marchands Employés Journalistes	Professeurs de collègues Elèves Etudiants Personnels Elus professeurs ou étudiants
Objets	Costumes traditionnels Objets d'art Décorations Déguisements Biens domestiques Ameublement Outils, Jeux, Ustensiles	Equipements municipaux Repas Marchandises	Bureautique Fournitures de bureau Equipements audios et audiovisuels	Equipements audiovisuels Alimentation Equipement pédagogique
Evénements	Rencontres Soirées Sorties Excursions Bavardages Echanges linguistiques	Spectacles culturels Visites Matches	Réunions de travail Interviews Réceptions Salons commerciaux Rencontres inter-associatives	Entrée/sortie des classes Sortie scolaire Rentrée universitaire Soirées étudiantes Compétitions sportives
Actes	Cuisiner Bricoler Jouer	Excursions en campagne Voyages en train Visites Loisirs Achats Débats publics	Séminaires Gestion administrative Opérations comptables Secrétariat Préparation projets	Cours Conférences
Textes	Recettes Romans Pièces de théâtre Slam Poèmes Musique Courriers	Contrats Documents officiels Articles de journaux/ magazines Cartes Billets Menus Discours politiques	Dépliants, Affiches Notes, Rapports, Comptes-rendus Règlements, modes d'emploi Courriers Documents comptables/ financiers Cartes de visites Enregistrements visuels et audio Sites internet	Documents authentiques et fabriqués à des fins pédagogiques Manuels scolaires Productions des apprenants Traductions Ouvrages de référence Discours

Chaque situation s'inscrit dans le contexte d'une sphère d'activité ou dans un domaine. Étant donné que le nombre des domaines possibles est indéterminé¹¹, nous nous en tenons ici aux catégorisations majeures du CECRL, à savoir :

- le domaine personnel : celui qui touche à la vie privée toujours en liaison avec les pratiques associatives du sujet. Nous ne nous référons pas ici aux activités proprement individuelles décrites par le CECRL (lire pour le plaisir, tenir un journal, pratiquer un passe-temps ou se consacrer à un intérêt particulier, etc.), mais à celles liées à l'engagement bénévole des étudiants,
- le domaine public : celui où l'étudiant est perçu en tant que citoyen actif de la cité qui l'accueille, à travers son engagement associatif,
- le domaine professionnel ou plus précisément associatif : celui qui concerne toute activité technique ou purement administrative ou toute interaction avec des professionnels divers dans le cadre de son bénévolat,
- le domaine éducationnel : il s'agit davantage du domaine éducationnel vu et vécu à travers l'engagement associatif des étudiants bénévoles (l'accent est mis ici plutôt sur la qualité de bénévole que sur celle d'étudiant). Nous ne nous référons pas ici aux activités étudiantines (étudier à la bibliothèque, suivre des cours à l'université, etc.), mais à la vie bénévole étudiante qui, bien évidemment, implique la fréquentation des lieux universitaires pour le déroulement de diverses activités. Dans ce domaine, nous nous sommes également référée à des activités comme la fréquentation des collèges de Loire-Atlantique, dans le cadre du projet Cercles Europe (interventions d'étudiants européens dans des collèges du département) en partenariat avec le Conseil Général.

Dans chaque domaine, les situations extérieures rencontrées sont décrites dans les termes suivants (CECRL : 42, 47) : le lieu où elles se produisent, les institutions ou les organismes impliqués, les acteurs (rôles sociaux) avec qui les étudiants interagissent, les objets (humains et non humains) présents ou produits, les événements qui ont lieu, les opérations effectuées par les acteurs et les textes¹² rencontrés dans le cadre de la situation. Bien entendu, les activités réalisées et observées relèvent souvent de plusieurs domaines à la fois et s'inscrivent dans ce cadre extérieur qui est beaucoup trop riche pour être perçu dans toute sa complexité. Il est filtré et interprété par l'utilisateur/acteur social selon le degré de pertinence accordé¹³ et selon sa propre vision du monde.

Un premier constat porte sur la diversité des situations rencontrées dans le cadre associatif et décrites ici. Lors de différentes activités, les étudiants s'engagent dans des actes de communication avec un ou plusieurs interlocuteur(s) afin de répondre à un ou des besoin(s) dans une situation donnée dans chaque domaine concerné. Nous avons essayé de résumer, sous forme de tableaux, les activités langagières produites lors des pratiques associatives de 'AdM' (cf. Tableau ci-après). Précisons ici qu'il s'agit d'un schéma général qui ne se veut pas exhaustif : étant donné le nombre infini des tâches communicatives et des situations de vie réelle auxquelles sont confrontés les étudiants lors de leurs pratiques associatives, nous sommes dans l'incapacité de les décrire toutes.

Nous pouvons remarquer qu'il s'agit de situations diverses où l'étudiant doit prendre en compte le(s) destinataire(s), utiliser des stratégies de production et de réception¹⁴ et mobiliser plusieurs ressources pour produire des types de discours différents dans des contextes variés pour chaque activité.

Tableau 2 : Schéma général et non exhaustif des activités langagières produites lors des pratiques associatives de ‘AdM’

	Activités communicatives langagières	Activités associatives ¹⁵
production orale	faire un discours officiel	Réunions publiques, soirées, Assemblée Générale
	lire des comptes rendus/notes à haute voix	Réunions internes
	faire un exposé en suivant des notes et commenter des données visuelles	Cercles Europe Assemblée Générale
	jouer un rôle lors d’un spectacle	Les Traces du Passé
	chanter	Les Traces du Passé
	faire une animation	Soirées
	s’adresser à un auditoire (faire une annonce, lire un texte, dire son avis)	Réunions internes ou publiques, soirées, AG, Cercles Europe
	parler spontanément en situation d’interaction	Rencontres, réunions internes, rendez-vous officiels et toute activité
	assurer un monologue suivi (présenter l’association, décrire les activités, argumenter)	Interviews, réunions publiques, soirées, AG
production écrite	assurer un monologue suivi (présenter l’association, décrire les activités, argumenter)	Interviews, réunions publiques, soirées, AG
	remplir des formulaires	Vie administrative de l’association
	produire des affiches, dépliants	Événements
	rédiger des comptes-rendus, des notes, des rapports	Vie administrative de l’association
	écrire des lettres (répondre aux messages électroniques, correspondance officielle)	Vie administrative de l’association
	préparer des diagrammes, tableaux, diaporamas, (photos, objets...), etc.	Cercles Europe
	rédiger des messages	Forum, Boîte électronique
	préparer des dossiers de financement	Vie administrative de l’association
	préparer un budget	Vie administrative de l’association
	écriture créative (jeux, poèmes, etc.)	Soirées, Un Autre Regard, Journées Interculturelles
compréhension orale	être spectateur lors d’un événement culturel	Sorties (théâtre, cinéma, opéra, etc.) et Projets
	être spectateur lors d’une réunion interne ou publique	Événements officiels
	suivre une conversation avec des locuteurs francophones	Rencontres et toute activité
compréhension écrite	comprendre des textes officiels (messages électroniques, correspondance)	Vie administrative de l’association

	comprendre les instructions pour les dossiers de financement	Vie administrative de l'association
	comprendre des textes littéraires	Les Traces du passé
	comprendre des messages informatifs et médiatiques	Newsletter, site informatif, Agenda Interculturel, Brochures
interaction orale	discussions informelles	Toute activité
	discussions formelles	Représentations officielles, soirées, AG, prises de contact
	conversation	Rencontres, sorties, cafés polyglottes
	négociation	Débats, réunions de travail
	interviews	Radio, télévisions, journaux
interaction écrite	transmettre et échanger des informations	Participer au forum internet
	correspondre par courrier électronique ou postal	Vie administrative de l'association
	négocier des textes en échangeant des brouillons et en apportant des modifications	Vie administrative de l'association
médiation orale	interprétation non formelle	Rencontres informelles, cafés polyglottes
		Situations mondaines
		Projets (Cercles Europe, Journées Interculturelles)
médiation écrite	traduction	Cercles Europe, projets
	résumé, reformulation	Projets

Le modèle dynamique proposé ci-dessus ouvre de nouveaux questionnements et plusieurs pistes de réflexion. Se pose par exemple la question de tolérance linguistique que doivent adopter les étudiants pour accommoder leur discours aux compétences linguistiques de l'autre dans un contexte associatif plurilingue où le français joue le rôle de lingua franca. Au-delà de l'importance de l'espace associatif en tant que créateur de lien social (puisque sans lien social, les étudiants peuvent difficilement enrichir leurs connaissances linguistiques et culturelles) à travers une multitude d'activités et des projets ancrés dans la société d'accueil, se pose également la question du travail en équipe internationale qui est, à nos yeux, un lieu de remise en question où les étudiants sont amenés à réfléchir et à renégocier leurs pratiques et méthodes de travail, culturellement et socialement marquées (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003 ; Yanaprasart, 2006). Plusieurs transferts didactiques sont à explorer¹⁶ dans une approche de perspective actionnelle lors de parcours de Français sur Objectifs Universitaires (Parpette & Mangiante, 2010) basés sur la pédagogie du projet, les tâches socialement ancrés, les savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004) et les retours réflexifs sur l'expérience.

Références bibliographiques

- ANQUETIL M., 2006, *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Bern, Peter Lang.
- BARBIER J.-M., GALATANU, O. (éds.), 2004, *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, L'Harmattan.
- BUDKE A., 2008, « Contacts culturels et identités ethniques des étudiants Erasmus en Allemagne » in DERVIN, F., BYRAM, M., (éds.), *Mobilités académiques*, 37-53.
- BYRAM M., 2008, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon, Multilingual Matters.
- 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.
- COSTE D., MOORE D., et ZARATE G., 1999, *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Comité de l'Éducation, Conseil de la Coopération culturelle, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- DEMORGON J., 2006, « Langues et cultures comme objets et comme aventures. Particulariser, généraliser, singulariser », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie*, 2006/1, n° 141, 395-407.
- KERN R. et LIDDICOAT A. J., 2008, « De l'apprenant au locuteur/acteur », in ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 30-31.
- LE BOTERF G., 2000, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2003, *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- NANAKI A., 2009a, *Pratiques associatives des étudiants en mobilité : un vecteur de développement de compétences communicatives langagières et générales. (Le cas de l'association des étudiants internationaux Autour du Monde à Nantes)*, Thèse de Doctorat. Université de Nantes : France.
- NANAKI A., 2009b, « Pratiques associatives des étudiants en mobilité : acquérir à son insu des compétences pour une ouverture interculturelle », in *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et pratiques de la recherche interculturelle, état des lieux*, Synergies Pays Germanophones, n° 2, Avinus Verlag, Gerflint, 75-85.
- NANAKI A., 2010, « L'engagement associatif des étudiants en mobilité : un vecteur de développement de compétences transversales collectives », in *Les mobilités académiques en question : croiser apprentissages et socialité*, Synergies Pays de la Baltique, n° 7, 105-118.
- NANAKI A., 2011 (à paraître), « Agir dans un espace associatif plurilingue et pluriculturel pour mieux (re)connaître son expérience de mobilité ? », Actes du Colloque international PLIDAM/INALCO et SOAS/UCL *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?*, Paris, 17-19 juin 2010.
- NANAKI A., 2011 (à paraître), « Espace pédagogique et espace associatif : quels parcours de formation 'Français sur Objectifs Universitaires - Dynamiques Interculturelles' pour les étudiants en mobilité ? », Actes du Colloque de l'Université de Perpignan/Forum Héraclès, Perpignan, 10-11 juin 2010.
- OGAY T., 2000, *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Bern, Peter Lang.
- PAPATSIBA V., 2003, *Des étudiants européens : Erasmus et l'aventure de l'altérité*, Bern, Peter Lang.

- PAGEL D., 2007, « Faisons du français une langue “active” », *Le français dans le monde*, n° 353, sept.-oct. 2007, 10-11.
- PARPETTE C. et MANGIANTE J.-M., 2010, *Faire des études supérieures en langue française*, Le Français dans le Monde, R & A n°... 47 janvier 2010.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., 55-71. Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes.
- PUREN C., 2009 [consulté le 02.02.2011], « Variations sur le thème de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères », in *Le français dans le monde, Recherches et Applications*. [En ligne], disponible sur < <http://www.fdlm.org/fle/article/361/RA45extrait2.pdf>>
- YANAPRASART P., 2006, *L’expatrié : un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France*, Bern, Transversales/Peter Lang.
- ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D., PENZ, H. (éds.) 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, CELV/ Éditions du Conseil de l’Europe.
- ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. (éds.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Édition des archives contemporaines.

Notes

- ¹ Au sens de Byram, 2008 : action de personnes de différents groupes socioculturels réunis autour d’un objectif commun dans un cadre régi par des valeurs citoyennes d’ordre démocratique.
- ² Définie par Le Boterf, 2000, comme une mise en commun des compétences individuelles.
- ³ Notre observation « participative » en tant que bénévole, administratrice de l’association a été complétée par des entretiens avec les étudiants et les acteurs locaux, des extraits de journaux, des témoignages recueillis sur le forum, la messagerie électronique ou encore lors de différentes activités, ainsi qu’avec des documents de travail et d’autres supports de communication utilisés par l’association Autour du Monde (AdM).
- ⁴ Dans notre thèse sur l’engagement associatif en tant que vecteur de développement de compétences des étudiants en mobilité, nous avons étudié tant les compétences communicatives langagières (qui nous intéressent tout particulièrement ici) que les compétences générales, individuelles et collectives (voir Nanaki, 2009b et Nanaki, 2010 et 2011a).
- ⁵ « Compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d’un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l’expérience de plusieurs cultures. On considérera qu’il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d’une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l’utilisateur peut puiser. » (CECRL : 129 et 133).
- ⁶ Pour une liste exhaustive des activités proposées par l’association AdM, voir : www.autourdumonde.asso.fr
- ⁷ AdM s’adresse à un public très hétéroclite, comprenant des jeunes en mobilité (étudiants, assistants et lecteurs de langues, jeunes volontaires européens, etc.), ainsi que des jeunes (ou moins jeunes) Français.
- ⁸ Les étudiants sont bien entendu libres de parler dans leur langue maternelle avec leurs compatriotes ou dans une autre langue lors de leurs échanges interpersonnels dans le cadre des activités (rencontres, sorties, soirées, parrainage...).
- ⁹ Action associative de ‘AdM’ pendant six ans (entre 2002 et 2008).
- ¹⁰ Pour plus d’explications sur chacune d’activité, voir Nanaki, 2009a et le site de l’association AdM, www.autourdumonde.asso.fr

¹¹ « C'est en agissant que les hommes inventent le politique, le religieux, l'économique et l'informationnel (technique, scientifique, esthétique, médiatique). Ces domaines ne sont pas définis une fois pour toutes. Comme ceux des langues, ils sont en continuelle invention, parce que l'action humaine est continue. » (Demorgon, 2006 : 404).

¹² Le texte est entendu ici comme le résultat d'une opération de production langagière, qui, une fois énoncé ou écrit, devient un objet véhiculé par un canal donné et indépendant de son producteur et fonctionne alors comme un objet de réception langagière (CECRL : 78).

¹³ CECRL : 44 : – les intentions qui président à la communication

– le courant de pensée : les idées, sentiments, sensations, impressions, etc. qui viennent à la conscience

– les attentes, à la lumière des expériences antérieures

– la réflexion sur l'effet des opérations mentales sur l'expérience (par exemple, déduction, induction)

– les besoins, désirs, motivations et intérêts qui entraînent le passage à l'acte

– les conditions et les contraintes qui limitent et contrôlent le choix de l'action

– l'état d'esprit (fatigue, excitation, etc.), la santé et les qualités personnelles.

¹⁴ Planification, Exécution, Évaluation, Remédiation, (CECRL : 53, 60, 70 et 72).

¹⁵ Il s'agit d'activités et de projets associatifs conduits par Autour du Monde, voir Nanaki, 2009a et le site de l'association www.autourdumonde.asso.fr

¹⁶ Voir Nanaki 2011a et 2011b

La place de la culture dans l'enseignement du FLE

Eleni PAPADOPOULOU

Enseignement public

Introduction

L'apprentissage d'une langue est indissociable de l'apprentissage de ses aspects culturels. Autrefois ces aspects concernaient la *culture cultivée* (Martinez, 2004 : 102). Son but était de former l'esprit, de cultiver les personnes par l'étude de grandes œuvres littéraires, artistiques et historiques du pays-métropole où la langue est parlée. Aujourd'hui, le poids se met sur la culture quotidienne, celle que Tylor a défini en 1871 comme un « *tout complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, la loi, la coutume et tous les autres aptitudes et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* » (Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, 2003 : 81). Les modes de vie, les loisirs, la nourriture, les styles vestimentaires, les fêtes, les institutions sont les sujets privilégiés dans les cours de langues.

1. La culture de la langue cible dans le cours du FLE en Grèce

Les manuels grecs intégrés dans les collèges en 2009 prétendent suivre le Cadre européen commun de référence pour les langues. Le but annoncé par les auteurs des manuels est que le développement d'« une prise de conscience interculturelle est une motivation pour apprendre la langue » à travers le contact avec la culture française (*Action.fr-gr 1, 3*, Livre de l'élève, 2009 : 5). *La prise de conscience interculturelle* est définie dans le CECRL comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible » (COE, 2005 : 83). Dans le guide pédagogique les auteurs se réfèrent aussi à des objectifs « culturels, interculturels et humanistes, afin de favoriser l'intercompréhension et la tolérance entre communautés de langues et de cultures différentes » (*Action.fr-gr*, Guide Pédagogique, 2009 : 14).

Comment la culture française est-elle présentée dans les manuels grecs utilisés au collège, quels sont les thèmes traités ? Cette méthode atteint-elle les objectifs que ses auteurs se fixent ? À travers une analyse de la méthode *Action.fr-gr 1, 3* utilisée aux collèges grecs on essaiera d'y donner des réponses.

1.1. La culture dans *Action.fr-gr 1*

Les sujets du premier livre de la série, sont en bref :

- Les jeunes (goûts et loisirs)
- L'alimentation
- Les monuments
- L'école
- La famille

- Les fêtes et les traditions (le carnaval de Nice, la fête des mères, la coutume de « pendre la crémaillère »)
- Le parc d'attraction Eurodisney
- Des Français célèbres ainsi que des Grecs célèbres en France.

La façon dont les éléments culturels sont présentés revêt plusieurs formes : des illustrations, de petits textes, des photographies des lieux, des personnes ou des objets, des tableaux.

Pourtant, les aspects culturels semblent perdus parmi des activités grammaticales, lexicales et communicatives et n'ont aucune cohérence entre eux ainsi qu'avec le sujet traité par l'unité. Les présentations dans la plupart des cas sont très brèves, superficielles et confuses. En plus, les photos qui les accompagnent, s'il y en a, sont souvent insuffisantes pour donner une image plus claire sur ce que l'on présente. Elles sont petites et très mal imprimées au point que nous voyons mal comment elles peuvent motiver les élèves.

Ce qui frappe aussi c'est la manière dont on présente les personnages célèbres. Theodorakis, Rouvas, Gavras, Aliagas, tous ensemble, l'un à côté de l'autre, dans le groupe des « artistes célèbres », selon le manuel (*Action.fr-gr 1*, 2009 : 13). Comme si Theodorakis et Rouvas avaient le même poids artistique ou que Gavras et Aliagas représentent la même culture. Et quelques pages plus loin, on peut choisir une personnalité à décrire entre Shakira, Jean Reno, Maya Tsokli, Pavarotti, Andronikos, Georges Papanikolaou et Helena Paparizou (*ibid.* : 55). Quelle est l'idée derrière ces combinaisons bizarres où Andronikos et Paparizou coexistent et tous les deux prennent le titre de personnalité ? Pourquoi donner aux élèves l'impression que toutes ces personnes ont la même valeur culturelle ? Les auteurs ont choisi des personnalités de nationalités différentes avec une contribution aux arts, aux sciences et au monde en général très importante et les ont mêlées avec des stars de la télé et des représentants de la culture pop. Pourtant « l'élève n'aborde pas vierge de toute culture l'étude d'une langue étrangère » (Zarate dans Bablon, 2003 : 86). Ce qui veut dire que les élèves ont déjà leurs propres représentations, des savoirs antérieurs, une certaine connaissance du monde qu'ils utilisent pour interpréter les nouvelles données culturelles qu'ils/elles rencontrent. On doit tenir compte de ces savoirs quand on choisit les éléments culturels à présenter, parce qu'ils interfèrent et peuvent déformer les nouvelles conceptions. L'élève de 13 ans, qui n'a pas les connaissances culturelles par exemple, peut imaginer que Paparizou a le statut de Papanikolaou et que Shakira est aussi importante qu'Andronikos. La conscience interculturelle que le manuel prétend favoriser risque de se transformer en confusion culturelle ou interculturelle.

Un autre exemple se trouve à la page 14 d'*Action.fr-gr* où La Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen de 1789 se présente entre un salon de coiffure et une Peugeot. Ici les auteurs ont mêlé les aspects synchroniques et les aspects diachroniques de la culture française ainsi que la valeur symbolique de ces images. Un document-point de référence dans l'histoire mondiale et un produit industriel ne peuvent pas être présentés aux élèves de 13 ans ensemble de manière superficielle à cause des raisons déjà mentionnées.

On note aussi l'absence des certains éléments culturels très caractéristiques, tels que la ville de Paris. À part un plan du métro et un autre de la ville, il n'y a aucune autre référence à la capitale française, symbole et centre de la culture française. Ni Paris ni une autre ville française ou francophone n'est présentée dans *Action.fr-gr 1* comme si les villes d'un pays n'avaient aucune valeur culturelle pour les apprenants des langues.

1.2. La culture dans *Action.fr-gr 3*

Dans le troisième livre de la série on traite les sujets suivants :

- La Francophonie
- Le monde des jeunes (danse, mode, loisirs, téléphone portable)
- Les vacances
- L'école (la semaine de 4 jours)
- L'environnement
- Le racisme
- Descartes
- Le patrimoine européen (monuments)
- Les stars
- Les transports (les deux-roues motorisés, le Vélib)

À la fin du livre, on trouve une pièce théâtrale, des proverbes, des chansons, un poème de Hugo, une fable et une présentation de l'Institut Français d'Athènes. Des articles, des photos, des cartes, des extraits des sites présentent et illustrent les aspects culturels. La culture quotidienne tient la place primordiale et plus particulièrement les loisirs des ados. Ce livre n'échappe pas de l'incohérence et de la superficialité qui caractérise aussi le manuel précédent.

Quelle culture nouvelle alors les auteurs ont-ils choisi à faire découvrir aux élèves ? Est-ce que l'image de la France est représentative ? À part quelques exceptions, il s'agit d'une culture banalisée, une culture de masse, qui reproduit des préoccupations des jeunes qui concernent la consommation (portable, mode, Tecktonik), la culture urbaine ou le star système.

1.3. Quelle culture présenter aux élèves ?

Byram (1992 : 34-35) souligne que « *les auteurs des manuels et les enseignants doivent être conscients de la représentation de la culture étrangère* » qu'ils décident de faire passer. Le Cadre européen commun de référence pour les langues aussi recommande que « *les utilisateurs du Cadre [...] envisageront et expliciteront selon le cas quelle culture nouvelle, notamment sur le pays dans lequel la langue est parlée, l'apprenant devra acquérir durant son apprentissage* » (COE, 2005 : 82).

Les raisons pour lesquelles on doit être conscients et attentifs sur les moyens que l'on utilise pour développer la compétence interculturelle sont nombreuses. D'abord, à travers ce que l'on présente dans la classe, les élèves construisent une image du « monde de la communauté cible ». Cela peut souvent donner des stéréotypes qui, selon Porcher (2004 : 52), « *font parti de la réalité* ». Au lieu de les condamner, on peut faire comprendre aux élèves que les stéréotypes sont un paramètre de la réalité et dans plusieurs cas le seul paramètre que l'on connaît. Ce qui est important alors c'est de présenter quelque chose de réel et en même temps de montrer que ceci est une partie du monde de la culture-cible.

Ensuite, un des objectifs de l'éducation est le développement de la personnalité et de l'identité de l'apprenant. Le contact avec la culture de l'Autre doit être une expérience enrichissante qui permet aux élèves de se construire leurs propres cultures en découvrant l'altérité, la diversité des cultures, en avançant pas à pas vers un nouveau monde. Les aspects culturels doivent alors avoir une valeur ajoutée pour créer des personnalités saines et des citoyens actifs, imprégnés des valeurs humaines qui caractérisent la société européenne.

Les personnes ou les modes de vie que l'on considère représentatifs et que l'on offre comme modèles ne peuvent pas « s'aligner sur un modèle culturel unique modelé par les États-Unis. Allons-nous vers une Coca-colonisation de la planète et une culture Disneyland ? » se demande Jean-Pierre Warnier (2007 : 17). Pour aller plus loin, je pose la question : « Ce que l'on présente comme culture caractérise la France et les Français ou à la fin ce n'est rien d'autre qu'un produit culturel américain présenté en français ? ».

Pour finir, je voudrais mentionner que la culture vient du mot cultiver. Or, une culture qui ne cultive pas l'esprit n'est pas une culture. On ne prépare ni de consommateurs passifs, ni de téléspectateurs de feuilletons et de téléralités, ni de lecteurs de magazines de commérages, ni de personnes vides de sentiments et d'esprit. On ne peut pas se limiter à la culture quotidienne en la présentant d'une manière superficielle. La culture cultivée doit aussi avoir une place dans l'enseignement de toute langue, non seulement du français. On forme des personnes, on éduque les citoyens du futur, on cultive des âmes et il faut en tenir compte chaque fois qu'on fait nos choix didactiques au niveau langagier et culturel.

Pour conclure on pourrait dire que les nouveaux manuels du collège, surtout le troisième livre, échouent d'atteindre les prétendus objectifs « culturels, interculturels et humanistes ». Les aspects culturels échouent de transmettre des valeurs et de donner une image de la France et des Français d'une manière représentative et cohérente. Des stéréotypes qui ne représentent pas la réalité sont créés. Le fait que le volume 2 de la série manque rend la méthode incohérente et incomplète non seulement du point de vue linguistique, mais aussi du point de vue culturel.

2. La place de la culture dans la classe des langues en Grèce

2.1. Le monde de la communauté cible

Comment les enseignants en Grèce traitent-ils la culture cible ? Quelle est la thématique privilégiée ? Quelles sont les réactions des élèves ?

Selon une recherche avec des entretiens que nous avons effectués auprès de 20 enseignants des langues différentes (français, anglais, allemand, italien) la plupart utilisent la thématique du livre pour sensibiliser les élèves à la culture. Plus spécialement, les sujets traités concernent les fêtes et les traditions, l'alimentation, l'école, les modes de vie, la ville, les sports. Si le manuel est utilisé comme boussole culturelle, les auteurs et les responsables doivent être très attentifs quand ils/elles sélectionnent les aspects culturels à intégrer dans la méthode pour toutes les raisons que l'on a déjà mentionnées.

10 sur 20 apportent du matériel supplémentaire (des cartes postales, des plans, un parfum, des billets, des monnaies, des livres etc.) pour enrichir le cours. Le reste se limite à la documentation du manuel. La manière que l'on utilise en général pour développer la compétence interculturelle est la conversation. L'enseignant donne des informations, soit en utilisant sa propre expérience dans le pays étranger, soit en s'appuyant sur ses savoirs et sur le guide pédagogique. La classe analyse les photos, fait des comparaisons avec le pays d'origine, cherche des informations supplémentaires sur Internet, prépare un projet et le présente. Il y a aussi les jeux de rôle et la simulation. Selon les témoignages des enseignants, les élèves sont « enthousiastes » et « fous de joie » quand ils ont un projet à faire. Néanmoins il y a aussi ceux qui remarquent que la culture cible n'a pas une place assez importante dans leur cours pour des raisons différentes. Le manque de temps qui les oblige à donner du poids à la langue, le fait

qu'ils sont obligés de travailler dans deux ou trois écoles, la démotivation des élèves et le dédain pour les cours de langue.

2.2. Le monde d'où l'on vient

Un cours de langue est un lieu de rencontre entre les cultures des élèves, très souvent d'origine étrangère, et la culture de la langue enseignée. Dans les grandes villes surtout, les classes ne sont plus monolingues et monoculturelles, mais plurilingues et pluriculturelles. Chaque élève apporte dans la classe sa propre culture, ses valeurs et habitudes qui sont plus ou moins différentes de la culture grecque ainsi que de la culture de la langue-cible. Ce fait ne doit pas être considéré comme un problème à surmonter par les enseignants, mais comme une occasion pour faire connaître aux élèves d'autres langues et cultures du monde.

La culture cible devient ainsi le prétexte pour parler d'autres cultures présentes dans la classe. Les thèmes privilégiés sont les fêtes, surtout celles de Noël et de Pâques, et la cuisine. 15 sur 20 valorisent la langue et la culture des élèves d'origine étrangère avec des comparaisons entre les cultures, des cartes des pays, des dessins, des projets comme des dictionnaires plurilingues, où toute la classe participe. Cependant, les enseignants remarquent que les élèves d'origine albanaise surtout semblent peu disposés à participer et préfèrent plutôt ne pas se référer à leurs pays d'origine. 5 enseignants se sentent mal à l'aise et ont peur des réactions racistes par les autres élèves. Ils/elles trouvent beaucoup plus facile de s'adresser et poser une question sur la culture d'un élève français, allemand ou finlandais que de faire parler un autre élève des Balkans p. ex. Pourtant cela est le cas où le nombre des élèves allophones dans les classes est réduit. Les professeurs qui travaillent à Athènes, dans des écoles où 20 élèves sur 25 sont des étrangers, ne voient aucun problème à ouvrir une discussion sur les cultures de leurs élèves.

La langue que l'on utilise pour faire des discussions autour des sujets culturels est le grec. « L'approche culturelle nécessite l'utilisation de la langue maternelle » constate Bablon (2004 : 90), car, selon les enseignants, les élèves n'ont pas le niveau en français pour y participer. Au lieu d'empêcher les élèves de s'exprimer en imposant la langue française, les professeurs préfèrent laisser leur classe discuter en grec.

Tous aussi sont d'accord que les élèves s'intéressent beaucoup à apprendre le mode de vie dans les pays d'origine de leurs camarades. Quand le débat commence ils/elles posent des questions et réagissent de manières différentes. « Il y a la surprise, le mépris, l'admiration, tout ce qui peut provoquer ce qui est étranger, différent », dit Maria, professeur de français dans une école à Athènes.

3. Des propositions pour favoriser la communication interculturelle

On propose quelques idées pour créer un climat pédagogique où le répertoire linguistique et culturel des élèves, enfants d'immigrés serait accepté et valorisé.

- Coller sur le mur des posters en langues maternelles des élèves, des affiches avec des photos de leur pays d'origine.
- Encourager les élèves à écrire dans leur langue maternelle ou dans les deux langues, maternelle et scolaire (écrire et publier des contes, dictionnaires, récits bilingues ou plurilingues).

- Observer des textes écrits en langues différentes et en identifier les langues.
- Écouter les musiques du monde, apprendre des chansons en d'autres langues, apprendre des danses traditionnelles de tous les pays.
- Organiser des fêtes interculturelles avec la participation des familles.
- Des élèves-journalistes interviewent leurs camarades sur les coutumes de leurs pays, leur vie quotidienne. Discussion et comparaison des données.
- Profiter des programmes européens Comenius et E-twinning. Les échanges scolaires et la correspondance entre des élèves des pays différents sont un excellent moyen pour motiver les élèves à apprendre la langue tout en enrichissant leur expérience culturelle.

On peut appliquer aussi des activités pareilles pour faire connaître la langue et la culture cible.

La culture de la langue cible ainsi que les cultures des élèves d'autres nationalités dans la classe sont souvent négligées. Elles ne sont pas seulement négligées par les enseignants, mais aussi par les manuels utilisés en classe. Les nouveaux manuels introduits au collège en Grèce n'ont pas pu donner une image représentative et claire de la culture française. Les auteurs ont abordé le sujet d'une manière superficielle et confuse. Afin d'éviter la confusion et la création des stéréotypes qui ne correspondent pas à la réalité, les enseignants doivent bien choisir la thématique à traiter et la manière de la présenter. La culture cultivée, si riche en France, a cédé sa place à la culture quotidienne et de nos jours, elle est presque ou totalement inexistante dans les cours de langue. Néanmoins, elle vaut une place en raison de son importance et de sa contribution à la création de la culture européenne. En plus, le multiculturalisme présent dans les écoles est une opportunité pour faire connaître d'autres langues et cultures et permettre les comparaisons parmi les différentes cultures du monde.

Références bibliographiques

- BABLON F., 2004, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette éducation.
- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Didier
- FERRÉOL G. et JUCQOIS G. (sous la direction de), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- MARTINEZ P., 2004, *La didactique des langues étrangères*, 4^e éd., Paris, PUF (Que sais-je ?).
- PORCHER L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- WARNIER J.-P., 1999, *La mondialisation de la culture*, Paris, Éditions de la Découverte.

Manuels didactiques pour l'enseignement du FLE

- MANARELLI H. et ΖΟΡΜΠΙΑΣ Ι., 2009, *Action.fr-gr 3, Méthode de français*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- ΓΙΟΓΙΑ, Μ. και ΠΑΠΟΥΤΣΑΚΗ, Ε., 2009, *Action.fr-gr 1, Méthode de français*, Αθήνα: ΟΕΔΒ. [ΓΙΟΓΙΑ, Μ. et ΠΑΠΟΥΤΣΑΚΗ, Ε., 2009, *Action.fr-gr 1, Méthode de français*, Athènes : OEDB.]
- ΓΙΟΓΙΑ, Μ. και ΠΑΠΟΥΤΣΑΚΗ, Ε., 2009, *Action.fr-gr 1, Guide Pédagogique*, Αθήνα: ΟΕΔΒ. [ΓΙΟΓΙΑ, Μ. et ΠΑΠΟΥΤΣΑΚΗ, Ε., 2009, *Action.fr-gr 1, Guide Pédagogique*, Athènes : OEDB.]

Actualisation de l'enseignement du français pour les cadres de l'administration publique

Marina PAPPÀ

École Nationale d'Administration Publique

L'acquisition des compétences en langues vivantes est nécessaire pour le fonctionnement du secteur public. À l'École Nationale d'Administration Publique¹, en Grèce, le programme des langues vivantes se concentre sur l'enseignement de la langue sur objectifs spécifiques pour le secteur public. On recherche les conditions préalables et les paramètres du programme d'études qui vise à l'amélioration des compétences à acquérir pour l'usage des langues étrangères dans le cadre de l'administration publique pour que dans l'avenir les fonctionnaires publics puissent communiquer efficacement dans le cadre européen et international.

Le programme des langues se concentre sur la compréhension des notions et des termes relatifs au programme d'études. Les étudiants ont l'occasion à travers l'approche interculturelle d'apprendre à utiliser la langue pour des présentations, pour participer aux conférences et aux groupes de travail. Les sujets concernent les institutions européennes, le travail, la sécurité sociale, la santé, l'environnement, des questions juridiques et l'e-gouvernement.

Des activités de médiation et de traduction sont utilisées largement dans toutes les spécialisations et surtout pour les attachés de presse. Les attachés de presse ont des tâches spécifiques et ils doivent être capables de produire des textes fortement spécialisés en grec et dans deux autres langues.

Le Centre National d'Administration Publique (E.K.D.D.A.) est un agent stratégique en Grèce pour l'éducation et la formation des fonctionnaires. Il a été fondé en 1983, et il s'agit d'une entité d'administration publique, sous la supervision du Ministère de l'Intérieur.

L'École Nationale d'Administration Publique fait partie du Centre National d'Administration Publique et son but est de contribuer à la formation des cadres, capables d'ascension rapide à l'échelle de la hiérarchie. Le programme d'études porte sur le développement des compétences de management comme l'initiative, la prise de décisions, le management des ressources humaines pour améliorer l'image de l'administration publique.

L'École comprend sept sections :

- Département des Attachés de Presse
- Département d'Administration Générale
- Département de Management Social
- Département du Management des Services de Santé
- Département d'Administration Régionale
- Département du Management des Systèmes d'Informatique
- Département de l'Économie et Développement touristique (www.ekdd.gr)

Le tableau suivant présente en détail la structure du programme d'études:

Phase d'Études	Durée	Description	Informations Supplémentaires
Phase Commune	4 mois	Phase d'introduction pendant laquelle sont enseignés les principes généraux de l'Administration Publique	Le cadre d'études : ∞ Politiques Publiques et administration publique ∞ Éthique de l'Administration Publique ∞ Le système politique européen ∞ E-gouvernement (administration électronique) ∞ Méthodologies de recherche ∞ Bureautique ∞ Standardisation et Gestion des documents ∞ Éléments de Droit Administratif, budget public et informatique
1 ^{re} et 2 ^e phase de spécialisation	9 mois	Spécification des matières enseignées selon la section	
Stage	4 mois		Les étudiants travaillent dans les services du secteur public après avoir travaillé sur un thème de l'administration
Préparation pour la nomination : un mois			

Les étudiants du Département des Attachés de Communication travaillent pour l'ancien Secrétariat Général de Communication et de Presse et aussi dans les Bureaux de Presse, qui fonctionnent dans le cadre des missions diplomatiques grecques comme des liaisons d'information entre la Grèce et la presse étrangère ou le public en général.

La Section des Cadres de Communication (Communication Executives Section) a été créée en 1993 comme section des attachés de presse. Selon la loi 3444/2006, elle est appelée section de « Cadres de Communication ». Les étudiants vont travailler pour le Secrétariat Général de Communication et les ambassades à l'étranger.

La précision des besoins en formation pour toutes les sections est un processus continu qui commence par leur identification, le planning de la formation, la réalisation du programme de formation, l'évaluation des programmes.

La démarche – type d'élaboration de programmes FOS correspond à des demandes précises et ciblées de formation en termes d'objectifs de l'organisme demandeur, d'homogénéité du public-cible et des conditions matérielles de la formation. Sa mise en œuvre comporte cinq étapes-demande/commande de formation, analyse de besoins, collecte des données, analyse des données élaboration didactique. (Parpette, Mangiante, 2011 : 1).

À travers cette démarche, on a mené des études pour identifier les besoins en formation dans le secteur public mais aussi à travers des questionnaires remplis avant et après la fin de

chaque programme de formation à court ou à moyen terme – où se cristallisent les besoins.

Une autre source d'information, ce sont aussi les demandes des services publics qui veulent faire face à leurs besoins spécifiques en formation. Ces demandes concernent des tâches spécifiques à accomplir et sont soumises par les Directions de Formations des services du secteur public. De plus, pendant la période des stages, les étudiants de l'École Nationale d'Administration Publique peuvent voir de près les besoins de leur poste et les tâches qu'ils auront à accomplir aussi bien que les compétences nécessaires.

L'acquisition de compétences en langues étrangères est nécessaire pour le fonctionnement efficace l'opération effective du secteur public. À l'École Nationale d'Administration Publique le programme des langues étrangères s'appuie sur les besoins spécifiques du secteur public. Le programme vise à l'amélioration des compétences pour l'utilisation des langues étrangères dans le cadre du secteur public pour que les fonctionnaires puissent communiquer dans le cadre européen et international.

Par rapport au niveau du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : *apprendre, enseigner, évaluer* les étudiants dans la section des attachés de presse et de la section de l'économie touristique suivent des cours des niveaux C1 et C2 tandis que les étudiants d'autres sections qui n'ont jamais appris le français peuvent le choisir comme langue étrangère 2 - niveau A1-A2.

En ce qui concerne les compétences transversales pour la compréhension écrite, il est nécessaire que les étudiants puissent lire et comprendre tout texte de référence concernant l'environnement professionnel et tout document de la spécialité ; ils doivent également pouvoir exploiter les éléments précis des textes.

En ce qui concerne l'expression écrite, les compétences transversales concernent la rédaction des lettres et la rédaction d'un bref rapport sur les tâches accomplies ou en général sur l'activité professionnelle.

En ce qui concerne la compréhension orale, l'accent est mis sur la participation à des conversations courantes, à suivre des réunions de travail, à comprendre des exposés, des discours.

En ce qui concerne l'expression orale, on se concentre sur les réponses à des questions simples, sur l'expression d'une opinion personnelle et sur l'acquisition des compétences d'argumentation.

Le programme linguistique focalise sur la compréhension des notions et des termes liés au programme d'études : les étudiants ont l'occasion d'utiliser l'approche interculturelle et d'apprendre comment utiliser la langue pour faire des présentations, pour participer aux conférences, aux groupes de travail. Les centres d'intérêt sont les institutions européennes, le travail, la sécurité sociale, la santé, l'environnement, la législation et le e-gouvernement.

La médiation et des activités de traduction sont utilisées dans toutes les spécialisations et surtout pour les attachés de presse et les cadres d'économie et développement touristique. En ce qui concerne les attachés de presse, étant donné qu'ils ont des activités spécifiques à accomplir pendant leur mission, ils doivent être capables de présenter des textes spécifiques en grec mais aussi dans deux langues étrangères. Leurs activités sont liées à la diplomatie internationale, aux relations internationales, au droit international, au cadre juridique européen. Ils doivent communiquer et interagir dans des groupes peu nombreux, au cours des négociations et des conférences de presse.

Le but du programme est d'offrir aux futurs attachés de presse les connaissances nécessaires du point de vue théorique et pratique pour qu'ils accomplissent leurs tâches avec

succès. Le programme a été révisé récemment pour l'accomplissement de leurs tâches. Le but est de renforcer les connaissances spécifiques, les compétences et les attitudes et d'analyser les stratégies de communication, la diplomatie, le droit international et les « position papers » (rapports). Le programme favorise l'approche globale et détaillée concernant des questions politiques et sociales aussi bien que les technologies de l'information et de la communication.

Les axes d'études concernent des questions de communication, la politique européenne et la politique vis-à-vis à des pays tiers, et des laboratoires concernant des rapports, des interviews, des communiqués de presse. Étant donné que les langues de travail des attachés de presse sont l'anglais, le français, l'italien, l'espagnol et l'allemand, ils doivent être capables de communiquer dans ces langues. D'ailleurs les examens d'entrée pour les attachés de presse comportent deux épreuves, la première concerne la langue anglaise et la deuxième le français ou l'italien ou l'espagnol ou l'allemand.

Les étudiants de toutes les sections, dont certains parlent trois ou même quatre langues étrangères, ont déjà obtenu des maîtrises universitaires, et certains d'entre eux, même des mastères ou des doctorats. L'accent est mis sur le travail en groupe, la négociation, la culture et la diplomatie et les compétences sociales.

Le but principal est la capacité de rédiger des textes en anglais, français, italien, espagnol et allemand en temps limité. L'accent est mis sur des travaux pratiques selon des modèles de communication : les étudiants basent leur travail sur qui est leur destinataire et le destinataire, sur le contexte de communication, sur les informations les plus importantes et sur les informations supplémentaires.

De plus, l'enseignement des langues étrangères et le développement des compétences de communication vise à aider les étudiants à avoir des compétences de traduction et de médiation vers le grec moderne mais surtout de la langue étrangère vers le grec, mais aussi des compétences de rédaction et de compétences de résumé.

Un autre point d'intérêt de l'enseignement est la rédaction des communiqués de presse. Normalement un communiqué de presse est écrit sous forme de pyramide inversée en présentant les informations les plus importantes dans le premier paragraphe. Il est aussi utilisé pour présenter dès le début des questions comme « qui », « quand », « où », « quoi », « pourquoi » et « comment ».

Les activités de production orale portent sur des activités interactives et des travaux en groupes peu nombreux, pour l'amélioration de la production orale, les simulations d'interview, des simulations de négociations, des presse kits. Le programme prend en considération l'identification des besoins, la définition du contenu, les tests et l'évaluation nécessaire.

Quand les étudiants rédigent des textes très souvent ils ne peuvent pas faire une distinction claire entre les informations les plus importantes et les informations secondaires. Une observation importante est que les étudiants qui ont une performance remarquable en français général ont aussi une performance remarquable en français sur objectifs spécifiques.

Il est évident que l'accent est mis non seulement sur les compétences linguistiques mais surtout sur les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques.

Les erreurs les plus fréquentes concernent la présentation des nuances fines, l'emphase. Quelquefois, surtout au début, il est difficile aux étudiants de parler avec aisance, sans hésiter mais ce type d'activité est le plus intéressant pour eux.

Les étudiants s'entraînent à présenter les informations nécessaires en établissant des

hiérarchies et des priorités. Dans leur programme d'études, on recherche la précision et la richesse d'informations et celui-ci est structuré autour des besoins de communication et des tâches à accomplir plus tard.

Référence bibliographique

PARPETTE CH., MANGIANTE J.- M. [consulté le 27 janvier 2011], *Le français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter*, disponible sur : <<http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>>

Note

¹ *École Nationale d'Administration Publique*, disponible sur <http://www.ekdd.gr/ekdda>

Intégration des TIC et approches collaboratives pour la co-construction de connaissances et le co-développement de compétences transversales en formation didactique à l'Université d'Athènes

Argyro PROSCOLLI

Université d'Athènes

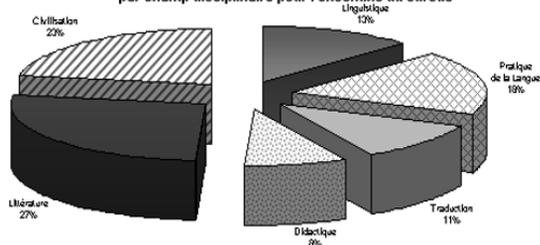
Les efforts de refonte du Programme d'études, entrepris depuis 2009 par le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes (désormais DLLfr), reflètent les préoccupations du personnel enseignant « relatives à la révision de la formation des étudiants. De telles initiatives avaient déjà été prises en matière de formation didactique. Elles tirent leur origine du souci de tenir compte des possibilités d'insertion professionnelle de nos étudiants et des préoccupations d'actualisation de nos approches et démarches pédagogiques, didactiques et méthodologiques.

Dans le cadre de cette présentation, nous allons, en premier lieu, exposer l'état de la question (formation au DLLfr et problématique à l'origine des décisions de refonte), présenter, dans un deuxième temps, le cadre conceptuel qui a servi de référence aux initiatives entreprises pour la révision de la formation en didactique des langues, exposer, par la suite, les modalités, processus et étapes de cette révision et clore la réflexion par l'examen des incidences et conséquences de ces initiatives, mesurables en termes quantitatifs mais aussi qualitatifs. Bref, cette présentation, qui se veut informative mais avant tout réflexive, s'inscrit dans les préoccupations de réviser la formation universitaire des étudiants-futurs enseignants de FLE.

1. Les études au Département de Langue et Littérature françaises

L'ancien Programme d'études du DLLfr, en vigueur jusqu'en 2008, prévoyait une formation répartie sur quatre années d'études pour l'obtention du diplôme (*Ptychion*), qui se voulait « classique » et « fidèle » aux principes du culturalisme et de l'humanisme. Elle privilégiait l'approche théorique et était centrée sur la l'accumulation de connaissances déclaratives/disciplinaires¹ (notamment des cours magistraux, peu de TD et de devoirs, sans mémoire de fin d'études, proposant des stages facultatifs d'une durée pratiquement insignifiante²) avec la moitié des enseignements réservée à la littérature et à la civilisation françaises et l'absence de formation à la recherche. Les dispositifs utilisés ne favorisaient pas vraiment la mise en place de *formes d'enseignement interactives/réflexives*, ni l'*autonomisation* des apprentissages et l'*autoformation* : très peu de modules intégrant les TIC, tous à option et très récents, et peu d'enseignements exploitant la plateforme d'enseignement à distance asynchrone de l'Université.³ La formation en didactique des langues (voir graphisme 1) représentait 8% de l'ensemble du cursus (taux calculé en fonction des modules et des heures d'enseignement consacrées).

Graph. 1. DLLf de l'Université d'Athènes
Répartition des heures d'enseignement obligatoire
par champ disciplinaire pour l'ensemble du cursus



Elle se concrétisait par 2 modules obligatoires (chacun d'entre eux à raison de 4h de cours magistral/théorique + 2h de TD) et 3 modules optionnels (à raison de 2h chacun).⁴

La refonte générale du Programme d'études a préférentiellement visé la limitation du nombre des modules obligatoires, qui devaient être dispensés pendant les trois premières années d'études, et l'augmentation consécutive du nombre des modules option-

nels répartis sur les 8 semestres. Le nombre d'heures par module s'est vu homogénéisé (3 heures hebdomadaires) et le nombre total des modules pour l'obtention du diplôme a été augmenté (de 40 à 52).

La formation didactique a connu une diminution des heures d'enseignement obligatoire mais une augmentation des heures d'enseignement optionnel. Or, la révision essentielle de la formation didactique avait déjà été entamée quelques années avant la refonte du Programme d'études dans le souci de répondre aux exigences de professionnalisation (conscience des difficultés d'insertion professionnelle dans le secteur public, par suite de la participation au concours de recrutement⁵) et en tenant compte des potentialités de nos effectifs étudiants, déterminées selon des variables indépendantes mais aussi dépendantes : carences linguistiques⁶ des étudiants qui accroissaient le coût cognitif des acquisitions disciplinaires, particularités de la formation qui mettait l'accent sur le discours « littéraire » narratif et descriptif ce qui avait comme conséquence l'absence de rigueur dans les approches/analyses du discours scientifique. Nous avons ainsi considéré que toute innovation en matière de formation didactique de nos étudiants devait tenir compte de la nécessité de rééducation en réception mais également en production cognitive des contenus d'enseignement (rationalisation, argumentation, discours méthodique et elliptique...), et focaliser sur le développement des compétences requises pour l'enseignement du FLE. Dans la partie suivante, nous allons esquisser les conceptions théoriques qui sont à l'origine de nos initiatives.

2. Cadre conceptuel à l'origine de la refonte de la formation didactique

Nous assistons, depuis un moment, à une série de mutations dans les études universitaires suite aux évolutions dans les différentes conceptions disciplinaires, les théories explicatives/prescriptives de l'apprentissage et les notions de rentabilité et d'employabilité. Nous tenterons ici une présentation succincte de ce qu'il en est précisément dans le domaine de la formation en didactique des langues.

2.1. Articuler formation universitaire et perspectives socioprofessionnelles

Depuis quelques années, les notions de *rentabilité* et d'*employabilité* déterminent de manière décisive la formation universitaire : elles consistent à mettre en réseau l'institution universitaire avec diverses structures de recrutement et à prévoir la collaboration entre la recherche universitaire et les acteurs du terrain. Du coup, on assiste à un effort de professionnalisation des études universitaires, qui se concrétise par la transition d'une formation générale et académique centrée sur les *savoirs* (connaissances disciplinaires déclaratives qui assurent la *formation*

scientifique) à une formation qui se veut aussi pourvoyeuse de *savoir-faire* et de *compétences* (connaissances procédurales qui assurent la *formation professionnelle*). Pour le domaine qui nous intéresse, de nouvelles politiques éducatives et linguistiques (macro- et micro-), déterminées en fonction de ce qui existe en amont mais aussi en aval des études universitaires, devraient assurer l'articulation de la formation universitaire en langues/cultures avec les perspectives socioprofessionnelles, resituant les langues dans leur contexte d'utilisation et considérant les formations respectives sous un aspect pluridisciplinaire.

2.2. Raisonner en termes de compétences

En conséquence des nouvelles approches pédagogiques et des conceptions des sciences psycho-cognitives en matière d'acquisition/apprentissage, le postulat à l'origine des initiatives de toute révision de la formation universitaire consisterait à penser la formation des futurs enseignants de FLE sur la base de l'aptitude à entrer dans des logiques plurielles exploitant et valorisant la *cognition* et la *métacognition*, l'*information* et la *gestion des situations*, les *évolutions techn(olog)iques* et le *travail collaboratif/coopératif*, assurant ainsi la *co-construction de connaissances disciplinaires* et le *co-développement de compétences*.⁷ En dehors des compétences traditionnellement requises pour l'enseignement des langues/cultures (didactiques, méthodologiques et pédagogiques), la formation actuelle devrait prévoir le développement de compétences technologiques et transversales permettant ainsi aux diplômés de gérer différentes situations-problèmes⁸ auxquelles ils seraient éventuellement confrontés, de s'adapter aux mutations et, le cas échéant, de se recycler.

Nous allons essayer de présenter brièvement les principales notions.

2.2.1. Construction collective du savoir

La formation universitaire exige toujours l'acquisition de connaissances déclaratives/disciplinaires. Or des logiques nouvelles apparaissent dans nos rapports aux savoirs : elles imposent un cadre pédagogique fondé sur une *position* « *constructiviste* » selon laquelle l'apprentissage est défini comme un processus de construction plutôt que de cumulation des connaissances et l'enseignement est vu comme un rapport de soutien favorisant cette construction, plutôt que comme un simple processus de transmission des savoirs. De surcroît, on considère que le savoir est construit par des individus qui participent à une communauté, ce qui accorde au contexte social un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage. Il s'agit donc de concevoir la formation en termes d'interactions entre trois entités à travers lesquelles le futur enseignant va construire ses propres connaissances et les intégrer à ses savoirs déjà existants : le sujet formé, l'enseignant-formateur et l'objet d'étude. Bref, la formation universitaire devrait proposer des approches interactionnelles collaboratives/coopératives, susceptibles de maximaliser les *connaissances* et d'optimiser les *compétences* de nos étudiants, les unes comme les autres prenant sens relativement à l'ensemble de leurs savoirs et aptitudes et en rapport avec la communauté socioprofessionnelle qui les accueillerait et des usages prospectés et attendus.

2.2.2. Compétences transversales

En dehors des compétences pédagogiques, didactiques et méthodologiques⁹ auxquelles nos étudiants s'entraînent depuis un moment, l'accès au marché du travail exige des enseignants qu'ils fassent preuve de nouvelles compétences. Depuis plus de dix ans, la notion de *compétences transversales* devient majeure dans le langage pédagogique, qu'il s'agisse de l'éducation des élèves/apprenants¹⁰ ou de la formation des enseignants. La question qui préoccupe pédagogues et didacticiens consiste à savoir en quoi résident ces compétences, si on peut les enseigner/apprendre et, dans l'affirmative, comment y arriver.

Pour ce qui est de la première question, il faut noter que la notion nous vient des finalités distinctives des certifications professionnelles, qu'elle a, par la suite, été utilisée pour désigner les compétences jugées essentielles pour aider « l'élève à s'adapter à diverses situations et à poursuivre ses apprentissages sa vie durant » (Programme de formation de l'école québécoise, 1) et qu'elle fait référence à des capacités et mécanismes cognitifs de divers ordres :¹¹

On retrouve des opérations mentales comme déduire, induire, synthétiser, comparer, par exemple ou encore les mécanismes intellectuels qui figurent dans la taxonomie de Bloom (comprendre, appliquer, analyser, transposer, interpréter, extrapoler, synthétiser, évaluer...). Dans la même veine, on appelle aussi compétences transversales, des savoir-faire méthodologiques (prendre des notes, structurer un discours, manipuler des concepts et, d'une manière générale, maîtriser l'abstraction). Dans un registre connexe, on appelle également compétences transversales, ce que nous avons appelé attitudes, les savoir-être (pouvoir travailler un groupe, participer aux institutions de citoyenneté, réaliser des projets personnels ou professionnels, écouter un interlocuteur dont on ne partage pas les idées, être assertif, oser parler en public, avoir de l'entregent...) (Tilman, 2006)

On pourrait ainsi dire que les compétences transversales répondent aux buts de l'éducation : viser le développement cognitif et l'épanouissement socio-affectif des jeunes et valoriser la « citoyenneté » *via* le savoir-apprendre et le savoir-être (depuis le vivre-ensemble jusqu'à la prise de conscience interculturelle). Considérées ainsi, elles relèvent d'une responsabilité partagée qui dépasse les limites des domaines et des champs disciplinaires : elles « s'exprime[nt] dans un grand nombre de domaines, apparemment non apparentés. C'est pourquoi on leur accorde un statut de généralité, distinct de la conception générale de la compétence qui, elle, est contextualisée » (Tilman, 2006). C'est aussi la raison pour laquelle elles se développent en interaction les unes avec les autres.

On en arrive ainsi à la question cruciale : Peut-on enseigner/apprendre les compétences transversales ? Et si oui, comment s'y prendre pour les (faire) développer ? Selon Tilman, il faut s'exercer à *modéliser* et à *transférer* : en pratiquant une compétence dans un domaine particulier et un contexte familier, on finit par modéliser les agissements nécessaires sur une activité (formaliser les comportements qui la caractérisent). Il reste alors à étendre le « modèle », en l'adaptant à d'autres domaines, non familiers, et à des situations analogues¹² C'est ainsi que la compétence sera « standardisée et incorporée » en tant que produit d'une *métacognition* (*prendre connaissance et avoir conscience de son fonctionnement intellectuel*).

Quelles seraient, selon nous, les compétences transversales à faire développer chez les étudiants-futurs enseignants de FLE ?¹³ Nous avons surtout opté¹⁴ pour

- des compétences organisationnelles et méthod(olog)iques : anticipation ; organisation/ planification/structuration ; détermination d'objectifs ; mise en place des situations et des activités et d'apprentissage ; gestion du temps ; choix des méthodes, des modes de travail,

des supports et dispositifs efficaces...

- des compétences de recherche : contrôle/mise à l'épreuve des connaissances ; résolution des problèmes ; esprit/jugement critique...
- des compétences personnelles et interpersonnelles : analyse et synthèse ; créativité ; improvisation ; enthousiasme ; motivation ; prise d'initiatives ; prise de décision ; gestion de l'ambiance ; dynamisme ; communication ; interactivité ; perception/prévision des réactions...
- des compétences de collaboration/coopération : esprit d'équipe ; stratégies de communication ; négociation ; diversification et le renversement des rôles...
- des compétences technologiques : esprit de quête et de découverte ; appréhension des fonctionnalités ; exploitation des outils technologiques...

3. Initiatives de révision de la formation en didactique des langues

Les thèses et les conceptions ci-dessus mentionnées ont dicté la nécessité d'actualiser, en formation didactique, les approches, les méthodes et les modes d'enseignement de manière à faire développer chez nos étudiants des « compétences génériques professionnelles », des aptitudes heuristiques, des méta-compétences, des compétences intellectuelles transversales et transférables.

Nos initiatives de professionnalisation des études ont débuté par

- la révision des modules obligatoires : en dehors de la reformulation de leurs intitulés (les nouveaux étant considérés comme plus révélateurs des contenus), pour l'actualisation des contenus, nous nous sommes alignée sur les directives du Conseil de l'Europe et avons adopté le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), ce qui nous a amenée à raisonner en termes de « compétences » qui ont constitué l'étape fondamentale de la « planification de l'enseignement ». Dans le souci d'établir le rapport de la théorie à la pratique, nous avons entrepris l'entraînement des étudiants à la maîtrise de ces nouveaux concepts (travaux dirigés ciblés sur l'élaboration d'un plan de cours à partir d'un document et d'une proposition d'exploitation en classe de langue). Nous avons enfin essayé d'initier les étudiants à la recherche en leur demandant, en plus du rapport de stage réalisé dans les écoles, d'effectuer une mini-enquête sur un paramètre de l'enseignement de la langue ;
- l'institution de nouveaux modules optionnels intégrant les TIC et visant les connaissances procédurales (application des connaissances déclaratives acquises et des modèles théoriques, développement de savoir-faire, exploitation des TIC pour la conception et la création de matériel didactique...) : il s'agit des modules « Exploitation pédagogique des TIC en classe de langue » et « Exploitation des TIC à des fins de conception de matériel didactique destiné à l'enseignement du FLE », proposés dans le cadre du projet « Réforme des Programmes d'études universitaires ». ¹⁵

Nous avons par la suite entrepris l'intégration progressive de nouveaux dispositifs d'enseignement, de préférence technologiques, à commencer par l'exploitation des fonctionnalités de la plateforme d'enseignement asynchrone de l'université pour introduire, ultérieurement, des outils technologiques de communication et de collaboration. ¹⁶ Cette initiative a initialement été dictée par le fait que leur intégration est considérée comme incontournable dans l'enseignement en général, en matière de formation universitaire et professionnelle plus

particulièrement. Or nous avons vite réalisé que leur exploitation en formation didactique allait de pair avec les nouvelles conceptions en matière de co-construction du savoir et de co-développement de compétences transversales, et que l'avènement du web2 permettait de promouvoir *le principe de collaboration* qui accompagne l'apprentissage semi-guidé et qui encourage la réflexion sur le processus même d'apprentissage et *la création de modules de formation interactifs* requérant la recherche de solutions à des problèmes donnés.

Plus concrètement, les formes d'intégration des TIC optées consistaient à

- exploiter des réseaux sociaux (forum, chat, MSN...) et leurs contenus en incitant nos étudiants à y participer,
- créer des pages wikis¹⁷ permettant la construction collective et le partage de connaissances en didactique des langues,
- envisager et réaliser un enseignement à distance *a-synchrone* (exploiter à fond les possibilités offertes par *e-class*, la plateforme d'enseignement à distance de l'université¹⁸) mais aussi *synchrone* (inauguration des cours par visioconférence pour le module obligatoire de didactique¹⁹).

L'intégration des TIC nous a permis de tenter des modifications au niveau des modes/procédés d'évaluation : nous avons ainsi mis en place un contrôle continu qui consistait en tests, devoirs, participation aux nouvelles modalités d'acquisition de connaissances et de développement de compétences ainsi que dans l'évaluation sur dossier pour les modules optionnels d'intégration/exploitation des TIC.

4. Bilan du projet d'intégration/exploitation des TIC dans la formation des étudiants-futurs enseignants de FLE : résultats et discussions

4.1. Tendances générales

Nous allons, dans cette partie, faire état, de manière générale et succincte²⁰, des tendances enregistrées quant à la façon dont les étudiants impliqués dans ces projets facultatifs ont perçu leur formation, ainsi que des résultats d'évaluation formative et sommative de leurs connaissances et compétences. Ces constats proviennent de l'analyse de deux corpus d'enquête :

- questionnaires sur l'utilisation des nouveaux outils technologiques et leurs incidences sur leur formation initiale en tant qu'enseignants de FLE,
- notes d'évaluation au contrôle continu et à l'examen semestriel.

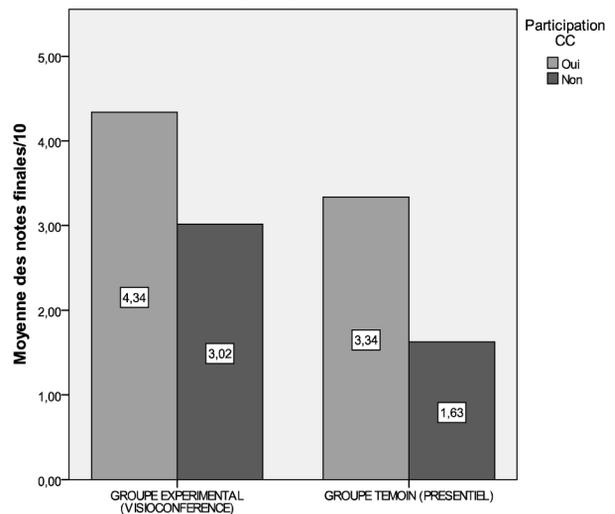
Quand on demande aux étudiants d'évaluer l'impact des TIC sur leur formation, l'acquisition de connaissances générales et de compétences technologiques, didactiques et méthodologiques viennent en première place, juste avant la compétence du savoir-apprendre et des compétences interpersonnelles (gestion des relations avec les autres).

Invités à évaluer l'utilité des divers outils technologiques mis à leur disposition sous l'aspect du rendement à l'examen semestriel, les étudiants optent majoritairement pour des outils plutôt conventionnels (*e-class* pour le matériel didactique mis à leur disposition et e-mail pour la communication avec les enseignants). Les outils plus collaboratifs utilisés pour l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, comme le wiki et le téléenseignement, dominent généralement dans les préférences des étudiants, or avec un taux bien inférieur.²¹ Le wiki a été bien accueilli par les étudiants. Les contributions pour la constitution des contenus du wiki concernaient préférentiellement la construction de connaissances disciplinaires (notions fondamentales en Didactique des langues et sciences de

référence). Les efforts de développement de compétences ont consisté à faire preuve d'interaction/collaboration avec leurs camarades sur des questions technologiques et d'utilisation/gestion de l'outil (transmission du savoir vertical mais aussi horizontal : apprendre à apprendre) et ont souvent été de l'ordre du personnel/interpersonnel (communiquer avec les autres ; faire part de sa contribution). L'efficacité de l'intégration de cet outil à la formation didactique est évidente d'après les meilleur(e)s résultats/performances des étudiants ayant participé à la construction du wiki de didactique des langues²², et le fait d'avoir, selon leurs déclarations, développé des stratégies d'apprentissage et des compétences technologiques grâce à son utilisation.

La visioconférence, utilisée dans le cadre du groupe de télé-enseignement²³, a été vue par plus de la moitié des étudiants comme une forme d'enseignement différente par rapport aux cours traditionnels, car plus agréable, plus directe et plus efficace. Parmi les raisons de son efficacité, nous avons retenu la dimension spatio-temporelle (habiter à distance de la faculté, gagner du temps en évitant les déplacements, toujours difficiles dans la ville d'Athènes), l'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales, les possibilités d'interactivité et d'interactions offertes et la qualité des conditions (meilleure concentration, ambiance plus agréable, effectifs estudiantins moins nombreux).²⁴ Évaluée sur la base des résultats de notation obtenus, l'analyse quantitative a révélé de meilleures performances pour le groupe expérimental en téléenseignement (avec ou sans contrôle continu), cette supériorité étant plus accentuée en connaissances procédurales (voir graphisme 2).

Gr. 2. Moyennes des notes finales en fonction du groupe d'appartenance et de la participation au CC



4.2. Situations problématiques

Au bout de cette expérience de refonte de la formation en didactique, nous nous demandons toujours si les effectifs de participation et les performances des étudiants auraient été les mêmes sans prime de notation de leur effort d'implication dans l'utilisation des TIC.

Par ailleurs, si l'on a pu constater l'efficacité du wiki et du téléenseignement quant à la construction de connaissances disciplinaires/déclaratives, ceci ne pourrait pas être affirmé de manière catégorique à propos du développement de connaissances procédurales et de compétences transversales.

L'intégration/exploitation des TIC à des fins de conception/réalisation de matériel didactique a souvent donné naissance à des propositions imprédictibles : si l'intégration des TIC était importante quantitativement et qualitativement (plusieurs logiciels et fonctionnalités exploités), elle s'accompagnait souvent de productions traditionnelles et didactiquement dépassées.

Pour ce qui est de la compétence de collaboration/coopération, nous avons affronté des réticences de collaboration qui s'est souvent limitée à la coopération sans interaction et sans organisation méthodique. Invités à évaluer l'expérience de collaboration, les étudiants en expriment plutôt une représentation positive puisqu'elle a surtout contribué à enrichir leurs connaissances et à développer des compétences notamment technologiques mais aussi didactiques et transversales (gestion des relations avec les autres ; compétence organisationnelle : « j'ai appris à travailler méthodiquement » ; « j'ai appris à collaborer »), et moins au niveau interpersonnel et concernant les profits socio-affectifs (se faire des amis). Pour ceux qui en ont une représentation négative, celle-ci provient surtout de la mauvaise répartition des tâches et de la difficulté à se mettre d'accord avec les autres et moins de la difficulté de la tâche, vu le timing de l'épreuve²⁵. À noter, par ailleurs, que la collaboration avec les enseignants a été particulièrement appréciée²⁶.

La collaboration exigée pour la construction du wiki s'est avérée restreinte et les contributions des étudiants consistaient à enrichir les sujets prédéfinis et à rajouter des textes sans collaboration avec le condisciple (efforts individuels et non collaboratifs). Du coup, ici, l'interaction s'est limitée à des affinités échangées.

Conclusion

S'il y a un constat général à faire au bout de cette expérience, celui-ci concerne les incidences mutuelles entre *approches didactiques* et *dispositifs* : les nouveaux dispositifs et outils technologiques collaboratifs, de par leur nature interactionnelle, ont inévitablement eu des incidences sur les approches, les méthodes et les modes d'enseignement adoptées, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives à nos étudiants dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences transversales, indispensables à l'aptitude à communiquer et à collaborer en français avec des locuteurs natifs et, ultérieurement, avec leurs homologues alloglottes et leurs élèves/apprenants, en milieu professionnel. À leur tour, les nouvelles démarches et approches adoptées ont exigé le recours aux nouveaux dispositifs et outils collaboratifs.

De surcroît, les initiatives de refonte de la formation didactique ont fonctionné sur la base d'un *modèle systémique* : nous avons essayé de tenir compte des réalités complexes et de la singularité des événements potentiels et (nous) avons adopté un processus interactif global, tout autant qu'individuel, agissant à plusieurs niveaux simultanément et dont le fonctionnement tenait compte du contexte et des interactions cognitives. En intervenant à divers niveaux d'interactions, nous avons pu mettre en place une formation globale qui concernait la discipline, l'interdiscipline et la transdiscipline par l'acquisition de connaissances déclaratives, la maîtrise de connaissances procédurales, le repérage et l'expression de connaissances contextuelles et l'entraînement au transfert des démarches procédurables. Nous espérons avoir entraîné nos étudiants à des approches transversales et contribué à une meilleure relation entre les disciplines de référence de la formation en didactique des langues, ainsi qu'à une application fonctionnelle des contenus.

Néanmoins, si cette expérience s'est avérée intéressante pour avoir donné des résultats positifs en formation didactique de nos étudiants, les réticences enregistrées à l'intérieur même du Département nous ont fait réaliser que la contribution des TIC à la formation universitaire consiste dans le fait qu'elles impliquent des changements dans le traitement de l'information, à savoir

- modifier « les manières de lire, d'écrire, de communiquer, d'apprendre et peut-être même de penser » (Legros et Crinon, 2002 : 10) et
- s'initier aux possibilités offertes par les *fonctionnalités* de ces outils particuliers qu'il faut en outre employer dans des contextes définis pour en tirer profit.

Du coup, avant d'entamer des projets d'intégration des TIC et de proposer des approches qui se veulent plus participatives et interactives ainsi que l'utilisation d'outils collaboratifs, il faut avoir assuré le changement dans les mentalités de tous les facteurs de la formation, des enseignants/formateurs et des formés, de l'institution mais aussi de la communauté/société et avoir pris conscience du fait que de tels projets exigent beaucoup de temps à consacrer aussi bien de la part des enseignants que des étudiants. Bref, pour réfléchir à une intégration positive des TIC, il faudrait

- envisager le modèle théorique de l'approche systémique (il permet de considérer davantage les relations entre les composants que les composants eux-mêmes),
- reconsidérer, par rapport au contexte institutionnel, le temps et l'espace dans les lieux d'enseignement,
- faire en sorte que le personnel enseignant ainsi que les responsables/directeurs soient convaincus de leur utilité,
- envisager comment ces différentes composantes interagissent les unes par rapport aux autres.

Références bibliographiques

- AFRIAT C., GAY C., LOISIL F., 2006 [consulté le 16 octobre 2010], *Mobilités professionnelles et compétences transversales*, disponible sur :
<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000527/index.shtml>>
- ALTET M., 2001, « Les styles pédagogiques », in RUANO-BORBALAN J.-C. (coord.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 201-206.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes/Les Éditions Didier, Disponible également en ligne sur
<<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>> ou sur
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>.
- FORAKIS K., 2008, « Compétence grammaticale et initiation au raisonnement linguistique : l'exemple de l'hellénophone en cursus universitaire d'études françaises », in VLACHOPOULOS S. et GOGAS Th. (eds), *Foreign language teaching in Tertiary Education II*, Proceedings of the 2nd International conference [Actes du 2^e colloque international], Ioannina (Greece), Carpe Diem, 185-196.
- LEGROS D. et CRINON J., 2002, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, (Collection U).
- PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, 2007, *Enseignement secondaire, 2^e cycle, Chapitre 3 : Compétences transversales*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, disponible sur :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf>
- PROSCOLLI A., 2006, « Des compétences aux performances dans les apprentissages en Lé à l'école primaire », *Contact*⁺, n° 32 (n° spécial : Actes de séminaire), 32-35.

- PROSCOLLI A., 2007, « Des compétences linguistiques des professeurs de FLE en Grèce », *Γλωσσικός Περίπλους. Μελέτες αφιερωμένες στη Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού*, [Périple linguistique. Mélanges offerts à D. Théofanopoulou-Kontou.] Athènes, Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα, 321-331.
- PROSCOLLI A., 2008a, « Les efforts d'actualisation du Programme d'Études du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes », in VLACHOPOULOS S. et GOGAS Th. (eds), *Foreign language teaching in Tertiary Education II*, Proceedings of the 2nd International conference [Actes du 2^e colloque international], Ioannina (Greece), Carpe Diem, 27-41.
- ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ Α., 2008b, « Η Λεξιλογική Ικανότητα των Φοιτητών Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ », *Η Γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει*, Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα, Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών, 454-460 [PROSCOLLI A., 2008b, « La compétence lexicale des étudiants du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes », *La Langue dans un monde en mutation*, Actes du Congrès International, Athènes, École de Langues de l'Université d'Athènes, 454-460].
- PROSCOLLI A. et MARKANTONAKIS S., 2008, *Former les étudiants-futurs enseignants de F.L.E. à l'exploitation didactique des TIC en classe de langue*, Athènes, Université nationale et capodistrienne d'Athènes.
- ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ Α. & ΜΑΡΚΑΝΤΩΝΑΚΗΣ Σ., 2010, « Το Wiki στην Εκπαίδευση των Φοιτητών/Μελλοντικών Καθηγητών Γαλλικής », in ΚΑΛΟΥΡΗ Ρ., ΚΙΜΟΥΛΑΚΗΣ Ν., ΠΑΓΙΑΤΑΚΗΣ Γ., ΠΑΝΕΤΣΟΣ Σ., ΤΣΑΚΙΡΑΚΙΣ Γ. (επιμ.), *Συλλογικός τόμος Πρακτικών*, 1^ο Επιστημονικό Συνέδριο Σ.Ε.Π. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, 621-632 [PROSCOLLI A. et MARKANTONAKIS S., 2010, « Le Wiki dans la formation des étudiants/futurs enseignants de FLE », in KALOURI R., KIMOULAKIS N., PAYIATAKIS G., PANETSOS S., STAKIRAKIS G. (eds), *Actes du 1^{er} congrès scientifique d'O.P.S. de l'A.S.PAI.T.E. La formation des Enseignants de l'Enseignement Professionnel et Technologique en Grèce*, Athènes, 621-632].
- PROSCOLLI A., MARKANTONAKIS S., VOULGARIDIS C., 2009, « De l'(in)efficacité de la formation initiale à un poste d'enseignement de F.L.E. dans le secteur public grec », *Faire vivre les identités francophones*, Actes du XII^e Congrès Mondial de la F.I.P.F., Québec 2008, *Dialogues et Cultures*, n^o 55, Tome III. Enjeux pédagogiques et didactiques, 1623-1634. Disponible également sur : <<http://www.fipf.info/public/doc/livrequebec1.pdf>>.
- PROSCOLLI A. et MARKANTONAKIS S., [à paraître], « La visioconférence dans la formation des étudiants/futurs enseignants de FLE à l'Université d'Athènes. Controverses, défis et perspectives de la formation à distance », *Langues et Technologies. Enseignement et acquisition*, Actes du 3^e Colloque International de l'Université HASSAN I - MOHAMMEDIA.
- TILMAN F., 2006 [consulté le 22 mars 2009], « Définir les compétences transversales pour les enseigner », disponible sur LE GRAIN asbl - Atelier de *pédagogie sociale* <<http://www.legrainasbl.org/Definir-les-competences>>

Notes

¹ Raisons : de nombreux effectifs étudiants (± 250 par année académique) disproportionnés aux effectifs restreints du personnel enseignant (environ 25 membres).

² Ils concernaient exclusivement la formation didactique et consistaient surtout en un stage aux établissements scolaires, à raison de 4 séances d'enseignement maximum pour l'ensemble du cursus.

³ <http://eclass.uoa.gr>

⁴ Pour une analyse plus détaillée de l'ancien Programme d'études, voir Proscolli (2008a).

⁵ À ce propos, voir Proscolli, Markantonakis & Voulgaridis (2010).

⁶ À ce propos, voir Forakis (2008) et Proscolli (2007) et (2008b).

⁷ La notion de « compétence » devient majeure en matière d'enseignement et de formation. Parmi les définitions fournies, nous avons retenu celle de Tilman (2006) : Une compétence est une *aptitude à réaliser efficacement une action donnée*. Autrement dit, il s'agit d'un « savoir-agir » qui requiert *la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes* (connaissances, capacités cognitives, habiletés manuelles et attitudes socio-affectives) *et la faculté de les mobiliser dans la résolution de problèmes*.

Pour une étude plus détaillée, voir Afriat et al. (2006)

⁸ Ainsi que le note Tilman (2006) : « La compétence sert à résoudre des problèmes ! »

⁹ À ce propos, voir Proscolli (2005-06).

¹⁰ À noter que le Québec, après avoir depuis 1997 insisté sur le développement de compétences transversales en contexte éducationnel (même à partir de l'école primaire), a récemment fait publier un décret gouvernemental, en vigueur depuis 2011, visant « leur éradication complète du vocabulaire de l'éducation ». Pour plus d'information, voir : http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201009/08/01-4313795-adiieu-competences-transversales.php?utm_categorieinterne=traffidriviers&utm_contenuinterne=cyberpresse_B4_manchettes_231_accueil_POS1

¹¹ Le Programme de formation du Québec comporte 9 compétences transversales, regroupées en 4 ordres :

- ordre intellectuel : exploiter l'information ; résoudre des problèmes ; exercer son jugement critique ; mettre en œuvre sa pensée créatrice ;
- ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces ; exploiter les technologies de l'information et de la communication ;
- ordre personnel et social : actualiser son potentiel ; coopérer ;
- ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

¹² Comme il s'agit de compétences à dominante cognitive ou socio-affective, elles se prêtent aux transferts. D'ailleurs, ainsi que le note Tilman (2006), « une compétence n'est transversale que potentiellement. C'est l'activité d'identification de la situation nouvelle et l'activité de transfert qui en font une compétence effective. »

¹³ Parmi les différents efforts de catégorisation des compétences transversales, nous pouvons citer celui de Currie (1991) selon lequel les dix habiletés transférables les plus prisées par les employeurs sont les suivantes : Habiletés analytiques ; Flexibilité/talents variés ; Aptitude interpersonnelle ; Aptitude à la communication orale et écrite ; Organisation/Planification ; Gestion du temps ; Enthousiasme/motivation ; Qualités de chef (Leadership) ; Initiative/dynamisme ; Esprit d'équipe.

(Voir <http://australie.uco.fr/~cbourles/OPTION/Competences/Comptran.htm>)

¹⁴ On peut trouver bon nombre d'efforts de classification pour recenser des traits généraux communs aux enseignants. Voir celle de Marguerite Altet, qui définit le *style pédagogique* en tenant compte de trois dimensions constitutives interdépendantes : la dimension « style personnel » (manière d'être de l'enseignant), la dimension « style relationnel, interactionnel » (manière d'entrer en relation) et la dimension « style didactique » (manière de faire, d'organiser la situation pédagogique).

¹⁵ Projet entamé en 2004, subventionné par le Programme opérationnel de Formation initiale et professionnelle II à raison de 75% de fonds communautaires (Caisse européenne sociale) et de 25% des fonds nationaux, et exigeant l'introduction obligatoire de nouveaux objets d'études et la promotion de l'intégration des TIC.

¹⁶ Je tiens, ici, à remercier Stélios Markantonakis, enseignant détaché de l'enseignement secondaire à notre Département, de m'avoir secondée dans la tâche de formation didactique de nos étudiants. Son aide s'est avérée précieuse non seulement parce qu'il a inlassablement soutenu diverses tâches, activités, initiatives du Département, qui dépassaient souvent ses engagements d'enseignement, mais aussi et surtout parce qu'il nous a fait découvrir, aux étudiants comme aux enseignants, les potentialités des TIC mises au service de nos enseignements et de la formation de nos étudiants en général.

¹⁷ Le wiki a été choisi pour réunir des avantages parmi lesquels ceux qui nous intéressaient en contexte de formation

didactique : peu de connaissances et compétences pré-requises ; possibilité pour les utilisateurs de travailler en parallèle et en même temps ; plusieurs modes d'organisation du/des contenu(s), ce qui pourrait contribuer au développement des compétences de cohérence/cohésion ; possibilité d'enregistrer la part de participation de chaque utilisateur...

¹⁸ Nous avons mis à leur disposition du matériel didactique numérisé, activé le forum, le chat. Nous avons enfin créé des exercices auto-correctifs en ligne.

¹⁹ Nous avons utilisé une plateforme d'enseignement synchrone (*wiziq.com*).

²⁰ Pour une présentation plus détaillée, voir Proscolli & Markantonakis (2008) et Πρόσκολλη & Μαρκαντωνάκης (2010) et Proscolli & Markantonakis [à paraître].

²¹ Hypothèse explicative : leur utilisation exige un coût cognitif sensiblement plus élevé (productions disciplinaires) que pour les autres outils qui se limitent aux échanges et à la demande d'explications.

²² Moyenne des notes à l'examen final et note finale bien plus élevées à côté d'une corrélation positive entre les deux notations : au wiki et aux épreuves finales du semestre.

²³ Il était destiné à un groupe d'étudiants ayant accompli leur cursus sans pour autant avoir obtenu le module de didactique.

²⁴ Les avis défavorables (peu nombreux comparés aux avis favorables) ont mis l'accent sur des problèmes de concentration (heure tardive des visioconférences), le manque d'animation/vivacité (dimension extra- et paralinguistique) et la non-efficience des contacts virtuels à distance, l'impuissance à prendre des notes étant donné qu'il fallait gérer plusieurs choses à la fois (suivre l'enseignement, prendre des notes, écrire sur le chat pour communiquer) à côté de la fatigue qui en émane.

²⁵ En fin de cursus universitaire (quatrième année d'études), souvent quand il faut se présenter à l'examen d'un bon nombre de modules qui traînent depuis le premier semestre.

²⁶ Hypothèse explicative : habitudes acquises par les modes de travail promus par le système éducatif.

Les outils du Conseil de l'Europe à la disposition des enseignants de langues étrangères : vers une redéfinition de la compétence professionnelle des enseignants non-natifs

Maria ROUSI

Enseignement public

Introduction

La présente communication rend compte d'une étude qualitative portant sur des enseignants grecs de français s'exprimant sur l'insécurité linguistique des enseignants non natifs. La méthodologie retenue a été celle d'entretiens individuels, semi dirigés, pris auprès de 10 répondants aux profils divers (en termes d'âge, de sexe, de formation, et de contextes professionnels).

L'insécurité linguistique est un thème régulièrement exploré par les chercheurs depuis les années 60. William Labov donne une première définition centrée autour des questions de prononciation dans différents milieux sociaux (Labov, 1966). Michel Francard (1993), Nicole Gueunier (1993), Cécile Canut (1995) et Aude Bretegnier-Gudrun Ledegen (1992), entre autres, développent un cadre d'analyse centré autour des communautés francophones dites « périphériques ». Louis-Jean Calvet et Marie-Louise Moreau (1998), eux, abordent les questions relatives à l'insécurité dans des contextes plurilingues.

Les témoignages des interviewés permettent de définir l'insécurité linguistique comme le ressenti que ses pratiques linguistiques et par extension ses pratiques professionnelles sont illégitimes au regard d'une norme idéale, intériorisée ou imposée par un contexte émanant d'une culture éducative donnée :

Anguéliki : « (...) c'est quand moi je me sens insécure, j'ai peur des réactions entre guillemets de quelques personnes » « (...) quand j'ai l'impression que mes connaissances langagières et linguistiques ne sont pas à l' hauteur de ce qui m'est demandé (...) que moi je ne suis pas locutrice native, je suis insuffisante »

Elsa : « pour moi on sent de l'insécurité linguistique quand on n'est pas sûr de s'exprimer correctement »

D'après leurs témoignages, les enseignants de langues étrangères se sentent en insécurité linguistique parce que les stéréotypes du locuteur idéal, du professeur omniscient mais aussi de la place qu'occupe la norme de la compétence linguistique influencent aussi bien la valeur que les enseignants se donnent, que la valeur que les acteurs éducatifs (famille, apprenants, école) leur attribuent :

Anguéliki : « ça me fait peur de parler à mon directeur ou à quelqu'un dont mon parcours professionnel dépend... »

Iason : « (...) dans la tête des gens, être professeur, tu dois bien connaître la langue, tu ne dois pas faire des fautes (...) parce qu'un professeur est supposé parler une langue presque parfaitement. »

Pourtant le profil des enseignants de langues répond à bien plus de compétences que la compétence linguistique.

Dans les pages qui suivent nous tenterons de démontrer comment les différents outils du Conseil de l'Europe peuvent aider les enseignants de langues étrangères non natifs à surmonter le sentiment d'insécurité linguistique et à rédéfinir leur rôle.

1. Le poids de la culture éducative

C'est en partant du stéréotype majeur, de la norme telle qu'elle est considérée par la conception commune, mais aussi du locuteur natif, que nous avons pu remonter à la culture éducative grecque et aux représentations sociales éducatives que celle-ci exprime.

Dans le cas des enseignants non natifs de langues étrangères, leur perception de la norme linguistique serait partagée entre la langue étrangère qu'ils ont apprise, qu'ils enseignent avec des fautes, des imperfections, ou tout simplement des particularités propres aux locuteurs non natifs (norme endogène) et la perception stéréotypée d'un locuteur natif supposé idéal (norme exogène). Afin de transmettre des savoirs et des savoir-faire, les enseignants – et spécialement les plus jeunes – font appel à des modèles didactiques intériorisés et pérennisent ainsi les traits caractéristiques de la culture éducative et de la culture didactique qui leur est familière. Or, chaque fois que ces conditions – compétence de natif et adéquation à la norme linguistique – ne sont pas présentes, les enseignants se retrouvent incapables de répondre au mandat didactique requis par la culture éducative/didactique du pays, de leurs apprenants et d'eux-mêmes, en tant qu'anciens apprenants et actuels enseignants.

Pour faire face à cette difficulté, ils renoncent au modèle du locuteur natif tout en admettant pouvoir, dans certaines conditions, répondre à ce modèle, tel qu'il est exigé par la culture éducative.

Il est à souligner que l'enseignement des langues étrangères tel qu'il est pratiqué aujourd'hui en Grèce, est axé sur un apprentissage à des fins communicatives. En cela, il est conforme aux indications du Conseil de l'Europe en même temps qu'il favorise la diffusion de la langue et œuvre dans le sens de la mise en valeur de la francophonie. Pourtant, les constituantes de la culture éducative, comme l'image stéréotypée du professeur omniscient ou du locuteur natif idéal, ou encore l'idée que le français est une langue qui doit nécessairement être objet d'un haut niveau de maîtrise grammaticale plus qu'un outil de communication, ne s'accordent pas nécessairement aux politiques éducatives mises en place.

2. Un schéma de « résilience »

Du fait de leur statut, la dimension professionnelle des enseignants de langues est indissociable de la dimension linguistique. Au fil des entretiens, un lien spontané et implicite s'est établi entre l'insécurité linguistique et la compétence professionnelle montrant le désir des enquêtés de se défendre contre l'image stéréotypée du professeur véhiculée dans la culture éducative. Pour eux, être un « bon prof » ne se résume pas à la compétence lexicale :

Anguéliki : « (...) parce que je ne pense pas que l'on est des encyclopédies portables (...) le rôle du prof et du maître est bien sûr de transmettre aux enfants des savoirs, de reproduire des connaissances mais aussi de donner des outils pour pouvoir rechercher lorsqu'ils se trouvent dans une difficulté... »

Matthaios : « (...) moi, je ne suis pas un juke-box dans lequel tu mets une pièce de monnaie et qui te

chante la chanson que tu désires. (...) moi, je suis un professeur et j'ai deux objectifs : te faire apprendre la langue et te faire aimer les langues en général (...) »

La qualité professionnelle d'un enseignant, et notamment d'un enseignant de langues, se construit avec des compétences grammaticales, lexicales, syntaxiques, avec des compétences culturelles, communicatives, mais aussi avec des aptitudes pédagogiques et didactiques afin de pouvoir transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à ses apprenants. Or, être ou se percevoir comme étant inférieur au niveau linguistique ne signifie pas forcément être inférieur professionnellement. Leur discours fait apparaître, comme en filigrane, le fait qu'ils arrivent à faire la part des choses, qu'ils dissocient cet élément radical constituant leur identité professionnelle de leur « être » professionnel.

De plus, le but de toute formation conçue à l'égard des enseignants est de les outiller de façon à ce qu'ils répondent réellement au nouveau profil qu'ils se construisent à l'aide d'une réalité linguistique éducative déjà en place.

3. Politiques linguistiques éducatives en Europe : quelques étapes majeures.

À la différence des États-Unis, l'Union Européenne est créée en tant que société multilingue axée sur d'autres cultures et sur le développement d'une identité européenne. Dans la sphère publique les langues officielles des états-membres sont les langues officielles de l'Union Européenne et la notion d'une lingua franca européenne est rejetée promouvant ainsi le principe de multilinguisme dans les communications externes.

Dans la sphère éducative l'apprentissage des langues européennes est promu, depuis le traité de Maastricht par des programmes-actions et une législation secondaire qui consiste à faire apprendre aux jeunes européens deux langues étrangères outre leur langue maternelle. En 2000 à Lisbonne, les États membres ont convenu de mettre en place un marché intérieur efficace, d'encourager la recherche et l'innovation et d'améliorer l'éducation pour faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde » jusqu'en 2010 par la transformation radicale de l'économie. La condition au préalable serait d'adapter l'enseignement et la formation aux demandes de la société de connaissance. Les citoyens et les entreprises européens ont besoin de compétences linguistiques et interculturelles pour être compétitifs dans le marché mondial.

Au Conseil de Barcelone 2002, il a été question d'enseignement dès le plus jeune âge, d'indicateurs de compétences par langue au niveau B2 en 2 langues étrangères, de formation tout au long de la vie et d'un meilleur enseignement des langues (Action plan : 2004-2006). Ces objectifs se traduisent en stratégies nationales :

- mieux former les enseignants,
- apprentissage des langues dès le plus jeune âge,
- enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère,
- langues dans l'enseignement supérieur,
- développer le domaine d'étude du multilinguisme,
- indicateur européen des compétences linguistiques.

D'ailleurs, par son journal officiel du 26/11/2009 (perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement), l'Union Européenne définit ce qui doit être fait au niveau institutionnel, mais note également que aucune formation initiale au métier d'enseignant, aussi excellente soit-elle, ne peut doter les enseignants de toutes les compétences

dont ils auront besoin au cours de leur carrière.

De son côté, le Conseil de l'Europe est engagé depuis toujours dans la promotion du plurilinguisme. Dans ces conditions et pour ce qui nous intéresse, la question n'est plus de faire enseigner le français mais de faire entrer du français dans le répertoire linguistique des personnes, quel que soit leur âge et quels que soient les niveaux de maîtrise qu'ils souhaitent atteindre.

Le CELV dans son troisième programme 2008-2011 met quatre objectifs, dont trois impliquent directement les professionnels du secteur :

- améliorer les compétences professionnelles des enseignants en langues,
- renforcer les réseaux professionnels et l'ensemble de la communauté des enseignants de langues,
- permettre aux professionnels en langues d'exercer un impact plus fort sur les processus de réforme.

La Division des Politiques linguistiques élabore des instruments de référence pour toutes les langues et propose une expertise internationale aux États membres désireux d'analyser et de reformuler leurs politiques linguistiques éducatives. Par ailleurs une série de critères de référence ont été fixés pour 2020 portant sur l'enseignement préscolaire, le décrochage, la formation tout au long de la vie, les lacunes en différentes matières

4. Redéfinition de la compétence professionnelle

Le sentiment de l'insécurité linguistique, bien qu'employé comme prétexte pour parler des malheurs et des difficultés professionnelles, semble être alimenté par certains traits de la culture éducative (valorisation du locuteur natif idéal, prépondérance de la norme linguistique, stéréotype du professeur infaillible). Pourtant, comme, le principal objectif de l'éducation aux langues n'est plus désormais la « maîtrise de la langue cible prise isolément » (Bernaus, Andrade, Kervran, Murkovska, Saez, 2007 : 10), mais plutôt le développement de compétences. Or, l'enseignant de et en langues est obligé de redéfinir son rôle en fonction de la nature des sociétés modernes qui constituent un environnement complexe, caractérisé par une diversité linguistique et culturelle et par des échanges entre les langues et les cultures.

Cette conscience mène au respect des variantes linguistiques, à la légitimation et à la valorisation de la « francophonie périphérique » et de ses composantes, telles que l'accent, le locutionnel ou la culture. Dans cette approche c'est l'intelligibilité plutôt que l'exactitude propre à « l'indigène » qui est d'une importance primaire. Le modèle cible du français enseigné et appris dans ce nouveau contexte pourrait être un locuteur qui parle couramment, qui conserve son identité nationale et qui possède les compétences nécessaires pour comprendre et se faire comprendre par un autre locuteur non natif.

Or, l'enseignant de langues doit être préparé à développer et à faire développer diverses compétences, entre autres celle de la communication plurilingue et pluriculturelle, en affrontant la complexité, l'incertitude, la singularité et la diversité des contextes et des locuteurs. Lui-même faisant partie de la mosaïque linguistique à laquelle il doit sensibiliser ses apprenants, il devrait arriver à se « réconcilier » avec ses propres compétences et son savoir-être linguistique, culturel et professionnel. Ses responsabilités sociales, notamment envers lui-même en tant que locuteur plurilingue et interculturel, et envers les autres impliquent, entre autres, qu'il ait les aptitudes suivantes (*ibid.* : 17-18) :

- observation de la façon dont les enseignants peuvent influencer les attitudes des apprenants vis-à-vis des langues, de ceux qui les parlent et de leur culture, ainsi que de leur motivation et de leur curiosité par rapport aux langues ;
- reconnaissance de la complexité linguistique et culturelle des identités individuelles et collectives ;
- reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle comme caractéristique positive des groupes et des sociétés ;
- reconnaissance de soi en tant qu'enseignant en langues par la réflexion sur ses propres capacités, connaissances, images et registres relatifs à la communication et à la didactique des langues ;
- capacité à mettre en place des projets d'autoformation tenant compte de la diversité linguistique et culturelle.

Le *Profil Européen pour la formation* constitue un exemple précis de ce que nous entendons par une redéfinition de la compétence professionnelle à l'aide des outils du Conseil de l'Europe. On y trouve des propositions de formation aidant à lutter contre l'insécurité linguistique, d'autres aidant à lutter contre l'insécurité professionnelle et d'autres aidant les enseignants à redéfinir précisément leur rôle en classe de langue ; seront retenues ici celles qui répondent à l'insécurité linguistique et à l'insécurité professionnelle et celles qui aident à la construction du nouveau profil des enseignants de langues étrangères.

5. La formation pour lutter contre l'insécurité linguistique et professionnelle

Comme remède à l'insécurité linguistique les enseignants interrogés proposent le contact en continu avec la langue, à travers des séjours dans le pays où la langue est parlée aussi bien qu'à travers des lectures ou les médias francophones. Ils disent aussi améliorer leur niveau linguistique et langagier par le biais de manuels qu'ils utilisent.

Anguéliki : « Je crois que mon séjour en France et le fait que j'y vais tous les étés au moins pour dix jours à des fins pédagogiques et non pas touristiques je crois que cela m'aide beaucoup. (...)J'allais à la bibliothèque constamment et j'étudiais des petits trucs en français, j'écoutais constamment la radio en français j'essayais de parler avec des natifs le plus possible, je crois que ça m'a aidé beaucoup et pour tout ce qui est purement langue. »

Matthaios : « (...) donc le seul contact c'est certaines lectures dans l'Express, et d'autres périodiques ou revues et bien sûr regarder TV5 sur Internet et écouter RFI. »

Anguéliki : « Et quant au français, je crois qu'Internet m'a beaucoup aidé en ça, c'est-à-dire je vais sur des sites français (...) »

Ces stratégies rejoignent les éléments décrits dans le Profil européen portant notamment sur des séjours sur place et la formation linguistique (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, and McEvoy, 2004), comme : le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (études, stages, séjours, échanges et liens TIC).

À part les séjours linguistiques ou/et professionnels de durée variable, la formation en auto évaluation est jugée nécessaire, puisqu'elle offre un indicateur du niveau linguistique du locuteur et met en lumière ses points forts et points faibles. Ainsi, l'enseignant est-il en mesure de suivre sa propre évolution en langue, de veiller à son niveau, sans pour autant être influencé par des incidents qui peuvent lui arriver. Les indicateurs peuvent être les échelles du CECRL,

outil par excellence des professeurs de langues étrangères. M. Kelly souligne que

les niveaux d'évaluation doivent cependant être appliqués d'une manière flexible dans la mesure où de très bons enseignants de langues étrangères n'ont pas nécessairement les niveaux de compétences linguistiques les plus élevés d'après le CECRL (2004 : 21).

Cette remarque rejoint le schéma des enseignants interviewés qui transposent l'insécurité linguistique en insécurité professionnelle pour définir leur rôle et leur profil d'enseignants.

Les enseignants interviewés ont également souligné, lors des entretiens, l'écart entre la formation théorique et les stages pratiques effectués lors de la formation initiale. Leurs commentaires recoupent les stratégies proposées par M. Kelly dans le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* comme le stage, le tutorat et la formation continue aussi bien des enseignants que des formateurs de formateurs.

Ces éléments apportent un remède surtout à l'insécurité professionnelle ressentie par les interviewés. Le recours au tutorat, élément-clé mis en avant par les instances européennes peut se faire aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. L'échange sur des questions de méthodologie, d'approches, de techniques ou de supports, ainsi que l'acquisition de compétences en matière de gestion de groupes, de gestion pédagogique et de travail en réseau relève d'un moyen d'actualisation aussi important que les stages de formation continue.

6. La formation au nouveau profil de l'enseignant

Selon le schéma que les interviewés mettent en place, même s'ils ressentent de l'insécurité linguistique, ils parviennent à se construire un nouveau profil professionnel. Suivant les principes actuels d'enseignement, les enseignants mettent à la disposition de leurs apprenants tout leur bagage cognitif tant linguistique que culturel. Ils partagent des expériences culturelles, des savoir-faire pratiques et guident les apprenants à l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles aptitudes. Pour cela, ils ont besoin d'une formation respectant les mêmes principes tels qu'ils dérivent du *Profile*. Il s'avère important de dispenser aux futurs enseignants une formation qui leur permettrait avant tout de connaître différentes méthodologies et techniques d'enseignement pour mieux s'adapter aux besoins de leur public, de s'auto-former et d'enseigner la compétence d'auto-apprentissage à leurs apprenants et de mieux introduire la diversité linguistique et culturelle dans leur enseignement (*ibid.*):

- Une formation aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et activités de classe les plus avancées.
- Une formation au développement d'une approche critique et de questionnement de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Une formation aux méthodes d'apprendre à apprendre.
- Une formation à l'intégration de la recherche à l'enseignement.
- Une formation à la diversité des langues et des cultures.
- Une formation à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.

À un niveau plus pratique que le *Profile*, le *Portfolio* propose 7 catégories majeures regroupant les savoirs et savoir-faire qu'un enseignant de langue étrangère doit acquérir en cours de formation initiale. Celui-ci offre, à travers une proposition d'autoévaluation de différents points, un curriculum de formation initiale que nous considérons comme

indispensable à suivre. Ainsi, en parallèle avec tous les autres contenus (littérature, histoire de la civilisation, techniques de traduction, pédagogie), la formation en didactique doit être considérablement renforcée aux aptitudes ci-contre, transposables en contenus de formation qui donneraient éventuellement aux enseignants les outils pour se battre contre les facteurs anxigènes et générateurs d'insécurité linguistique tels que la culture éducative :

- contexte : programme, objectifs et besoins, le rôle de l'enseignant en langues, les ressources et contraintes institutionnelles ;
- méthodologie : production orale/interaction orale, production écrite/interaction écrite, compréhension/écrite, grammaire, vocabulaire, culture ;
- ressources ;
- préparation du cours : identification des objectifs d'apprentissage, contenu de la leçon, organisation du cours ;
- passation du cours : utilisation des plans de cours, contenu, interaction avec les apprenants, gestion de la classe, langue d'enseignement ;
- apprentissage autonome : autonomie de l'apprenant, devoirs, projets, portfolios, environnements d'apprentissage virtuel, activités périscolaires ;
- évaluation : conception des outils d'évaluation, évaluation, autoévaluation et évaluation paritaire, compétence langagière, culture, analyse des erreurs.

Conclusions

La formation des enseignants de langues étrangères, qu'ils soient expérimentés ou encore en formation initiale doit s'adapter aux nouvelles données de l'espace européen :

Intégrer l'expérience des uns pour nourrir la réflexion des autres, confronter les résistances et les avancées pour mieux comprendre les échecs et les succès, telles pourraient être les lignes de force d'une action européenne de formation commune (Castellotti, De Carlo, 1995 : 12).

Le schéma psychologisant que les témoins mettent en place pour sortir de l'insécurité linguistique doit être soutenu par les dispositifs et les contenus de formation. Les enseignants peuvent se sentir ou éprouver de l'insécurité linguistique, sans que cela demeure un facteur crucial de leur être et de leur agir professoral. Leurs compétences, à l'exception de la lexicale et la phonologique indiquées comme problématiques, leur offrent la légitimité professionnelle nécessaire à répondre aux stéréotypes éducatifs de l'imaginaire linguistique collectif. En d'autres termes, un travail doit être effectué en parallèle sur le statut socioculturel de l'enseignant, ce qui signifie de mettre l'accent sur le rôle que ce statut joue sur les représentations de chacun des acteurs impliqués dans la classe, les représentations de la langue enseignée et sur la notion de légitimité linguistique. En fin de compte, tout revient à outiller les enseignants de langues étrangères de façon à ce qu'ils répondent réellement au nouveau profil qu'ils se construisent à l'aide d'une réalité linguistique éducative déjà en place.

Références bibliographiques

- BERNAUS M.(coord.), 2007, *formation des enseignants de langues, Kit de formation*, Conseil de l'Europe.
- BRETEGNIER A., LEDEGEN G., (éd.), 2002, *Sécurité/insécurité linguistique, terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques*, actes de la 5e Table Ronde du Moufia (22-24 avril 1998), LCF- UMR 6058 du CNRS, Paris, L'Harmattan, Université de la Réunion.

- CALVET L.-J., MOREAU M.-L., 1998, *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, coll. Langues et développement, CIRELFA, AIF, diffusion Didier Érudition.
- CANUT C., 1995, *Dynamisme et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale*. Thèse de doctorat sous la direction d'ANNE-MARIE HOUEBINE. Université de Paris III.
- CASTELLOTTI V., DE CARLO M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, Clé International, Paris.
- FRANCARD M. (éd), GERON G., WILMET R., 1993, *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Belgique, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain.
- GUEUNIER N., 1993, « L'insécurité linguistique : méthodologie et construction du concept », in Francard M. (en collaboration avec Geron G. et Wilmet R.) (éds), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Volume II, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 19 :3-4.
- KELLY M., GRENFELL M., ALLAN R., KRIZA C., MCEVOY W., 2004, *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*, Brussels, Belgium, European Commission.
- LABOV W., 1964, *Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change*, in W. BRIGHT (éd.). *Sociolinguistics*, Mouton.
- NEWBY D., ALLAN R. et alii, 2008, *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale - Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, Conseil de l'Europe.

L'œuvre intégrale, une ressource pour communiquer, échanger et collaborer : le cas de l'enseignement/apprentissage du français au lycée au Maroc

Mina SADIQUI
Université Moulay Ismaïl

Introduction

L'école est actuellement au centre de tous les débats. On s'interroge continuellement sur ses finalités et le rôle qu'elle doit/peut jouer pour mieux intégrer l'apprenant dans la vie professionnelle et sociale.

C'est dans ce sens que la plupart des systèmes d'éducation et de formation ont subi, ou sont en train de subir, des réformes.

Le système éducatif marocain, s'est engagé lui aussi dans une réforme depuis 1999 et elle est toujours en cours. Ainsi au niveau du cycle secondaire (lycée), et à l'instar des autres disciplines, l'enseignement du français va subir plusieurs changements.

Mais avant de parler de la réforme de l'enseignement/apprentissage du français, nous allons très brièvement voir sa configuration avant la réforme.

1. L'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant au Maroc :

1.1. Le secondaire qualifiant avant 1999

1.1.1. Au niveau des supports didactiques

Avant la réforme, ce qui détermine la représentation de l'enseignement/apprentissage du français dans le C.S.Q sont, d'une part, les textes officiels : Les Instructions officielles de 1987 et Les Recommandations pédagogiques de 1994 et, d'autre part, les manuels agréés par le ministère. Ils sont conformes aux programmes officiels et incarnent l'esprit des textes institutionnels.

Certes, le manuel est un produit rassurant qui conforte le professeur dans ses habitudes. C'est un médiateur de savoir, un réservoir d'exercices. Il propose surtout des modèles de progression et des démarches d'apprentissage. Il propose des choix didactiques et pédagogiques. L'enseignant souvent fait figure d'utilisateur passif qui le conçoit comme document de référence au niveau des supports/démarches et même de l'évaluation. La figure de l'enseignement maîtrisant la mise en œuvre pédagogique est confisquée.

1.1.2. Au niveau des méthodes pédagogiques

Si on ajoute à ces documents la présence du guide d'accompagnement, très prescriptif, qui explicite de façon très rigoureuse le déroulement de la séance, abstraction presque faite de

l'instance « élève », on comprend que ce sont les contenus qui s'avèrent être le premier objectif de tout apprentissage. Ce sont les méthodes pédagogiques traditionnelles qui sévissent. C'est une pédagogie des contenus qui est mise en exergue. La définition des contenus s'effectue en fonction des exigences de la discipline.

Ces contenus sont présentés et délimités. C'est un programme que l'enseignant est appelé à transmettre à son élève comme le manuel est censé le transmettre à lui et à l'élève. Cette relation passive au savoir ne peut qu'inhiber le potentiel réflexif chez l'enseignant et chez l'apprenant.

Or, l'autonomie du professeur est le levier fondamental pour rendre l'école un lieu où se crée l'autonomie intellectuelle de l'apprenant et où se construit son identité personnelle et sociale. Une reconfiguration du système s'est avérée indispensable.

1.2. Après la réforme

1.2.1. Un nouvel objet/support de l'enseignement/apprentissage du français: l'œuvre intégrale

Le texte officiel pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire, qualifiant les Orientations Pédagogiques Générales, met en place de nouveaux programmes. Il introduit de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage du français. Plutôt que « d'intervenir dans des activités répétitives et traditionnelles et décontextualisées » (M.E.N., 2007 : 7) le professeur est « appelé à faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage » (*ibid.*).

La concrétisation de l'esprit novateur de la réforme se fait à travers l'introduction d'un nouvel objet d'enseignement : l'œuvre intégrale : « l'œuvre intégrale est à la fois [...] une des finalités de l'enseignement du français [...] et le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement » (*ibid.*).

Tout en proposant ce nouvel objet/support, le texte officiel invite, sans toutefois expliciter le comment, tous les enseignants du français à repenser leur dispositif didactique.

1.2.2. De nouvelles démarches pédagogiques préconisées, pas suffisamment explicitées

L'élève doit être le centre de l'action pédagogique et l'acteur de son propre apprentissage. Cette conception induit une relation pédagogique spécifique.

D'abord au niveau des objectifs, ce sont les besoins de l'apprenant qui doivent guider la pratique enseignante et l'orienter.

Ensuite, au niveau des modalités de fonctionnement de la classe, le texte officiel insiste sur le développement de l'autonomie de l'apprenant. Ceci implique la mise en place d'une démarche de recherche où l'apprenant s'implique et s'investit dans le cours pour construire son propre savoir.

Devenir acteur de son propre apprentissage transforme l'élève en producteur de savoir qui devient dès lors une ressource utilisable et transférable.

Mais pour que l'apprenant réussisse dans cette nouvelle démarche, le professeur est invité à changer de rôle. Il ne doit plus se considérer comme détenteur du savoir mais plutôt comme gestionnaire de situations d'apprentissage. Sa tâche consisterait à placer l'élève dans de véritables situations d'apprentissage.

1.2.3. L'enseignant, moteur de la transformation

« Apprentissage actif », « coopération », « approche par compétence », autant de notions qui reviennent dans le texte officiel et qui mettent l'accent sur de nouvelles relations pédagogiques et sur le nouveau rôle, la nouvelle figure de l'enseignant.

L'enseignant doit donc mettre en place de nouvelles approches susceptibles de motiver l'apprenant. L'enseignement est considéré comme un processus non comme un procès. C'est l'enseignant qui devrait être l'instigateur principal de cette transformation.

Cependant dans la réalité, nombreux sont les décalages entre ce que le texte officiel préconise et les pratiques effectives de classe.

2. Une réforme encore inachevée

2.1. Manque d'une démarche didactique

L'introduction de ce nouvel objet/support d'enseignement : l'œuvre intégrale, cause d'énormes problèmes au niveau de la gestion pédagogique de la classe de français.

Comment gérer et justifier le choix des activités qui relèvent de champs d'apprentissage diversifiés à savoir « la lecture, l'écrit, la langue, l'oral et les travaux encadrés » (*ibid.*) ?

Comment faire d'un seul objet d'enseignement le support fondamental de toutes les activités de classe sans tomber dans l'incohérence ?

Comment impliquer un élève souvent réticent car ne comprenant pas toujours pourquoi on lui demande de faire des recherches à un certain moment, et pourquoi on travaille sur tel extrait plutôt que sur tel autre ? Les contenus de l'enseignement proposé lui apparaissent souvent disparates et donc forcément insignifiants.

Comment expliquer l'intégration d'extraits autres que ceux de l'œuvre intégrale puisque l'une des finalités de la réforme est « l'acquisition d'un savoir littéraire culturel, l'ouverture à d'autres modes d'expression culturelle » (*ibid.*) ?

Intervenir sur plusieurs fronts pédagogiques à partir d'un seul et unique support perturbe le professeur dans sa pratique enseignante.

2.2. Enseigner, c'est souvent passer un sens

Ce qui règne souvent dans les classes ce sont des pratiques pédagogiques qui continuent à mettre en exergue la transmission, la répétition et, en conséquence, l'inhibition du potentiel réflexif de l'apprenant.

Dans l'enseignement de l'œuvre intégrale, une grande dérive guette l'enseignant au moment du lancement de la lecture de l'œuvre.

Nombreux, en effet, sont les enseignants qui proposent, comme première activité pour inaugurer la lecture de l'œuvre, un « discours magistral », sous forme d'exposé pris en charge souvent par des élèves sur la vie de l'auteur, ses œuvres, son courant littéraire... une sorte de cours « d'histoire littéraire » qui constitue selon eux, la meilleure façon de favoriser l'accès au sens du texte. Que peut-on déduire de cette pratique ? Quelle relation pédagogique met-elle en place ?

Certes, cette méthode incite les élèves à faire des recherches. Mais est-ce qu'ils comprennent vraiment le pourquoi du savoir recherché ? Est-ce qu'on ne les réduit pas ainsi, comme les autres qui vont les écouter, à des consommateurs d'informations ?

2.3. L'apprenant consommateur

Nous nous retrouvons face à une relation pédagogique purement transmissive qui ne propose aucune réflexion rigoureuse sur les sens du savoir à mobiliser ou à construire dans une classe. On agit comme si les savoirs étaient le premier objectif de toute pratique enseignante, et comme s'il suffisait de les proposer à l'apprenant, avant l'étude de l'œuvre pour qu'il se « les approprie ». Le principe de la réforme de l'enseignement/apprentissage du français est de créer un lecteur autonome qui doit manifester une relation active au savoir. Un lecteur autonome doit réfléchir avant de construire une signification. Il ne doit pas retrouver un sens imposé dès le départ. Apprendre « consiste [...] à développer [...] des méthodes de travail [...] de raisonnement, à apprivoiser des démarches de résolution de problèmes » (Harouchi, 2003 : 33). L'apprenant continue à subir un savoir/procès et ne rentre pas dans le processus de construction du sens. « Une signification n'est pas donnée, ni à donner d'avance [...] une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec le texte » (Collectif, 1995 : 4).

2.4. Communication et collaboration insuffisantes entre les divers acteurs

Certes, il y a eu plusieurs sessions de formation continue qui ont créé un espace d'échange et de collaboration entre les enseignants entre eux, les enseignants et les autres acteurs du système éducatif (inspecteurs, formateurs de formateurs) mais qui ne s'étalaient que sur de courtes durées et qui donc, à notre sens, demeurent insuffisantes pour vraiment rendre plus efficiente cette réforme de l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant.

3. Communiquer et collaborer pour construire

3.1. L'œuvre intégrale, une ressource spécifique

3.1.1. L'œuvre intégrale : support de l'enseignement/apprentissage du FLE

En tant que support de toutes les activités de mise en œuvre dans la classe de français au lycée, (soulignons qu'au Maroc, dans une classe au cycle secondaire qualifiant les domaines de l'enseignement/apprentissage du français, sont utilisées la lecture, la langue, l'oral et les travaux encadrés) ce qui est censé être primordial pour un praticien, c'est le développement de certaines compétences linguistiques et méthodologiques tout en prévoyant des actions de remédiation et de consolidation du déjà acquis.

La répartition des activités de classe devrait mettre en valeur « le cheminement d'un apprentissage progressif recherchant la consolidation des cycles antérieurs, leur perfectionnement en vue de l'appropriation de la langue cible » (M.E.N, 2007 : 7).

Dans cette perspective, très proche du contexte scolaire, penser à la cohérence du dispositif d'apprentissage élaboré à partir de l'œuvre intégrale ne serait sans doute pas la préoccupation centrale dans les pratiques pédagogiques.

3.1.2. L'œuvre intégrale : objet de l'enseignement/apprentissage du FLE

Considérer l'œuvre intégrale comme objet de l'enseignement/apprentissage du français c'est lui conférer une nouvelle fonction qui suppose la maîtrise de plusieurs compétences.

En transformant l'œuvre intégrale en finalité de l'enseignement-apprentissage du français au lycée, le texte littéraire ne devient plus prétexte pour maîtriser le FLE, mais acquiert le statut

d'objectif de la pratique enseignante. L'enseignant de langue devrait être aussi quelque part enseignant de littérature. Or le texte littéraire est « un pseudo-énoncé qui ne communique qu'en pervertissant les contraintes de l'échange linguistique » (Eco, 1986 : 1-22). Sa lecture impose la mise en place d'autres compétences qui devraient tenir compte d'abord et de façon primordiale de la spécificité et de l'unicité de l'œuvre intégrale. Il ne faudrait pas non plus oublier que les savoirs nouveaux relatifs aux approches du texte littéraires sont très nombreux. La fonction à leur attribuer, les modalités de leur intégration dans un contexte scolaire et les limites aussi de leur fonctionnalité dans le domaine de la lecture du texte littéraire dans une classe FLE sont autant de questions qui devraient être soulevées lors d'une transposition didactique et lors d'une exploitation pédagogique d'une œuvre intégrale. Cette réflexion primordiale à notre sens n'est vraiment omniprésente que dans un contexte plus proche des chercheurs et des formateurs.

3.2. Echange et collaboration, facteurs déterminants pour l'accomplissement de la réforme

Nous pensons en fait que cette double fonction conférée à l'œuvre intégrale, dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE au lycée au Maroc, impose une communication régulière et institutionnalisée entre les chercheurs d'une part et les praticiens d'autre part.

Loin de considérer les uns comme producteurs de savoirs et les autres comme simples consommateurs d'informations, il s'agit plutôt d'œuvrer dans le sens d'une construction collective d'un savoir « scientifique » et surtout utile et opérationnel.

En effet, sans le point de vue des praticiens, sans leur expérience du terrain, tout chercheur risquerait de s'enfermer dans des démarches purement abstraites qui ne répondraient que partiellement aux besoins réels de nos apprenants, ou encore qui ne produiraient que l'inutile.

D'autre part, les pratiques enseignantes resteraient très loin des ambitions d'une réforme qui exige qu'on réponde dans l'urgence à l'évolution constante de notre public si les professionnels du terrain ne collaboraient pas avec les chercheurs et les formateurs. En effet, cette collaboration leur permettrait d'intégrer de nouvelles façons de concevoir l'enseignement/apprentissage du FLE, via l'œuvre intégrale, comme de nouveaux instruments à mettre en œuvre tout en prenant du recul face à leurs pratiques de classe.

Les formules de cet échange peuvent et doivent être multiples. L'expérimentation par exemple par des praticiens de dispositifs didactiques, conçus par ou avec des chercheurs ou des formateurs de formateurs, peut permettre de manière ouverte et collaborative de faire sûrement évoluer les façons de faire de certains praticiens, mais aussi permettrait la validation ou encore l'avancée de la réflexion didactique des chercheurs. C'est une formule que nous avons d'ailleurs expérimentée (Sadiqui, 2009) et nous sommes toujours en train d'analyser les réactions des divers acteurs.

Conclusion

« L'évolution de l'école va dans le sens de la coopération professionnelle » (Perrenoud, 2002 : 77). Sans échange et sans collaboration entre les divers partenaires, surtout quand il s'agit de travailler à partir d'un support spécifique comme c'est le cas de l'œuvre intégrale, les pratiques enseignantes resteraient loin des ambitions d'une réforme très exigeante et les recherches en matière de didactique resteraient logiquement invalides puisque leur transposition pédagogique

dépend foncièrement de cette collaboration qui permettrait d'écouter le quotidien de l'enseignant.

Pour accomplir une réforme, qui reste à notre sens inachevée, et pour améliorer l'efficacité et l'efficience de notre système éducatif, « aucune avancée ne peut (vraiment) se réaliser sans une représentation partagée des compétences professionnelles » (Perrenoud, 2002 : 171) et pour effectuer ce partage il faudrait bien passer par la communication et l'échange.

Références bibliographiques

Collectif, 1995, *Lire méthodiquement des textes*, Paris, Bertrand-Lacoste.

Collectif, 1997, *L'enseignement du français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste.

ECO U., 1986, *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

HARROUCHI M., 2003, *La pédagogie des compétences*, Casablanca, Éd. Le Fennec.

M.EN., 2007, *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant (Document officiel)*

PERRENOUD P., 2002, *Dix nouvelles compétences à enseigner*, Paris, ESF.

SADIQUI M., 2009, [consulté le 12 /12/2010] *Séquence au lycée, du dispositif didactique à l'expérimentation pédagogique*, disponible sur <<http://www.fpamaroc.org>>

Les implicites culturels : repérage et exploitation

Eleni SAKELLARI

Enseignement public

Conformément aux nouvelles tendances de la Didactique des Langues étrangères, l'accent est mis à la fois sur la langue et la culture, toujours dans le but de l'acquisition par l'apprenant étranger d'une compétence de communication constituant une condition indispensable, assurée, entre autres, par la mise en marche de deux compétences indissociables : la compétence linguistique et la compétence culturelle. Pour que l'apprenant accède aux savoirs requis afin de répondre aux besoins d'une situation de communication authentique, l'enseignant est chargé d'assumer des rôles multiples et nouveaux et d'ajuster son cours à la nouvelle donne.

Avec l'avènement de l'approche communicative, la dimension culturelle du langage a été progressivement réhabilitée après la longue période de sa mise en désuétude - à l'exception de la période où la Méthode Grammaire Linguistique Traduction Interlinguale focalisant sur le cultivé a été adoptée. Alors, à partir des années 1970, la didactique du FLE « a commencé à aborder la problématique de l'implication des références et des connotations culturelles [...] » (Guinou, 2002 : 133).

L'acquisition d'une compétence culturelle est indubitablement une affaire complexe puisqu'elle comporte des difficultés inhérentes ; celles-ci sont en l'occurrence liées au fait qu'elle est divisée en compétence référentielle et compétence ethno-socioculturelle. La compétence référentielle a notamment affaire à la civilisation, tandis que la composante ethno-socioculturelle est liée aux « implicites qui tiennent à une appartenance ethnoculturelle ou sociale, ou aux implicites qui relèvent de rapports interpersonnels » (Charaudeau, 1983 : 73).

De ce coup, les apprenants sont continuellement confrontés à des entraves relatives aux éléments surtout de la compétence ethno-socioculturelle, ce qui charge l'enseignant de développer aussi chez eux un savoir-faire interprétatif, notamment vis-à-vis des implicites culturels.

1. L'implicite culturel

Notre objet d'étude est l'implicite culturel, omniprésent dans les échanges quotidiens de plusieurs types ; il s'agit d'un terrain très étendu dans la pratique mais, jusqu'à présent, plutôt inconnu ou touché sporadiquement en classe de langue.

L'implicite, terme provenant du latin, est alors « un acte de langage qui signifie toujours autre chose que ce qu'il signifie explicitement » (Charaudeau, 1983 : 72).

Quant à l'implicite culturel, présent dans tout ce qui a affaire aux interactions quotidiennes, il renvoie aux « connotations qui comprennent des traits socioculturels » (Hjelmslev, 1971 repris par Calliabetsov, 1995 : 135) autrement dit les mots à *charge culturelle partagée* (traités ultérieurement). Ayant une fonction économique, il est mis en jeu plus intensément dans les échanges quotidiens des membres d'une communauté, partageant la même langue et culture.

C'est pourquoi la familiarisation des apprenants avec celui-ci est fondamentale pour traiter correctement l'activité de parole.

1.1. Catégories d'implicites

Les implicites sont distingués en conscients et inconscients selon l'intention de leur émetteur. Les implicites conscients sont ceux dont l'émetteur a « l'intention de laisser entendre quelque chose sans toutefois assumer la responsabilité de l'avoir dit » (Pu, 2001). Dans ce cadre, notons aussi que les locuteurs natifs n'utilisent que prudemment les implicites conscients envers les étrangers dans le but d'éviter les malentendus. De l'autre, les implicites inconscients ne sont nés que spontanément, ce qui pour les étrangers est particulièrement entravant car le lien étroit entre signifié et signifiant ne constitue pas nécessairement une évidence.

On peut, également, distinguer les implicites en présupposés et sous-entendus. Comme présupposés, on définit « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé » (Pu, 2008). Quant aux sous-entendus, il s'agit de messages suggérés mais pas explicités tels que les symboles français qui renvoient indirectement à des objets culturels français.

1.2. Domaines touchés

Il est indiscutable que l'implicite culturel est présent dans la culture académique qui met l'accent sur la littérature et la civilisation. Malgré tout, la culture courante serait le champ le plus favorisé pour la mise en jeu de celui-ci. Dans ce cas, l'implicite culturel se cache dans un ensemble diversifié de représentations partagées.

Le lexique et la grammaire sont les aspects de la langue les plus touchés par la présence de l'implicite culturel.

En ce qui concerne le lexique, il est évident que l'évolution de la culture y laisse ses traces et par conséquent l'étude du lexique est digne de faciliter l'apprenant dans son effort d'interpréter l'implicite culturel.

Répertorions par la suite l'implicite culturel relatif au lexique en certaines catégories.

Commençons par les mots à *charge culturelle partagée*, qui en plus de leur premier sens, disposent d'une signification supplémentaire, liée à la culture du pays ciblé. Par exemple, le mot foulard, outre son premier sens est aussi valide comme signe d'appartenance religieuse, étant donné qu'il renvoie directement à l'« affaire des foulards, 1989 », à l'islamisme et à la laïcité de l'école française. Plus précisément, il s'agit alors, entre autres, de mots à la mode et de néologismes dont la signification doit être cherchée dans les phénomènes culturels.

Passons par la suite aux palimpsestes verbaux, mot issu du grec ancien qui désigne « un parchemin préalablement utilisé et dont on a fait disparaître les inscriptions pour y écrire de nouveau » (wikipedia). Par exemple, la caractérisation d'un espace urbain stigmatisé de banlieue.

Continuons avec les mots valises, des néologismes formés par « la fusion d'au moins deux autres mots » (wikipedia) existant dans la langue tels que les mots courriel et clavardage.

En plus des catégories déjà mentionnées, notons le cas des expressions imagées qui sont souvent fondées sur une comparaison, une figure ou une métaphore. À titre d'exemple, mentionnons l'expression entre chien et loup équivalant au crépuscule.

Concluons par les repères culturels coordonnés qui peuvent être géographiques, historiques,

politiques, économiques, scientifiques, sociaux, techniques et autres. Une meilleure compréhension du discours authentique est effectuée grâce à l'interprétation des repères culturels coordonnés tels que les registres de langue, l'intonation et les accents en matière de compréhension auditive.

La grammaire est aussi un paramètre linguistique culturellement marqué. Par exemple, le recours systématique au passif ainsi que la modalisation sont des phénomènes qui relèvent de la culture du pays cible.

Pour regrouper toutes les catégories des implicites culturels, observons une grille complète proposée par Doudoulacaci (1992, repris par Guinou, 2002 : 147) dans laquelle chaque catégorie sera illustrée d'un exemple :

1. Les mots étrangers	chatting (anglais)
2. Les mots tronqués	Blanco (vin blanc)
3. Les sigles et les abréviations	T.G.V. (Train à grande vitesse)
4. L'oral transcrit	Ben, ouais...
5. Les mots de création	courriél (pseudocomposé : courrier électronique)
6. Les mots à charge culturelle partagée	Dragée (renvoyant à baptême, bébé, rose, bleu...)
7. Les expressions de langue	« Avoir une cuillère en argent dans la bouche » (être riche)
8. Les mots polysémiques	Monnaie (l'argent) - Monet (le peintre)
9. Les termes de rhétorique	« Être gros comme une pastèque » (comparaison)
10. Les interjections et les exclamations	Ouf ! (soulagement)
11. Les onomatopées	Clap-clap ! (applaudissement)
12. Les registres de langue (renvoyant aux niveaux de langue : argot, populaire, familière, standard/courante, soutenue, littéraire)	Auriez-vous la gentillesse de ...? (langage soutenu)
13. Les tabous langagiers (euphémismes, blasphèmes, gros mots)	Dommages collatéraux (euphémisme, mort de civils et dégâts)
14. Les proverbes	« Les absents ont toujours tort »
15. Les slogans	C'est moche mais ça marche (slogan publicitaire de l'Eau précieuse, une marque de produits de beauté)
16. Les noms de marque	Gautier
17. Les chansons	« Quelqu'un m'a dit » (Carla Bruni)
18. Les titres (de romans, de BD, de pièces de théâtre, de contes, d'essais, de fables, de poèmes, d'émissions de télé, de films)	« Titeuf » (B.D.)
19. Les phrases célèbres	« Le progrès rapetisse la terre et grandit l'homme » (Victor Hugo)
20. Les allusions littéraires, bibliques	« Se laver les mains comme Ponce Pilate » (allusion biblique)
21. Les noms	Moreau
22. Les personnages	Roméo (Shakespeare, équivalent d'amoureux)

23. Les symboles	Le coq
24. Les monuments et œuvres d'art	Le Louvre
25. Les objets culturels	Prières
26. Les fêtes, les coutumes et les cérémonies	Le 14 juillet
27. Les stéréotypes	« Les Belges ont un accent très fort et aiment passionnément les frites »
28. Les gestes et les mimiques	Mordillement de l'ongle (anxiété)
29. Les unités de l'espace	Alsace, Aquitaine (Régions)

Comme il est évident dans cette grille, l'implicite culturel n'existe pas seulement dans le verbal, mais aussi dans le non-verbal. Pour ce qui est du verbal, le domaine où l'implicite culturel atteint son apogée est le cas de l'ironie et de l'humour.

En ce qui concerne le non-verbal, les aspects renvoyant à la proxémie, la gestuelle et l'iconographie sont particulièrement touchés.

1.3. Problèmes et propositions de remédiation

Comme il est naturel, l'implicite culturel pose des problèmes parfois insurmontables aux locuteurs étrangers même si ceux-ci possèdent un bon niveau de langue. D'un côté, l'incompréhension et le malentendu et, de l'autre, la mauvaise interprétation en raison de l'intervention de la langue maternelle.

Il est, par conséquent, à l'enseignant d'éclairer ce sujet aux yeux de ses apprenants. Cette entreprise, certes, pour être réussie, doit remplir certaines conditions : avant tout, il est indispensable que l'enseignant soit formé à « la connaissance et à la pratique de sa propre culture et de la culture de l'autre » (Ferreira Pinto et Maga, 2005). Par ailleurs, une démarche bien structurée et organisée est exigée.

L'enseignant est donc chargé de « faire développer chez les apprenants des compétences socio-langagières qui pourraient les aider dans la communication de tous les jours avec des porteurs de la langue sans aucun malentendu culturel » (Pouchkova, 2006).

Étant donné qu'il n'existe pas de nomenclature des éléments implicites culturels étant de ce coup infinis, la clé serait alors l'introduction progressive en classe de langue de documents où les implicites culturels soient observables au début (vêtements, symboles) et moins visibles par la suite (gestes, relations) ; les documents authentiques de divers types sont idéaux pourvu qu'ils soient prudemment choisis.

De plus, une démarche efficace contiendrait un contact direct avec les natifs, dans le cadre par exemple d'échanges, de projets interactifs et collaboratifs.

L'enseignant du FLE, pourrait procéder ayant comme guide les approches sociologique (phénomènes sociaux, loisirs), anthropologique (réalités vécues, maison) et thématique (faits sociaux, éducation) vis-à-vis de la culture étrangère et adopter les attitudes suivantes selon les besoins de ses apprenants :

- ▲ « Une attitude informative, explicative
- ▲ Une attitude comparative ou
- ▲ Une attitude normative » (Vu, 2002)

De son côté, le document authentique s'avère un outil précieux pour développer chez l'apprenant un savoir-faire interprétatif. Ceci parce que les documents authentiques, pleins de références culturelles notamment contemporaines, développent un sentiment de rapprochement avec la langue étudiée et son contexte culturel.

2. Exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE

2.1. Les documents authentiques en tant que source d'implicites culturels

Les documents authentiques peuvent être (Groupe national Langues Vivantes et Culture Formiris¹) :

- Écrits (articles de presse, publicités [...] etc.)
- Oraux (CD, extraits d'émissions de radio [...] etc.)
- Audio-visuels (documentaires, émissions de télé [...])
- Informatiques (courriels, sites, communication par MSN [...] etc.)
- Matériels (emballages, spécialités culinaires [...] etc.)

2.2. Conditions d'utilisation

Il est à souligner que, d'un côté, le document choisi devrait être conforme aux intérêts des apprenants afin d'assurer leur motivation et leur participation active. Les documents relevant de la réalité actuelle sont apparemment préférables. De l'autre, répétons que l'implicite culturel devrait y être présent discrètement au début et de manière plus manifeste au fur et à mesure de la progression de l'apprentissage. Par ailleurs, il est nécessaire qu'il existe une correspondance entre la présence des implicites et le niveau - âge des apprenants.

De plus, il est à souligner que le document authentique, n'étant pas objet d'apprentissage en lui-même, doit être didactisé. Par conséquent, la mise en place d'un plan méthodologique structuré et cohérent toujours dans le but de l'acquisition d'un savoir-faire interprétatif, est indispensable.

Pour passer à la pratique, suivons la mise en marche d'une séance ayant comme document de base un extrait d'un film français.

2.3. Les films

Les films, pourvu que leur contenu soit approprié pour un usage pédagogique, constituent un outil excellent pour l'apprentissage vu qu'ils renforcent la motivation des apprenants et qu'ils les mettent en contact avec le langage authentique. Étant donné qu'un film français se déroule normalement en milieu français, de nombreux éléments ayant trait à la culture française y existent. Certains de ces éléments renvoient à des implicites souvent difficiles à déchiffrer par les apprenants. Par conséquent, la mise en contact avec le discours authentique ainsi qu'un apprentissage qui traite systématiquement l'interprétation de ces implicites assurent que les apprenants acquièrent progressivement du savoir-apprendre et sont en mesure de décoder de plus en plus facilement les implicites culturels inhérents au discours authentique.

2.3.1. Le film exploité

La séquence du film proposé dans notre cas est un extrait du film de Philippe Muyl, intitulé « Le papillon » dont les principaux acteurs sont Claire Bouanich et Michel Serrault. Certes, il

n'est pas traité dans son intégralité mais c'est une séquence de 3,22 minutes dont la transcription est annexée.

2.3.2. Fiche pré-pédagogique

PUBLIC : 12 grands adolescents de 16 ans

NIVEAU : avancé ou indépendant à savoir fin B2 selon le C.E.C.R.L.

MATÉRIEL : lecteur DVD, dictionnaires

SUPPORTS : la séquence du film, la transcription des dialogues, une fiche contenant les implicites y inclus, un questionnaire utilisé pendant la phase de la compréhension détaillée

OBJECTIFS :

-*généraux* : acquisition d'un savoir-faire socioculturel et interculturel

-*spécifiques* : « transcrire des dialogues extraits d'un film »

« sous-titrer une petite séquence du film »

SÉANCES : une de durée d'une heure qui se déroule dans le cadre d'un enseignement privé : école de langues

2.3.3. Procédure

SENSIBILISATION (5mn.)

-Visualisation de l'extrait voix off

-Formulation d'hypothèses à partir du cadre et de la gestuelle. Entre autres, brève description des protagonistes, hypothèses sur les liens de parenté entre eux, justification du titre du film.

COMPRÉHENSION GLOBALE (10mn.)

-Visualisation sans les sous-titres (servant aussi d'entraînement phonétique)

-Vérification des hypothèses

-Définition du cadre des scènes

-Éclaircissement du ton de la discussion

COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE (25mn.)

-Distribution de la transcription des dialogues à l'exception de celle de la dernière scène

-Visionnage de nouveau de l'extrait, la transcription sous les yeux

-Entraînement à l'oral à l'aide de questions telles que les suivantes (activité avec l'ensemble de la classe) :

Qu'est-ce qui attire l'attention d'Elsa en entrant chez Julien ?

Quels sont les plans d'Elsa pour le lendemain ? etc.

-Questionnaire à travailler en tandem focalisant aux implicites culturels :

1. Un orangina, c'est

-du thé, saveur orange

-une boisson faite à partir d'oranges et de citrons

-un fruit

2. Soulignez les mots correspondant à des espèces de papillon :

chrysanthème - comète de Madagascar - papillon lune - chenille - nymphe - citron

3. À Tolbiac, Elsa et sa mère habitaient
- au foyer
 - une maison individuelle
 - un appartement
4. F.T.T (Fauteuil Tout Terrain) correspond à
- un traitement médical
 - un jour de repos
 - un loisir sportif pour des handicapés.

- Rétroaction et distribution d'une fiche contenant les implicites culturels de l'extrait
- Visionnage avec sous-titres (sauf la dernière scène)
- Dramatisation

PRODUCTION (20mn.)

- Transcription de la dernière scène en binôme, puis avec l'ensemble de la classe. Résultat attendu :

Julien : Voilà ! Marguerite, je dois sortir de là tout à l'heure/et j'ai la fille de la voisine sur le dos.../
La concierge : Sur le dos, c'est-à-dire.../
Julien : Sur le bras si vous préférez./
La concierge : Sur le dos ou sur le bras ?/
Julien : Dans les pattes, voilà !/

- Sous-titrage par groupes de quatre. Les dialogues sont découpés comme il est prévu en cas de sous-titrage par l'enseignant. Les apprenants ont à leur disposition des dictionnaires quoique les implicites soient expliqués en français dans la fiche distribuée.
- Rétroaction effectuée par les apprenants et visionnage de la dernière scène sous-titrée
- comparaison des produits.

DEVOIRS À LA MAISON :

- Recherche dans des dictionnaires et/ou sur le Net d'expressions contenant les mots « dos », « bras » et « pattes » et équivalence en grec.
- Visionnage du film intégral si désiré.

En guise de conclusion, comme les nouvelles approches didactiques embrassent clairement cette dimension de l'implicite culturel, il est à souligner que les enseignants du FLE, s'étant rendus compte de son importance, l'introduisent de plus en plus dans leurs cours en diversifiant les supports dans le but de motiver leurs apprenants et optimiser l'apprentissage.

Références bibliographiques

1. Ouvrages imprimés

- CALLIABETSOU-CORACA P., 1995, *La Didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, éd. Eiffel
- CHARAUDEAU P., 1983, *Langage et discours*, Paris, Hachette
- GUINOU H., 2002, *Éducation interculturelle et enseignement du FLE, La Communication interculturelle (GAL61)*, Université Hellénique Ouverte, Patras.

2. Documents électroniques

Echo Nature Magazine, 2008, [consulté le 7 février 2009], disponible sur : <<http://www.univers-nature.com/dossiers>>

FERREIRA PINTO M et MAGA H., 2005, [consulté le 15 janvier 2009], L'interculturel en français langue étrangère Aula intercultural, disponible sur :

<http://www.aulainter-cultural.org/article.php3?id_article=1717>

Foyer Tolbiac, 2008, [consulté le 18 février 2009], disponible sur : <<http://www.foyer.tolbiac.com>>

La liberté en pleine Nature, 2002, [consulté le 7 février 2009], disponible sur : <<http://www.ftt.free.fr>>

La Toile des insectes du Québec, 2001, [consulté le 7 février 2009], disponible sur :

<http://www.2ville.montreal.qc.ca/insectarium/toile/info_insectes>

Le Site des Professionnels de l'enseignement Catholique, 2008, [consulté le 17 février 2009], Groupe National langues vivantes et cultures Formiris, disponible sur :

<<http://sitecoles.formiris.org/document/le-document-authentique-et-la-situation-de-communication-authentique/0/2212>>

Les membres de Lycos, 2001, [consulté le 3 mars 2009], disponible sur :

<<http://membres.lycos.fr/c/07/grammaire/corps2htm>>

POUCHKOVA S., 2006, [consulté le 6 novembre 2008], Exposé pour la Journée Doctorale, *Les mots à CCP comme facteur indispensable dans l'acquisition d'une culture étrangère*, Intitulé de thèse : Vers un dictionnaire de mots à CCP comme voie d'accès à une culture étrangère pour les apprenants russophones, disponible sur :

<http://prismelanguages.u-strasbg.fr/IMG/pdf/POUCHKOVA_ep._MEYER_Svetlana.pdf>

PU Z., 2001, [consulté le 13 janvier 2009], *Les Chinois, les Français et l'implicite : les infortunes de la communication*, n° 313, Institut des langues étrangères de l'Université Zhongshan Guangzhou, R.P. de Chine.

PU Z., 2008, [consulté le 13 janvier 2009], *L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Université Sun Yat-sen de Chine, Synergies Chine n° 3, 161-197, disponible sur :

<<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chine3/zhihong.pdf>>

Site de l'Académie de Nancy Metz, [consulté le 15 janvier 2009], disponible sur : <http://www.3ac-nancy-metz.fr/IEN-blaiville/IMG/ORLF_scarabee.doc>

VALLIER S. Y., 2009, [consulté le 15 février 2009], Réalisation et hébergement : PThototem - Internet sur Seine, disponible sur : <<http://www.uves-vallier.com/galerie>>

VU V. D., 2002, [consulté le 15 janvier 2009], *L'Enseignement du vocabulaire à charge culturelle*, Séminaire régional de recherche en didactique du F.L.E. à Phnom Penh – Cambodge, Université des Langues Étrangères Thanh Xuan Hanoi, disponible sur :

<<http://refef-sie.org/document/actes%20laos%20cambodge/13%20vu%20van%20DAI.Pdf>>

Wikimedia Foundation, [consulté répétitivement], Florida, USA, disponible sur :

<<http://fr.wikipedia.org>>

3. Document audiovisuel

MUYL Ph., 2002, *Le papillon*, ALICELEO - FRANCE 2 CINÉMA – RHÔNE-ALPES – CINÉMA – GIMAGES FILMS , 1DVD, 76 mn., coul.

Note

¹<http://sitecoles.formiris.org/document/le-document-authentique-et-la-situation-de-communication-authentique/0/2212>

Annexes

1. Transcription d'un extrait du film « Le papillon »

Julien : Donc, tu veux quoi ?

Elsa : Un orangina.

Julien : Ah... J'ai pas d'orangina. De l'eau et du jus d'orange.

Elsa : C'est quoi ?

Julien : Ah, là, ce sont des Comètes de Madagascar. La femelle et le mâle, tu vois. Et le plus petit, c'est le mâle. Hein, bon, alors...

Ah là... Où elle est passée ? Où elle est passée ? Là, tiens. Tu vois le jaune, c'est un citron qu'on trouve à la campagne. Tu as dû l'avoir vu déjà.

Elsa : Jamais.

Julien : Pas très observatrice.

Elsa : J'ai jamais été à la campagne.

Julien : Ah bon ah... Tu sais au moins comment ça naît un papillon ?

Elsa : Par...non !

Julien : Ah, ça se complique !

Regarde ça. Ça, c'est une chenille de papillon-lune, tu vois ? Elle va tisser sa nymphe et rentrer dans ça, dans sa chry...

Elsa : Chrysanthème ?

Julien : Non, chrysalide ! Mais qu'est-ce qu'on t'apprend à l'école ? Et autour de la chrysalide, il y a le cocon. Tiens, regarde, voilà. Ça, est un cocon, et dans une dizaine de jours, ce sera un papillon.

Elsa : Ce truc horrible un papillon ?

Julien : Ah oui, oui.

Elsa : Quelle marque ?

Julien : Comment ça, quelle marque ?

Elsa : Ce sera quoi comme marque votre papillon ?

Julien : Ah là, je sais pas. Un de mes correspondants me l'a envoyé. D'habitude, il m'indique le nom, mais il a dû l'oublier ou alors il n'était pas sûr. [geste indiquant l'ignorance]

Julien : Tu habitais où avant ?

Elsa : À Tolbiac.

Julien : C'était pas bien ?

Elsa : J'en avais marre du foyer, ma mère aussi en avait marre.

Julien : Elle travaille ta maman ? Qu'est-ce qu'elle fait ?

Elsa : Elle est soigneuse.

Julien : Ah non non non non, non ! On rentre pas. Interdit.

Elsa : Demain, je vais au cinéma avec ma mère.

Julien : Parfait.

Elsa : Elle a F.T.T. Alors, elle vient me chercher après l'école, on ira au cinéma et après au Mac Do. Toutes les deux.

Julien : Ta mère et toi, j'ai compris.

Elsa : Sans ses copains !

Julien : Bien, très bien.

Alors, bouge pas, je reviens.

**2. Fiche contenant des implicites culturels pris
dans l'extrait du film proposé intitulé « Le papillon »**

Orangina : boisson carbonatée gazeuse non alcoolique faite à partir d'oranges et de citrons/
allusion aux pubs d'orangina dont le slogan est « naturellement pulpeuse ! »
<<http://www.wikipedia.org>>

Comète de Madagascar : Espèce endémique. Un des plus gros papillons du monde.
<<http://www.uves-vallier.com/galerie>>

Citron : Papillon messenger du printemps. Espérance de vie supérieure à un an.
<<http://www.univers-nature.com/dossiers>>

Papillon-lune : Papillon de nuit
<http://www.2ville.montreal.qc.ca/insectarium/toile/info_insectes>

Foyer Tolbiac : « Solution d'hébergement pour jeunes femmes » (slogan)
<<http://www.foyer.tolbiac.com>>

Tolbiac : station du métro de Paris et faculté parisienne rattachée à l'Université Paris 1
<<http://www.wikipedia.org>>

F.T.T. (Fauteuil Tout Terrain) : loisir sportif permettant la pratique de la randonnée et de la montagne aux personnes à mobilité réduite. Nom inspiré du sport V.T.T. (Vélo Tout Terrain).
<http://www.ftt.free.fr>

Avoir quelqu'un sur le dos : en être obsédé, poursuivi. <http://fr.wiktionary.org>

Avoir quelqu'un sur le bras : en être chargé, embarrassé.

<http://membres.lycos.fr/c/07/grammaire/corps2htm>

Être dans les pattes de quelqu'un : se fourrer dans les pattes de quelqu'un : lui susciter des difficultés. <http://www.3ac-nancy-metz.fr/IEN-blaiville/IMG/ORLF_scarabee.doc>

Les Français et le français à l'École Militaire de terre en Grèce

Stamatia SOFIOU

École Militaire de terre d'Athènes

Introduction

La présence des Français et du français à l'École Militaire existe depuis sa fondation en 1828. Les Français ont organisé l'École Militaire de manière à ce qu'elle forme des officiers capables d'assumer leurs responsabilités et d'accomplir leur mission. L'enseignement du français était obligatoire et de premier ordre.

1. La fondation de l'École

1.1. Le but de l'École

Ioannis Kapodistrias, le premier gouverneur de la Grèce libre, dès qu'il arrive à Nauplie, malgré les problèmes qu'il affrontait tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays, a voulu créer « une école pour l'instruction militaire et scientifique des jeunes des familles nobles qui devaient, un jour, entrer comme des officiers au corps régulier »¹. Pour cette raison, il a fondé, en juin 1828, l'École Militaire, la première Institution d'un enseignement supérieur, et il a demandé la contribution aussi bien financière que scientifique des Français.

1.2. Les emplacements de l'École

L'École fait partie intégrante de l'histoire du pays et de sa société. Des événements politiques dictent son installation ou son déplacement.

De 1828 à 1834, l'École se trouve à Nauplie, la capitale du pays, le centre du pouvoir, la résidence du gouverneur.

De 1834 à 1837, elle est à Égine. Le déménagement est dû à l'instabilité politique qui a suivi l'assassinat du gouverneur.

De 1837 à 1894, l'École s'installe au Pirée, pour satisfaire les besoins des cadets de mer qui, à l'époque, fréquentaient la même école : ils s'installent à la maison du gros entrepreneur français, Féraldi, entre les rues Miaoulis, Areos et Filonos, près de l'école actuelle de Jeanne d'Arc. Son installation a contribué au développement du Pirée. Pendant une courte période, de 1854 à 1857, à cause de l'occupation franco-anglaise du Pirée, elle déménage à Athènes, à l'actuel musée byzantin, le palais de la Duchesse de Plaisance qui était Sophie de Marbois, d'origine française.

De 1894 à 1982, les cadets continuent leur instruction aux édifices du Champ de Mars qui ont été construits grâce à la généreuse donation de Georges Averof.

Depuis 1982 jusqu'à aujourd'hui, l'École est située à Vari.

1.3. L'appellation des élèves

Les élèves de l'École Militaire s'appellent « Evelopides » nom choisi par Kapodistrias, lui-même. Ce nom représente les principes qu'ils incarnent et le message qu'ils doivent véhiculer au pays, à la société. Le mot a deux sens :

- 1) celui qui croit à quelque chose (donc les cadets eux-mêmes)
- 2) celui qui donne des espoirs, qui promet quelque chose (la société, le pays)

À partir de juillet 1828, le mot « evelpide » (du pluriel « evelopides ») est utilisé dans plusieurs documents français officiels et officieux.

Aujourd'hui même les cadets grecs portent ce nom et se distinguent ainsi des cadets des pays étrangers. Ici, je voudrais signaler que dans le dialecte militaire, c'est-à-dire entre les élèves des autres écoles et par extension dans l'armée, les evelopides sont appelés « λεβέκουρες » du français « levez-vous et courez ». Nous constatons nettement l'influence de la langue française et de la réalité française dans la formation de la culture propre des evelopides. Cette phrase reflète leur propre réalité.

1.4. L'uniforme des evelopides

Le premier uniforme, en 1828, des evelopides « sera pareil à celui des officiers de Grenadiers, toutefois les signes distinctifs, les grades n'en seront point partie »² écrit en français, le colonel Charles Heydek au gouverneur. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, l'uniforme des evelopides était pareil à celui des officiers de grenadiers. La période de l'entre-deux-guerres était caractérisée par un mélange d'éléments français, autrichiens, allemands. Après la Deuxième Guerre, il ressemble plutôt à celui de l'armée britannique et américaine.

2. Le fonctionnement de l'École

2.1. Les commandants de l'École

Les Français sont les premiers commandants de l'École, ceux qui l'ont organisée.

Le gouverneur fait appel, d'abord, à Romylo de Santelle (1828-1829), un officier corse d'origine française, qui était arrivé en Grèce un peu plus tard que Kapodistrias.

Enrie Pauzié (1829-1831), capitaine d'artillerie, est le deuxième commandant de l'École et en réalité l'organisateur de l'École. Il fut ancien élève de l'École Polytechnique à Paris et il a appliqué, avec de petites modifications, le même programme à l'École Militaire de Grèce. C'est le programme qui est plus ou moins suivi tout au long de l'existence de l'École.

Au début du siècle dernier, le colonel Genin (1912-1914) fut commandant de l'École pendant une période difficile, troublée et transitoire dans l'histoire du pays et de l'Europe.

2.2. L'instruction des evelopides

À partir de 1864, les candidats doivent passer des examens bien précis et stricts pour entrer à l'École.

Le français était obligatoire aux examens d'entrée jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale. Les candidats devaient réussir aux épreuves de langue, de traduction (version-thème) et de dissertation.

Les evelopides suivent une formation à la fois militaire et civile. Leur emploi du temps est

basé sur le programme de l'École Polytechnique selon Enrie Pauzié qui a répondu aux appels du gouverneur et a trouvé l'occasion de promouvoir de cette manière la culture et l'instruction françaises et en même temps de stabiliser la place de la France dans un pays qui venait d'acquiescer son indépendance.

Πρόγραμμα Ωρών Υπηρεσίας και Εκπαιδύσεως

Δραστηριότητες (Χειμερινό Ωράριο)	Γαλλική Πολυτεχνική Σχολή (1829)	Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο (1832)
Προ Μεσημέριος		
- Εγερτήριο ('Διάνα')	06:00	05:00
- Προσκλητήριο	-	05:30
- Μελέτη	06:00-08:00	05:30-07:00
- Πρωινό (Πρόγευμα)	08:00-08:20	07:00-07:30
- Μαθήματα (Cours)	08:20-14:00	07:30-11:30
- Γεύμα	14:00-14:30	12:00-13:00

Nous constatons que les périodes d'enseignement étaient les mêmes dans les deux écoles ; seulement le temps consacré à l'étude différait dans les deux écoles parce que les leçons de l'École Polytechnique étaient plus difficiles que celles de notre École.

Δραστηριότητες (Χειμερινό Ωράριο)	Γαλλική Πολυτεχνική Σχολή (1829)	Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο (1832)
Μετά Μεσημέριαν		
- Προσκλητήριο	-	13:00
- Ανάπαυση	14:30-17:00	13:00-14:00(,)
- Εκπαιδευσις (Μαθήματα)	-	14:00-17:00(,)
- Μελέτη	17:00-21:00	-
- Δείπνον	21:00-21:30	17:00-17:30
- Μελέτη	-	17:30-20:00 (,)
- Προσκλητήριο	-	20:00
- Σιωπητήριο	22:00	21:00
Σημείωση -->	Τα προσκλητήρια περιλαμβάνονταν στις λοιπές δραστηριότητες	Για το Σάββατο το απόγευμα πρόβλεπε γενική καθαριότητα

Les evelpides ont aussi la possibilité d'élargir leur esprit et d'approfondir leurs connaissances en consultant les livres de la bibliothèque pour laquelle Enrie Pauzié, dès le début, avait montré un intérêt particulier. Il avait commandé des livres en France, il avait reçu des donations des Français, comme l'entrepreneur Féraldi entre autres.

2.3. La distraction des evelpides

Les evelpides, les premières années surtout, passaient beaucoup de temps à l'École, presque toute la semaine. Pour échapper à la monotonie de leur vie militaire et lors de leur temps libre, ils jouaient aux jeux de société, ils écoutaient de la musique, ils regardaient des films, à partir du moment où la technologie le leur permettait. Les samedis, ils avaient inventé les « soirées » : de petites scènes de théâtre pendant lesquelles tous les evelpides avaient la possibilité, en présence des officiers, de satiriser, sans conséquences, leurs supérieurs, leurs camarades et leur inférieurs.

Cette habitude hebdomadaire est transmise aux générations suivantes et actuellement elle est réalisée une fois par an, avant les fêtes de Noël, préparée et interprétée seulement par les cadets de la 4^e année. C'est une tradition qui date depuis plusieurs années et porte toujours le même nom.

3. L'enseignement du français

3.1. Les objectifs institutionnels

La formation des cadets, fournie par l'École Militaire est régie par les lois 3-15/88 et 3-33/2003 du Ministère de la Défense.

Le Ministère envisage l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective de *plurilinguisme*, de *pluriculturalisme* dans le cadre de l'Europe Unie, des Balkans, de

l'O.T.A.N. et d'autres postes à l'étranger.

L'acquisition des diplômes du Cadre Européen Commun de Références et du Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας garantit et prouve le niveau de langue des cadets, des futurs officiers. Les dernières années, l'École participe au programme « Erasmus militaire ».

3.2. Les objectifs du cours

L'enseignement du français dans un cadre bien spécifique doit tenir compte des besoins de ses apprenants et de leur milieu. Les élèves sont des garçons et, à partir de 1991, des filles aussi, entre 18 et 22 ans en général. À part les Grecs, il y a des cadets qui proviennent de 22 pays d'Europe et d'Afrique.

Le niveau culturel et linguistique varie entre les cadets de la même année. Les cadets suivent le cours de français par année d'étude en grec et non pas selon leur niveau en français.

Le cours a comme objectif d'harmoniser les écarts linguistiques afin de devenir fructueux et intéressant pour tous les cadets, dans le but de procurer aux élèves les moyens nécessaires de communiquer, de collaborer et d'échanger en français. Et dans un deuxième temps, de permettre aux cadets d'obtenir les diplômes déjà mentionnés ou de se présenter de façon satisfaisante aux examens du Ministère de la Défense pour un poste à l'étranger ou à l'intérieur du pays.

3.3. L'approche de la formation

C'est une approche qui consiste à exploiter la « langue orale », le dialecte militaire des cadets. C'est une « langue » qui correspond aux réalités vécues des cadets et leur permet de s'exprimer d'une manière codée, difficile à être déchiffrée et décodée par les « intrus ». C'est une approche interactive et communicative qui demande l'initiative des élèves et leur permet d'exercer toutes les aptitudes d'apprentissage.

C'est une approche qui satisfait les objectifs didactiques, linguistiques et socioculturels d'une formation à caractère évolutif et innovateur ; d'une formation qui « développe les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel » (Cuq, 2003 : 14).

Les élèves d'une classe hétérogène se rendent compte qu'ils ont un point commun qui leur permet de collaborer et de participer au même processus d'apprentissage commençant par des points divergents qui au fil du temps convergent et aboutissent à la communication, à l'expression orale et écrite.

3.3.1. Méthodologie communicative-interactionnelle

3.3.3.1. Première étape

Les cadets du niveau débutant font une liste avec les mots et les expressions qu'ils utilisent. De cette manière, ils ont une incitation à la recherche sur le champ et ce sont eux qui procurent le matériel du travail, les connaissances de base. C'est à partir de leur corpus que s'organise le cours et les élèves deviennent des agents actifs d'un apprentissage orienté et guidé évidemment par l'enseignant.

1. a. Relevé de mots

- substantifs : δολάριο
- adjectifs : πακετατζής
- verbes : κλιμακώνω

1. b. Relevé de phrases

- simples : με τσίμπησε
- composées : έρχεται ο Μεγάλος με το μαύρο άλογο
μας πάτε ταξί;

1. c. Relevé d'expressions

μπριζόλα σχολής
χύμα στο κύμα

1. d. Relevé de sigles

Π.Α.Π.: Προκεχωρημένος Άσπος Παρακολούθησης

Le relevé lexical permet aussi une distinction sémantique qui comporte plusieurs secteurs

- militaire : πιστόλι
- économique : λίρα
- géographique : Μπάκιγχαμ
- sportif : πετάω σέντρα
- politique : βασιλιάς
- médical : συφιλιάζω
- agricole : φυτό
- de construction: μάντρα
- de leur vie quotidienne ayant de rapport avec :
 - le menu : τούβλο
 - les punitions : αρχοντικό
 - la parenté : πατέρας

Les cadets présentent le relevé de toutes ces expressions sans faire de catégorisation. C'est par la méthode inductive que nous arrivons à faire la distinction et à répertorier les outils lexicaux par catégorie grammaticale, syntaxique et sémantique.

Ils saisissent mieux le sens et l'utilisation d'un adjectif, d'un pronom et la complexité syntaxique. Ils se rendent compte aussi du sens propre et du sens métaphorique d'un mot, d'une phrase.

Les résultats de cette première étape méthodologique sont bien fructueux et encourageants. Les objectifs didactiques sont atteints parce que tous les cadets se sont intéressés à ce genre de travail. Ils ont collaboré avec leurs camarades pour enrichir et compléter leurs listes et ils ont pris du goût à cette tentative.

Les objectifs linguistiques, même élémentaires, sont atteints aussi. Nous abordons le métalangage, nous passons à l'exploitation de la langue grecque d'abord – nous rappelons que dans le même cours il y a des Grecs et des étrangers et ces derniers ont des lacunes en grec ; en fait ils apprennent une langue étrangère par le biais d'une autre langue étrangère. Ils comprennent que la situation de communication dans laquelle nous nous trouvons est bien

particulière et nécessite des explications pour être comprise par les autres qui sont en dehors du même contexte. Ils se préparent donc pour l'explication et la compréhension d'abord des situations et des textes par la suite.

1.2. Deuxième étape

À ce stade de formation, les élèves d'un niveau un plus avancé sont invités à participer plus activement.

2. a. explication – interprétation en grec

Les mots utilisés par les cadets dans leur « dialecte » à eux ont un sens métaphorique, par conséquent nous devons les expliquer pour établir une mutuelle compréhension.

L'explication en grec met les cadets à la place du « maître » et de cette façon nous relierions connaissances déclaratives et connaissances procédurales. Ils vont se rappeler sûrement cette stratégie, lorsqu'à leur tour ils seront appelés à instruire et inculquer l'art militaire à leurs inférieurs.

La relation interactive est instaurée.

Après ce travail élaboré, nous comprenons mieux les cadets quand ils posent la question :

- C'est du combien *le dollar* ?

Par le mot *dollar* ils comptent les jours entre les deux permissions de sortie, par exemple les jours entre la fête nationale du 28 octobre et les vacances de Noël.

- Aujourd'hui, ça fait combien *la lire* ?

Un cadet de la deuxième année entend autre chose qu'un cadet de la troisième année, parce qu'avec le mot *lire*, ils comptent les jours jusqu'à la fin de leurs études à l'École.

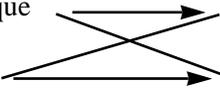
En ce moment, nous passons de l'exploitation lexicale à la formation des phrases simples et plus complexes et nous arrivons à la traduction en français.

2. b. traduction et interprétation en français

Ils sont encouragés, très souvent, à faire la traduction du mot, seuls, à l'aide d'un dictionnaire électronique (emploi de la technologie) ou d'un dictionnaire consulté à la bibliothèque de l'École.

Ce travail est caractérisé par une autonomie, une initiative au niveau d'étude, un enrichissement des connaissances lexicales, un apprentissage de recherche dans les écrits et même une classification des éléments acquis. Ils peuvent pratiquer en fait ce qu'ils ont appris au début de leur formation.

De la traduction, nous passons à l'interprétation du mot pour rendre le sens métaphorique. C'est le processus inverse de l'explication en grec :

- en grec : sens métaphorique → sens propre
- en français : sens propre → sens métaphorique
- 

Cet hiatus de processus crée très souvent des interférences difficiles à être saisies par tous les élèves, parce qu'il s'agit d'une langue étrangère, avec ses propres lois et le professeur doit

être très attentif et précis dans le choix de ses explications et ne pas trop encombrer ses élèves de détails inutiles, en ce moment d'apprentissage.

Le travail alors devient plus complexe parce que nous utilisons des phrases entières et à part le vocabulaire, nous étudions aussi la syntaxe, la grammaire et ce n'est qu'à la fin et si le niveau des élèves le permet que nous osons une approche culturelle qui dérive du choix du mot.

- « Il est maçon » disent-ils.

Par ce terme, ils caractérisent le cadet qui est chargé de préparer le programme hebdomadaire de ses camarades, c'est-à-dire d'attribuer les travaux, les obligations des cadets de la même année.

La traduction littérale du mot nous conduit à toute une explication de l'évolution du mot, du sens propre nous passons au sens figuré ; la raison pour laquelle ils ont choisi ce terme et ce qu'il représente dans leur petite société.

Cette deuxième étape, et surtout le deuxième volet, nécessite un niveau linguistique plus avancé. L'élève est incité à quitter le simple relevé d'expressions et à passer à la production langagière écrite. Il construit des phrases simples et plus complexes, ses connaissances sur la syntaxe française se complètent.

L'élaboration de la documentation procurée par les cadets se fait en classe, donc le travail individuel devient travail collectif, travail de groupe. La méthodologie inductive permet aux apprenants adultes de tirer profit de la co-action à l'apprentissage et d'établir une communication sociale basée sur des activités collaboratives.

3.4. Troisième étape

Les cadets du niveau avancé en français ont recours à l'internet et trouvent de la documentation concernant le dialecte des cadets de Saint-Cyr. Ils procèdent de la même façon que pour le relevé des expressions grecques.

Ils passent du *relevé des mots*, à leur classification selon leur nature grammaticale – application de ce qu'ils ont appris, ou révision de leurs connaissances.

Par le processus de la *traduction*, ils enrichissent leur vocabulaire, ils distinguent le sens propre et le sens figuré du terme utilisé par leurs camarades français et à la fin ils mettent en parallèle les deux systèmes *comparant* les mots employés.

Par exemple, les cadets de Saint-Cyr utilisent le mot « ours »

- « Ours » au sens propre du terme signifie : *αρκούδα*

- « Ours » chez les cadets signifie: *πειθαρχείο*

Un autre terme, entre autres, est le mot « embryon ».

- « Embryon », terme grec, signifie : *έμβρυον*

- « Embryon » chez les cadets signifie : «Ο Πρωτοετής εύελπης».

Comparant les données de leur recherche, nous mettons en parallèle les deux systèmes et nous confrontons les réalités qui existent dans les deux écoles.

<u>Français</u>	<u>Grec</u>	
Ours	Μπάκινχαμ	= c'est la salle de détention
Recordman	Βασιλιάς	= c'est le cadet qui a le maximum de jours de détention
Embryon	Άσσος	= c'est le cadet de la première année

C'est une tâche complexe à plusieurs niveaux qui « plonge » les apprenants dans un milieu francophone bien particulier, qui répond pourtant à leurs attentes, parce qu'ils sont déjà

préparés à l'exploration et exploitation de ces données.

Ils élaborent, de cette manière, un premier contact, même unilatéral, avec la réalité des cadets français. Ils créent un réseau de compréhension sociale et culturelle qui leur permettra de passer à une véritable communication.

Ils passent aussi à l'action et créent de petits dialogues ou des textes.

Je cite le dialogue entre deux cadets de la 4^e année :

- Combien de jours le recordman est resté à l'ours ?
- Je ne sais pas, parce que je m'occupais de mon embryon qui est très indiscipliné.

La troisième étape est celle de l'ouverture culturelle et linguistique. C'est la concrétisation du projet fixé, c'est-à-dire faire parler les cadets en français en utilisant leurs propres moyens lexicaux, en plaçant leur propre dialecte au sein de l'apprentissage de la langue, en travaillant avec l'intelligence collective de ces apprenants-adultes pour arriver à un savoir solidaire et pluriculturel.

Conclusion

Les Français ont répondu à l'appel du premier gouverneur et ont encadré ses efforts afin de fonder une école supérieure dont les élèves assumeraient la responsabilité de conduire le pays hors de la dépendance non seulement territoriale mais intellectuelle aussi et qui aideraient à sa reconstruction. L'aide humaine et financière des Français était très importante à ce moment-là parce que la Grèce libre n'avait ni les moyens ni les connaissances nécessaires d'établir une école de haut niveau.

L'École, dispensant un enseignement pluridisciplinaire de haut niveau adapté aux exigences d'une armée moderne, continue à fonctionner selon le programme et les principes de l'École Polytechnique de Paris et la culture française demeure toujours gravée dans les traditions de l'École.

L'enseignement du français reste toujours vivant et il est lié à la longue histoire de l'École.

La méthodologie proposée essaie de prendre en considération les nouveaux besoins de communication, la didactique contemporaine qui vise à un apprenant plus actif, qui tient compte du milieu socioculturel des élèves. L'enseignant communique des connaissances linguistiques et culturelles de manière co-actionnelle afin de satisfaire les objectifs de l'Institution dans laquelle il travaille et les objectifs des apprenants appelés à occuper des postes de responsabilité au sein de la Défense, sans faire abstraction du plaisir d'apprendre et du goût d'étudier.

Références bibliographiques

ΓΑΚ/ Αρχείο Βλαχογιάννη/ Κυτίο Δ107.

ΓΑΚ/ Γενική Γραμματεία 115, α/α εγγράφου 25.

CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International.

www.wikipedia.com : Jargon Militaire.

Notes

¹ ΓΑΚ/ Αρχείο Βλαχογιάννη/ Κυτίο Δ107
(Archives nationales)

² ΓΑΚ/ Γενική Γραμματεία 115, α/α εγγράφου 25

La formation « préparatoire » des enseignants de français : à la recherche de bonnes pratiques ou la réalité grecque face à l'exemple chypriote

Nikoleta SOTIRAKI

Enseignement public

1. Problématique

La formation continue figure parmi toutes les demandes, individuelles, syndicales, associatives (KEMETE, 2007 : 11-15) des professeurs de français, titulaires du ministère de l'éducation nationale. En Grèce, la seule forme « obligatoire » de cette formation reste la formation « préparatoire », censée doter l'apprenti de connaissances de base en termes de pédagogie, didactique et gestion de l'éducation en une centaine d'heures.

Toutefois, comme signalé éloquentement par Galanopoulou, « la formation des enseignants de Lé, tout en étant supposée contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, ainsi qu'au développement professionnel des enseignants, demeure lacunaire, voir inexistante » (2006 : 65). En d'autres mots, son efficacité est largement contestée.

Dans le cadre de l'échange et de la collaboration pour le français, l'étude de systèmes de formation préparatoire d'autres pays pourrait s'avérer bénéfique pour la reconsidération de la réalité grecque. Chypre par exemple, ayant récemment revu les modalités de ladite formation, offre un modèle sur compétences, mettant l'accent sur sa dimension pratique et introduisant le rôle de mentor/tuteur.

Dans la première partie de cette communication, nous tâcherons de mettre en évidence les éléments qui fragilisent l'efficacité de la formation préparatoire des enseignants de français en Grèce, en s'appuyant sur des données quantitatives, issues d'une enquête menée sur la formation préparatoire de l'année scolaire 2009-2010. Dans la seconde partie, la mise en contraste des méthodes grecques avec l'exemple chypriote ouvrira la voie de recherche de bonnes pratiques dans le but de reconsidérer la formation fournie et de proposer une série de pistes, susceptibles de contribuer à son amélioration.

2. Éclaircissements terminologiques

Selon Cuq, « la formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus » (2003 : 103). Nous pouvons distinguer deux types de formation dominants, dont chacun se décompose en plusieurs sous-catégories : la formation initiale et la formation continue. La première, est censée poser les bases de la formation générale de l'individu et est complétée par la deuxième, censée accompagner l'individu tout au long de sa vie professionnelle (CUQ, 2003 : 104).

Le type de formation qui fait l'objet de cette communication, composante à part entière de la formation continue, est la formation dite « préparatoire »¹. Il s'agit de la formation officielle offerte par les instances éducatives juste après la titularisation de l'enseignant, dans le but de le préparer aux exigences et aux particularités de la fonction qu'il est appelé à remplir.

3. Nécessité de la Formation préparatoire

Dans la tradition, « une formation universitaire ne répond que partiellement aux finalités professionnelles » (Weber, 2007 : 17), d'où le souci d'une formation plus orientée vers la réalité de la classe. D'après les informations fournies par le réseau Eurydice, « dans le cadre de son premier poste, l'enseignant européen bénéficie d'un accueil formalisé en termes de prise en charge par un personnel capable de le guider et de le conseiller pour favoriser son insertion et son développement dans la vie professionnelle » (2002 : 93). La Commission Européenne met en évidence les raisons pour lesquelles une telle préparation est nécessaire :

Pendant sa première année de service, l'enseignant pleinement qualifié peut éprouver des difficultés particulières en tant que débutant dans un milieu dont il a une connaissance encore réduite. Même s'il a certainement été familiarisé aux pratiques d'enseignement dans un établissement scolaire, c'est la première fois qu'il se trouve confronté au travail quotidien en qualité d'enseignant de plein droit. Bénéficier d'un soutien particulier de la part d'un personnel compétent peut l'aider à surmonter les difficultés qu'il peut rencontrer comme novice dans le métier (*idem*).

Dans ce sens, la majorité des pays européens mettent en place des mesures d'accompagnement, visant surtout à faciliter l'intégration progressive de nouveaux titulaires dans la profession et, dans certains cas, éviter le risque d'un abandon prématuré de la part de l'enseignant. Ces mesures s'organisent dans deux cadres différents, s'avérant parfois complémentaires :

- soutien spécialement conçu pour guider, soutenir et conseiller les enseignants débutants lors de leur première prise de fonction en tant que professionnels pleinement qualifiés, comme c'est le cas de Chypre.
- formation obligatoire pendant la première année de service comme par exemple, en Grèce, en Espagne ou en Italie, où les enseignants nommés à leur premier poste doivent suivre une formation théorique et pratique (Eurydice, 2002 : 94).

Il est à noter que cette formation obligatoire constitue également une condition préalable pour confirmer la nomination du novice.

4. Cadre organisationnel de la Formation préparatoire

La formation préparatoire en Grèce est organisée chaque année par l'Institut Pédagogique et/ou OEPEK² et confiée pour son exécution aux 16 Centres Régionaux de Formation, les PEK³ (Loi 1566/1985, article 28-29).

Selon le cadre organisationnel de ladite formation, les enseignants se regroupent selon leur discipline et suivent des cours d'une durée totale de 100 heures, divisées en trois phases⁴ :

1. La 1^{re} phase (60 heures) s'étend sur deux semaines et vise à informer les nouveaux titulaires sur des sujets relatifs à l'école, l'enseignement et en général le processus éducatif.
2. La 2^e phase (30 heures) est entièrement consacrée à l'observation des classes (non pas forcement de la discipline du *novice*), guidée par un conseiller scolaire.

3. La 3^e phase (10 heures) met en question les connaissances – expériences acquises lors des phases précédentes, sous forme de conversation entre les participants et le conseiller scolaire et s'achève par l'évaluation (facultative) du programme, de leur participation et des formateurs par le biais d'un questionnaire.

Cette communication se limite à l'étude de la 1^e phase. De son côté, elle est subdivisée en 3 unités thématiques⁵, comme suit :

1. La 1^e unité thématique (16 heures), commune à tous les professeurs, porte sur la gestion et l'organisation de l'éducation, les méthodes d'enseignement, l'interculturel et le rôle de l'enseignant.
2. La 2^e unité thématique (32 heures), porte sur des sujets méthodologiques et didactiques, propres à chaque discipline.
3. La 3^e unité thématique (10 heures), commune à tous les professeurs, traite de l'évaluation.

Étant donné que l'objet de cette communication est la formation préparatoire des professeurs de FLE, nous nous restreignons à l'analyse de la 2^e unité thématique. Ainsi, ses 32 heures de formation sont-elles réparties en :

- 6 heures de formation en didactique (il est question de curricula, manuels scolaires, buts et objectifs de l'enseignement, méthodes d'enseignement, etc).
- 20 heures d' « observations de classes virtuelles » (le formateur présente son cours, comme s'il était dans sa classe).
- 6 heures de formation à l'utilisation de TICE en classe.

5. La Formation « préparatoire » des professeurs de français de l'année scolaire 2009 – 2010. Présentation et résultats de l'enquête

La formation préparatoire de l'année scolaire 2009 - 2010 a eu lieu aux 16 PEK du 24 août au 4 septembre, une des rares années où elle a été prévue avant la rentrée. L'enquête porte sur un échantillon de 328 professeurs (dont 139 professeurs de FLE) débutants, issus de 11 PEK⁶.

Ainsi, avons-nous examiné :

1. le nombre de groupes de professeurs de langues étrangères,
2. l'effectif des groupes,
3. la composition des groupes (nombre de professeurs de chaque discipline),
4. la spécialité de chaque formateur pour les trois axes de la deuxième unité thématique, à savoir la didactique, les TICE et les observations des classes virtuelles.

De cette façon, nous avons eu l'occasion de vérifier :

1. l'homogénéité ou non des groupes de formation,
2. le degré de cohérence des spécialités composant les groupes et
3. la corrélation de la spécialité du formateur à la spécialité du sujet formé.

Les pourcentages dégagés nous ont permis finalement de juger de la qualité, la pertinence et l'efficacité de la formation dispensée.

6. Résultats

Sur les 328 professeurs formés, repartis en 18 groupes de formation de 11 PEK, seulement 139 étaient des professeurs de FLE, soit 42,4% de la population formée.

Les 576 heures de formation reçues ont été réparties en 108 h de didactique, dont 38 h de

didactique du FLE (soit 35,2% du temps de formation en didactique), 108 h de TICE, dont 22 h pour le FLE (soit 20,4% du temps de formation en TICE) et 360 h d'observations des classes virtuelles, dont 138 h pour le FLE, à savoir 38,3% du temps de formation par les observations des classes. Somme toute, pour les trois axes de la 1^{re} phase de la formation préparatoire des professeurs de FLE, 31,3% des heures de formation étaient réservées au FLE et en français.

Il en résulte que le programme proposé n'a pas réussi à remplir sa mission, avec des conséquences tant sur l'adaptation des professeurs débutants à leurs nouvelles tâches professionnelles, que sur leurs apprenants et sur la qualité d'enseignement dispensé. Le point de vue de Galanopoulou que « la formation est pleine d'antinomies et d'actions fragmentaires, avec des résultats limités ou pauvres » (2005 : 79-80) s'avère donc juste.

Ces constatations ne font que souligner la nécessité de reconsidérer notre modèle de formation préparatoire, déjà exprimée par les professeurs mêmes à travers les différentes recherches⁷. Une pratique répandue pour la planification d'une réforme est le repérage de bonnes pratiques d'autres pays. Un tel exemple vient de l'espace méditerranéen, de Chypre.

7. À la recherche de bonnes pratiques ou l'exemple chypriote

En 2004, le Ministère de l'Éducation nationale de Chypre a confié l'élaboration d'une étude approfondie sur la réforme du système éducatif à une équipe de spécialistes Grecs et Chypriotes⁸. Les changements prévus par rapport à la formation préparatoire ont été introduits en 2008, bouleversant les pratiques de formation jusqu'alors appliquées par une série de mesures que nous tâcherons de présenter de façon succincte.

Désormais, c'est l'Institut Pédagogique de Chypre⁹ qui est chargé de l'organisation de la formation préparatoire. Après avoir analysé la nécessité de l'existence de la formation préparatoire, recensé des pratiques correspondantes des pays développés et repéré les besoins de nouveaux titulaires chypriotes, l'IPC a planifié un modèle de formation articulée autour de trois pôles : le nouveau titulaire, le tuteur et l'équipe de soutien de l'IPC¹⁰.

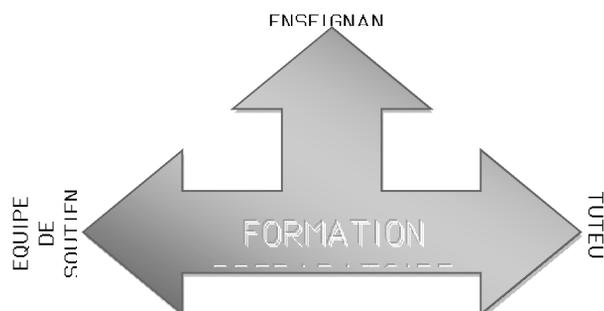


Image 1 : Schéma tripolaire de la formation préparatoire chypriote

Le tuteur est un enseignant expérimenté et qualifié, choisi et évalué par l'IPC. Pour s'acquitter efficacement de ses tâches, il suit lui aussi un programme de formation de la même durée, mais de contenu différent de celui de nouveaux titulaires. Son rôle consiste à guider et à conseiller les novices, en leur facilitant l'adaptation à l'exercice de leurs fonctions. Chaque tuteur se charge de deux novices.

L'équipe de soutien, constituée de spécialistes de l'IPC, est à la disposition du nouveau

titulaire et du tuteur pour les assister tout au long du processus de formation. Pour ce faire, sont prévues :

- des visites régulières à l'établissement scolaire,
- la création de réseaux de soutien locaux et périphériques,
- la promotion et l'utilisation des pratiques communes sur le web,
- des rencontres régulières au siège de l'IPC.

Une autre innovation est la conception d'un modèle de formation sur compétences. Ainsi, sont introduits sept descripteurs de base, eux-mêmes subdivisés en plusieurs critères. Afin d'assurer la réalisation de ces objectifs, l'IPC a élaboré un curriculum de formation minutieux. Par conséquent, le plan de formation proposé est annuel, il comprend trois phases et est destiné tant aux nouveaux titulaires qu'aux tuteurs. Toutefois, pour l'économie de la recherche nous focaliserons sur la partie de la formation destinée aux nouveaux titulaires.

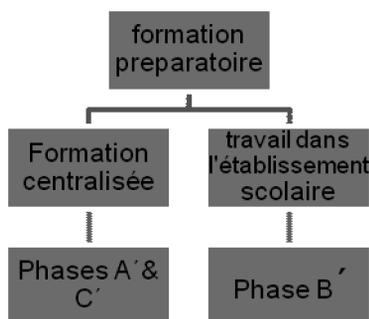


Image 2 : Articulation du système de formation préparatoire chypriote

Les 3 phases de la formation sont les suivantes :

1. PHASE A : elle a lieu au début de l'année scolaire, elle dure 15 heures et comprend la partie théorique de la formation. Sont traités successivement la philosophie du programme, l'enseignement efficace et la gestion de la classe.
2. PHASE B : elle s'étend sur une période de six mois et a lieu au sein des établissements scolaires. Le professeur novice est pris en charge par son tuteur et construit avec lui un plan de formation qui doit comporter les tâches suivantes :
 - le repérage de ses besoins professionnels,
 - l'élaboration d'un plan de formation personnalisé, censé couvrir les sept compétences prédéterminées,
 - l'observation d'un minimum de 12 cours dans la classe du tuteur,
 - la direction d'un minimum de 12 cours en présence du tuteur,
 - le recours à différents outils d'(auto)évaluation,
 - la mise en place d'un minimum de 6 co-directions de classe, en collaboration avec le tuteur et d'autres enseignants de l'établissement scolaire,
 - l'élaboration d'un corpus d'activités en collaboration avec le tuteur et l'équipe de soutien de l'IPC.
3. PHASE C : elle est centralisée et a lieu à la fin de l'année scolaire pour 10 h. Les deux dernières séances sont entièrement assurées par les nouveaux titulaires où ils présentent les résultats de leur travail devant leurs collègues.

Enfin, l'évaluation du programme, des enseignants et des tuteurs est assurée par une série de formulaires – rapports que les acteurs doivent obligatoirement remplir tout au long de la formation, ainsi que par la présentation précise des résultats de travail de chacun devant le groupe.

Les différences entre les modèles de formation chypriote et grec se résument dans le tableau suivant :

GRECE	CHYPRE
Formation d'après des unités thématiques communes à tous les professeurs	Formation sur compétences
Formation de courte durée (100 h), étalée sur l'année en 3 phases	Formation annuelle divisée en trois phases
La majorité du programme (Phase A' : 60 h) est consacrée à la théorie	La majorité du programme (Phase B' : 6 mois) est consacrée à la pratique
Groupes hétérogènes quant à la spécialisation des professeurs y participant	Groupes homogènes
Evaluation facultative	Evaluation obligatoire
Absence de véritable soutien	Equipe de soutien de l'IPC à la disposition des nouveaux titulaires
Phase pratique (B') limitée à l'observation des classes non pas forcément de la même orientation que le nouveau titulaire	Phase pratique (B') combinant observations de classe de la discipline et enseignements
Responsable du groupe de formation : conseiller scolaire, non pas forcément de la même spécialité que le nouveau titulaire	Responsable pour chaque nouveau titulaire : un tuteur de la même spécialité

8. Constatations et perspectives

Lors de cette communication, en s'appuyant sur des données quantitatives, nous avons pu mettre en évidence les faiblesses du système grec de formation préparatoire et vérifier ses carences pour une formation efficace des professeurs de FLE. Nous avons constaté que, dans leur grande majorité, les groupes de formation étaient fort hétérogènes et que la plus grande partie du contenu de formation ne concernait pas le FLE.

Il va de soi qu'à l'issue de la formation, les professeurs de FLE n'étaient pas préparés à affronter les exigences de leur nouveau poste et que la mission de la formation préparatoire avait échoué.

Afin que nos politiques éducative et linguistique soient réussies, il faut reconsidérer profondément la conception de la formation préparatoire. Pour ce faire, trois conditions sont nécessaires :

1. un examen rétrospectif pour déceler les faiblesses des pratiques du passé ;
2. une étude approfondie de bonnes pratiques des pays étrangers ainsi que
3. le repérage des besoins de professeurs débutants.

Le premier pas est déjà franchi avec l'annonce récente des résultats de l'étude officielle sur les besoins en formation des professeurs dans le cadre du « Programme majeur de Formation »¹¹. Reste à voir si ces résultats seront évalués et pris en considération par le Ministère ou bien s'ils resteront lettre morte.

Références bibliographiques

Françaises

- CUQ J.-P. (sous la direction de), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- EURYDICE, 2002, *Questions clés de l'éducation en Europe - La profession enseignante en Europe, profil, métier et enjeux : Formation initiale et transition vers la vie professionnelle – secondaire inférieur général*, Volume II, Bruxelles, Commission Européenne.
- GALANOPOULOU A., 2006, « La formation des enseignants des Lé 1994 – 2004 : À la recherche des composantes des politiques de formation des enseignants » in Actes du 5^e Congrès Panhellénique des Professeurs de Français, vol. II, 65 – 83.
- WEBER C., 2007, « Cartographie de la situation du FLE », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, n° 41 (janvier), 14 -24.

Grecques

- ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΕΝΤΡΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ & ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΟΛΜΕ (ΚΕΜΕΤΕ), 2007, *Ξενόγλωσση εκπαίδευση: προβλήματα και αναβάθμισή της*, Αθήνα, Χ.Ε.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, 2010, *Μελέτη Διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*, Αθήνα, Χ.Ε.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ, 2008, *Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης – Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*, Λευκωσία, Χ.Ε.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ, 2009, *Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης – Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*, Λευκωσία, Χ.Ε.

Documents électroniques

Centre Européen pour les langues vivantes, 2010 [consulté le 15 juillet 2010], ECML/CELV, Disponible sur : <http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>

Textes officiels cités

Εισηγητική Απόφαση 20/23-06-2009 του ΟΕΠΕΚ (Οργανωτικό Πλαίσιο Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιοριστών 2009 – 2010)

N. 1566/1985

ΠΔ 45/1999 ΦΕΚ 6Α, 11.03.1999

Υπουργική Απόφαση 95892/Δ3/06-08-2009 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Notes

¹ Le terme a été emprunté du rapport sur le système éducatif national grec du Centre Européen pour les langues vivantes (ECML, 2005 : 7). Nous avons opté pour la caractérisation « préparatoire » au lieu de « soutien aux enseignants débutants » (Eurydice, 2002 : 93), afin de distinguer sa nature d'autres types de mesure d'aide à la transition vers la vie professionnelle fournis, comme le tutorat, l'assistance pédagogique, e.a.

² Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, c'est l'Organisme chargé de la Formation des enseignants (<http://www.oepk.gr/pdfs/FRANCE.pdf>).

³ Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

⁴ ΠΔ 45/1999 ΦΕΚ 6Α, 11.03.1999 άρθρο 1 παρ.1 et la décision n° 20/23-06-2009 d'OEPEK. (ici, l'arrêt ministériel en grec)

⁵ Arrêt ministériel 95892/φ3/06-08-2009 (ici, l'arrêt ministériel en français)

⁶ Le PEK de Kavala n'avait pas de professeurs de FLE à sa juridiction ; les 3 PEK d'Athènes et le PEK de Lamia n'ont pas répondu à notre demande à l'époque de la recherche.

⁷ à titre d'exemple : ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ, ΚΕΑΡΟΣ Α.Ε., 2008, Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα, ΧΕ et Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη Χ., 2007, Διερεύνηση, καταγραφή και αποτύπωση της Ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, Αθήνα, Χ.Ε

⁸ Les résultats ont donné lieu au livret « Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωπαϊκή Πολιτεία – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού », ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α., 2004, Λευκωσία, ΧΕ.

⁹ Désormais siglé IPC

¹⁰ Toutes les informations fournies sont tirées des guides respectifs de l'IPC (voir *Références Bibliographiques*).

¹¹ Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης : Lancé par le Ministère de l'Éducation, traitant tous les types de formation offerts, y comprise la formation préparatoire. Y ont participé 27.785 enseignants, dont 542 professeurs de FLE (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, 2010 : 6, 15).

Coopération interuniversitaire et harmonisation des curricula de FLE

Carmen-Stefania STOEAN

Viorel LEFTER

Anca BOGDAN

Académie d'Études Économiques de Bucarest

Introduction

Phénomène en plein essor, la coopération interuniversitaire est une conséquence des changements vécus – grâce à la mondialisation – par l'enseignement supérieur européen, les vingt dernières années.

Trois sont, à notre avis, les facteurs qui, à long terme, influenceront non seulement l'organisation mais aussi les mentalités sous-jacentes au fonctionnement de l'enseignement supérieur, à savoir : le passage au système LMD adopté dans l'espace européen et dans bon nombre de pays hors d'Europe ; la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur – dont le système LMD fait partie – et la création de l'Espace européen de la recherche scientifique. Partant du principe que les objectifs politiques et économiques de l'Union Européenne ne peuvent être atteints sans l'appui de l'enseignement – surtout de l'enseignement supérieur –, appelé à assurer la formation professionnelle nécessaire aux générations présentes et futures auxquelles reviendra la tâche de réaliser ces objectifs, les structures créées¹ se trouvent à l'origine de la coopération interuniversitaire et ciblent l'atteinte d'objectifs assumés par tous les systèmes d'enseignement, dont :

- la mise en commun et les échanges d'expériences et d'expertises dans les domaines concernés par les politiques de l'Union Européenne,
- l'harmonisation européenne de l'activité de ces domaines dans une perspective d'amélioration de la qualité des formations et de compatibilisation des contenus des formations.

Il en résulte la nécessité de construire des systèmes nationaux d'enseignement comparables et compatibles dans l'espace européen, ce qui implique l'adaptation du processus d'enseignement/apprentissage de toute discipline, y compris celui des langues étrangères, aux critères d'évaluation et de validation promus dans cet espace.

1. La coopération interuniversitaire dans l'enseignement des langues vivantes

Dans le processus de construction d'une Europe unie, les langues vivantes sont appelées à jouer un rôle des plus importants :

...seulement par une bonne connaissance des langues modernes européennes on pourra faciliter la communication et les échanges entre les Européens ayant des langues maternelles différentes, favoriser les mobilités, l'entente réciproque et la coopération en Europe et l'élimination des préjugés et de la discrimination (Conseil de l'Europe, 1982 : 2).

Assurer ce rôle signifie, du point de vue institutionnel, promouvoir la dimension européenne de l'étude des langues étrangères par des changements dans le contenu des plans et des programmes d'enseignement, dans les méthodes et les techniques employées, mais aussi dans l'évaluation du degré d'acquisition des connaissances transmises.

Dans la réalité immédiate, ce même rôle découle de l'importance toujours grandissante des mobilités académiques et professionnelles, des échanges internationaux de toutes sortes qui demandent la résolution d'aspects très concrets de la compétence à communiquer dans une langue étrangère. De la résolution de ces aspects dépend la réussite des négociations économiques et politiques, le succès d'une formation professionnelle, l'insertion professionnelle et l'intégration sociale et culturelle des citoyens. La coopération entre les institutions chargées de la formation en langues vivantes – universités, centres et instituts de langues, etc.– reste le moyen privilégié pour la résolution des problèmes soulevés par un enseignement/apprentissage de langues au niveau national, comparable et compatible au niveau régional et international.

2. Harmonisation de principes méthodologiques et élaboration de curricula de FLE

Notre projet de recherche² s'inscrit dans un axe d'actions internationales censées contribuer au rayonnement du français, de l'enseignement du et en français et au développement des échanges et de la recherche scientifiques en français sur la base des besoins locaux. Il s'appuie sur des centres d'intérêt communs aux partenaires dont les plus généraux sont :

1. améliorer l'adaptation des formations linguistiques aux contextes nationaux et régionaux,
2. intégrer efficacement l'enseignement du français et de la communication en français dans les formations universitaires non linguistiques de façon à satisfaire aux besoins académiques, socio-économiques et professionnels des publics bénéficiaires,
3. adapter des contenus et des méthodologies aux besoins de formation de façon à motiver les apprenants,
4. contribuer à améliorer la formation initiale et continue des enseignants.

L'objectif général de la recherche n'est donc pas l'élaboration de curricula de FLE de façon expérimentale³. Ce qui nous intéresse, c'est de construire un ensemble de principes méthodologiques harmonisés, sur lesquels appuyer toute démarche curriculaire. Ce sera un outil transférable, donc adaptable aux caractéristiques locales et régionales, à prendre en considération dans la conception des curricula. Les objectifs prévus à court et à moyen termes, la composition internationale et transeuropéenne de l'équipe, les retombées dans l'espace de la didactique du FLE font de notre recherche une forme active de la coopération interuniversitaire.

3. Cadre théorique et recherche de terrain

Pour l'atteinte de notre objectif, nous sommes partis d'une recherche de terrain censée nous fournir les données primaires et secondaires sur les caractéristiques des systèmes d'enseignement du FLE étudiés (Stoian, 2010 : 122). Nous nous sommes proposé de recueillir le plus d'informations possibles sur l'organisation et le fonctionnement des systèmes visés moyennant une grille d'analyse et des questionnaires destinés aux différents acteurs des systèmes. Malgré son caractère pratique, la recherche de terrain doit s'appuyer sur un

fondement théorique, scientifique ou issu d'une théorisation de la pratique. Nous avons trouvé les repères théoriques nécessaires dans l'approche systémique.

3.1. L'approche systémique et l'enseignement des langues vivantes

L'approche systémique a été utilisée pour la conception d'un programme de français à des fins de communication scientifique par Eurin-Balmet et de Legge. De l'avis de ces auteurs, pour "maîtriser l'extrême diversité des situations d'enseignement, des demandes, des publics, des domaines scientifiques et techniques représentés", il faut trouver "un fil conducteur susceptible de traiter la question de façon ordonnée, une manière commune d'analyser les différentes situations pédagogiques et d'y répondre rationnellement" (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 7). Définie comme "une nouvelle méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser des connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'activité" (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 12), l'approche systémique a comme point de départ la notion de système, un ensemble dont "l'organisation résulte de l'interaction dynamique et réciproque de ses différents éléments constitutifs" (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 12). En vertu de cette caractéristique, tout changement subi par un élément influe sur l'ensemble du système en provoquant des changements plus ou moins importants et/ou saisissables. Il en résulte que le système d'enseignement des langues vivantes ne représente pas un élément isolé mais qu'il fait partie d'un ensemble systémique constitué de différents éléments ou sous-systèmes tels la situation d'enseignement/apprentissage de la classe de langue, le système institutionnel assurant la formation, le système institutionnel ou particulier demandeur de la formation, le système éducatif auquel s'intègre l'enseignement/apprentissage des langues au niveau institutionnel (de l'établissement), le système national d'éducation, le contexte social, le contexte politique, etc. Pour bien comprendre une situation d'enseignement/apprentissage de langues vivantes, il ne suffit donc pas de connaître la nature du public, ses besoins et motivations, les buts de la formation, etc. Il est absolument nécessaire de mettre tous ces éléments en relation avec les sous-systèmes évoqués. L'idée à retenir est qu'une situation d'enseignement/apprentissage de langues vivantes ou bien un système de ce genre doit être analysée en interdépendance avec les différentes autres catégories contextuelles qui la/le déterminent et qu'elle/il détermine à son tour.

Une telle approche "dote l'enseignant d'un outil d'analyse dont le principal intérêt est certainement de l'aider à se distancier du système dont il fait partie afin de mieux cerner son propre rôle et son degré d'implication." (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 13) et de mieux en saisir les caractéristiques et les améliorations à y apporter.

3.2. Démarche systémique et recherche de terrain

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, le but de l'approche systémique est de fournir une analyse complexe pré-pédagogique nécessaire à la mise en place d'un programme de formation efficace. Plusieurs étapes doivent être franchies pour obtenir l'image d'ensemble du cadre dans lequel ce programme se déroulera. Notre recherche de terrain a suivi de près ces étapes que nous allons illustrer en nous rapportant surtout aux résultats obtenus pour notre université et, là où il nous sera possible, aux autres universités.

a. La délimitation du système d'enseignement/apprentissage que l'on veut analyser, c'est-à-dire de ses éléments constitutifs et de leur interaction.

Chaque système se définit par :

- les acteurs impliqués : la/les institution(s) de formation, les enseignants, les bénéficiaires directs - les apprenants et les diplômés -, les bénéficiaires indirects - les entreprises qui emploieront nos diplômés.
- les documents institutionnels précisant le statut du français, les objectifs de son enseignement, le contenu et les méthodologies, les formes d'évaluation.

À ce niveau de l'analyse, la comparaison des systèmes met en évidence au moins deux éléments incontournables pour la suite de la recherche :

1. les politiques linguistiques, le statut du français dans la société et le statut de l'établissement influent sur le statut du français à l'université. Ainsi, par exemple, tandis qu'en Algérie, au Liban et au Maroc, les politiques linguistiques font du français une langue d'enseignement et une des premières disciplines enseignées, en Roumanie, le français est discipline enseignée, mais au choix, et langue d'enseignement dans les filières francophones uniquement et, en Albanie, il est uniquement discipline enseignée au choix. Le statut privé (Université Antonine)/public (les autres universités) de l'établissement permet une plus ou moins grande marge de manœuvre dans l'élaboration des curricula et, par conséquent, une plus ou moins grande adéquation aux besoins d'apprentissage des bénéficiaires. Enfin le statut du français dans le pays et dans la société contemporaine n'est pas indifférent pour le choix de cette langue comme discipline enseignée ou langue d'enseignement. En Algérie, au Liban et au Maroc, le français est présent dans la vie quotidienne en alternance avec l'arabe alors qu'en Roumanie il ne fait pas partie de la vie des gens au même niveau que l'anglais, il est perçu comme la langue des générations de plus de 50 ans et, par un nombre assez réduit d'étudiants, comme la langue des études supérieures.
2. les objectifs institutionnels de l'enseignement du français sont, dans leur grande majorité, identiques : formation à la communication générale, en vue de la poursuite des études en français, de l'intégration professionnelle mais l'environnement dans lequel s'intègre le système d'enseignement détermine des contenus différents. Ce que Eurin-Balmet et de Legge appellent "les situations éducatives en FLE" (1992 : 35) se déroulent, dans le cas de notre recherche, en milieu francophone où le français est langue maternelle (France), en milieu francophone où le français a le statut de langue seconde (Cuq in Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 40) (Algérie, Liban, Maroc) et en milieu non francophone où il a le statut de langue étrangère (Albanie, Roumanie). Il y a là déjà, à notre avis, une première source de divergences à ne pas ignorer lors de l'établissement des principes méthodologiques mais aussi un élément de convergence : l'enseignement des mêmes déclinaisons du FLE même si à des niveaux de compétence différents.

b. L'observation, par une distanciation de l'enseignant par rapport au système analysé. Le but en est d'

appréhender la situation éducative dans sa complexité [afin de]... non seulement repérer les éléments constitutifs de cette situation mais aussi les phénomènes d'interdépendance et les réalités dynamiques qui les régissent ». (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 12)

Les exigences de notre recherche et les descriptifs des systèmes analysés nous ont amenés à situer les micro-systèmes de l'enseignement du FLE par rapport à plusieurs macro-systèmes dont l'influence évidente est étudiée dans toutes ses conséquences dans notre rapport de recherche (Stoian, 2010 : 15).

Les contextes socio-économique et académique ont fait accroître l'importance de la formation en langues pour la continuation des études et l'intégration professionnelle dans un milieu français ou francophone, tout en imposant des restrictions assez dures quant au temps consacré à cette formation.

Le contexte de la didactique des langues vivantes agit sur les micro-systèmes considérés par le biais des documents statuant les directions prioritaires de l'enseignement des langues et des méthodologies censées assurer l'atteinte des objectifs de formation. À cet égard, il n'est pas dépourvu d'importance le fait que toutes les universités ont adopté le CECRL comme document de travail.

L'espace francophone a intégré nos universités dans le circuit des méthodes et des méthodologies, transférables du centre émetteur vers les centres d'expérimentations et de validation (Stoean, 2010 : 9-27).

Ces macro-systèmes représentent les réalités dynamiques qui régissent nos systèmes d'enseignement auxquels s'ajoutent les interdépendances internes à chaque système entre ses acteurs et leurs objectifs et buts respectifs.

c. La prise en considération d'un maximum de paramètres avant de choisir ou de construire un programme d'enseignement.

Les paramètres considérés incontournables pour une analyse efficace de la situation éducative sont au nombre de 14 (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 11). L'analyse d'un système d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante ne pourra pas prendre en considération, de façon objective et avec des résultats réels, tous les paramètres. D'ailleurs, tous les paramètres n'agissent pas de la même manière (avec la même force) dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage. Ce qui fait que, pour chaque situation considérée, on prendra en considération tout d'abord les paramètres qui s'avèrent les plus influents mais aussi ceux pour l'analyse desquels on peut obtenir le plus d'informations fiables. Ce qui importe quand on compare des systèmes d'enseignement/apprentissage – comme c'est notre cas – c'est d'avoir un ensemble de paramètres communs pour lesquels la comparaison puisse aboutir à un résultat satisfaisant par rapport aux objectifs de la recherche. C'est pourquoi nous nous sommes arrêtés sur les paramètres suivants, à l'aide desquels nous avons élaboré les différents types de questionnaires : la demande institutionnelle, la demande sociale, la demande des apprenants, le profil socio-culturel des apprenants et des enseignants, les besoins langagiers et non langagiers des apprenants, les situations de communication à maîtriser dans la langue cible, les ressources et contraintes matérielles, humaines, etc. (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 11). Les réponses des étudiants roumains ont validé certaines conclusions formulées au fil du temps par les enseignants, à savoir :

- l'apprentissage du français spécialisé et de la communication professionnelle est accepté non pas comme la satisfaction d'un besoin ressenti mais comme une nécessité découlant du statut de l'université ;
- le domaine de spécialisation (comptabilité, management, informatique, etc.) détermine le statut attribué au français et son utilité dans l'activité professionnelle ;
- l'emploi du français dans l'activité professionnelle pose des problèmes surtout du point de vue de la communication quotidienne et des aspects socio-culturels, ce qui amène les étudiants et les diplômés à affirmer le besoin d'une formation à la communication générale. Mais les réponses ne précisent pas si la réussite dans la

- communication professionnelle en français est due à la non-spécificité de cette communication par rapport à la communication générale ou au fait qu'ils y ont été formés pendant leurs études ;
- dans un système captif, les besoins institutionnels ne correspondent pas toujours aux besoins réels des apprenants ;
 - la méconnaissance des situations professionnelles réelles dans lesquelles les apprenants seront intégrés à la fin de leurs études limite l'efficacité de l'enseignement du et en français.

d. *L'analyse (de la demande) de formation*

...sous tous ses aspects car on s'aperçoit rapidement que la (demande de) formation s'inscrit toujours dans une situation éducative qui elle-même fait partie d'un ensemble plus vaste : le système éducatif et le système de coopération entre deux pays, le système social du pays où se réalise la formation. (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 12)

Dans la logique de l'approche systémique,

pour comprendre et analyser une situation éducative..., il ne suffit pas d'y voir le produit de l'activité d'un ensemble de personnes avec leurs objectifs et leurs caractéristiques propres, il faut aussi considérer la situation éducative comme un système, c'est-à-dire comme un ensemble qui possède un degré de complexité plus grand que les parties qui le constituent, en raison des relations qui unissent ces parties (Eurin-Balmet, de Legge, 1992 : 12).

Cette analyse doit aboutir à identifier les contraintes et les ressources de la situation éducative en fonction de l'objectif à atteindre. Dans notre cas, la demande de formation vient de l'établissement, partiellement des étudiants ayant choisi le français comme discipline enseignée. Dans les documents institutionnels, les langues vivantes font partie des 12 disciplines fondamentales pour la formation générale et de spécialité de nos étudiants. Dans le même temps, pour ce qui est du contenu curriculaire, l'université exige plutôt une formation à la communication professionnelle qu'une formation au français spécialisé caractéristique de tel ou tel domaine économique. La raison en est simple et tient compte du marché du travail : les chances des diplômés ne sont pas dès le début très grandes pour trouver un emploi dans leur spécialité. Leur formation, y compris celle en langues, doit être assez générale pour leur permettre de répondre aux exigences de tout poste. La demande des apprenants se justifie par leur histoire linguistique : ils ont déjà appris le français, ils peuvent vouloir développer certaines compétences ou bien se préparer pour une intégration académique ou professionnelle dans un milieu francophone.

Le déroulement de notre recherche pendant la première année du projet correspond aux quatre premières étapes de la démarche systémique. Les trois autres concernent l'élaboration d'un programme effectif de FLE, ce qui ne fait pas l'objet de notre recherche. Mais, il est possible que les activités prévues dans ces étapes soient utilisées tant pour l'élaboration du guide des bonnes pratiques, consacré aux études de pratiques de classe correspondant aux différentes déclinaisons du FLE enseignées, que pour l'élaboration du guide des principes méthodologiques pour l'élaboration de curricula de FLE et à son expérimentation.

Conclusion

Nous avons choisi comme paramètre méthodologique de notre recherche l'approche systémique car, développée dans l'espace de la didactique des langues vivantes, elle tient compte des particularités de ce micro-système. Dans le même temps, elle opère avec les mêmes concepts en circulation dans la didactique des langues et que nous avons choisis comme repères théoriques de notre recherche, à savoir : public, besoin, motivation, objectif, stratégie, évaluation. Bien évidemment, ce principe sera adapté au cours de la recherche à la particularité de notre objet : il ne s'agit pas d'analyser un seul système ou une seule situation éducative mais de comparer des systèmes éducatifs précédemment analysés et d'essayer d'en extraire une démarche commune d'enseignement/apprentissage.

Pour ce qui est de la coopération interuniversitaire en vue d'une harmonisation curriculaire, nous sommes d'avis qu'elle est impérative en ce moment et qu'elle est le seul moyen pour apporter de la cohérence à la diversité des formations qui ne cessent de se multiplier.

Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE, 1982, [consulté le 21 novembre 2010] *Le préambule de la recommandation R(82)18 du Comité des Ministres*, Disponible sur <<https://wcd.coe.int/com.instranet>>
- CUQ J. P., 1991, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- EURIN-BALMET S., DE LEGGE M. H., 1992, *Pratiques du français scientifique. L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*, Paris, Hachette.
- STOEAN C. ST., 2010, *Harmonisation des paramètres méthodologiques pour l'élaboration des curricula de FLE en milieu universitaire francophone. Rapport sur la première année de recherche*, Bucarest (à paraître).

Notes

- ¹ Le système Licence-mastère-doctorat(LMD), l'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace européen de la recherche scientifique.
- ² Projet MeRSI: *Harmonisation de principes méthodologiques pour l'élaboration de curricula de FLE*.
Partenaires : Académie d'Études Économiques de Bucarest-Roumanie, Université de Tirana-Albanie, ENS d'Alger-Algérie, université Lyon 2-France, Université Antonine de Beyrouth-Liban, Université HassanII-Ain Chok, Casablanca-Maroc.
- ³ Dans le cadre du projet, les modèles de curriculum sont destinés à évaluer et à valider (ou invalider) les principes méthodologiques, ils n'ont donc qu'une pertinence expérimentale. Après la validation des principes, ces curricula pourront être introduits dans les plans d'études institutionnels.

Dialogues culturels et littéraires entre intellectuels français et algériens

Hélène TATSOPOULOU

Université d'Athènes

Dans la longue épreuve que fut la guerre d'Algérie, les intellectuels de part et d'autre de la mer avaient le besoin d'avoir des intercesseurs de sorte que « d'obscures délégations »¹ se sont souvent opérées entre eux. C'est un pan de ce réseau complexe des relations franco-algériennes relevant de questions littéraires, culturelles, voire même politiques, que nous nous proposons de reconstituer. Plus particulièrement, notre propos concernera les liens qui se sont tissés autour de la figure tutélaire d'Albert Camus. Ainsi, nous nous référerons aux hommes de lettres français d'Algérie Jules Roy, Jean Pélégri, Jean Sénac et au Kabyle Jean Amrouche, auxquels se rattachent de près ou de loin d'autres intellectuels et artistes, comme l'écrivain et poète algérien Jamel-Eddine Bencheikh.

En premier lieu, il convient d'avancer que cette génération est redevable à la précédente dont la production mérite d'autant plus d'être ici mentionnée qu'elle est porteuse d'une mentalité particulière et présente une originalité linguistique certaine. Ainsi, au tournant du XX^e siècle, le romancier populaire algérois Auguste Robinet, connu sous le nom de Musette, entreprend de raconter les aventures du personnage emblématique de Cagayous, le roi des *salaouetches* (enquiquineurs) de Bab-el-Oued. Les péripéties cocasses de ce Gavroche algérois, animateur d'une bande de chenapans malicieux parcourant les rues d'Alger, paraissent dans une série de fascicules hebdomadaires – depuis *Les amours de Cagayous* (1896) jusqu'au *Cagayous poilu* (1920) – qui font état de la langue en usage dans le milieu des Français d'Algérie de condition modeste. Ce mélange de français, d'italien, d'espagnol et d'arabe, est aussi appelé le « patatouète ». À titre d'exemple, nous pouvons relever quelques expressions caractéristiques² : Cagayous « montait » à la Casbah avec sa bande de « Cagnelos » (paresseux) « pour faire maronner (enrager) à les femmes » et pendant la Semaine sainte, il constatait que « le bon Dieu y s'en fout qu'on mange la bacalaô (morue) ou la viande, en condition qu'on se l'aye pas volée ».

Les *Fables bônoises* du poète et humoriste Edmond Brua, parues en 1938, relèvent de cette même veine humoristique. Dans cet ouvrage, Brua marie avec succès le langage de La Fontaine et la *tchatche* (verdeur linguistique) des habitants de Bône, ville d'Algérie, dans le moule exigeant du mètre classique. Nous en signalons un exemple pris dans la fable intitulée « Les Turcs et le savant » (Brua, 2002 : 165 *sqq*). Un savant se rend chez les Turcs afin d'étudier leurs coutumes. Alors qu'il regarde des enfants jouer aux billes, un écu tombe de sa poche et les deux camarades essaient de trouver le moyen de s'en emparer pour se partager le gain par la suite.

Leur parler idiomatique émerveille le savant qui se livre à des remarques d'ordre linguistique :

Tandis qu'il fait ces commentaires,
Un écu de sa bourse échappe et tombe à terre.
Salvator de dire : - O Bagur !
A de bon, cet homme il est guitché³.
Tu vas, tu mets le pied dessus,
Personne il a rien vu. T't-à-l'heure, on fait des mitches.
- Oh ! Oh ! s'exclame le Savant,
C'est le diamant dans la gangue.
Quelle aubaine vraiment, d'écouter ces enfants
Et que le turc est une belle langue !
- Des mitches : à chacun la moitié du butin.
Vous voyez en ceci le déchet du latin
Dimidia pars. Je le note.
Me voici l'égal d'Aristote !

En 1942, Edmond Brua publie *La Parodie du Cid* qui remporte un grand succès. Elle est souvent représentée au théâtre et son auteur y tient le rôle de Roro (Rodrigue). On se souvient des vers qui rapportent la colère de Don Diègue au moment où il vient de recevoir un soufflet de Don Gormas dans *Le Cid* (Acte I, Scène IV) :

O rage ! ô désespoir ! ô vieillesse ennemie !
N'ai-je donc tant vécu que pour cette infamie ? [...]
Mon bras, qu'avec respect toute l'Espagne admire,
Mon bras, qui tant de fois a sauvé cet empire,
Tant de fois affermi le trône de son roi,
Trahit donc ma querelle et ne fait rien pour moi ?

Dans *La Parodie du Cid* de Brua (2002 : 66), cela donne :

Qué rabia ! qué malheur ! Pourquoi qu'on devient vieux ?
Mieux qu'on m'aurait levé d'un coup la vue des yeux ! [...]
Ce bras qu'il a tant fait le salut militaire
Ce bras qu'il a porté des sacs de pommes de terre
Ce bras qu'il a gagné des tas de baroufas
Ce bras, ce bras d'honneur, voilà qu'y fait chouffa !

On aura deviné que la « rabia » est la « fureur ». « Baroufa » signifie la dispute où l'on montre ses muscles tout en faisant preuve le plus souvent de verve langagière. Quant à « faire chouffa », cela veut dire « échouer ».

En ce qui concerne le parler algérois, il est aisé de relever les particularités de la syntaxe les plus frappantes : le complément placé avant le verbe, le redoublement du sujet, le « il » modifié en « y » devant une consonne et enfin l'utilisation du seul pronom relatif « que ». Pour plus de détails sur cette question, il serait pertinent de se reporter à l'ouvrage de référence d'André Lanly : *Le français d'Afrique du Nord, étude linguistique* (1962).

Camus n'a pas été insensible au charme des *Fables bônoises* dont il a rendu compte dans *Alger républicain*, le 22 novembre 1938. Par ailleurs, dans son article « Chronique du jeune Alger », paru en 1939 dans la *Revue algérienne*, et qu'il mettra en appendice de son essai « L'été à Alger » dans *Noces* (1939), Camus présente le récit d'une bagarre à Bab-el-Oued où il donne un échantillon de ce parler typique reflétant le sens de l'honneur des Algérois (1965 :

77). Il est cependant à noter que dans l'ensemble de son œuvre, il ne fait qu'un usage très sporadique de ce genre de langage dans « L'été à Alger », *L'Étranger* et *Le Premier homme*, juste pour donner un aperçu de quelques réalités populaires. En fait, Camus garde ses distances vis-à-vis de la littérature régionaliste.

La tendance régionaliste était essentiellement représentée par Robert Randau, qui dès 1920, avait été en compagnie de Jean Pomier, à l'origine, d'une école littéraire dite « algérieniste ». Regroupant au sein de l'Association des écrivains algériens « la plupart des poètes, des romanciers, des penseurs de tout genre et des artistes qui sont l'honneur de l'Algérie contemporaine » et s'exprimant à travers la revue *Afrique*, ce mouvement de régionalisme intense vise à affirmer l'existence d'une forte intellectualité aspirant à une autonomie esthétique (Dugas, 1997 : 985). Avec ses « romans de la patrie algérienne » : *Les Colons* (1907), *Les Algérienistes* (1911) et d'autres, Robert Randau donnera le ton de ce mouvement qui se définit comme une littérature enracinée dans le pays, mais en réaction contre un exotisme de surface.

D'un autre côté, « l'École d'Alger », tournée vers une conception plus généralement méditerranéenne, se constitue autour de la librairie d'Edmond Charlot, nommée *Les Vraies Richesses* d'après l'essai de Jean Giono. Charlot avait été le premier à éditer Camus avec *L'Envers et l'endroit*, en 1937, dans sa collection « Méditerranéennes ». En 1938, Camus est son conseiller littéraire et la librairie tient lieu de foyer culturel pour les jeunes écrivains, comme Claude de Fréminville, Max-Pol-Fouchet, René-Jean Clot, Emmanuel Roblès et leur aîné Gabriel Audisio et aussi pour plusieurs artistes (sculpteurs, peintres ou musiciens). La bande à Charlot, comme le signale Jules Roy, devient « l'École d'Alger » (Amrouche et Roy, 1985 : 114), dont le projet essentiel est celui de l'ouverture à une culture vivante nourrie de toutes les expressions méditerranéennes se rencontrant en Afrique du Nord : grecques, espagnoles, italiennes, françaises aussi bien qu'arabes. Toutefois, il convient de reconnaître que « l'École d'Alger » est perçue, dans le discours critique, comme liée à des écritures propres à des écrivains français d'Algérie intimement attachés au pays dont ils sont pour la plupart natifs, mais également profondément enracinés dans la culture occidentale.

C'est par l'intermédiaire du poète Armand Guibert, que Jules Roy fait, en 1937, la connaissance de Jean Amrouche, le poète et critique littéraire kabyle qui deviendra l'interlocuteur privilégié de Gide, de Claudel, de Jouhandeau, de Mauriac et d'autres. En Amrouche, Roy reconnaît son père en littérature et son frère de sang (*ibid.* : 11). En 1942, Amrouche écrit une préface à *Chants et prières pour des pilotes* de Jules Roy (alors engagé dans l'aviation, dans la RAF, en Angleterre) qui paraît aux éditions Charlot. Trois ans plus tard, Jules Roy fait la connaissance d'Albert Camus dont il admire d'emblée l'extraordinaire intelligence. Roy reconnaît que si Amrouche lui avait ouvert le cœur, Camus lui avait ouvert les yeux en lui apprenant que les Arabes étaient des êtres humains comme lui (Roy, 2007 : 128-129). Cette constatation, qui paraît aujourd'hui simpliste, était loin de l'être à l'époque pour beaucoup de Français. Lorsque les événements avant-coureurs de la guerre d'Algérie se manifestent, chacun fait face à des cas de conscience douloureux. Jean Amrouche qui avait l'habitude de dire : « La France est l'esprit de mon âme, l'Algérie est l'âme de mon esprit » déclare dès 1952, que l'Algérie ne retrouverait son être que contre la France (Amrouche et Roy, 1985 : 10, 98). Lisant les articles de Camus dans *L'Express* en 1955, alors que les conflits ont déjà commencé, Amrouche y reconnaît de justes remarques mais déclare ne pas croire aux

solutions préconisées. Pour lui, il n'y a pas d'accord possible entre autochtones et Français d'Algérie. À son avis, « il y aura un peuple algérien parlant arabe, alimentant sa pensée aux sources de l'Islam ou il n'y aura rien » (*ibid.* : 104). Quant à Jules Roy, à cette époque, il affirme avoir honte d'être français et « refuse de rester solidaire de la connerie de ses compatriotes » (*ibid.*).

Au lendemain de la mort d'Albert Camus en 1960, mû par le sentiment impérieux d'un devoir, Jules Roy se rend en Algérie pour voir où se trouve la vérité. Il en rapporte son pamphlet *La Guerre d'Algérie* qui illustre sa prise de position en faveur d'une Algérie indépendante. Cet ouvrage, refusé par toute l'édition française et que seul René Julliard acceptera de publier en 1960, sera qualifié par Amrouche de « hurlement de bête déchirée » (*ibid.* : 106). Après la mort d'Amrouche, en 1962, Jules Roy commence à songer aux *Chevaux du soleil*, la saga de six volumes sur l'Algérie coloniale de 1830 à 1962 (1968-1972) qu'il composera dans l'intention d'« expliquer aux Français, sans trop heurter mais en respectant la vérité historique, toutes les erreurs et toutes les fautes qu'ils ont commises en Algérie » (Roy, 2007 : VI).

C'est en juin 1947, à l'instigation du peintre Sauveur Galliéro et de Claude de Fréminville, que le poète Jean Sénac envoie sa première lettre admirative à Camus peu après avoir lu *Noces*. Camus lui répond aussitôt et c'est le début d'une correspondance qui sera établie par les soins de Hamid Nacer-Khodja, ami de Jean Sénac. L'année suivante, en 1948, au cours des journées littéraires de Sidi Madani, Camus fait découvrir à Sénac la poésie de René Char qui marquera le jeune homme de manière déterminante. Par la suite, Camus multiplie les efforts pour placer les essais de Sénac, alors inconnu, dans les revues littéraires de la Métropole et il l'aide matériellement à plusieurs occasions. Il s'impliquera même personnellement dans les deux revues algériennes *Soleil* puis *Terrasses*, créées par Jean Sénac. Il est à noter que c'est dans *Terrasses* que « Retour à Tipasa » paraîtra pour la première fois. En 1954, c'est encore Camus qui publiera le premier recueil de Sénac dans la collection « Espoir » qu'il a fondée chez Gallimard, avec une préface de René Char. Camus appelle alors Sénac « hijo mi » (mon fils) (Sénac, 1989 : 72). Or, à partir du moment où Sénac prend ouvertement parti pour l'indépendance algérienne, les relations entre le fils rebelle et le père deviennent de plus en plus tendues. Le cycle de poèmes intitulé *Matinale de mon peuple* (1949-1953) éclaire l'évolution de la prise de conscience de Sénac qui reproche à Camus ce qu'on a appelé son « silence », c'est-à-dire son attitude réservée vis-à-vis de la montée du nationalisme algérien, tandis qu'il avait été, ne n'oublions pas, un des premiers à protester contre les injustices commises en Algérie par le pouvoir colonial. Sénac, quant à lui, s'engage aux côtés du FLN (Front de Libération National) et sera un des organisateurs de l'imprimerie clandestine *El Moudjahid* et du *Bulletin de la Fédération de France du FLN*. Ses essais et ses recueils de poèmes, comme *Le Soleil sous les armes* (1957) ou *Citoyens de beauté* (1967), reflètent clairement ses prises de position. Parallèlement, il œuvre à un rapprochement entre les écrivains et les artistes algériens de langue française, quelle que soit leur origine, car selon lui : « Est écrivain algérien tout écrivain ayant définitivement opté pour la nation algérienne » (Bencheikh et Chaulet-Achour, 1999 : 16).

D'après Jules Roy, Jean Pélégri serait, avec Jean Sénac, celui qui aurait eu les plus fortes amitiés avec les Algériens (Roy, 1999 : 52). C'est sans doute un des points qui explique la solide amitié dont témoigne leur correspondance. En effet, tous deux puisent leur inspiration dans la terre natale algérienne. Au cœur de la création de Jean Pélégri se trouve une réflexion

sur la relativité des langues et sur l'inspiration qui lui vient de « sa mère l'Algérie », pour reprendre le titre de son récit autobiographique. Très tôt, se demandant quel est le rapport entre une *figue*, une *higo* et une *kermouça*, il a le sentiment que le recours à une langue n'est pas sans conséquence et qu'il change parfois la nature de l'objet qu'il désigne. Plus tard, en lisant la traduction de certains de ses livres, il réalise que l'anglais affadit le paysage, en particulier tout ce qui concerne la vigne et le raisin, l'espagnol par contre en multiplie la présence par ses sonorités tandis que l'arabe lui ajoute un sens plus tellurique. Pélégri en vient alors à relever la justesse de ce qui est dit dans le Coran : « C'est l'un des signes de Dieu que la diversité de nos langues, de nos couleurs » (Pélégri, 1990 : 20-21).

Par la suite, il trouve la parole juste chez ses anciens compagnons d'armes algériens de la Seconde Guerre mondiale et, sous une forme plus élaborée, dans les livres d'écrivains français originaires d'Algérie tels Roblès ou Sénac ou bien d'auteurs algériens comme Mammeri, Féraoun, Yacine, Dib. Mais c'est surtout grâce à la sagesse et à la douceur de Fatima, une vieille servante illettrée, que Pélégri comprend le sens du combat algérien. Il se met alors à apprendre l'écriture arabe et à lire le Coran. À la mort de Fatima, Pélégri transcrit ses paroles dans un poème intitulé *Les Paroles de la rose* qui fut publié en 1960 – pendant la guerre d'Algérie – dans *Les Lettres françaises*.

Dans *Les Oliviers de la justice*, paru en 1959, Pélégri rend hommage à son père qui l'a aidé à réaliser que la justice se trouve du côté des Arabes. Le livre donnera lieu à un film qui sera projeté à la télévision française en mai 1962 et sera à l'occasion d'un débat qui appelle à l'espérance. Peu après, Pélégri a l'inspiration d'un personnage nommé Slimane qui sera le protagoniste de son roman *Le Maboul* (1963). Comme il s'agit d'un Arabe, l'écrivain s'assigne pour but de franchir la frontière de la langue. Ainsi, il respecte la manière de s'exprimer du personnage, sa façon de parler un français maladroit, ses tournures, ses détours de pensée, car bien que Slimane parle en français, il pense en arabe. Dans ce passage représentatif, Slimane explique pourquoi il a tiré sur son patron, Monsieur André :

Ce qui compte, c'est de savoir s'il a envie de l'ombre autant que toi, s'il en a besoin... c'est de savoir où il a envie de crever – *hada ma kan* [C'est tout !].

ICI ou là-bas.

Alors quand il te demande, « qu'il a l'air » - la réponse tu lui donnes... Slimane comme le frère lui avait donné tout de suite, parce que lui, il en avait besoin tout de suite : la réponse sûre et certaine, celle qui ne dépend pas de l'escargot de chacun : « Il faut que tu restes – *tu dois* ! », la réponse de l'arbre, de la racine – il l'avait tué.

« *Y avait pas d'autre moyen pour le dire, y avait pas.* » (Pélégri, 1963 : 293)

De 1962 à 1973, Jean Sénac et Jean Pélégri échangent des lettres et des poèmes que le premier signe d'un soleil et le second d'un caillou, marques de leur attachement au sol natal. En 1962, Jean Sénac est nommé conseiller du ministre de l'Éducation nationale. C'est en cette qualité qu'il se charge de diffuser *Le Maboul* de Pélégri en Algérie et le met en bonne place à l'exposition culturelle de novembre 1963. Cette même année, il participe à la fondation de l'Union des écrivains algériens dont il sera le secrétaire général jusqu'en 1967 et à la création de la revue *Novembre*. Entre 1966 et 1973, nous avons également une correspondance entre Sénac et Jamel-Eddine Bencheikh, écrivain et spécialiste de poésie arabe. Les lettres que Sénac échange avec Pélégri et Bencheikh rendent compte de l'euphorie de l'Indépendance mais aussi, plus tard, de la période sombre qui suivra. En 1967, persécuté par l'hostilité et l'opportunisme de certains de ses membres, il se désistera de l'Union des écrivains algériens.

Malgré ces conditions adverses et le mépris de ceux qui le considèrent comme un « gaouri » (terme péjoratif désignant les non-musulmans), Sénac collabore à la Radiodiffusion et Télévision Algérienne, toujours occupé de transmettre les nouvelles voix d'Algérie. Ses lettres à Pélégri et à Bencheikh reflètent son inquiétude et son effort de résister à contre-courant. Le poème intitulé « Sur la même crête recluse Antonin Artaud René Char », dont nous citons ci-dessous un extrait, donne une idée de sa détresse :

En novembre 1969 à Alger,
Toute révolution lézardée (bazardée),
Jeunesse et Poésie n'ayant plus que « le droit à l'irrémissible impuissance »
Affûtèrent leur plaie pour « une salve d'avenir »
Et s'en retournèrent aux gouffres.
(Régnez, épiciers !
Plaquez vos néons
Sur ces fous de la morouwa⁴ !)
Vigiles.

(Sénac, 1983 : 132)

En 1972, l'émission de Sénac à la Radiodiffusion et Télévision Algérienne est interdite à cause de son *Anthologie de la nouvelle poésie algérienne*, publiée en France. On reproche au poète d'y avoir proféré des critiques contre les tares du régime algérien. Dans sa dernière lettre envoyée en mars 1973 à Jamel-Eddine Bencheikh, il se demande avec angoisse : « Quelle vérité sortira de ce puits ? » (Bencheikh et Chaulet-Achour, 1999 : 140). Quelques mois plus tard, Sénac mourait assassiné dans la petite cave-vigie où il habitait, pour des raisons qui n'ont toujours pas été élucidées.

Ayant gravité, à un moment critique de leur existence, dans l'orbite de Camus et ayant bénéficié de son rayonnement, Amrouche, Roy, Pélégri, Sénac ont été amenés, après la mort de l'écrivain, à suivre leur propre trajectoire. En butte à des cas de conscience douloureux, ces intellectuels des deux rives, auxquels se rattachera Bencheikh, ont vécu dans leur chair la passion algérienne et ont eu le courage et l'intégrité de s'ouvrir les uns aux autres par amour pour leur mère commune : l'Algérie. Par ailleurs, en transposant leurs expériences vécues dans leur œuvre littéraire, ils ont contribué à tracer la voie à la production algérienne originale des générations suivantes. Si certains auteurs algériens contemporains ont opté, et c'est bien naturel, pour l'arabe, d'autres, continuent à penser, comme Mouloud Mammeri, que le français les traduit infiniment plus qu'il ne les trahit (v. Moreau, 1977 : 149).

Références bibliographiques

- AMROUCHE J. et ROY J., 1985, *D'une amitié, Correspondance Jean Amrouche – Jules Roy (1935-1962)*, Avant-propos de M. Faivre, La Calade, ÉDISUD.
- BENCHEIKH J.-E. et CHAULET-ACHOUR CH., 1999, *Jean Sénac, Clandestin des deux rives*, Paris, Séguier, (Les Colonnes d'Hercule).
- BRUA E., 2002, *Œuvres soignées*, Nice, Jacques Gandini.
- CAMUS A., 1962, *Carnets I*, Paris, Gallimard.
- CAMUS A., 1965, *Essais*, Introduction par R. Quilliot, Édition établie et annotée par R. Quilliot et L. Faucon, Paris, Gallimard, (Bibliothèque de la Pléiade).

- DUGAS G., 1997, *Algérie, un rêve de fraternité*, Paris, Omnibus.
- FRANKLIN J., [consulté le 1^{er} septembre 2010], « Le "Père" de Cagayous s'appelait Auguste Robinet », Centre de Documentation Historique sur l'Algérie, disponible sur : http://babelouedstory.com/cdhas/36_37_cagayous/36_37_cagayous.html
- LE BOUCHER D., 2002, *Les deux Jean, Jean Sénac, l'homme soleil – Jean Pélégri, l'homme caillou, Correspondance (1962-1973), Poèmes inédits*, Montpellier, Éditions Chèvre-Feuille étoilée, et Alger, Éditions Barzakh.
- MOREAU D. (dir.), 1977, *L'Algérie*, Paris, Larousse, (Monde et voyages).
- NACER-KHODJA H., 2004, *Albert Camus, Jean Sénac ou le fils rebelle*, Préface de G. Dugas, Paris-Méditerranée.
- PÉLÉGRI J., 1963, *Le Maboul*, Paris, Gallimard.
- PÉLÉGRI J., 1990, *Ma Mère, l'Algérie*, Arles, Actes Sud.
- ROY J.-L., 2007, *Jules Roy l'intranquille*, Paris, L'Harmattan.
- ROY J., 1998, *Journal 1925-1965, Les Années déchirement*, Paris, Albin Michel.
- ROY J., 1999, *Les Années de braise, Journal 3 (1986-1996)*, Paris, Albin Michel.
- ROY J., 2007, *Les Chevaux du soleil, La saga de l'Algérie (1830-1962)*, Paris, Omnibus.
- SÉNAC J., 1983, *Dérisions et Vertige, trouvures*, Préface de J.-E. Bencheikh, Arles, Actes-Sud.
- SÉNAC J., 1989, *Ébauche du père*, Paris, Gallimard, (Blanche).
- TÉMINE É., TUCCELLI N., 2003, *Jean Sénac, l'Algérien – Le poète des deux rives*, Préface de J. Daniel, Paris, Éditions Autrement, (Littératures).

Notes

¹ L'expression est de Jean Pélégri, v. Le Boucher, 2002 : 80.

² Voir J. Franklin, [consulté le 1^{er} septembre 2010], « Le "Père" de Cagayous s'appelait Auguste Robinet », Centre de Documentation Historique sur l'Algérie, disponible sur :

http://babelouedstory.com/cdhas/36_37_cagayous/36_37_cagayous.html

³ Guitche : celui qui louche ou qui est borgne.

⁴ Morouwa : vaillance, virilité.

Formes d'écriture, diversité thématique et voies narratives dans la littérature des pays de la Méditerranée

Charbel TAYAH

Université Libanaise

C'est en encadrant les étudiants dans leurs travaux de recherches littéraires que mon regard et mon intérêt se portèrent de plus en plus sur la dimension méditerranéenne. Autrement dit, inviter les étudiants à choisir un corpus dans lequel incorporer une œuvre littéraire méditerranéenne c'est les inciter à mieux connaître cette dimension qui, de plus en plus, se révèle « la Nôtre » et non celle de « l'Autre ». Partant à tâtons à la découverte de champs de recherches disparates, je tente par « Formes d'écriture, diversité thématique et voies narratives dans la littérature des pays de la Méditerranée » d'apporter à l'étudiant-chercheur un matériau préliminaire de travail et d'exploration à travers multiples axes de réflexion.

Si l'écriture est un système de représentation graphique d'une langue au moyen de signes inscrits et si, de surcroît, l'écriture littéraire est la manière par laquelle certains écrits se situent dans la société et l'histoire, quelles formes d'écriture la littérature en Méditerranée a-t-elle cherché à tracer comme à inscrire ?

Au-delà de la langue d'usage – et j'anticipe sur-le-champ pour dire qu'il ne s'agit point exclusivement de la langue française – mais de toutes langues confondues autour du bassin méditerranéen, la littérature, dans sa forme universelle, est en premier une « expression émotionnelle ». Elle permet l'évasion vers des rivages inexplorés en soi. « L'écriture [a été inventée] pour fixer, bien plutôt que des idées pour les autres, des choses pour soi », affirme le grand poète français Louis Aragon (1969).

Au-delà de ces confins que trace l'imagination, ces « choses pour soi » définissent pour chaque écrivain des traits spécifiques recevables, d'une manière ou d'une autre, de toutes parts. L'authenticité étant de rigueur, le grand public en est juge absolu. De toute évidence, les formes d'écriture sont variées. L'autobiographie ou les limites du « je », imposteur ou honnête, éclatent sur les clivages de la fiction et de la réalité, la poésie où les émotions les plus cruelles sont mises à nu, le théâtre, simple planche de bois ou espace de fiction pour le dramaturge qui cherche à immortaliser visuellement la réalité ; quant aux écritures romanesques, elles inspirent, à l'écrivain comme au lecteur, une présence quelconque dans la société et l'histoire, voire dans un espace et un temps précis où « le souci de soi », selon l'expression de Michel Foucault, émerge en un désir d'expression puissante comme principe d'objet d'écriture pérenne (Mozère, 2004).

« Je suis en exil dans la langue française », déclare l'écrivain algérien Malek Haddad. « Nous n'écrivons pas le français, nous écrivons en français », dit-il (Laroussi, 2004). Et Kateb Yacine, son compatriote de renchérir : « La plupart de mes souvenirs, sensations, rêveries, monologues intérieurs, se rapportent à mon pays. Il est naturel que je les ressente sous leur

forme première, dans ma langue maternelle, l'arabe. Mais je ne puis les élaborer, les exprimer qu'en français » (Khelifé, 1990). Quant au romancier libanais Farjallah Haïk, sa pensée nuance celle des algériens en apportant une dimension universelle à la problématique :

[...] le français est mon identité culturelle qui est loin de m'avoir fait perdre mon identité nationale. Il est pour moi ce que les pinceaux et les couleurs sont pour le peintre. Je suis de ceux qui croient au cosmopolitisme culturel, à la littérature sans frontières. Ce n'est nullement un désir d'arrachement aux origines. Ni un refus d'appartenance non plus. Ni pour prôner l'idée d'une république universelle selon le concept de Kant. Mon rêve est seulement de voir les hommes, tous les hommes se fondre, pour ainsi dire, dans un même creuset, afin qu'ils se comprennent mieux... En attendant cette langue universelle, j'ai choisi le français pour chanter la terre, la terre libanaise évidemment. (Haïk, 2005 : 36-37)

Apparemment, algériens – et par extension maghrébins – et libanais – et par extension levantins – se positionnent différemment face à langue française : les premiers ont connu une colonisation sous une forme violente ou un protectorat menaçant, les autres, un mandat politique, osons-nous dire à la limite pacifiste mais de loin moins violent. Mais qu'en est-il pour les autres pays du Maghreb et du Machrek sans pour autant oublier les pays des Balkans et de l'Est situés aussi sur les rives de la Méditerranée ? Quelle forme d'écriture primordiale inventent-ils ?

Partant d'une évidence que toute forme d'écriture est un enjeu social, la question de l'identité se pose crûment à tous. En dépit de tout, penser et écrire l'identité c'est être de son temps réel. Et on ne connaît le réel qui se vit qu'en écoutant comment le réel se dit. Précisément, le réel ne se dit que par fragments, par bribes, avant de se reconstituer dans un discours propre ou une forme d'écriture. La quête identitaire avive le doute dont Mohammed Dib définit cruellement ses limites : « Même le nom que tu portes, ce n'est pas ton nom. Vous le savez tous, hein, que votre nom n'est pas votre nom, que vous en avez un autre, que vous avez un tas que vous donnez en dedans, en cachette et qui sont de vrais noms, mais pas celui qu'on vous donne, et ces noms-là vous ne pouvez pas les dire... »¹ Ainsi, langue de « la destruction de l'identité », le français sera utilisé par l'écrivain francophone comme langue de reconstruction de cette même identité. Face à cette souffrance viscérale ressentie à travers les littératures francophones du Maghreb, le feu Président libanais Charles Hélu (1997) et penseur de la francophonie libanaise apaise les états d'âme en transgressant les avatars de la problématique identitaire : « nous sommes une synthèse humaine fraternelle et pacifique qui a une valeur d'exemple et dont la portée dépasse notre région et notre temps ».

Sur l'autre rive de la Méditerranée, la réception de la langue française se pose autrement. Bien qu'il ne soit pas méditerranéen mais ayant mêmes conditions géographiques et culturelles que des pays avoisinants et méditerranéens telle la Croatie, le Tchèque Milan Kundera aura un autre apport à la langue française. C'est au cœur de la Tchécoslovaquie communiste, au début des années 50, que commence « l'aventure française » de Kundera fortement imprégné de Sartre et des surréalistes mais surtout d'un grand maître des Lumières, Diderot. Pour cet écrivain irréductible, exclu dans son pays, puis exclu hors de son pays, qui a repris lui-même la traduction de ses livres en français, le français devient une langue d'accueil. En effet, en publiant en français, Milan Kundera adopte, une fois pour toutes, la langue française comme langue de la terre d'accueil de tous les écrivains du monde, parias de leur société d'origine. « Je suis devenu un bizarre auteur français de langue tchèque » (Kundera, 2003), ironise-t-il, à la manière de Voltaire, mais il ne renie jamais ses origines.

Quel que soit l'apport à la langue française dans la littérature des pays méditerranéens, la recherche de l'identité accentue l'ouverture au monde méditerranéen sinon au monde entier et « l'humanisme, comme le précise Charles Hélou (1997), est d'évidence l'essentiel de notre vocation non seulement dans notre manière d'agir, mais aussi et d'abord dans notre manière d'être ». Tous les écrivains sont conscients de toutes les formes de la problématique tandis que *la réaffirmation identitaire est sans doute une des formes de résistance culturelle* prônée à travers la littérature méditerranéenne sans pour autant impliquer le rejet de l'Autre voire le reniement de soi.

L'imaginaire méditerranéen exalte toutefois une diversité thématique et des voies narratives qui s'enracinent dans maints schémas narratologiques révélant *ad hoc* de multiples figures mythiques. Toujours est-il que le premier schéma tisse les mythes fondateurs qui hantent la conscience collective des écrivains méditerranéens, incitant ceux-ci à explorer leurs racines.

La relecture moderne du mythe comme son interprétation demeurent des sujets de grande importance. Pour eux, il reste à l'homme à découvrir sa place dans une forme bien spécifique d'interprétation de sa condition. D'un autre côté, les symboles, traduisant l'imaginaire des individus d'une même société, voire d'une même Méditerranée, s'abreuvent aux sources d'un même espace social et culturel. En outre, pratiques sociales et facultés imaginatives confondues, ils en dévoilent des traits communs, certes ! mais visent essentiellement des objectifs communs.

À l'origine, les sources des mythes sont à rechercher naturellement du côté des mythes gréco-romains. La *Théogonie* d'Hésiode comme l'*Iliade* et l'*Odyssee* d'Homère et les divinités du Panthéon de Rome offrent à tous les écrivains et à profusion l'ensemble des mythes utilisés à bon escient. Pourrions-nous nous limiter aux mythes gréco-romains ? Bien sûr que non ! Les mythologies phénicienne et étrusque, kabyle et berbère, égyptienne et catalane, turque et balkanique sont riches de récits mythiques qui survivent dans la littérature méditerranéenne.

Regardons de près cette dimension fondamentale. Indépendamment des mythes apparentés à des personnages mythiques, le mythe de la fondation de la ville et par analogie des villes méditerranéennes est reliée à la genèse biblique. Tout récemment, Jean Vilanova dans son *Histoire populaire des Catalans* (1980) se plaît à rapporter « ces adaptations locales » des grands mythes fondateurs : « Dieu tendit sa main droite et toucha le sol avec seulement trois doigts écartés : son pouce, son index et son majeur. Dès qu'il retira sa main, de la marge laissée par l'index naquit le mont d'Olympe, de la trace du majeur surgit le mont Sinaï et de l'impulsion laissée au pouce s'éleva le mont Canigou. La mer Méditerranée put alors se former ».

Une fois les confins de l'espace méditerranéen définis par la main de Dieu, l'homme érige sa première ville. Les littératures hébraïque, arabe (ou bien libanaise et égyptienne voire celles du Maghreb), grecque, espagnole, italienne, croate et turque nous dévoilent le visage de ces villes-mythes : Jérusalem, Tyr, Byblos puis Beyrouth, Athènes et les diverses *choras* édifiées sur les rivages grecs et insulaires, Barcelone, Rome et Venise, Éphèse et Smyrne, Carthage et Casablanca mais aussi Alexandrie, la ville-phare tenant son nom d'Alexandre le Grand. Toutes ces villes ont un pied dans la grande bleue.

Le collier urbain qui enrobe le pourtour de *mare nostrum* est serti de villes portuaires qui fascinent encore et toujours. Le poète grec et alexandrin Cavafy dira un jour : « ces cités nous suivent partout, nous poursuivent jusque dans nos rêves » (Laurencin, 1997 : 108-116). Printemps 1914, le peintre suisse Paul Klee, à peine avait-il posé les pieds à ras des eaux de Carthage, qu'il avoue : « La soirée est indescriptible. De surcroît, se lève la pleine lune. Cette

soirée est inscrite en moi pour toujours... Moi-même, je suis la lune du Sud à son lever... un extrait de Mille et une nuits avec quatre-vingt-dix-neuf pour cent de réalité. Pas d'impressions isolées, mais un tout. Matière et rêve coïncident » (Klee, 1959). Au bout du compte, « ce tout », de quoi regorge-t-il ?

Un tout où la douleur et la mort tiennent une place importante. « Il y a en Méditerranée une imminence du tragique, une proximité du malheur... Le chœur antique maintient le noir parmi les forces de la nuit et l'actualité ne dément pas cette attraction pour la violence et la guerre », note le chercheur auprès de la Maison méditerranéenne des sciences de l'homme de Marseille et rédacteur en chef de la revue *La pensée du Midi*, Thierry Fabre (1998 : 9). Mais la ville méditerranéenne abonde en paradoxes criards. Naturellement, une surprenante contradiction se profile entre la joie et la beauté du crépuscule, la force de la vie et de l'amour d'un côté, la nuit, la mort, les aléas du destin et la catastrophe de l'autre. Ainsi le thème de la passion et de la mort par excellence, amour, honneur, manipulations et trahisons sur fond de différences sociales, les variations sur le mode des amours impossibles tels *Roméo et Juliette*, abondent dans toute la littérature méditerranéenne. Tous les protagonistes amoureux n'ont que la nuit devant eux, ils se perdent dans les dédales de leurs villes qui se ressemblent et mourront bien avant la percée de l'aurore.

Étrange littérature commune à cette Méditerranée où tous les personnages, à l'instar des héros antiques et maudits, se perpétuent le drame quotidien qui continue à sculpter encore le roman moderne et actuel. Pourtant, deux personnages majeurs constituent quasiment la charpente de toutes les littératures méditerranéennes. De toute évidence, ces deux personnages romanesques sont : la mère et le père.

Et je place la mère en premier. (Je suis sûr et certain que je n'étonne aucun méditerranéen présent dans cette salle). Quelles sont les vraies raisons pour cet « engouement » ou – en d'autres termes – cette « appréhension intérieure » pour que la figure de la mère soit incontournable ?

Notre collègue à l'Université Libanaise, Sophie Nicolaïdès-Salloum, grecque d'origine, libanaise d'adoption sonde toute la dimension de la problématique dans son livre, *Méditerranée, Terre et Femme* (2003), une étude approfondie et appliquée sur deux écrivains méditerranéens, l'un grec, Nikos Kazantzaki, l'autre libanais, Farjallah Haïk. Endossant deux fois l'identité méditerranéenne, Sophie Nicolaïdès-Salloum circonscrit avec minutie, les éléments distinctifs de la mère et de la femme en Méditerranée.

Si la femme en Méditerranée n'existe qu'en fonction de l'homme et ne prend vie dans tous les sens du terme qu'à travers lui, la mère représente la seule image de la femme pour l'homme qui, dans son enfance, a connu l'amour bienfaisant de la mère.

Telle idée axiomatique et idiomatique est récurrente dans toutes les littératures méditerranéennes. La vie ne peut se perpétuer sans la fécondité féminine et la figure de la mère apparaît comme un corps ou la terre dans laquelle se dépose la semence. Du coup, la figure emblématique et universelle de la mère nourricière renvoie à deux fonctions qui, quoiqu'antithétiques, sont inhérentes à la Méditerranée : la mère bienfaisante et la mère dévoratrice.

La fonction de la mère bienfaisante est associée à la terre qui accouche la nourriture et qui donne la force et la vie. Ainsi la fonction maternelle de la terre s'impose d'elle-même. Et l'homme se nourrissant des produits de la terre, tel le blé, comme l'enfant du lait maternel, y puise sa force. Ainsi, ces produits-symboles de la mère et spécifiques au bassin méditerranéen, sont exaltés par tous les écrivains méditerranéens : le blé, la vigne et l'olivier. Le blé comme le

pain est synonyme d'énergie spirituelle tandis que la vigne et le vin sont la source de lumière divine mais l'olivier, arbre majestueux enraciné dans la terre, nous gratifie de son huile considérée comme étant un élixir divin afin de s'arracher à la mort. Toutes ces figures s'associent à la mère bienfaitrice qui prodigue avec générosité la vie.

Quant à la mère dévoratrice, elle prend sa revanche sur la mère bienfaitrice. Source de vie, elle serait également source de mort. Un premier visage s'y dévoile celui de la mère dominatrice qui prend entre ses mains les rênes du foyer. Sa domination au sein d'une société patriarcale est une forme de révolte sur sa condition de femme-corps vouée uniquement à la procréation et à l'éducation de ses enfants ; par conséquent, elle se trouve enchaînée à la terre par la loi naturelle. Possessive et manipulatrice, il advient qu'elle se révolte, domine, écrase et dévore « son entourage » dans une vaine tentative d'affirmer son identité. Elle « bouffe » – permettez l'usage de ce terme argotique qui sied convenablement au contexte – elle « bouffe » ses enfants sans pouvoir – ou vouloir délibérément – distinguer entre les deux forces en elle : la force de donner la vie et celle de provoquer la destruction et de donner la mort.

La figure du père est plutôt multiple et énigmatique. Bien qu'il puisse renvoyer de soi une figure complexe, qu'elle soit forte ou fragile, ou les deux à la fois, le père demeure un référent dans toutes les sociétés méditerranéennes.

Qu'il soit « terrible » ou « vulnérable », le père détient dans les sociétés patriarcales de la Méditerranée une autorité absolue qu'il exerce souvent de façon tyrannique sur sa femme et ses enfants. Détenant donc tous les pouvoirs, la toute-puissance du mâle entraîne la soumission de tous ceux qui vivent sous son toit. Les enfants mâles sont destinés, eux aussi, à détenir en succession, « au nom du père », l'autorité suprême. Détenteur de l'autorité, il est par conséquent porteur d'interdit de manière à offrir une image d'identification suffisamment valable à son fils.

Partant de cette évidence, la représentation paternelle s'adapte au mieux avec la pensée freudienne, elle se révèle être la mesure de l'écart entre, tour à tour, le père phallique et celui de la scène primitive en rapport avec la terre des ancêtres, le père protecteur et le père persécuteur, le père de l'angoisse et celui de la culpabilité. « Le père, comme l'affirme le psychanalyste Guy Rosolato, à chaque étape est celui en qui et par qui advient la différence » (Balestrière, 2008). Toute cette différence consiste à allier l'éros et l'agape entérinés en lui. Si l'éros est une notion hellénique, en revanche, telle notion est complémentaire ou s'oppose à l'agape, d'origine chrétienne. Là, se précise la différence comme facette majeure de la figure emblématique du père. Cette figure du père, en rapport à l'éros et à l'agape, est-elle conflictuelle ou parfaitement consensuelle jusqu'à mener la barque vers des rivages pacifiques intérieurs ? Autour de cette problématique, les littératures méditerranéennes ne sont point unanimes. Toute abstraction faite, elles cultivent *a fortiori* le mythe de l'arbre – du chêne ou celui de l'olivier – mythe qui jouit d'une existence pérenne et d'un pouvoir mystérieux et énigmatique à l'image du père. Or, le chêne et l'olivier sont des prodiges de la nature : racines robustes et profondes, tronc trapu indéterminable, branches élancées, vaste cime, ils défient les siècles à l'instar de l'éternel mythe du père.

Nonobstant une recherche sensée de l'esthétique, toute la littérature méditerranéenne, dans son essence, illustre et véhicule *in fine* « une figuration de soi ». Ecrire le moi c'est constituer un énoncé à travers duquel l'écrivain tente de copier ce moi avec plus ou moins de fidélité voire fidèlement le représenter.

La représentation du moi, autrement dit l'histoire du moi et des faits sont alors associés au binôme masculin-féminin qui caractérise l'ensemble des littératures des pays de la

Méditerranée. Le rapport masculin-féminin braque la lumière sur la place de l'univers féminin à travers l'action et la réaction du masculin-féminin voire l'interprétation des espaces, foncièrement eux-aussi, masculins et féminins et qui creusent les « tripes » de cette littérature méditerranéenne. Ainsi, les axes prédominants soulèvent la problématique des espaces sexués et l'écriture du désir, celle de la vie quotidienne comme celle de l'errance et du bonheur compromis, celle de la religion en tant que fer de lance pour galvaniser les énergies ainsi que la transgression et la profanation de la religion et l'ambivalence du devenir homme-femme par le biais de l'éducation et de la culture.

Si la synthèse est la méthode de chercher le vrai par des raisonnements fondés sur des principes solides et des propositions démontrées, nous n'en tenons qu'à une seule ayant valeur de certitude absolue : *La Méditerranée, un seul espace marin, commun et central ou axis mundi, que la main de Dieu a voulu « au milieu de la Terre », dont la porosité de ses limites a permis, tout autour, l'édification de multiples espaces avoisinants et dont les mêmes sources ont permis, de surcroît, la construction d'un imaginaire collectif et l'éclosion de maintes structures de pensées relatives aux différents hommes et femmes, peuples et races, qui vivent sur ces espaces divers.*

Telle est ma conviction que je défends *mordicus* et que je transmets en legs particulier aux étudiants-chercheurs – et que j'ai eu le plaisir de partager avec vous – afin de scruter ce bien-fondé commun et riche des pays de la Méditerranée à travers leur littérature ou systèmes de pensée de manière à valoriser le patrimoine culturel et existentiel inhérent à tous ces peuples et races qui, depuis la nuit des temps, ne cesse de se perpétuer. Au rythme du flux et du reflux des vagues bleues de « notre » Méditerranée. Indéfiniment.

Références bibliographiques

- ARAGON L., 1969, *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit*, Gallica, BNF. Repris en partie dans le roman *Henri Matisse*.
- BALESTRIÈRE L., 2008, *Freud et la question des origines*, Editions De Boeck, (Oxalis).
- FABRE T., 1998, « Le Noir et le bleu » in *Méditerranées*, Librio/EJL, 9.
- HAÏK, F., 2005, « J'écris en français », Extraits d'un texte inédit, publiés dans le *Bulletin de L'Association Libanaise des Enseignants de Français (ALEF)*, n° 21, 36-37.
- HÉLOU Ch., *Quelle francophonie pour le XXI^e siècle ?*, 1997, discours du Président Charles Hélou devant l'Assemblée de l'Agence de la Francophonie (ACCT), Karthala Éditions.
- KHELIFÉ G., 1990, *Kateb Yacine, Eclats et poèmes* [chronologie et très nombreux documents], Alger, Enag Éditions.
- KLEE P., 1959, *Journal*, Paris, Grasset, (Cahiers Rouges).
- KUNDERA M., 2003, « L'intransigent amoureux de la France », *L'Express*, n° 3 (avril).
- LAURENCIN M., 1997, « Mille et une nuits en Méditerranée. Regarder la ville avec le cinéma », *Annales de la recherche urbaine*, n° 85, 108-116.
- NICOLAÏDÈS-SALLOUM S., 2003, *Méditerranée, Terre et Femme*, Kaslik, Éditions de L'Université Saint-Esprit.
- VILANOVE J., 1980, *Histoire populaire des Catalans*, Perpignan.

Documents électroniques

DIB M., disponible sur <<http://www.limag.refer.org/Textes/Manuref/Dib.htm>>

LAROUSSE F., 2004, « Écrire dans la langue de l'autre ? » Quelques réflexions sur la littérature francophone du Maghreb, *Glottopol*, revue de sociolinguistique en ligne, n° 3 (janvier), disponible sur <<http://univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>>

MOZÈRE L., 2004, « Le « souci de soi » chez Foucault et le souci dans une éthique politique du *care* » dans *Le Portique*, Revue de Philosophie et de Sciences Humaines, n° 13-14, disponible sur <<http://leportique.revues.org>>

Note

¹ M. Dib, disponible sur le site : <<http://www.limag.refer.org/Textes/Manuref/Dib.htm>>

Des plateformes collaboratives en français au service du dialogue interculturel dans l'espace balkanique

Marine TOTOZANI

Université Jean Monnet Saint-Étienne
CELEC/CEDICLEC (EA 3069)

Pour qui a foulé ne serait-ce qu'une fois le sol des Balkans, l'intitulé de ce 7^e Congrès panhellénique et international *Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique* s'avère immédiatement éloquent. Au-delà des visées scientifiques dans le domaine qui est le nôtre, c'est l'homme lui-même et les sociétés balkaniques et plus largement encore celles méditerranéennes qui sont interpellées. Il semble ainsi nous diriger d'emblée vers un projet de la rencontre de l'Autre, cet Autre si proche et lointain à la fois.

Et pour qui y a passé une partie de sa vie, comme l'auteure du présent exposé, *Communiquer, Échanger, Collaborer* dans la région en question relève d'une nécessité. L'histoire même du mot « Balkan », utilisé pour la première fois pour désigner « l'ensemble d'une région mélange confus de peuples, de religions et de territoire enclavés situés entre Adriatique, mer Noire, Carpates et Danube » (Fauve, 2007) et de certains de ses dérivés tel que « balkanisation, [en tant que] métaphore très imagée à manier avec discernement » associés aux « conflits dont la péninsule des Balkans a été le théâtre depuis la fin du XIX^e siècle » (*ibid.*), en révèle en partie le pourquoi. Partageant les idées et aspirations que les concepts fondateurs de ce Congrès sous-tendent, un projet interculturel s'est donc imposé à nous comme une évidence car, comme le souligne M. Augé (1994 : quatrième de couverture), « faute de penser l'Autre, on construit l'étranger ».

Revenons maintenant à notre motivation première et qui nous a toutes et tous réunis dans ce Congrès, la langue française. Elle occupe une place privilégiée dans l'espace balkanique et constitue un facteur d'union parmi ses peuples. Tous les pays des Balkans ont déjà la qualité de pays membres ou observateurs de l'OIF. Il s'agit là d'un patrimoine commun à préserver et à développer et, pourquoi pas, à utiliser entre autres comme un vecteur commun dans l'établissement et le développement d'un dialogue interculturel, dans la promotion de valeurs communes et universelles et dans l'accroissement des échanges à tous les niveaux.

La question qui se pose alors naturellement à nous concerne le comment et les moyens susceptibles d'inciter et de favoriser l'échange, la communication et la collaboration en français dans l'espace balkanique. Les dispositifs les plus courants jusqu'à ce jour, comme la mobilité étudiante, les échanges entre chercheurs, écrivains, etc. sont déployés la plupart du temps en « présentiel »¹. En nous appuyant sur des expériences à succès, nous posons que les plateformes collaboratives représentent un moyen efficace et susceptible de favoriser la coopération et les échanges entre les institutions ou les personnes via la langue française, contribuant ainsi au rapprochement des peuples dans les Balkans. Qu'est-ce qu'on peut faire en ligne ? Quelles

ressources peut-on proposer dans le cadre d'un projet interculturel ? Voilà quelques points que nous aimerions développer dans cet exposé.

1. Un Master 2 comme source de réflexions

Des pratiques à succès en France telles que « Viadeo » (réseau de cadres), les « Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs » (comme son nom l'indique, ceux-ci sont fondés sur un système d'offre et de demande des savoirs), ou d'autres exemples dans le domaine de la formation comme « Canal U » (des vidéos à caractère pédagogique, des cours, des conférences documentaires), « Apprendre le français avec TV5 » etc., ont été le point de départ de cette proposition.

Mais ce qui a largement nourri nos réflexions par rapport au projet proposé c'est l'expérience d'une formation à distance mise en place par l'Université de Saint-Étienne dans le cadre d'un Master 2 *Recherche Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures*. Créée par C. Puren et actuellement dirigée par M. Rispaïl, cette formation est entièrement assurée soit en présentiel, soit à distance. C'est cette deuxième modalité qui nous intéresse particulièrement ici.

La formation à distance se déroule sur une plateforme informatique de type « collectif » (http://team.myetic.com/m2r_fle_all), ce qui implique l'exigence à la fois d'un travail régulier (activités à réaliser à des dates précises) mais aussi d'un travail collaboratif suivi avec les autres étudiants : les travaux du Séminaire de recherche ne sont pas individuels avec correction individuelle, mais collectifs : ils donnent lieu à des échanges entre étudiants sur le forum du didacticiel, et c'est la synthèse commune qui est reprise par l'enseignants².

Cette plateforme réunit donc des étudiants des quatre coins du globe et qui ne sont pas tous sur place. Les méthodologies de travail utilisées sont variées, mais nous nous pencherons sur celle qui est utilisée dans le Séminaire de recherche, les microprojets, réalisés par les étudiants selon un scénario « qui en précise les durées, acteurs et activités attendues »³, sous la direction de M. Rispaïl. Les étudiants sont ainsi conviés à situer leur collaboration sur plusieurs niveaux à la fois, consistant à :

- s'informer en prenant connaissance aussi bien des contributions placées dans l'espace réservé à ce Séminaire – à savoir le matériel préparé par l'enseignant responsable pour initier chacun des MP (documents supports et consignes de tâches), que des contributions des autres étudiants en cours de projet ;
- informer en ajoutant dans cet espace ses propres contributions ;
- coopérer, c'est-à-dire se répartir les tâches avec les autres en fonction des ressources particulières de chacun (temps, accès à des documents, connaissances, compétences, intérêts,...) et en gérant les ressources collectives ;
- se coordonner, c'est-à-dire synchroniser ses actions avec celle des autres, ce qui implique que chacun connaisse ses fonctions et ses tâches et qu'il ait en permanence une vision d'ensemble de l'avancement du travail collectif ;
- interagir avec les autres et avec l'enseignant responsable, de manière à enrichir la « collaboration » dans le sens limité du terme, c'est-à-dire la réflexion et la production communes⁴.

À travers l'étude d'un corpus constitué d'interventions d'étudiants dans le cadre du troisième microprojet (année 2010-2011) organisé autour de l'étude des effets du plurilinguisme sur la réussite scolaire, nous avons remarqué qu'en même temps que son grain de sel, chacun des étudiants apporte sur la plateforme une bribe de sa culture, en transformant le forum en question en un véritable bouillon de culture(s). Mais n'ayant exploité qu'une partie du corpus en question, nous invitons le lecteur à considérer la présente proposition comme une hypothèse susceptible d'être développée davantage dans une étape à venir.

2. Le projet

La perspective privilégiée ici est, (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe, 2001, 15)

La création des plateformes collaboratives entre deux ou plusieurs institutions éducatives (universités, écoles de langue, ou autre), s'inscrit dans cette même perspective ce qui nous fait penser « (...) bien entendu à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle » (Goulier, 2005 : 21).

Tout projet se situe dans un contexte donné défini par le cadre comme la « multitude des évènements et des paramètres de la situation propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication » (Conseil de l'Europe, 2001, 15). Mais en même temps, un projet se rapporte à un (des) domaine(s) donné(s) désigné(s) comme les « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux » (Conseil de l'Europe, 2001, *ibid.*). Dans le cas de l'hypothèse formulée ci-dessus, ce sont les institutions concernées qui se chargent de préciser le(s) domaine(s) social ou culturel où se situera leur projet commun.

Par ailleurs, dans le cadre d'un projet, il reste à définir les tâches à accomplir, différentes par rapport à celles qu'un étudiant a l'habitude d'accomplir dans une classe de langue car elles « ne sont pas seulement langagières » (Conseil de l'Europe, 2001, *ibid.*). L'apprenant est donc invité à apprendre et à agir en même temps, sans qu'aucun rapport d'antériorité ne s'établisse entre ces deux actions (Bourguignon, 2007). Il se trouve ainsi transformé en acteur de son apprentissage. C'est ce qui constitue le cœur d'un apprentissage collaboratif en tant que :

démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur (...) joue un rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe (...) participe comme 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 démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions du groupe. En fait la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe. L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le cadre des interactions de groupe en partageant ses découvertes. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le ses à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites. Dans sa démarche il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité

de son apprentissage tout en se sentant responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous. (Henri et Lundgren, cités par Perrichon, 2009 : 104)

Ainsi, dans cette démarche, chaque apprenant met au service du groupe ses compétences dans le cadre d'une action commune en vue d'atteindre le but final. Le projet représente donc l'union de deux types d'agir de la part de l'apprenant : un agir d'apprentissage et un agir d'usage. Et comme dans tout apprentissage collaboratif, les échanges et les interactions sont privilégiés par rapport au but final.

Quant aux types de projet, Boutinet (cité par Perrichon, 2009 : 94) en distingue trois :

1. éducatif : il ne se limite pas à l'institution scolaire, mais la dépasse pour embrasser une réalité plus large. Il peut s'orienter ainsi vers la vie sociale, culturelle, professionnelle, associative, etc. en permettant à l'apprenant d'être en même temps un acteur de son apprentissage ;
2. pédagogique : comme son nom l'indique, celui-ci réunit l'enseignant et ses élèves ;
3. établissement : celui-ci franchit les frontières de la classe pour se situer au niveau de l'établissement.

Quel type de projet vise-t-on dans le cadre de cette proposition ? Sans l'enfermer dans le cadre d'un projet pédagogique ou d'établissement, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il est destiné à devenir un projet exclusivement éducatif, il peut être les trois à la fois quant aux types de tâches à accomplir.

2. 1. Une plateforme collaborative comme projet

Une enquête effectuée à l'Université de Saint-Étienne par Nguyen et Renoud en 2010 a permis de mettre en évidence comme facteurs du succès :

- les UE, les échanges d'idées et de réflexions, les nombreux échanges par mail et par téléphone lors du travail collectif ;
- le travail en groupe à distance ;
- la diversité de documentation ;
- la possibilité d'échanger sans avoir besoin de se déplacer ;
- pas de contrainte de temps, de durée d'un rendez-vous (par rapport à un groupe en présentiel), le fait de pouvoir faire des échanges avec les camarades tout le temps dans la journée, etc.

Même si des réserves ne manquent pas de temps en temps, où l'on note :

- le manque de spontanéité dans les interactions et dans l'expression de ses réflexions ;
- la discussion refroidie ;
- l'organisation chaotique de la discussion ;
- le décalage horaire.

En partant du poids et de l'importance des évaluations positives, la proposition que nous formulons ici consiste en l'élaboration, soit d'un module à visée interculturelle, soit d'un journal rapprochant des universités ou des étudiants en FLE de différents pays balkaniques qui choisissent de travailler ensemble. Il ne s'agit pas d'un module de remplacement de ce qui se fait en présentiel, mais d'un ajout qui permet de faire en quelque sorte le lien entre les cours et leur mise en œuvre. En puisant dans les dispositifs existants les ressources nécessaires à sa

réalisation, ce projet semble ainsi partager les caractéristiques d'une infrastructure globale car il :

- fonctionne « soit en temps réel, dans le registre de l'instant, soit en mode asynchrone, dans celui du temps différé » ;
- permet « selon toutes les combinaisons possibles les communications entre individus et groupes » ;
- favorise « les échanges à l'intérieur des institutions et entre celles-ci quelle que soit la distance » (Perriault, 1996 : 145).

2.2. Imaginons une mise en œuvre...

La mise en œuvre d'un projet présuppose certaines étapes (Perrichon, 2009 : 106) :

1. la prise de décision ;
2. la négociation ;
3. la mise en commun ;
4. la production,

qui exigent une collaboration étroite de la part des acteurs en présence. Il s'inscrit ainsi dans trois cadres de référence (Perrichon, 2009 : 102-105), notamment :

- le cadre collectif commun à l'un des groupes d'intervenants, ou cadre individuel, de chaque pays ;
- le cadre collectif créé ;
- et celui de l'écriture collective.

Nous retrouvons ces étapes dans le cadre du microprojet analysé, où des cultures d'origine différentes se déploient et se croisent dans le but de réaliser une tâche commune : étudier les effets du plurilinguisme sur la réussite scolaire. Présenté par deux coordinateurs désignés, il mobilise les contributions d'étudiants venant de différents pays. Divers points de vue du plurilinguisme y sont déployés et débattus, comme l'indiquent les séquences que nous avons sélectionnées ci-dessous :

1. (F) Salam alaykoum,

En effet H., on constate d'après le graphe du doc 1 que le bilinguisme familial favorise la réussite scolaire. Mais on peut se demander qui parle les 2 langues en famille ? L'expérience nous apprend que le bilinguisme familial est pratiqué essentiellement dans les familles ayant une forte conscience des enjeux scolaires appartenant donc plutôt aux milieux favorisés (...)

2. (C) Hier encore j'ai fait appel à la langue maternelle de mes élèves, le serbe pour un cours sur le vocabulaire de la chambre. Les similitudes entre les langues sont parfois un réel avantage pour l'apprentissage⁵.

C'est l'interactivité du système et non seulement l'accès aux connaissances qui distinguent ce module d'un cours classique en présentiel où tout est simulé. À travers la négociation et la mise en commun, une véritable culture de recherche collaborative voit le jour et se développe.

Dans un projet qui réunit divers établissements dans différents pays, plusieurs types d'activités peuvent être envisagés : conférences de professeurs, forums, tâches à réaliser en commun, etc. Cette mise en commun des singularités instaure ainsi tout naturellement des circulations et alimente les échanges entre les différentes cultures en contact. Ce n'est pas toujours une entreprise facile, car « ...la compréhension des autres est un idéal contradictoire : elle nous demande de changer sans changer, de devenir autre sans cesser d'être nous-même. » (Octavio

Paz cité par Charaudeau, 1990 : 53). La plate-forme devient un lieu où se croisent les différentes cultures présentes dans l'institution éducative dans un jeu de valorisation réciproque : individuelles, nationales, sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales, mais aussi « étrangères » pour devenir, dirions-nous en citant M. Serres, une culture « tatouée », « arlequinée », « métissée », « tigrée ».

3. L'interculturel en classe de langue

3.1. De la culture...

En attirant de nombreuses définitions, le mot « culture » est parfois présenté comme une « jungle conceptuelle » (Wieviorka, 2001 : 18). Ces définitions oscillent entre un sens plutôt global selon lequel la culture est un « système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux » (Commission canadienne pour l'UNESCO, citée par Abdallah-Preteille, 1986 : 76) et des sens plus restreints. E. Morin (1969 : 5-6), recense ainsi :

- a. un sens anthropologique « où culture s'oppose à nature et englobe donc tout ce qui ne relève pas du comportement inné (...) » ;
- b. (...) une autre définition anthropologique ferait relever de la culture tout ce qui est pourvu de sens – à commencer par le langage (...) ;
- c. (...) un sens ethnographique où le culturel s'opposerait au technologique et regrouperait croyances, rites, normes, valeurs, modèles de comportements (...) ;
- d. (un) sens sociologique (qui) récupère les déchets non assimilables par les disciplines économiques, démographiques, sociologiques, etc., (...) ;
- e. la conception qui centre la culture sur les humanités classiques et sur le goût littéraire-artistique (...) ».

Devant la complexité que ce concept implique, on est amené à naviguer d'une définition à l'autre au gré des contextes dans lesquels il est sollicité. Ainsi, lorsqu'on parle de culture dans la classe de langue, tout en se situant dans une perspective anthropologique qui place l'homme au cœur de la pratique en question, nous avons opté pour la toute première, qui semble convenir au contexte éducatif grâce à l'assemblage de tous ces éléments que Bourdieu a su condenser dans sa fameuse formule éloquent et hautement opératoire : « la culture c'est la capacité de faire des différences » (Bourdieu, 1979).

3.2. ...vers l'interculturel

Dans le passage de « culture » à « interculturel », c'est le préfixe « inter » qui retient alors toute notre attention, comme le souligne M. Rey (1984 : 12) dans la première partie de définition qu'elle donne de l'interculturel : « Qui dit interculturel dit nécessairement, en donnant tout son sens au préfixe « inter » : interaction, échange, décloisonnement, réciprocité, solidarité objective (...) ». Cette même idée est mise en avant dans la définition de Ladmiral et Lipiansky (1989 : 11) qui insistent sur la relation qui s'établit entre les deux cultures en contact par humains interposés :

il faut d'abord entendre les relations qui s'établissent entre personnes ou groupes appartenant à des

cultures différentes. C'est le fait relationnel qui nous intéresse ici même s'il entraîne avec lui tout un arrière plan de représentations, de valeurs, de codes de styles de vie, de modes de penser propres à chaque culture.

Développées par le Conseil de l'Europe, ces idées se retrouvent dans la définition qu'il propose de l'interculturel. Organisée autour de quatre points forts, celle-ci paraît la plus opératoire dans le cadre d'une pédagogie interculturelle :

1. Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y interpénètrent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n'y a plus de sociétés homogènes.
2. Toute culture est égale en dignité à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de référence, ses propres régulations.
3. Tout enseignement, dans ces conditions, s'effectue donc dans un contexte pluriculturel. Plusieurs cultures vivent dans une même classe et l'enseignant doit être formé à les employer, et d'abord à les repérer.
4. L'important, à cet égard, consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact (Porcher, 1995 : 54-55).

En permettant l'établissement de liens virtuels et réels à la fois entre deux institutions éducatives de deux pays différents, la plateforme collaborative répond à tous ces critères en même temps.

3.3. L'interculturel en didactique des langues

Comment approcher la culture étrangère en didactique des langues ? Demorgon (1989 : 88-90) met en évidence l'existence de quatre approches qui semblent particulièrement intéressantes dans le cadre d'un projet interculturel virtuel :

- l'approche par tâches communes ;
- l'approche par le jeu ;
- l'approche sensible, affective et émotionnelle ;
- l'approche intellectuelle, cognitive, livresque qui se situe au niveau « méta ».

Les deux premières présentent l'avantage d'établir des passerelles au niveau des actes, ce qui nous place d'emblée dans une perspective actionnelle interculturelle. Tandis que l'approche sensible se révèle comme particulièrement importante dans la réception des dysfonctionnements et des chocs culturels. Ceux-ci sont considérés comme :

une réaction de dépaysement, plus encore de frustration et de rejet, de révolte et d'anxiété ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination ; en un mot (...) une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger (Cohen-Émerique, 1999 : 3-8).

Utilisé comme une méthode de formation dans le cadre de la formation des praticiens en situations interculturelles, le choc culturel semble avoir toute sa place dans le cadre de la classe de langue également.

En offrant l'opportunité d'une mise en œuvre des quatre approches en même temps, la plateforme transformerait une classe virtuelle en une antichambre de la vraie rencontre de l'Autre. C'est ce qu'attestent les reprises et reconsidérations qui se produisent de temps en temps par rapport aux sujets traités dans les microprojets, celui du plurilinguisme en l'occurrence, comme l'atteste l'échange qui suit :

1. (A) Bonjour, tu sais C. même en Algérie on se base beaucoup à l'écrit, ils ont introduit il y a trois ans la compétence orale, mais elle n'est pas vraiment exploitée, surtout au Sud de l'Algérie (...) Je pense qu'il est intéressant de s'intéresser certes à la culture d'autrui (...) car c'est là qu'il y a souvent des malentendus par exemple en Algérie, je ne pourrai pas parler de concubinage ou de paxe, d'homosexualité, etc. Car dans la société cela n'existe pas.

2. (C) Ce que je trouve passionnant de ce master, est le fait de travailler avec des gens qui viennent des 4 coins du monde. Tu sais, pour nous en Amérique Centrale, l'Algérie est un pays hyper lointain, on n'imagine même pas comment c'est. On sait qu'ils parlent arabe il qu'il ya a beaucoup de déserts, mais c'est tout. J'avoue que j'avais une autre idée de l'Algérie, je croyais que c'était un peu plus... je ne sais pas quoi dire... occidental, ouvert ? Sans critiquer évidemment... Je suis désolé si je n'ai pas utilisé les mots corrects. Mais c'est une représentation que je m'étais faite.

Car comme le met en évidence Abdallah-Pretceille (1996 : 116-123), travailler dans la généralité ne sert à rien, la didactique ne doit pas s'arrêter au niveau de l'explication des dysfonctionnements mais doit viser leur compréhension. De cette façon,

On passe ainsi insensiblement de la conception de la culture comme un code qui implique donc une initiation aux procédures de codage et de décodage, à une conception de la culture comme une relation qui induit une approche plus pragmatique. (Abdallah-Pretceille, 1996 : 120)

De ce point de vue, en dépassant le niveau du livresque et du faire-semblant, la plate-forme collaborative se présente comme un terrain propice à l'établissement des relations et à la réalisation de tâches interculturelles.

Conclusion

Comment peut-on inciter l'échange, la communication et la collaboration dans l'espace balkanique ? Dans cet exposé nous avons voulu mettre l'accent sur les plateformes collaboratives. Elles représentent un moyen efficace et susceptible de favoriser la coopération et les échanges entre les institutions ou les personnes via la langue française dans les Balkans.

Un tel projet pédagogique qui permet d'aborder l'Autre non plus sur un plan descriptif ou sur celui des jugements de valeur, mais dans et par l'action contribue à une meilleure connaissance mutuelle et au rapprochement entre les peuples de la Péninsule balkanique.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, « L'éducateur ».
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », Porcher L., (dir.) *La civilisation*, Paris, CLE International.
- AUGÉ M., 1994, *Le sens des Autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction*, Paris, Éditions Minuit.

- BOURGUIGNON C., 2007, [Consulté en janvier 2010], « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », *APLV*, disponible sur : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>>.
- CHARAUDEAU P., 1990, « L'interculturel entre mythe et réalité », *Le français dans le monde*, n° 230, Paris, Hachette, 48-53.
- COHEN-ÉMERIQUE M., 1999, « Le choc culturel », *Antipodes*, n° 145, 3-8.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>
- DEMORGON J., 1989, *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris, Armand Colin, « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation ».
- FAUVE A., 2007, [Consulté en janvier 2010], « Usages et abus du terme de "balkanisation" », *Nouvelle-Europe*, disponible sur : <<http://www.nouvelle-europe.eu/node/279>>.
- GOULIER F., 2005, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Éditions Didier.
- LADMIRAL J.-R., LIPIANSKY E.-M., 1989, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation ».
- MORIN E., 1969 « De la culturanalyse à la politique culturelle », *Communications*, 5-38.
- NGUYEN V.Q.L., RENOUD L., 2010, « Une formation collaborative parallèle, à distance/en présence, en Master 2 Recherche en Didactique de langues-cultures : Quel rôle pour l'environnement numérique de travail ? Pour quels enjeux ? », Colloque international *L'Homme @ Distance*, 17-18-19 novembre, Le Havre.
- PERRIAULT J., 1996, *La communication du savoir à distance*, Paris, PUF (Éducation et formation).
- PERRICHON E., 2009, « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective », *Synérgies Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, 91-111.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Éducation & CIEP (Ressources, formation).
- REY M., 1984, « Pièges et défis de l'interculturalisme », *Éducation permanente*, n° 75, Paris, Université de Paris-Dauphine.
- WIEVIORKA M., 2001, *La différence*, Paris, Balland.

Notes

¹ Terme que nous empruntons au domaine de la formation pour désigner des activités qui supposent une présence effective des acteurs concernés sur les lieux de leur déroulement, contrairement à celles qui se réalisent à distance.

² Université Jean Monnet Saint-Étienne, Livret de Master FLE, 2010-2011 : 68. Téléchargeable sur : <http://portail.univ-st-etienne.fr/0205/0/fiche02defaultstructureksup/>

³ Rispaïl M., Université Jean Monnet Saint-Étienne, Livret de Master FLE, *idem*.

⁴ Rispaïl M., Université Jean Monnet Saint-Étienne, Livret de Master FLE, *idem*.

⁵ Par souci d'anonymisation, nous n'utiliserons que les initiales des prénoms des étudiants.

Enseigner la grammaire de l'oral aux niveaux C1-C2 : l'exemple des procédés de mise en relief

Sonia TOUZ

Université Rennes 2

En s'appuyant sur les descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECRL*), on remarque que dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les principaux faits de langue du français sont étudiés des niveaux A1 à B2¹. On note également que le *CECRL* est peu explicite sur ces contenus linguistiques pour les niveaux C1-C2. Les informations données sont à interpréter ou à développer. Par exemple, quand il est dit dans le *CECRL*, en termes de capacité pour l'apprenant, en compréhension orale : « Je suis très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes », que faut-il comprendre par tournures courantes ? Ou encore quand on lit pour le niveau C1 : « Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27). Qu'y a-t-il de sous-jacent à l'idée de « pas clairement structuré » et d'« articulations implicites » ?

D'autre part, les études qui ont été faites jusqu'à présent sur la langue orale ont révélé des phénomènes qui lui sont propres mais qui n'ont pas encore été suffisamment transposés dans le domaine de la didactique. Or les étudiants étrangers qui viennent en France pour étudier le français et/ou suivre des cours à l'université dans leur spécialité sont confrontés dans la vie de tous les jours – dans les conversations, les médias – et à l'université (cours magistraux, TD) à une langue orale dont certaines structures, certains fonctionnements leur échappent.

En effet, si l'on observe l'organisation d'un discours à l'oral produit par un locuteur natif ayant recours au français ordinaire (Gadet, 1989), à comprendre comme *langue de tous les jours*, on peut noter qu'il se caractérise en général par un manque de linéarité dans le développement des contenus et par l'absence de connecteurs logiques tels qu'on les étudie par exemple avec les techniques de l'exposé oral. Cela ne veut cependant pas dire qu'il n'existe pas d'organisation du discours à l'oral. Il existe une structuration des idées, propre à l'oral, mais qui obéit à un autre fonctionnement que celui de l'écrit et qui se traduit notamment par le biais de la prosodie (une pause à l'oral peut par exemple marquer un changement de thème) ou, au niveau syntaxique, par celui de la thématization (exemple : « Ce chapeau, je l'ai acheté pendant les soldes. »).

La prise en compte de ces phénomènes de l'oral permettrait d'explicitier les descripteurs du *CECRL* pour la compréhension orale aux niveaux C1-C2. On peut donc se demander : quel traitement didactique des faits de langue relatifs à l'oral faut-il mettre en place pour favoriser la compréhension orale et aussi l'expression des apprenants confrontés au français ordinaire, médiatique ou universitaire ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous nous appuierons sur la présentation d'une

séquence d'enseignement/apprentissage d'un fait de langue de l'oral : les procédés de mise en relief ou d'emphase (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 718-729). Après avoir effectué un rappel succinct des traits linguistiques dominants à l'oral, nous présenterons le contexte dans lequel s'inscrivait cette séquence d'apprentissage. Puis nous présenterons la réflexion menée sur la séquence à partir de la didactisation d'un extrait de discours médiatique relevant de l'oral et caractérisé par une forte présence de procédés d'emphase, qui comprend la dislocation (détachement d'un constituant en tête de phrase avec reprise anaphorique) et l'extraction (détachement d'un constituant encadré par « c'est...que/qui »). Nous verrons ainsi quelle en est la portée au niveau pragmatique. L'examen de cet exemple nous conduira enfin à réfléchir aux prolongements possibles en production orale et au bien-fondé de l'évaluation de l'utilisation de tels procédés.

1. Rappel succinct des principaux phénomènes linguistiques relevant de l'oral

De nombreux faits de langue de l'oral sont pris en compte dans les méthodes de FLE, comme l'absence de *ne* dans la négation, ou le modèle de l'interrogation à l'oral. Ce sont des phénomènes qui relèvent à la fois de la syntaxe et de l'intonation. Mais il en existe encore de nombreux, certains qui n'existent qu'à l'oral, d'autres que l'on retrouve aussi à l'écrit. On remarque ces phénomènes au niveau :

- de la morphosyntaxe : avec des phénomènes au niveau de la phrase négative et de la phrase interrogative (interrogation sans inversion), une thématisation ou une focalisation importante par l'intermédiaire de procédés d'emphase : phrase disloquée (« Ce manteau, je l'ai acheté »), phrase clivée (« C'est ce manteau que j'ai acheté », pseudo-clivée (« Ce que j'ai acheté, c'est ce manteau »), des phénomènes de répétitions, de ruptures de construction (hésitations, ratés, reprises, procédés stylistiques) ;
- du texte et du discours : avec l'absence de linéarité dans l'enchaînement des idées, le recours à des connecteurs implicites, l'utilisation d'incidentes qui viennent préciser, apporter des commentaires métalinguistiques, l'abondance de phatèmes (« hein », « bon », « vous voyez ») pour assurer la liaison avec l'interlocuteur, maintenir son attention. Les phatèmes peuvent également servir de marqueurs de structuration : « alors », « voilà » pour commencer ou clôturer le discours ;
- de la prosodie : avec des variations opérées sur l'intonation et sur le rythme qui permettent d'articuler les idées et de marquer des changements de thèmes. Elles ont une incidence au niveau morphosyntaxique (interrogation sans inversion), textuel et pragmatique en mettant en relief des mots, des expressions ou en créant un effet d'attente.

Les phénomènes d'emphase que nous avons retenus pour notre séquence relèvent à la fois de la morphosyntaxe et de la prosodie, et nous verrons qu'ils recouvrent de nombreuses fonctions au niveau pragmatique.

2. Contexte

2.1. Structure, public et présentation du syllabus

La séquence a été proposée à un groupe d'étudiants de niveaux C1-C2 dans le cadre d'un cours intitulé « De la compréhension orale à l'expression orale », au CIREFE (Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers) à l'Université Rennes 2.

La plupart de ces étudiants suivaient une unité d'enseignement dans un des départements de l'université avec des étudiants francophones. Ils avaient donc, en plus de leur cours de français, des cours magistraux voire des TD. Le cours s'intéressait donc à la compréhension orale en français ordinaire, universitaire mais aussi médiatique.

Le syllabus présentait les objectifs généraux du cours en reprenant les descripteurs du *CECRL* pour ces niveaux. Ils ont été décomposés en objectifs pragmatiques et linguistiques. L'étude des procédés d'emphase, parmi lesquels ont été retenus l'accent d'insistance, la phrase disloquée, la phrase clivée et la phrase pseudo-clivée, s'inscrivent dans plusieurs objectifs pragmatiques à savoir : « Mettre en relief/en valeur », « Insister » et « Structurer le discours ». On peut y ajouter : « Retarder la parole » pour réfléchir à ce que l'on va dire ensuite.

2.2. Introduction des notions

Avant cette séance sur l'observation du fonctionnement formel de ces structures de phrases, nous en avons fait un repérage à partir de documents audio très différents les uns des autres, à travers :

- le récit d'un fils d'immigré sur son arrivée en France sous la dictature franquiste (« Ma première nuit en France », 2009, <www.lemonde.fr>) ;
- l'extrait d'une interview de jeunes dans une banlieue parisienne sur le port du voile (« Les Pieds sur terre », 2003, France Culture) ;
- l'interview du ministre de la Défense (Hervé Morin) sur France Inter en janvier 2010 à propos de la burqa.

Cela a permis de montrer que l'utilisation des procédés d'emphase n'était pas une question de registres de langue. Le recours à ces procédés est en effet plus fréquent dans le discours du ministre que dans celui des jeunes. Cette étude a également permis de faire remarquer que les phénomènes d'emphase, bien que présents à l'écrit, sont très fréquents à l'oral.

De plus, il en est ressorti que les procédés d'emphase dans ces différents types de discours servaient à « organiser la pensée » en annonçant un nouveau thème, ce qui permet d'expliquer l'absence de connecteurs logiques explicites pour structurer le discours à l'oral, et qu'ils pouvaient aussi servir « à retarder la parole ».

Ce travail devait donc se compléter d'une étude formelle de ces structures de manière à mieux les repérer en compréhension orale et être capable de les utiliser. Une activité de production orale était ensuite proposée pour un réemploi de ces procédés. Dans une séance ultérieure, ce travail de repérage et de compréhension devait trouver son prolongement dans l'étude d'un extrait de cours magistral utilisant ces procédés.

L'objectif était donc d'étudier ces formes très fréquentes à l'oral de manière à repérer dans quels contextes elles sont utilisées et quelle en est la portée, et de favoriser la compréhension de ces procédés qui relèvent de tous les types de discours oraux, aussi bien du discours ordinaire que du discours politico-médiatique ou universitaire.

3. Didactisation et présentation de l'activité

3.1. Justification du choix d'un extrait de discours médiatique

Les discours d'émissions de télévision diffusées sur les chaînes françaises proposant des repor-

tages sur l'actualité ou des reportages de vulgarisation scientifique et économique regorgent de procédés d'emphase. C'est la raison pour laquelle notre choix s'est porté sur la didactisation d'un extrait de l'émission *Capital*². L'émission parle d'un nouvel élixir de jeunesse mis sur le marché : l'acide hyaluronique. En voici un extrait :

C'est une fatalité à laquelle Véronique aimerait bien échapper : plus les années passent et plus elle voit sa jeunesse s'éloigner. A 47 ans, elle travaille dans la mode et passe ses journées entourée de jeunes et jolies femmes. Rien de tel pour vous miner le moral.

Véronique : C'est vrai que j'avais envie justement d'être comme elles, radieuse(s), avoir un visage vivant euh, et moins fatigué, voilà.

Ce que Véronique aimerait bien voir disparaître de son miroir, ce sont les quelques rides qui peu à peu commencent à parsemer son visage. Alors notre quadragénaire a décidé de s'offrir une petite cure de jouvence d'un nouveau genre.

Véronique : Bonjour Madame.

Dame à l'accueil : Bonjour.

Véronique : J'ai rendez-vous avec le Docteur Boisneau.

Le docteur Boisneau, c'est la dermatologue de Véronique. C'est elle qui va la faire rajeunir de quelques années, en gommant les sillons qui encadrent la bouche de sa patiente.

Dr Boisneau : *Mon objectif, c'est de complètement supprimer à 70 % la profondeur de ce sillon.*

Transformer une ride comme celle-ci en une autre bien plus discrète. Et cela ne va pas prendre plus d'un quart d'heure à ce médecin grâce à une petite seringue qui contient le produit anti-rides à la mode.

Dr Boisneau : Voilà, donc, quand vous voyez la toute petite goutte d'acide hyaluronique qui est au bout de mon aiguille...

L'acide hyaluronique, tout le monde en a dans la peau. Mais plus on vieillit et moins il y en a. C'est là que les rides apparaissent. [...]

On observe dans ce court extrait une forte présence de procédés d'emphase, que nous avons soulignés dans la transcription, comprenant l'extraction et la dislocation.

3.2. Didactisation de l'extrait de l'émission et présentation des activités

Après l'écoute d'un extrait d'environ dix minutes du document à partir d'un questionnaire de compréhension globale, il a été demandé aux apprenants comment certaines informations comme *le Docteur Boisneau* ou *l'objectif du Docteur Boisneau* étaient introduites, afin de leur faire remarquer les structures particulières dans lesquelles s'inséraient ces informations.

Puis nous avons travaillé sur le repérage des procédés d'emphase à partir de la transcription. Il s'agissait d'observer les énoncés mettant en relief un élément de la phrase dans l'extrait ci-dessus pour les classer dans un tableau à deux entrées sur l'axe horizontal (distinction entre la structure de la dislocation et celle de l'extraction) et à quatre entrées sur l'axe vertical afin de déterminer la fonction syntaxique de l'élément extrait (sujet, COD, COI, CC).

Une fois le classement effectué, il a été demandé aux apprenants de transformer les phrases selon le schéma canonique de la phrase française à l'écrit, c'est-à-dire en plaçant les constituants dans l'ordre de la phrase écrite (S-V-C).

Ainsi les phénomènes de modifications syntaxiques des phrases orales par rapport à l'écrit ont pu être décrits.

- Exemple pour la phrase disloquée (dislocation) :
« L'acide hyaluronique, tout le monde en a dans la peau. »

On observe le détachement d'un constituant de la phrase à gauche *L'acide hyaluronique*, ici le COD, avec reprise pronominale *en*. Ce qui entraîne une thématisation ou une mise en relief du rhème. Il est à noter que la reprise pronominale n'a pas toujours lieu à l'oral ; exemples : « L'or, j'aime. », « La musique rock, j'adore. », « Ce type-là, connais pas. » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 721).

• Exemple pour la phrase clivée (extraction) :

« C'est elle qui va la rajeunir de quelques années. »

On assiste à l'extraction d'un constituant de la phrase par la structure *C'est... qui*. Cela entraîne une focalisation et une mise en relief du sujet.

Seul un segment dans la transcription avait été souligné, car encore jamais étudié. Les étudiants devaient émettre des hypothèses sur son fonctionnement formel. Il s'agit de la phrase pseudo-clivée :

Ce que Véronique aimerait bien voir disparaître de son miroir, ce sont les quelques rides (qui peu à peu commencent à parsemer son visage.)

En prenant pour modèle le schéma canonique de la phrase écrite en français, on remarque que l'on a affaire à une extraction (« Ce sont les quelques rides qui peu à peu commencent à parsemer son visage, que Véronique aimerait bien voir disparaître de son miroir »), et à un détachement à gauche du segment « que Véronique aimerait bien voir disparaître de son miroir ». Le référent est ici spécifié progressivement, ce qui crée un effet d'attente.

Il est important de noter que les apprenants ont déclaré entendre très souvent ces formes en en comprenant le sens mais pas la structure. Ils n'étaient donc pas toujours capables de les produire eux-mêmes.

Au niveau pragmatique, nous avons vu, à partir des autres documents, que le recours à ces procédés permettait de mettre en relief une idée mais aussi, avec l'interview du ministre de la Défense, de structurer le discours et parfois de retarder la parole.

Cette nouvelle étude a permis de révéler d'autres fonctions :

- insistance (par la re-thématisation du thème) : « Mon objectif, c'est de complètement supprimer à 70 % la profondeur de ce sillon. » ;
- effet d'attente, moyen d'attirer l'attention de l'interlocuteur avec : « Ce que Véronique aimerait bien voir disparaître de son miroir, ce sont les quelques rides qui peu à peu commencent à parsemer son visage. » ;
- rôle démonstratif et déictique de la phrase clivée possible dans le discours médiatique avec un support vidéo (référence visuelle avec un gros plan) : « C'est là que les rides apparaissent. »

4. Limites

4.1. Limites de l'activité

Pour comprendre le fonctionnement des phrases disloquées, clivées et pseudo-clivées, nous avons opté pour la transformation de la phrase par rapport à l'ordre canonique de la phrase à l'écrit. Néanmoins certaines transformations sont impossibles à l'écrit et ne fonctionnent que dans une structure relevant d'un procédé d'emphase à l'oral. Les exemples sont empruntés à C. Blanche-Benveniste (1997 : 110-112). Les énoncés suivants n'existeraient qu'à l'oral

indépendamment d'un modèle qui serait celui de l'écrit.

- Exemple de phrase clivée :

« C'est pour ça qu'il faut jamais prendre de vitamine C le soir. »

* (?) Il ne faut jamais prendre de vitamine C le soir pour ça.

- Exemple de phrase pseudo-clivée :

« Ce qui risque de se passer, c'est qu'il refuse. »

* (?) Qu'il refuse, risque de se passer.

L'enseignement de l'oral serait donc à repenser selon un autre schéma d'organisation de la phrase qui lui serait propre. Un modèle existe déjà. Il s'agit de la *période* avec pour noyau central le rhème auquel s'ajoutent avant et après des composants qu'on ne trouve pas dans la phrase canonique à l'écrit comme les ligateurs « tu vois », « écoute » et les post-rhèmes comme « quoi », « hein » ou les constituants détachés à droite (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 67-71).

4.2. Prolongement en production orale et évaluation

L'activité de compréhension a trouvé son prolongement dans une activité de production orale. Il était demandé de réinvestir les savoirs sur les procédés d'emphase de manière à mettre en relief et à insister sur des idées à défendre dans le cadre d'un débat sur le thème de la recherche de la jeunesse éternelle.

On peut ajouter que le passage à des activités de production orale peut parfois poser problème. Si l'on pense à d'autres faits de langue propres à l'oral, tels que l'emploi des phatèmes, leur emploi en production peut sembler problématique pour les étudiants étrangers.

Dans le cadre de ce cours, après une étude sur la place et la portée de mots comme « quoi » et « euh », il avait été demandé aux apprenants de les réexploiter dans de petits dialogues. Il fallait par exemple employer le phatème « euh » pour marquer l'hésitation dans la situation suivante : « imaginer un mensonge pour refuser une invitation. » L'activité revêt un caractère ludique. Mais la capacité à utiliser en production orale ces procédés doit-elle être évaluée ?

Quand il s'agit de faits de langue qui relèvent de la syntaxe, comme par exemple les procédés d'emphase, cela ne semble pas poser problème. Mais avec les phatèmes, tout se passe comme si l'on touchait à un autre aspect de la langue, qui serait lié au caractère spontané de la langue du natif, et donc plus difficile à assimiler en tant qu'apprenant étranger.

La compréhension de faits de langue relevant de l'oral contribue à favoriser les échanges en français pour mieux comprendre et communiquer dans le cadre du français ordinaire, médiatique, universitaire. Les procédés d'emphase sont énormément employés à l'oral quel que soit le type de discours ou le registre de langue.

L'étude de l'exemple retenu permet de montrer qu'un enseignement/apprentissage s'appuyant sur la grammaire de l'oral permet d'explicitier les descripteurs du *CECRL* au niveau linguistique et ainsi de répondre aux besoins des apprenants des niveaux C1-C2. Les phrases disloquées, clivées et pseudo-clivées correspondent, entre autres, aux « tournures courantes » dont il est question dans le *CECRL* pour le niveau C2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 61). En effet, elles sont très fréquentes à l'oral et leur structure revêt un caractère figé.

De plus, quand on lit dans le *CECRL* : « Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27), on comprend mieux l'idée d'*articulations implicites* : le discours de l'oral

est structuré, mais sa structure fonctionne différemment par rapport à celle de l'écrit, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas de structure. Les procédés d'emphase sont parmi d'autres des moyens d'organiser et d'articuler le discours oral en permettant, notamment, d'introduire un nouveau thème.

D'autre part, malgré l'importance accordée à l'enseignement de l'oral dans les méthodes FLE, il semble qu'il soit encore trop basé sur l'écrit.

La distinction entre phénomènes grammaticaux relevant uniquement de l'oral et phénomènes de l'écrit n'étant pas suffisante pour opposer un système écrit à un système oral, on peut cependant réfléchir à la manière d'enseigner les faits de langue n'existant qu'à l'oral. Pour cela, il faudrait s'appuyer sur un système oral indépendant de l'écrit (la période), avec ses propres structures fondamentales.

Références bibliographiques

- BLANCHE-BENVENISTE C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Orphys.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Didier.
- GADET F., 1989, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, 4^e éd., Paris, PUF.

Notes

- ¹ Intervention de S. Lopez, Journée d'étude LANSAD-DILTEC sur le Testing à l'UPMC-Paris 6.
- ² Émission diffusée sur M6 le 14 mars 2010, intitulée à *Séduction, bien-être : les nouveaux marchands de rêve* à (<<http://www.m6replay.fr>>).

Reconsidération de la France et du français : représentations des enseignants, mobilités identitaires et didactiques

Anna TRIANTAPHYLLOU

Ministère de l'Éducation, de la Formation
tout au long de la vie et des Cultes

Compte tenu d'une recherche réalisée récemment, nous aborderons certains aspects déterminants des enseignants grecs de FLE quant au discours qu'ils portent sur la France et le français. Mon propos est donc de dégager, à partir d'un échantillon de récits de vie des enseignants de français dans la région d'Attique, la construction de leur profil identitaire par rapport à la relation qu'ils établissent avec la langue et la culture enseignées en fonction des étapes de leur carrière et de leur histoire personnelle. L'analyse portera sur les deux univers culturels (Grèce, France), la manière dont les deux imaginaires se rencontrent, se négocient, se transforment et collaborent dans la construction de leur identité et dans leurs pratiques didactiques.

La recherche m'a permis de reconstituer le parcours linguistique et culturel des enseignants, ainsi que la notion d'« espace entre-deux », telle qu'elle émerge dans les récits de vie des enseignants de FLE. Homi Bhabha, professeur de littérature à l'université Harvard et un des théoriciens les plus importants des théories postcoloniales, repense les questions actuelles d'identité et d'appartenance et dépasse l'opposition entre soi et l'autre grâce au concept d'hybridité culturelle. Dans son livre *Les Lieux de la culture* (Bhabha, 2007), à partir de ses études sur les sociétés postcoloniales, il développe une réflexion sur l'identité en tant que phénomène susceptible d'hybridations multiples et changeantes, qui se transportent en des lieux provisoires et fragiles. Il envisage un troisième espace où se négocie une identité entre-deux. C'est l'espace qui concerne tous les sujets en mobilité, qui se déplacent pour des raisons différentes (économiques, climatiques, politiques... ou bien éducatives) créant leur propre espace. C'est un espace virtuel et interactif où chacun a la possibilité de renégocier ses appartenances identitaires (Cognigni, 2009 : 29). En ce sens, et cela constitue l'hypothèse de ma recherche, les enseignants de langues, lors du processus d'apprentissage linguistique et de prise de contact avec des représentants de cultures autres que les siennes, créent un espace propre à eux-mêmes – un espace entre-deux – où leurs multiples identités interagissent dans un processus dialogique.

Pour la cartographie des aspects des enseignants de FLE sur leur parcours d'apprentissage/enseignement des langues et de contact culturel tout au long de la vie, j'ai privilégié la méthode des récits de vie. Les récits de vie sont des regards rétrospectifs et à la fois prospectifs (Bourdieu, 1994) qui permettent aux interviewés de raconter leur vie : réfléchir sur leurs expériences et dégager progressivement leur identité. D'ailleurs, comme Kaufmann (2004 : 151) le signale, « l'identité est l'histoire de soi qui se raconte ». Ce sont des témoignages qui peuvent expliquer les raisons d'agir des sujets, décrire les contextes des

comportements et des interactions, expliquer, évaluer, décrire non seulement leur vie intérieure et leurs actions, mais aussi les réseaux interpersonnels et sociaux (Bertaux, 1997 : 31-32). Ils sont placés entre la mémoire et l'imaginaire. Le recours à l'approche autobiographique enrichit considérablement la perspective anthropologique car les autobiographies ont pour but la prise de conscience de la construction de l'identité dans son contexte social. Par conséquent, les biographies langagières et culturelles des enseignants de FLE peuvent illustrer les différents « moi » et l'hybridité dans leur processus identitaire, ainsi que le contexte multiple dans lequel ils évoluent. Car un enseignant de langue étrangère, beaucoup plus qu'un enseignant de discipline autre que les langues, porte en lui des expériences liées à l'autre et à l'ailleurs, acquises non seulement de par ses déplacements géographiques mais aussi dans le cadre d'une formation professionnelle.

Je vais présenter le matériel requis à partir des rencontres avec 8 enseignants de l'Attique de l'Est appartenant à une classe d'âge entre 50 et 60 ans et ayant 25 à 28 ans de travail dans différents établissements scolaires. Ce sont des enseignants qui sont nés à une époque où la Grèce était plutôt un pays qui se considérait comme plus ou moins monoculturelle, qui ont grandi au moment où la langue française était hégémonique, considérée comme langue de culture savante, de communication et signe d'élite sociale, et dont ils ont vécu le recul à cause de l'expansion de la langue anglaise. Les témoignages ont été enregistrés par l'usage d'un magnétophone et ensuite transcrits. À partir d'une consigne donnée (« Parlez de votre relation avec le français et la France »), ils se déroulent dans un cadre métacommunicatif où des questionnements se mettent en œuvre pour susciter souvent des redéfinitions quant à la relation avec la langue et la culture françaises. L'analyse de contenu des récits réalisés a visé à une compréhension au-delà de la signification primaire du message.

À la suite de l'analyse du matériel recueilli, différentes typologies quant aux représentations que les professeurs de FLE se font du français et de la France mettent en évidence le rôle : a) de la famille, du milieu familial et des études, b) des séjours en France et c) des politiques linguistiques tout au long de leur carrière. De même, elles éclairent la façon dont les images de la France et du français ont influencé les pratiques de classe et la manière dont ces images ont été reconstituées à travers des expériences vécues.

a) Presque tous les interviewés ont exprimé, en effet, des sentiments positifs vis-à-vis de la langue et du pays cibles comme sources d'enrichissement de soi, et ont parlé du rôle de la famille, du contexte familial et de la scolarité comme facteurs incitant à ce point de vue. Une tante francophone et catholique pratiquante, une mère née au Maroc de parents grecs ayant plutôt comme langue de communication le français, une installation en Belgique pour des raisons professionnelles du père, une mère professeure de français, une nourrice française, des cours privés de français et des scolarités dans des écoles franco-helléniques, ont été sources d'enchantement et ont contribué à l'idéalisation de la France et du français. De même, le rapport affectif à la langue constitue la raison principale pour laquelle les interviewés ont décidé de faire des études universitaires en FLE et de devenir enseignants : « Mes parents ont décidé de m'inscrire à un établissement scolaire franco-hellénique car les filles "comme il faut" devaient apprendre le français », « une professeure de français arrivait tous les jours chez moi pour me donner des cours », « je n'aimais pas le français mais Mme Sophie me l'a fait aimer ». Ces phrases illustrent l'investissement, dans les années 60, des parents sur les ressources linguistiques qui permettraient à leurs enfants d'accéder à des identités désirables. En effet,

les pratiques linguistiques que les parents adoptent à la maison et les programmes scolaires qu'ils choisissent constituent une forme d'expression identitaire et une stratégie visant le développement de ressources [...] qui permettent de positionner de manière avantageuse leurs enfants par rapport aux autres (Dagenais *et al.*, 2008 : 302).

Une enseignante qui a fréquenté une école franco-hellénique déclare que : « L'école a joué le premier rôle. À 15 ans, je me suis épanouie. J'ai découvert la culture française. J'ai commencé à lire : histoire, géographie, les philosophes. J'ai commencé à idéaliser : le pays de l'indépendance, de la richesse, des idées ». Le français pour elle constitue un lieu qui favorise l'ouverture, la mobilité des attitudes relatives à soi et à l'autre et la redéfinition de l'identité.

Certains enseignants parlent des habitudes culinaires françaises qui entrent dans leurs ménages, signe d'identités métissées : « pour les repas de fêtes, quand la famille se réunissait, on cuisinait à la française ». À l'instar de ceux-ci, un autre enseignant signale : « Impossible de manger une salade verte avec une sauce au-dessus, je préfère manger à la grecque ». Pour lui, le rejet de la cuisine de l'autre maintient intacte l'identité menacée. D'ailleurs, l'identité alimentaire est liée à l'identité culturelle et constitue un puissant vecteur de la conscience nationale (Bruegel et Lauriou, 2002 : 18). Elle s'exprime souvent par des tensions.

b) Des voyages éphémères ou de longue durée en France sont témoins d'ouverture des interviewés vers l'autre et l'ailleurs où « des liens se nouent et se dénouent, remettant en question le rapport à l'autre. Une dynamique est à l'œuvre où se joue la redéfinition identitaire de l'acteur vis-à-vis de ses groupes d'appartenance » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008 : 132). Les stages de langue, les études universitaires, les colonies de vacances et les voyages pour le plaisir sont des motivations de mobilité. Des divergences dans la manière d'aborder la question sur l'autre et l'ailleurs ont été constatées.

Bon nombre de récits de vie sont surtout orientés vers les éléments culturels et les faits sociaux de France tandis que les aspects technologiques, d'investissements économiques, de relations internationales sont négligés. Ceci présente un caractère commun, à savoir celui d'une éducation qui n'a pu créer pour la France que des images de culture savante. En revanche, une collègue affirme : « la France pour moi était identifiée à la technologie, justement parce que, grâce à la France, je me suis mise à la technologie ». Quel que soit le contexte, passer d'un lieu à l'autre provoque des effets variables. On peut constater que les représentations initiales se modifient : dans les récits biographiques de M. et de N., on remarque que leur premier contact avec le français était négatif ou bien neutre : « j'aimais l'anglais, le français m'était indifférent. J'ai commencé à l'aimer quand je me suis vraiment impliquée dans l'enseignement et surtout après un séjour éducatif dans le pays » ; « c'est le hasard qui m'a conduit à faire des études de français. Quand j'avais 20 ans, je suis allé à une colonie de vacances en France. C'est là où ma relation avec la France et le français a changé. Mais je n'ai pas idéalisé les Français. Je les considère comme chauvins. Quand ils se trouvent en Grèce, ils continuent à parler français même si leur interlocuteur ne peut pas comprendre. Ils refusent d'utiliser une autre langue de communication ».

Une autre collègue déclare : « Mon rêve était de faire des études en France. C'était le pays des philosophes, des idées, de l'indépendance, de la sagesse, des valeurs sociales. Je me suis trouvée devant une mosaïque de peuples, je n'étais pas prête à voir cet aspect, les livres de FLE n'en parlaient pas... et puis le métro était sal et puis les sans domicile fixe, j'étais déçue ». À la

suite de ces expériences de contact, l'évaluation initiale est en train de se modifier justement parce que la nouvelle image acquise ne correspond pas à l'imaginaire des sujets. D'autre part, développant des compétences d'adaptation voire de négociation, certains déclarent : « Dans mon imaginaire, la France continuait à être magique ».

Il y a donc dans tous les récits une part de fiction et de reconstruction de l'image. Les deux faces du discours dévoilent des attitudes ambivalentes vis-à-vis du pays cible. Ils révèlent les liens affectifs qui créent un espace de négociation, de collaboration et de déplacement identitaire lié au déplacement géographique (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008). Cette mobilité identitaire qui se déroule entre l'avant et l'après du voyage est le résultat de l'évolution de la relation à l'autre et à l'ailleurs.

c) Les témoignages indiquent que les représentations initiales d'admiration pour la France et sa langue ont influencé et continuent à influencer – dans la plupart des cas – les orientations didactiques des enseignants : « Lorsque je travaillais dans une école privée dirigée par des sœurs catholiques, j'ai pu transmettre aux élèves mon amour pour la France ; cependant au cours de ma carrière dans le secteur public... on m'a imposé d'enseigner l'Histoire ». Ici, l'informateur met en évidence le rôle de la politique linguistique qui a mis en déséquilibre le travail des enseignants de FLE et a conduit à des ruptures quant aux pratiques didactiques. Ceci est exprimé, en premier lieu, par la suppression actuelle de postes d'enseignement du FLE qui oblige les enseignants d'enseigner d'autres disciplines et, en deuxième lieu, par la diminution des heures hebdomadaires d'enseignement du FLE : « Actuellement, j'enseigne le français à raison de 2 heures par semaine, je n'ai pas le temps de parler culture, mon cours est plutôt centré sur la grammaire et le lexique ».

De plus, j'ai repéré des logiques différentes chez certains informateurs : « L'idéalisation initiale de la France, je ne peux pas m'en passer, je la transmets à mes élèves » ; « La technologie a aidé mes élèves à changer leurs représentations. Au début de ma carrière, je n'avais à montrer que des documents avec les monuments de Paris. Maintenant, avec un caméscope, on peut enregistrer le quotidien à Paris et on peut transmettre des choses différentes. De même avec l'internet. Ils savent alors que la France est belle, mais qu'elle a des problèmes » ; « L'image que je transmets n'est pas celle de la littérature. Je suis pour l'ouverture. Je leur montre des vidéos sur les Touaregs, les Derviches, ce n'est pas la France en tant que telle, c'est ce que tu peux voir à travers la France ».

Conclusion

Conformément à mon hypothèse de recherche, les résultats démontrent que les enseignants de FLE oscillent entre un imaginaire idéalisé de la France et du français et une reconsidération de ces représentations. Ceci est dû à une combinaison de plusieurs facteurs complexes, socioculturels et personnels, exprimés dans les pratiques didactiques des enseignants respectifs.

Quelles que soient les représentations et les reconsidérations, ce que révèle l'étude, c'est la relation inextricable entre la construction identitaire et l'apprentissage linguistique. L'analyse m'a permis d'entrevoir la dimension symbolique de l'espace *entre-deux* dans lequel, par la langue et l'échange transculturel, les enseignants de FLE font collaborer les espaces de la Grèce et de la France, en d'autres termes, ils négocient leur identité. C'est exactement cette collaboration, voire une hybridité culturelle, qui guide les pratiques de classe et les

comportements. Les choix didactiques combinent les descriptions traditionnelles qui transmettent des connaissances « romanesques » liées à la mystification du pays cible, avec une présentation plus « réaliste » du quotidien français qui se balance entre l'enchantement et le désenchantement.

Enfin, il ne faut pas manquer de signaler que, dans leur ensemble, les narrateurs alimentent la narration avec des mots français. Voilà un signe supplémentaire de double appartenance, d'identité hybride, de négociation/collaboration de deux espaces en un tiers espace, l'espace entre-deux. D'ailleurs, ceci est explicitement déclaré par une collègue : « J'ai le sentiment d'être entre-deux. Les cultures grecque et française collaborent. Olivier disait : "toi tu n'es pas une Grecque originale... ta manière de te comporter, ta manière de t'habiller..." ».

Références bibliographiques

BERTAUX D., 1997, *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université.

BHABHA H., 2007, *Les lieux de la culture*, Paris, Payot.

BOURDIEU P., 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Éditions du Seuil.

BRUEGEL M. et LAURIOUX B. (dir.), 2002, *Histoire des identités alimentaires en Europe*, Paris, Hachette.

COGNIGNI E., 2009, « Se raconter en migration : du récit biographique langagier à la co-construction de la relation interculturelle », in GOHARD-RADENKOVIC A. et RACHEDI L. (éd.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités*, Paris, L'Harmattan, 19-34.

DAGENAIS D. et al., 2008, « Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants », in ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C. (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 302-305.

GOHARD-RADENKOVIC A. et MURPHY-LEJEUNE E., 2008, « Mobilités et parcours », in ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C. (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 127-134.

KAUFMANN J.-C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin.

Vers la constitution d'une communauté de pratique : « e-FLEche », une barre d'outils à destination des formateurs en FLE

Vassilis VALMAS

École normale supérieure de Lyon, Laboratoire ICAR

Introduction

Cette contribution a comme objectif de présenter une barre d'outils électronique, conçue pour des formateurs en Français Langue Étrangère (FLE). Le fil de la réflexion de cette présentation suit les étapes suivantes : tout d'abord, je décrirai e-FLEche¹, j'expliquerai sa problématique en précisant les objectifs de l'utilisation de la barre. Puis, je développerai les différentes étapes par lesquelles je suis passé afin de concevoir cette barre pour terminer sur la valeur ajoutée que j'y vois pour les professeurs de FLE.

1. La barre d'outils « e-FLEche »

Cette barre d'outils est le fruit d'une formation en Sciences humaines (Didactique de langues, Traduction, Communication interculturelle, Évaluation dans l'enseignement des langues, Conception réalisation de formation, Ingénierie de formation et Ingénierie pédagogique) et d'une longue expérience professionnelle (stages dans des instances internationales comme l'UNESCO et l'OCDE, participation dans des programmes de recherche et de formation en ligne et expert associé au Centre international d'études pédagogiques² en FLE-TICE).



Figure 1 : La barre d'outils « e-FLEche » (copie d'écran du 20 janvier 2011)

Il s'agit d'une barre d'outils intégrable dans des navigateurs Internet (Explorer, Mozilla, Safari) permettant aux formateurs de FLE d'accéder en un clic à des ressources scientifiques et d'informations ciblées ainsi qu'à des outils de travail en ligne. Elle est gratuite et sécurisée. Cette barre d'outils est téléchargeable gratuitement sur le site www.e-fleche.com, qui propose également une vidéo permettant d'en découvrir le mode d'emploi.

Le nom de la barre d'outils "e-FLEche" ainsi que son logo (la flèche qui atteint son objectif) reflètent sa problématique.

Son nom est un acronyme :

« e » de « électronique/en ligne » ;

« F » de « Français » ;

« L » de « Langue » ;

« E » de « Étrangère » ;

« c » de « conseil en communication interculturelle » ;

« h » de « habilitier » ;

« e » de « évaluer ».

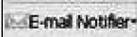
Il s'agit d'un outil qui sert à acquérir ses objectifs. L'objectif d'e-FLEche est d'aider les formateurs de FLE à mettre à jour leurs connaissances dans leur discipline et à optimiser leur compétence d'autoformation et la conception de leurs cours. L'utilisation de la barre d'outils « e-FLEche » offre la possibilité de réfléchir autour d'une problématique de l'usage des TICE et du partage des connaissances en FLE par le biais d'une communauté de pratique (Prax, 2007 : 38) de professeurs de FLE sur une page de Facebook³ qui sert comme l'espace d'interaction de la communauté (Dillenbourg et al., 2003 : 10). De plus, l'utilisation d' « e-FLEche » peut contribuer à la promotion de la prise de conscience francophone et à la promotion du français en contexte plurilingue. L'enrichissement du contenu de cette barre est en effet prévu grâce au partage des connaissances entre les membres de la communauté « e-FLEche ». Au moment de la rédaction de cet article (23-01-2011), la communauté des utilisateurs d'e-FLEche compte 403 membres-utilisateurs qui viennent de cinquante-et-un (51) pays (voir Annexes 1 et 2).

2. La conception multimédia

Au niveau de la conception multimédia, e-FLEche est une barre électronique dont l'interface (Guichon, 2006 : 109) a des dimensions ergonomiques ; elle informe l'utilisateur sur les objectifs et les moyens rapidement et simplement. Sa hauteur est 20 pixels tandis que sa longueur est environ 1200 pixels dépendant de l'utilisation de tous les boutons. Ces dimensions permettent de l'avoir installée de manière permanente, si l'on veut, sur notre navigateur Internet.

La barre e-FLEche inclue jusqu'au moment de la rédaction de cet article vingt-et-un (21) boutons, qui ont des indices, des icônes, des symboles, des significations et des fonctions (Guichon, 2006 : 111). Il s'agit de ceux dont une copie d'écran isolée se trouve dans le tableau ci-dessous :

No	Indice/Icône/ Symbole des boutons	Signification	Fonction des boutons
1.		Site e-FLEche	Renvoie au site www.e-fleche.com qui soutient et présente la barre.
2.		Recherche sur Internet	Champ où nous pouvons taper ce que nous voulons chercher sur Internet.
3.		Bibliographie FLE - Recherche	Déploie un menu des sites groupés concernant la recherche en FLE ainsi que des sous-menus avec des sites et des flux RSS ⁴ qui fournissent de l'information mise à jour de la même thématique.
4.		Sites FLE	Renvoie à un menu des sites qui concernent le FLE (décideurs, associations, presse éducative, sites en pédagogie et en FLE, diffusion de FLE au niveau mondial).
5.		Moteurs de recherche	Ouvre une multitude de moteurs de recherche qui peuvent servir également comme bases de données.

6.		Sites similaires	Aide à repérer des sites avec du contenu similaire avec le site que nous sommes en train de visiter.
7.		Presse	Déploie un menu avec des flux RSS de la Presse française.
8.		Pratique	Affiche un menu regroupant des sites avec des conseils pratiques dans la vie quotidienne en France.
9.		Web TV France	Développe un menu de chaînes télévisées en ligne
10.		Logiciels	Regroupe des sites de téléchargement de logiciels de bureautique qui peuvent aider un tuteur en ligne à concevoir et à réaliser un cours en ligne ou en présentiel.
11.		Traducteur de texte en ligne	Renvoie à un site/outil de traduction en ligne
12.		Traducteur de sites	Utilise automatiquement le Traducteur de sites de Google ⁵
13.		Cartes en ligne	Ouvre le site de cartes de Google également avec la fonction « Street View » ⁶ . Il permet de faire une visite virtuelle dans n'importe quel endroit en France ou ailleurs qui est déjà cartographié par Google.
14.		Visioconférence web gratuite	Se connecte avec un outil de visioconférence gratuite par le biais d'un site Internet.
15.		e-FLEche chat	Offre la fonctionnalité du chat aux utilisateurs de la barre d'outils e-FLEche
16.		Communauté e-FLEche	Révèle un groupe de pages Internet conçues afin de proposer aux utilisateurs d'e-FLEche un rassemblement communautaire sur une page de Facebook, une page avec des titres de la Presse française mis à jour à tout moment, une autre page avec des rubriques sélectionnées concernant le FLE. Il y a même une application proposée pour ceux qui veulent avoir à leur disposition certaines des fonctionnalités offertes par e-FLEche sur leur téléphone portable.
17.		Facebook	Crée des liens directs avec le site de Facebook.
18.		Notifiant de courriel	Application intégrée dans e-FLEche paramétrable afin de recevoir une alerte depuis la barre d'outils dès la réception de nouveaux mails.

19.		Radio en ligne	Application intégrée dans e-FLEche paramétrable afin d'écouter de radios en ligne françaises ou d'ailleurs.
20.		Météo locale	Application intégrée dans e-FLEche qui est paramétrable afin de suivre la météo locale de n'importe quel endroit.
21.		Actualisation d'e-FLEche	Renvoi à une page qui guide à la mise à jour de la barre proposée de temps en temps.

Tableau 1 : Les boutons de la barre d'outils e-FLEche et leur fonction

3. Le cadre théorique

Au niveau théorique, en amont d'e-FLEche, il y a tout un ensemble de principes d'ingénierie éducative et de conception multimédia que j'ai suivi afin de la concevoir. Comme l'indique Marie-José Barbot (2009 : 37), j'ai utilisé des outils numériques afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage en adoptant ainsi le modèle d'ingénierie éducative. L'intégration des Technologies de l'information et de la communication (TIC) ouvre d'après Barbot des *espaces de possibles* dans lesquels on peut aussi bien renforcer le paradigme de l'instruction que changer de paradigme et aller vers un nouveau paradigme plus proche de l'autoformation.

En me basant sur mes compétences acquises à l'issue de mon Master 2 CRF, j'ai fait ce que B. Blandin propose (1990 : 112), c'est-à-dire : Je me suis posé la question : « De quel type d'outil flexible (Baker et al, 2001 : 31), avec une interface efficace (Mayer, 2001 : 184 et HyperOffice, 2007 : diapo 39) ayant un caractère d'aide-mémoire (Naymark et al., 1999 : 25), ai-je besoin en tant que professeur de FLE en matière de ressources en FLE-TICE ? ». Ensuite, j'ai conçu une maquette du produit final, qui pourrait être considérée comme un « dispositif d'auto-apprentissage intégré » (Mangenot, 2001 : 70) en construisant un site Internet et une vidéo de démonstration sur Youtube (Naymark et al., 1999 : 47). Dans un deuxième temps, je l'ai montré aux professeurs de mon équipe de recherche qui l'ont validé, et l'ont trouvé intéressant. Puis, je l'ai fait connaître au Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) et au Professeur Christian Puren qui l'ont également validé. Le CIEP a proposé e-FLEche au site Franc-parler, site de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) qui s'adresse aux professeurs de français dans le monde souhaitant se former et s'informer.⁷ Le professeur Puren propose également e-FLEche aux formateurs de FLE à travers son site personnel⁸.

Pour la conception d'e-FLEche, j'ai travaillé également sur les principes de médiatisation du contenu comme celui de l'« hypertexte » et celui de l'« association des idées » afin d'optimiser le lien entre l'icône du bouton de la barre et de son contenu. D'après Develotte, l'hyper-texte est l'ensemble de textes associés par un système de liaisons dont on obtient une visualisation partielle sur l'écran en cliquant sur un signe verbal ou iconique (1997 : 2). De l'autre côté, l'association des idées correspond à des moyens d'inter-relier des neurones à la base de la construction de la connaissance (Bos-Ciussi, 2007 : 24).

L'autre discipline sur laquelle je me suis basé c'est le Knowledge Management (Prax, 2007 : 23), d'après lequel l'information doit être utile et opérationnelle à tout moment. Selon Prax, nous devons combiner les savoirs et savoir-faire dans les procédures pour créer de la valeur. Les principes de la « non-rivalité » et de la « non-exclusivité » sont suivis également (idem :

17), puisqu'en tant que concepteur d'e-FLEche je l'ai rendue publique afin de permettre à tout professeur de FLE de l'utiliser. La barre d'outils e-FLEche tient ainsi le rôle d'une cellule centrale de gestion de l'information. Il s'agit d'une plate-forme collaborative transversale, facile à utiliser (idem : 39) en tant qu'ensemble d'outils intégrés. D'après Prax, dans un contexte d'information pléthorique et surabondante, l'être humain ne mémorise plus le contenu, mais le repérage du contenu. Ceci renvoyant à la question de la mémoire de la mémoire, ou « métamémoire ». Ce qui est essentiel, c'est de savoir retrouver l'information rapidement quand nous en aurons besoin (idem : 41).

S'inspirant d'une approche participative, selon Germain-Rutherford (2009 : 58-59) je me suis orienté vers l'idée que l'environnement d'un apprentissage en ligne s'adresse à une diversité de formateurs en FLE. Cet environnement se trouve pris dans la question des usages des outils technologiques ainsi que dans celle de la conception pédagogique et il se situe à la croisée d'un chevauchement de traditions pédagogiques qu'elles soient nationales, ethniques, académiques, institutionnelles, disciplinaires, et individuelles. Devant une telle complexité, le concept de flexibilité paraît l'élément central pour plusieurs modèles de conception pédagogique en ligne culturellement inclusifs. Cette flexibilité a des dimensions qui se rapportent à la sélection des contenus et matériaux pour le cours et au mode d'interaction en ligne. La souplesse, la variété et la simplicité sont des principes qui concernent le choix des outils technologiques et de leur utilisation.

Germain-Rutherford (2009 : 60) en reprenant McLoughlin (2007) propose un modèle intégré basé sur une approche constructiviste qui favorise l'internationalisation des ressources d'apprentissage et est soutenu par un principe de flexibilité et de pluralité dans la situation d'apprentissage ; dans notre cas il s'agit en priorité de l'autoformation des formateurs en FLE. Les théories socio-constructiviste et socio-culturelle de Vigotsky (1978) que Germain-Rutherford adopte, semblent les plus appropriées à créer des tels environnements d'apprentissage en ligne. L'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social à l'individuel. Elle se base sur un apprentissage collaboratif situé et contextualisé qui propose des activités reliées au monde réel et une participation active du formateur.

4. Valeur ajoutée pour les formateurs en FLE

Quelle pourrait être donc la valeur ajoutée de l'utilisation de cet outil pour nous tous, les formateurs en FLE ? Il y a deux aspects : celui de la possibilité de constitution d'une communauté de pratique virtuelle (Sylla et De Vos, 2010 : 84) et celui de la co-construction de compétences, parce que nous combinons, mobilisons et partageons des ressources individuelles et de notre environnement (Le Boterf, 2006 : 62).

Dans le premier cas, nous pouvons agir pour améliorer notre vie quotidienne de professeur de FLE en étant créatifs et en partageant nos connaissances ainsi que nos compétences pour le bien commun (De Lièvre et al., 2010 : 5). Si nous agissons individuellement, nous développons la compétence d'auto-formation et nous nous améliorons au niveau professionnel. Ce développement professionnel comporte également une dimension sociale par la confrontation des nos pratiques avec celles des autres mais aussi une dimension individuelle qui est généralement appelée « apprentissage auto-régulé » (Daele, 2010 : 67).

De plus, nous pouvons interagir en échangeant nos pratiques par le biais de la barre avec la fonction du chat plus celle de la visioconférence ou par le biais de la page du groupe « e-

FLEche » sur Facebook. Au niveau de cet espace social virtuel, les trois variables (sociabilité, techniques pédagogiques et présence sociale) conditionnent l'émergence et la durabilité des interactions sociales en ligne. Ces interactions déterminent à leur tour l'espace social du groupe virtuel (Daele, 2010 : 69). De cette manière, nous devenons des professionnels au profil ouvert vers le monde, chose indispensable de nos jours avec la multitude d'informations qui existe partout. Ainsi, nous devenons des professionnels plus compétents (Prax, 2007 : 38).

Références bibliographiques

- BAKER M. J., DE VRIES E., LUND K., QUIGNARD M., 2001 [consulté le 19 mars 2009], « Interactions épistémiques médiatisées par ordinateur pour l'apprentissage des sciences : bilan de recherches », *Sciences et Techniques Éducatives*, Vol. 8, n° 1-2, 21-32. [Actes du colloque *Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur*, Eds. C. Desmoulins, M. Grandbastien et J.-M. Labat, La Villette, avril 2001], disponible sur : <<http://icar.univ-lyon2.fr/membres/lund/articles/BakeretalEIAO2001.PDF>>.
- BARBOT M.-J., 2009, « Spécificités de la FOÀD : Des choix pédagogiques stratégiques à chaque étape », in MOMPEAN RIVENS A. et BARBOT M. J., *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*, Villeneuve d'Ascq, Éditions du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, 37-50.
- BLANDIN B., 1990, *Formateurs et Formation multimédia. Les métiers, les fonctions, l'ingénierie*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- BOS-CIUSSI M., 2007 [consulté le 10 février 2009], *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour "faire œuvre" sur Internet ?*, Thèse soutenue le 31/01/2007, Université Aix-Marseille I - Université de Provence, disponible sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/12/93/84/PDF/eTheseCIUSSI_full_version.pdf>.
- DAELE A., 2010, « Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants : proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas », *Éducation & Formation*, « Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants », n° e-293 (mai), 67-80.
- DE LIÈVRE B., DIONNE L., « Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants », *Revue internationale Éducation et Formation*, n° e-293 (mai), 5-7.
- DEVELOTTE C., 1997 [consulté le 15 janvier 2010], « Médias, multimédias et formation. Diversification des ressources et contextes d'apprentissage », in BARBOT M. J., Eds. *Médias, multimédia et formation : diversification des ressources et contextes, d'apprentissage : rapport de l'atelier 19/96, Graz, 12-16 Nov. 1996*, Graz (Autriche) : Centre européen pour les langues vivantes, 10-14, disponible sur : <<http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000084/01/Gratz.pdf>>.
- DILLENBOURG P., POIRIER C. et CARLES L., 2003, « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? » in TAURISSON A. et SENTINI A., *Pédagogies.Net*, Montréal, Presses.
- GERMAIN-RUTHERFORD A., 2009, « L'interculturel et les TIC : Considérations sur la conception pédagogique de formations médiatisées en langues étrangères », in MOMPEAN RIVENS A. et BARBOT M. J., *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*, Villeneuve d'Ascq, Éditions du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, 51-65.
- GUICHON N., 2006, *Langues et TICE - Méthodologies de conception multimédia*, Paris, Ophrys, (Autoformation et enseignement multimédia)
- HYPEROFFICE, 2007, *Support de formation Dyade (31/03/2008)*, Paris.

- LE BOTERF G., 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, (4^e édition), Paris, Éditions d'Organisation.
- MANGENOT F., 2001, « Multimédia et apprentissage des langues » in CRINON J. et GAUTELLIER C., *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, Retz, 59-74.
- MAYER R. E., 2001, *Multimedia Learning*, United States of America, Cambridge University Press.
- NAYMARK J., BLEPP É., HOMMAGE G., 1999, « Les enjeux pédagogiques », in NAYMARK J., *Guide du multimédia en formation*, Paris, Retz/HER, 20-63.
- PRAX J.-Y., 2007, *Le manuel du Knowledge Management*, 2^e édition, Paris, Dunod.
- SYLLA N., DE VOS L., 2010, « Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle », *Éducation & Formation*, « Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants », n° e-293 (mai), 81-100.

Notes

¹ www.e-fleche.com

² http://www.ciep.fr/expert_langues/index.php

³ <http://www.facebook.com/group.php?gid=125677504127800&v=wall&ref=mf>

⁴ RSS : « Rich Site summary » ou « Really Simple Syndication » (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Rss>)

⁵ <http://translate.google.fr/#>

⁶ http://www.google.com/intl/fr_ALL/help/maps/streetview/

⁷ <http://www.franparler.info/accueil/index.php?post/2010/06/10/e-FLEche>

⁸ <http://www.christianpuren.com/mes-sites-pr%C3%A9f%C3%A9r%C3%A9s/>

Annexes

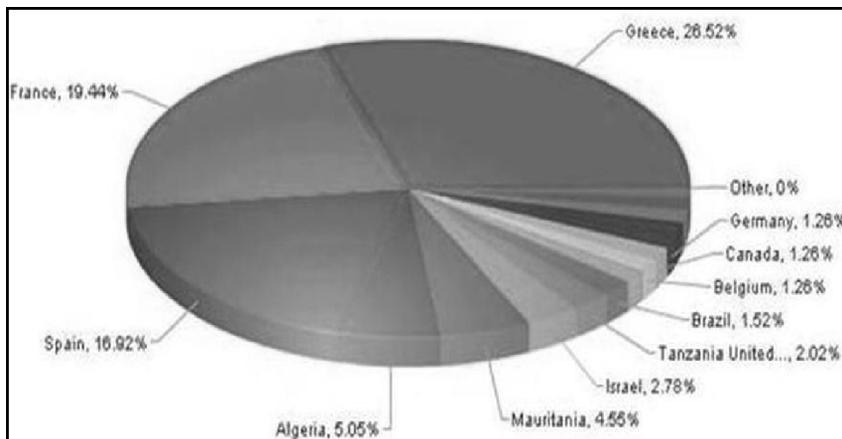
Annexe 1 :

La dispersion géographique des membres de la communauté de pratique « e-FLEche » : les pays des membres



Annexe 2 :

**La dispersion géographique des membres de la communauté de pratique « e-FLEche » :
le pourcentage de la dispersion par pays
(données générées par le serveur qui héberge la barre d'outils)**



Quelle perspective actionnelle (PA) pour le français en dispositif LANSAD ?

Deliana VASILIU

Rodica STOICESCU

Antoaneta LORENTZ

Corina CILIANU-LASCU

Académie d'Études Économiques de Bucarest

Cet article est le résultat d'une réflexion sur la situation de l'enseignement/apprentissage de la communication professionnelle du français, assez complexe et diverse, à l'Académie d'Études Économiques de Bucarest. C'est une recherche à double visée. Elle se propose, d'une part, de rendre plus efficace l'offre d'enseignement/apprentissage du français de spécialité dans notre université économique. Et, d'autre part, de contribuer à améliorer et harmoniser, au niveau des pays méditerranéens et balkaniques, les politiques linguistiques des établissements qui dispensent des formations de langues étrangères pour les spécialistes d'autres disciplines.

1. État des lieux

Notre recherche concerne les trois acteurs sur lesquels repose toute situation d'enseignement/apprentissage : apprenants, enseignants et établissement scolaire. Après le nécessaire audit diagnostique *hic et nunc* et la présentation sommaire de nos options méthodologiques, elle s'attachera à décrire le dispositif de formation proposé aux étudiants de notre université.

1.1. Le public cible est composé d'étudiants LANSAD, en début de scolarité, de la faculté de Relations Économiques Internationales qui suivent les cours en présentiel ou en présentiel allégé. Ils apprennent le français des affaires dans un milieu hétéroglotte, pendant le cycle licence, 28 semaines par an, à raison d'une heure trente par semaine.

1.2. Le deuxième acteur de la situation d'enseignement/apprentissage est l'établissement scolaire, dans notre cas, l'Académie d'Études Économiques de Bucarest qui, de par sa nature de cadre institutionnel, on l'a déjà dit, impose certaines contraintes à la situation d'apprentissage.

D'abord, le nombre insuffisant de cours. Ensuite, le nombre trop grand d'étudiants en classe de langue auquel s'ajoute l'hétérogénéité des niveaux de connaissance du français dans un même groupe.

On peut mentionner aussi quelques insuffisances. Le cadre institutionnel ne prévoit pas de stages pour les étudiants dans les entreprises françaises ou franco-roumaines implantées en Roumanie ou dans des pays francophones.

1.3. Si dans la perspective actionnelle [désormais PA], le rôle dévolu à l'enseignant est d'être le partenaire de l'apprenant dans le cadre d'un contrat d'enseignement/apprentissage, ce contrat s'inscrit lui-même dans ce qu'on appelle une pédagogie de la négociation. En effet, dans ce partenariat, l'enseignant de FLE spécialisé est le négociateur entre l'établissement et l'apprenant car c'est lui qui est concepteur de programmes, ce qui implique de sa part une double responsabilité.

D'abord, il doit être à l'écoute des besoins/attentes des apprenants, car pour construire une stratégie d'enseignement/apprentissage il est essentiel de cerner les objectifs et les besoins du public. Dans ce but, nous avons effectué une enquête, à la fin de la première année licence, qui visait à avoir le tableau de la perception de nos étudiants sur leurs besoins et objectifs professionnels.

Par conséquent, c'est l'enseignant de FLE spécialisé qui doit guider ses étudiants dans le monde professionnel, dans notre cas, le monde de l'entreprise. Et c'est toujours grâce à l'enseignant que les objectifs professionnels, spécifiques et d'apprentissage peuvent devenir des objectifs professionnels personnels des apprenants.

2. Choix méthodologiques

Construire une relation pédagogique renouvelée pour le public et dans le cadre institutionnel qui sont les nôtres représente un défi qui ne saurait être relevé sans un effort concerté visant à asseoir cette relation sur des *choix méthodologiques* construits *sur mesure* et en même temps *fiables*. Par voie de conséquence, dans ce qui suit, nous interrogerons nous aussi – passage obligé – le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et bon nombre de ses développements notables ultérieurs à des fins d'adéquation et, par là, d'optimisation constante du processus d'enseignement-apprentissage du français spécialisé dans notre université. En ce sens seront notamment focalisés à tour de rôle trois des piliers novateurs en matière de didactique des langues.

2.1. Perspective Actionnelle (PA)

La perspective privilégiée [dans le Cadre] est, très généralement aussi, de *type actionnel* en ce qu'elle considère avant tout *l'usager* et *l'apprenant* d'une langue comme des *acteurs sociaux* ayant à accomplir des *tâches* (qui *ne sont pas seulement langagières*) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un *domaine d'action particulier*. [...]. 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. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15, c'est nous qui soulignons)

2.1.1. À partir de cette définition, le face à face *approche communicationnelle/ perspective actionnelle* a été largement utilisé pour mettre en avant l'interprétation des principes du CECRL. Il nous permettra aussi d'éclairer nos propres options. Car, même si d'entrée de jeu elles semblent apparentées, les deux approches cachent, on l'a déjà souvent fait remarquer, un concept central distinct : *l'agir communicationnel* d'une part, et *l'agir social*, de l'autre. Ce qui entraîne des objectifs de références distincts eux aussi : construire une compétence de communication langagière s'avère d'ores et déjà insuffisant et cédera la place à l'objectif de construire *ensemble* une compétence de communication langagière et améliorer les compétences générales (stratégies, etc.) individuelles et sociales. L'apprenant-acteur social est censé devenir

ainsi aussi bien *critique* et *autonome* que *responsable* et *solidaire* au cadre du *groupe* qui est mis, lui, au centre du processus.

2.1.2. Entre « *prolongement* » (“prolongement naturel de l’AC”, “la même chose mais autrement”) (Bourguignon, 2007) et « *rupture* » (“deux configurations didactiques”, “changement de paradigme”) (Puren, 2009), il nous semble plutôt pouvoir dire que la « perspective » change et pourrait offrir une ouverture attendue et profitable à la didactique des langues étrangères. Pour ce qui nous concerne, nous avons fait le choix de mettre en avant dans notre construction didactique une PA comme *perspective englobante, intégratrice* des configurations didactiques antérieures congruentes, dont l’AC, s’inscrivant dans la lignée de ce que l’on appelle déjà « une didactique complexe des langues-cultures. » (Puren, 2009)

2.2. Tâche(s)

Est définie comme *tâche* toute *visée actionnelle* que l’acteur se représente comme devant parvenir à un *résultat donné* en fonction d’un *problème à résoudre*, d’une *obligation à remplir*, d’un *but qu’on s’est fixé*. (Conseil de l’Europe : 16, nous soulignons)

2.2.1. Il suffit d’y jeter un coup d’œil pour se rendre compte que « *la/les tâche(s) à accomplir* » se trouve(nt) au cœur du CECRL. Héritière de la *TBL* (apprentissage basé sur les tâches), la « nouvelle » tâche place cependant quelque peu différemment l’apprenant face à la résolution d’un problème dans la langue cible. Car l’apprenant en tant qu’acteur social se prépare à vivre, travailler, étudier en tant que citoyen européen capable de s’intégrer dans un autre milieu linguistique et/ou culturel. On en retiendra principalement que les *tâches communicatives* pour lesquelles il devra être outillé peuvent être langagières ou non, centrées sur le résultat, lui aussi langagier ou non et, ce qui plus est, tout cela en langue cible ou non.

2.2.2. Par ailleurs, cette mobilisation de toutes les compétences et ressources – ce que Goullier (2006 : 34) appelle le « pilotage par la tâche » – nous renvoie une fois de plus à la *complexité du débat actionnel*. Il s’agit d’un débat qui porte notamment sur :

(a) la/les typologie(s) de la tâche en fonction d’une multitude de critères (complexité, finalité, authenticité, caractère réel/simulé des échanges, etc.) et, par là, sur la frontière discutable qui séparerait « tâche » et « autre activité » ou « exercice ». Ensuite et en rapport avec cette variété d’acceptions,

(b) la nature des trois moments définitoires de la tâche : *la pré-tâche* (où il s’agit d’analyser la situation donnée, faire le bilan des outils, ressources, les mobiliser et les orchestrer), *la résolution proprement dite* de la tâche et *la post-tâche* (le nécessaire retour sur la langue).

2.2.3. Tout cela pour dire entre autres que *le rôle de l’enseignant* n’est pas suffisamment clair lorsqu’il s’agit de privilégier la PA. Il va sans dire qu’il doit programmer, créer les conditions, orchestrer et préparer à la réalisation de la tâche (*cf. supra* : mobiliser les compétences, stratégies, ressources communicationnelles) sans pour autant y participer directement. Mais il lui incombe aussi et surtout de construire et d’assurer un *parcours cohérent*.

Le parti pris de la présente approche est qu’on ne peut pas cibler la *finalité de la tâche* (le fameux « produit ») aux dépens de *l’objectif d’apprentissage*, car nous pensons que derrière le but à atteindre dans/par la tâche « il y a un objectif d’apprentissage qui a présidé

à la conception de la séquence par l'enseignant, à savoir ce qui va être appris dans/à travers la réalisation de la tâche. » (Médioni, 2009)

2.3. *Projet(s)*. Sans être beaucoup plus explicite à ce sujet, le CECRL signale pourtant un possible prolongement de la résolution de tâches lorsqu'il parle d'« objectifs apparents ou relais pour la poursuite d'autres objets. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 108)

2.3.1. D'autres didacticiens, en revanche, n'hésitent pas à parler carrément du « projet » comme de « la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. » (Goullier, 2006 : 21) En effet, l'enchaînement opérationnel : micro-tâche(s) → tâche(s) → macro-tâche(s) → séquence(s) → scénario(s) → *projet*, s'il est efficacement construit, permettrait de mettre en place une véritable *Pédagogie de Projet (PP)* car, en bonne logique actionnelle, « ... la poursuite d'un objectif partiel peut trouver place dans un *projet d'ensemble* pour l'apprentissage. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 106, nous soulignons)

2.3.2. Si nous admettons que le *projet* sert à mettre en place des activités en fonction de l'objectif d'apprentissage poursuivi au moment respectif (acquisition de compétences partielles, par exemple), ce dernier pourrait toujours être intégré dans l'objectif global, à savoir : développer la compétence à communiquer langagièrement, les compétences générales, les stratégies, etc.

Voilà pourquoi, même si nous admettons que la PP continue à être tiraillée entre ses propres exigences et les contraintes extérieures (curriculum, milieu d'enseignement/apprentissage hétéroglotte), il semble souhaitable de toujours tenter un compromis aussi « heureux » que possible. C'est seul ce compromis qui permettrait la mise en place d'une formation complète, depuis le *projet à entrée domaniale* visant l'adéquation au monde de l'entreprise jusqu'à la *réalisation d'un matériel didactique actionnel*.

3. Cas de figure : expérience(s) actionnelle(s)

Pour mettre en œuvre un dispositif de formation destiné à prendre en charge l'ensemble des compétences de communication, ce qui implique l'intégration de la composante linguistique, discursive, pragma-référentielle et socioculturelle dans une perspective actionnelle, nous avons envisagé les deux concepts pédagogiques, en partie concurrents, la *pédagogie du projet* et l'*enseignement/apprentissage par les tâches* (Reinhardt, 2009 : 45).

3.1. À partir de l'*audit diagnostique*, nous avons identifié, comme *demande spécifique*, la mise en situation quasi-réelle de l'apprenant, son stage dans une entreprise francophone.

Le choix de ce thème correspond aux différentes exigences :

- la motivation des étudiants qui veulent entrer vite dans la vie professionnelle et désirent avoir une première expérience professionnelle ;
- le niveau des compétences linguistiques et professionnelles des étudiants en début de scolarité universitaire ;
- le contenu thématique du curriculum correspondant aussi à une progression linguistique (lexique spécialisé, actes de parole, structures syntaxico-discursives).

De cette façon, notre démarche relève d'un compromis entre l'intérêt des apprenants et le curriculum.

3.2. Le titre de notre projet, « Stagiaire » – *Déroulement du stage d'un étudiant roumain en économie dans une entreprise francophone* spécifie son objectif global de nature opérationnelle : à la fin de ce projet, nos apprenants devront être *capables de savoir communiquer efficacement* lors d'un stage dans une entreprise francophone. Pour y arriver, nous devons atteindre une série d'objectifs fonctionnels et spécifiques.

Les *objectifs spécifiques évaluables* sont détaillés en fonction de l'objectif opérationnel par rapport aux tâches/activités de l'ingénierie du projet.

L'*action* promue au rang d'*objectif* d'enseignement/apprentissage et son découpage en *réseaux de tâches* à accomplir pour y parvenir permettent de placer résolument la notion de *compétence* dans une démarche qui prend en charge sans les séparer *individuel et collectif, interne et externe, social et cognitif*. C'est ainsi qu'au sein de chaque étape du projet on aura des *progressions variables* qui agissent toutes pour faire avancer l'étudiant roumain en économie vers une *compétence professionnelle en français* ayant un degré de technicité plus élevé.

3.3. À partir des éléments de la stratégie de projet et des outils de la pédagogie par objectifs, nous avons élaboré l'*ingénierie du projet FOS* (thématique, compétences à acquérir) grâce à une *équipe pluridisciplinaire*. Chaque étape du déroulement du projet propose des tâches et des sous-tâches correspondant à la simulation d'une activité réelle :

I. Recherche et sélection d'une entreprise en vue du stage

ÉCRIT (CE/CO, EE)

- *Document authentique*
- *Document fabriqué (par le formateur)*
- *Document audio et audio-visuel fabriqués (empruntés)*

II. Accueil du stagiaire dans l'entreprise

ORAL (CO, Interaction)/Écrit (CE)

- *Document audio et audio-visuel*
- *Document écrit fabriqué*

III. Travail du stagiaire

ÉCRIT/ORAL (CE, Interaction)

- *Document authentique*
- *Document fabriqué (par le formateur)*

IV. Participation à une réunion

ORAL (CO, EO, Interaction /Écrit (CO, EE)

- *Document écrit authentique*
- *Documents audio et audio-visuel fabriqués (empruntés)*

V. Rapport de stage

ÉCRIT (CE/EE)/ORAL (EO – soutenance du rapport de stage ; Interaction)

- *Document audio et audio-visuel*
- *Document oral fabriqué (emprunté)*

3.4. Nous avons été confrontées à un premier dilemme méthodologique concernant le *type de progression* : *chronologique* (étapes à parcourir jusqu'au rapport de stage) ou *pragmato-linguistique* (complexité pragma-linguistique). Vu la perspective actionnelle de notre projet et le statut de faux-débutants de nos étudiants, pour simuler la situation réelle, et partant plus motivante, nous avons choisi la progression chronologique des étapes, conçues comme macro-tâches : *recherche et sélection d'une entreprise en vue du stage, accueil du stagiaire dans l'entreprise, travail du stagiaire, rapport de stage*.

3.5. Comme la réalisation d'un « produit » représente une source importante de motivation pour les apprenants, nous avons établi le « calendrier de l'exécution » avec les moments de contrôle de l'avancée du projet, correspondant aux deux étapes à parcourir réellement :

- obtenir le stage ;
- participer au stage.

Celles-ci impliquent la réalisation des « produits » suivants par rapport aux tâches de chaque étape correspondant chacune à un semestre :

- dossier de candidature/participation à l'entretien d'embauche ;
- présentation de l'entreprise/rapport de stage/soutenance du rapport de stage.

3.6. Après avoir établi les caractéristiques générales du projet, nous sommes passées à la *phase pré-pédagogique* : la conception et l'élaboration du projet, ce qui a supposé le choix des compétences ciblées en termes de savoir-faire/savoir-être et de savoirs langagiers. Pendant la *phase pédagogique*, nous avons réalisé le *suivi et l'évaluation* de nos *choix didactiques et méthodologiques* en les expérimentant en classe pendant une année universitaire.

3.7. En conséquence, nous avons conçu chaque *unité d'apprentissage* (UA), correspondant à une macro-tâche, de la manière suivante :

Premièrement, elle comprend une *page de présentation* qui énumère :

- les savoir-faire : par exemple, *comprendre/analyser/comparer les éléments d'un document professionnel* (contrat de travail, règlement intérieur, demande d'augmentation) ;
- les savoir-communiquer : par exemple, *donner son opinion, dire l'obligation/l'interdiction* ;
- les savoirs linguistiques : par exemple, *l'expression des rapports cause/conséquence*.

La deuxième partie de l'UA représente un aller-retour continu entre les consignes de la tâche et l'encadrement linguistique (*Vocabulaire, Repères professionnels, Repères (inter)culturels, Outils de communication*) en vue de sa réalisation.

Dès le début, la présentation du thème est en fait une première tâche sous l'intitulé qui l'explique : *Avez-vous bien compris ?* visant la compréhension écrite et/ou orale d'un texte, dialogué ou non. Les micro-tâches de cette partie sont très structurées (QCM, repérages, définitions).

Sous l'intitulé *Activités*, nous avons regroupé une grande diversité de tâches, des plus ponctuelles et dirigées, qui visent les compétences lexico-grammaticales à maîtriser pour résoudre un problème, par exemple : *se présenter, prendre rendez-vous au téléphone, confirmer par écrit un rendez-vous, compléter une fiche téléphonique*, aux plus libres du type : dialogues à remettre en ordre ou à compléter, commentaires, résolution d'une situation – problème (ex. *Un groupe d'anciens collègues travaillent ensemble, mais ne s'entendent plus avec leur*

patron), qui visent les compétences pragma-discursives. Ces activités représentent l'accomplissement d'une grande diversité de tâches: tâches de (pré)-communication pédagogique, tâches de conceptualisation, tâches discursives (Bérard, 2009 : 40-43).

L'(auto)évaluation qui se trouve à la fin de chaque UA et la révision finale des deux modules se soumet, elle aussi, à la vision communicative et actionnelle par des tâches visant :

- la compréhension écrite de témoignages, par exemple : *Ma place dans l'entreprise*, ou de documents authentiques comme : un contrat de travail, une fiche de paie;
- la compréhension orale, par exemple : l'écoute d'un entretien d'embauche où participent deux candidats ; tâche : repérer la signification des questions posées par le recruteur et des réponses du candidat ;
- l'expression orale, par exemple : vous avez interviewé deux candidats pour un certain poste ; justifiez votre choix en racontant l'événement à un collègue;
- l'expression écrite, par exemple : postuler en ligne à une offre.

L'entraînement à la pédagogie de projet et l'apprentissage par les tâches supposent aussi l'évaluation finale de chaque module par un projet intermédiaire qui est censé *mettre à profit les acquis du module respectif* :

- pour le module I, *Travaillez ensemble pour découvrir une entreprise*, nous proposons aux étudiants une recherche sur Internet suivie de plusieurs tâches de rédaction : la fiche d'identité de l'entreprise choisie, une courte présentation de ses activités et son organigramme.

- pour le module II, *Vous êtes à la recherche d'un emploi ou d'un stage*, l'accomplissement des différentes tâches suppose toujours une recherche sur Internet ou bien dans les journaux pour trouver des offres d'emploi en vue de la rédaction individuelle du dossier de candidature qui comporte le CV et la lettre de motivation.

Conclusions

Notre projet essaie de concevoir, dans un ensemble intégrateur, les rapports entre Projet (l'ensemble « S »), Scénarios (les modules) et Tâches (hiérarchisation des types d'activités proposées) et de mettre à profit en même temps les acquis de la perspective actionnelle et de la perspective communicative. La diversité des situations, des activités et des tâches prises en compte représente un atout de notre cours pour la motivation des étudiants, mais, en même temps, un enjeu difficile à gérer visant le réemploi d'une quantité importante d'éléments pragma-linguistiques à faire maîtriser efficacement.

Nos options quant au thème, à la démarche méthodologique et aux types de tâches de nos projets nous ont permis d'articuler le curriculum autour d'une *démarche autonomisante* qui vise en même temps le curriculum institutionnel et le curriculum personnel des étudiants, ce qui détermine leur *implication active dans l'apprentissage*. Ils sont amenés à agir en tant qu'« acteurs », au cadre du/avec le groupe. Le recours permanent à des situations spécifiques aux thèmes proposés par les UA qui impliquent d'une manière ou d'une autre le travail autonome est complété chaque fois par des tâches plus personnelles où l'étudiant est amené à agir en tant qu'« acteur », qui recherche un poste, participe à un entretien, rédige une lettre professionnelle, organise son agenda de travail, etc. Pour y arriver, le recours à des sources d'informations Internet ainsi que les pratiques inter-discursives représentent des instruments indispensables.

Comme la pédagogie de projet exige le *décloisonnement des frontières entre les disciplines*

curriculaires et les différentes compétences langagières, même si pour chaque étape du projet on accorde la priorité à tel ou tel type de compétence, la réalisation *intégrale* du projet exige le développement, à des degrés différents, de l'ensemble des compétences mentionnées. Qu'il s'agisse de savoirs, savoir-faire, savoir-être ou de savoir-apprendre, respectivement de registres de la communication en français (réception/production/interaction), les compétences partielles comportent des dimensions *transférables* d'un type d'utilisateurs (élémentaires, indépendants, expérimentés) à l'autre, d'une activité professionnelle ou d'un contexte d'usage à d'autres, voire d'une langue à d'autres langues et cultures, dans l'idée tellement importante des *compétences transversales* en vue de la professionnalisation des étudiants en économie.

Références bibliographiques

- BÉRARD É., 2009, « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », *Le Français dans le monde*, R & A, n° 45 (janvier), 36-44.
- BOURGUIGNON C., 2007 [consulté le 17 juin 2010], Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action, *APLV : Association des professeurs de langues vivantes*, disponible sur : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/>>
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- GOULLIER F., 2006, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre commun et Portfolios*, Paris, Didier.
- MÉDIONI M-A., 2009 [consulté le 10 mai 2010], L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme, *APLV : Association des professeurs de langues vivantes*, disponible sur : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/>>
- PUREN C., 2009 [consulté le 6 avril 2010] Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, *APLV : Association des professeurs de langues vivantes*, disponible sur : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/>>
- REINHARDT C., 2009, « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches », *Le Français dans le monde*, R & A, n° 45 (janvier), 45-54.

Utilisation des TICE en classe de langue

Yaprak Türkan YUCELSIN TAS

Université de Marmara

Introduction

De nos jours, l'ordinateur et Internet font partie de notre vie quotidienne dans tous les domaines. En didactique du Français Langue Étrangère (FLE), nous nous en servons à la fois pour faire des recherches et pour enseigner et apprendre le français soit en classe soit à distance. Surtout, « la didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe. » (Cuq, 2003 : 238).

Cette communication vise à aborder plus précisément l'intégration et l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) en classe de langue. Plus particulièrement, nous allons traiter l'enseignement du FLE assisté par ordinateur dans le cadre de l'enseignement supérieur en Turquie. En particulier, nous allons parler de l'utilisation des TICE dans la formation des enseignants du FLE à l'Université de Marmara à la Faculté de Pédagogie Atatürk dans le Département de Didactique du Français. L'objectif de ce travail est de mettre en évidence pourquoi et comment nous utilisons les TICE au service de la didactique des langues étrangères.

L'utilisation des TICE en classe de langue suscite de nombreuses questions comme les suivantes :

Comment pouvons-nous intégrer les TICE en classe de langue ? Pourquoi ? Dans quel but ? Quels sont les avantages et les inconvénients des TICE ? Comment l'ordinateur et le multimédia peuvent-ils dynamiser l'apprentissage des langues étrangères ? etc.

Ainsi, dans cette perspective, cette communication est constituée de trois parties :

La première est consacrée à l'état des lieux de la formation des enseignants de français en Turquie.

La deuxième partie est consacrée à la définition de certains concepts de base tels que les TICE, la formation ouverte et à distance (FOAD), etc. Nous y présentons également l'utilisation des TICE en classe de langue et le rôle de l'enseignant dans le développement de l'aptitude de ses élèves à communiquer et à collaborer en français.

Quant à la troisième et dernière partie, elle contient nos propres expériences professionnelles au niveau universitaire et quelques propositions pratiques et techniques en vue de faciliter l'apprentissage du FLE en utilisant les outils multimédias les plus récents.

Avant de passer au noyau dur de notre communication, il nous paraît nécessaire de parler brièvement de la formation des enseignants de français pour donner une idée générale et pour mieux voir la place des TICE dans ce contexte.

1. La formation des enseignants de français

En Turquie, la formation initiale est prise en charge par la Faculté de Pédagogie au sein des Universités qui sont rattachées au Conseil de l'Enseignement Supérieur. En ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, autrement dit, pour faire des études dans les Universités, il faut passer et réussir un concours très sélectif élaboré par le Centre d'Orientation et de Sélection des Étudiants. Ce centre organise tous les ans un concours pour sélectionner les futurs professeurs de français capables de poursuivre l'enseignement supérieur et un deuxième concours toujours pour choisir les futurs professeurs de français qui souhaitent faire leurs études dans les départements de langues étrangères. Ce sont des examens préparés et organisés de façon centrale dans toute la Turquie.

Après avoir réussi ce concours, les futurs professeurs de français qui ne maîtrisent pas bien la langue française, doivent suivre une année supplémentaire dans la classe préparatoire de l'Université pour la mise à niveau. Après la classe préparatoire, ils commencent la première année de leurs études à la Faculté de Pédagogie où l'on forme des futurs professeurs de toutes les matières, y compris les professeurs de langues étrangères.

1.1. Les stages

Depuis la rentrée 1982, les Facultés de Pédagogie dispensent une formation initiale de quatre ans pour les futurs professeurs du premier et du second degré. Pendant 4 ans, ils reçoivent à la fois la formation disciplinaire et la formation professionnelle, et en quatrième année, ils font deux stages intitulés « stage de sensibilisation au métier » et « stage de pratique accompagnée » dans des établissements scolaires.

Dans le cursus du Département de Didactique du FLE, le stage de sensibilisation au métier se situe au premier semestre de la quatrième année et dure 66 heures. Le deuxième semestre est consacré au stage de pratique accompagnée, de 84 heures, dans un établissement scolaire du premier ou deuxième degré où l'on enseigne le français. Ce stage est directement centré sur l'exercice du métier et comporte un temps d'observation dans la classe d'un maître formateur, puis la prise en charge de la classe pendant quelques heures.

Formation initiale en faculté de pédagogie	
•formation disciplinaire	
•formation professionnelle	
Formation sur le terrain : stages en établissements scolaires	
1 ^{er} semestre de 4 ^e année stage de sensibilisation au métier	2 ^e semestre de 4 ^e année stage de pratique accompagnée
Rapport de stage	

L'architecture globale de la formation initiale en Turquie

Comme nous voyons dans le tableau ci-dessus, il y a deux stages effectués pendant quatre ans. À la fin de chaque stage, les futurs professeurs préparent un rapport de stage qui contient le

plan annuel du professeur, l'observation de la façon d'enseigner et de poser des questions, l'observation de la méthode et du manuel utilisés en classe de langue et de l'évaluation des apprenants, etc.

À propos du cursus, on regroupe les cours selon leur domaine sous quatre axes comme les suivants :

1. Langue
2. Sciences du Langage
3. Culture et littérature
4. Didactique

1.2. La place des TICE dans le cursus

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation existent déjà sous le nom d'« Informatique » dans le cursus, mais ce cours est donné par un professeur spécialisé seulement en informatique. Il s'agit seulement de donner des informations sur l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet au premier semestre. Tandis qu'au deuxième semestre, le cours intitulé « Enseignement du FLE assisté par ordinateur » qui se situe également dans l'axe didactique comme le cours d'Informatique, présente aux futurs professeurs de français, en salle informatique, des supports multimédias en ligne, des cédéroms et des sites spécialisés dans l'enseignement/apprentissage des langues. D'une part, les futurs professeurs apprennent, par l'intermédiaire de ce cours, à maîtriser l'usage des différents types d'outils, à manipuler et à développer de nouveaux supports pédagogiques au service de la didactique. Dans le cursus de formation des enseignants de français, « suivre un module TICE [...], c'est non seulement se perfectionner au niveau de la technique, mais c'est aussi montrer qu'on maîtrise l'utilisation des outils. » (Viselthier, 2003 : 38)

D'autre part, ce cours vise également à donner des informations théoriques aux futurs professeurs de français et à les rendre capables d'utiliser les nouvelles technologies pour trouver des ressources pédagogiques afin d'élaborer des documents pour la classe de langue. Surtout, de nos jours, ce cours qui permet de trouver des documents authentiques et des situations de communication réelles à l'aide des supports multimédias comme les sites Internet, les cédéroms, etc., est indispensable car

le terme multimédia désigne à l'origine le regroupement, dans un même dispositif permettant l'interactivité, de données écrites, sonores et imagées (images fixes et animées), [...] il est maintenant utilisé aussi bien comme substantif que comme adjectif (un multimédia, des produits multimédias). Les principaux attributs du multimédia sont l'hypertextualité, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité. (Cuq, 2003 : 172)

Quant à la deuxième partie de notre communication, avant de parler de l'utilisation des TICE en classe de langue ainsi que du rôle de l'enseignant dans le développement de l'aptitude de ses élèves à communiquer et à collaborer en français, il nous paraît bien nécessaire de donner quelques définitions de certains concepts de base dans le domaine concerné.

En ce qui concerne les TIC, ils signifient « Technologies de l'Information et de la Communication », se sont progressivement substituées à « Nouvelles technologies » ; elles renvoient bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies

antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale World Wide Web. Les TICE sont les « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation. L'acronyme est en voie de généralisation, en lieu et place de nouvelles technologies éducatives. » (Cuq, 2003 : 238)

Dans notre contexte, nous pouvons très bien parler de la formation ouverte et à distance (FOAD) qui

est un dispositif de formation et d'enseignement s'adressant à un public résidant dans des lieux multiples, souvent éloignés de l'établissement prestataire, et ayant généralement des contraintes professionnelles, familiales ou de santé. Elle englobe l'enseignement à distance destiné aux enfants ne pouvant fréquenter un établissement scolaire sur leur lieu de résidence. (Cuq, 2003 : 105-106)

Dans le cadre de la FOAD, il est important de souligner l'importance du blog qui

est un site web constitué par la réunion de billets agglomérés au fil du temps, et souvent classés par ordre chronologique (les plus récents en premier). Chaque billet (appelé aussi note ou article) est, à l'image d'un journal de bord ou d'un journal intime, un ajout au blog. Le blogueur (celui qui tient le blog) y délivre un contenu souvent textuel, enrichi d'hyperliens et d'éléments multimédias, sur lequel chaque lecteur peut généralement apporter des commentaires. (Badra, 2010 : 31)

2. Le rôle de l'enseignant

Tous ces progrès technologiques changent le rôle de l'enseignant en classe de langue. Avec l'utilisation pédagogique des outils de communication tels que le site Internet, les blogs, les moteurs de recherche, etc., le rôle de l'enseignant doit se modifier pour pouvoir répondre aux besoins et aux demandes des apprenants.

En effet, il doit s'interroger sur le parcours à établir parmi les différentes ressources pour que l'apprenant puisse apprendre en autonomie [...] Pendant le déroulement de la séance elle-même, l'enseignant doit abandonner progressivement le rôle de référent central qui est le sien dans un cours traditionnel. Il évolue vers la fonction d'accompagnateur ou de tuteur, apportant de l'aide uniquement quand et si c'est nécessaire et seulement à ceux qui en ont besoin. Ceci signifie que le rapport entre enseignant et apprenant se personnalise et s'individualise. Par ailleurs, cette nouvelle relation représente pour l'enseignant une prise de risque, dans la mesure où il peut être sollicité à tout moment et pour des demandes variées qu'il n'avait pas forcément prévues. (Hirschsprung, 2005 : 94)

L'enseignant doit s'adapter aux nouvelles ressources et activités pédagogiques en ligne élaborées pour la classe de langue. Par exemple, il doit accompagner les apprenants pendant qu'ils font des activités sur Internet et quand ils ont besoin de son aide. Selon les différentes ressources utilisées et les besoins des apprenants, l'enseignant doit être animateur, organisateur, guide, tuteur et conseiller.

3. Expériences professionnelles

La troisième partie de notre communication est constituée de nos expériences professionnelles au niveau universitaire et de quelques modestes propositions. Dans notre département, il y a une salle informatique contenant 20 ordinateurs connectés à Internet au service des futurs professeurs de français. Le cours intitulé « Enseignement du FLE assisté par ordinateur » est un cours pratique de 3 heures par semaine pendant lequel nous faisons diverses activités telles que la présentation des sites Internet spécialisés en FLE, la préparation des blogs, des projets

communs, des scénarios pédagogiques, etc.

Comme nous en avons déjà parlé dans la deuxième partie, nous allons seulement donner quelques exemples d'activités que nous avons réalisées en salle informatique avec les futurs professeurs de français.

En ce qui concerne les sites Internet spécialisés en FLE, nous pouvons donner quelques exemples comme les suivants :

<http://www.franparler.org>

<http://www.fle.fr>

<http://www.auf.org>

<http://www.hachettefle.fr/home/index.php>

<http://www.cle-inter.com>, etc.

Pendant le cours, nous proposons un site Internet sur lequel les futurs professeurs de français surfent pour réaliser les tâches données. Par exemple, ils vont sur le site Internet de Hachette pour choisir une méthode de FLE selon le public visé et l'étudier en détail. Ils étudient les activités, les exercices et ensuite ils écoutent quelques séquences de ces activités pour pouvoir remplir une grille distribuée par le formateur. L'objectif de cette activité est de sensibiliser les futurs professeurs de français aux méthodes de FLE et de les faire travailler sur les différentes méthodes pour mieux les connaître.

Ce cours vise également à apprendre à maîtriser l'usage des différents types d'outils techniques et cognitifs et à se familiariser avec des activités de classe à l'aide de l'ordinateur multimédia connecté à Internet en salle informatique. Avant tout, durant ce cours, nous essayons d'utiliser la méthode interactive afin de permettre aux futurs professeurs de français de travailler d'une manière interactive et autonome.

Nous utilisons des scénarios pédagogiques tels que « préparation d'un voyage avec Internet, à la recherche d'un logement, choisir un métier » pour les faire travailler.

Dans le domaine de la formation en ligne, on appelle scénario pédagogique une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours ; [...] on pourrait considérer que le scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication. [...] En pédagogie des langues, on entend souvent par scénario une simulation du monde réel. Un des atouts d'Internet est d'amener le monde réel dans la classe : chercher des horaires et des tarifs sur un site de compagnie aérienne ou ferroviaire est plus motivant pour des apprenants. (Mangenot et Louveau, 2006 : 42-43)

Avant de commencer les recherches ciblées, nous donnons la consigne concernant le sujet sur lequel nous travaillons. Pour ce faire, les futurs professeurs de français traitent des informations en utilisant divers sites Internet consultés et élaborent des productions conformes aux consignes du formateur. Nous pouvons donner un exemple de consigne que nous avons proposé en salle informatique : « Préparez un voyage avec Internet ». Ensuite, pour élaborer un voyage organisé sur Internet, nous leur donnons quelques informations utiles comme les suivantes :

Compétence visée : Compréhension écrite globale, sélective et détaillée.

Objectifs : Faire des recherches ciblées. Traiter des informations touristiques.

Type de documents : Sites de tourisme, de transports (SNCF), de métro, de cartes routières.

Contexte et matériel : L'activité pourra être commencée en classe et poursuivie à domicile avec un compte-rendu en classe. Un ordinateur multimédia connecté à Internet par élève.

Durée : 30 minutes pour le lancement en classe. 45 minutes pour la mise en commun. D'une heure à deux heures pour le travail à domicile. (Lancien, 2004 : 109)

Selon les informations données, le formateur utilise la démarche convenable à sa propre méthodologie. À la fin du cours, chaque étudiant imprime sa production finale et la donne au formateur.

Par ce biais, comme nous avons déjà accentué précédemment, l'intégration des TICE en classe de langue et les développements technologiques modifient le statut de l'enseignant.

Après avoir donné quelques exemples d'activités réalisées en salle informatique avec les futurs professeurs de français, il nous paraît nécessaire de faire quelques propositions concernant l'utilisation des outils multimédias afin de faciliter l'apprentissage du FLE.

4. Propositions

Même si les TICE existent déjà dans le cursus sous le nom d'informatique donné par un professeur spécialisé seulement en informatique, il est préférable que ce cours soit donné par un formateur du département de didactique du français, spécialisé en TICE, afin de travailler sur les documents authentiques électroniques français, de découvrir les moteurs de recherche nécessaires pour l'enseignement du français et de consulter des « sites linguistiques éducatifs » (Viselthier, 2003 : 38) consacrés à la didactique du FLE. Il faut également développer les connaissances des futurs professeurs sur les nouvelles technologies et les enrichir par l'intermédiaire de divers outils comme les cédéroms, les pages Web, etc.

Il faut également permettre, aux futurs professeurs, d'avoir accès aux ressources numériques en utilisant les TICE de plus en plus dans la classe afin de leur transmettre les savoirs et les savoir-faire pour qu'ils puissent les appliquer dans leur classe pendant l'exercice de leur futur métier. C'est pour cette raison qu'il faut essayer d'en profiter au maximum pour accentuer l'importance des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans les départements similaires des facultés de pédagogie, les formateurs-chercheurs devraient pouvoir travailler en étroite collaboration pour échanger des idées, des méthodes et résoudre les problèmes communs rencontrés dans leurs cours. Ainsi, cette coopération permettrait de construire des critères standard pour tous les départements.

En effet, tout d'abord, les formateurs doivent être dotés des savoirs et des savoir-faire dans le domaine de technologie. Ensuite, ils doivent rendre également capables les futurs professeurs, de résoudre les problèmes qu'ils vont rencontrer tout au long de leur métier d'enseignant et d'utiliser les nouvelles technologies dans leurs futures classes. Il est bien nécessaire d'accentuer l'importance d'Internet en tant qu'outil efficace pour des recherches informatiques, des documents authentiques appropriés dans le but de suivre les nouveautés dans leur domaine. Cette possibilité doit leur être offerte à la Faculté et plus tard dans l'établissement scolaire où ils vont enseigner le français.

Conclusion

Pour conclure, puisque nous sommes tous réunis ici pour le Congrès intitulé "Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace Méditerranéen et Balkanique" les futurs professeurs de français qui font leurs études dans notre département et nous en tant que formateurs, nous devons travailler en étroite collaboration avec les collègues, en particulier,

ceux de l'espace Méditerranéen et Balkanique afin de communiquer, d'échanger nos expériences professionnelles et également de faire travailler nos futurs professeurs de français sur des projets communs grâce à Internet qui comporte de nombreux outils de communication.

Références bibliographiques

- BADRA D., 2010, « Je blogue, il/elle blogue, nous bloguons... et vous ? », *Le Français Dans Le Monde*, n° 371 (septembre-octobre), 30-31.
- CUQ J.-P. (sous la dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- HIRSCHSPRUNG N., 2005, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette.
- LANCIEN T., 2004, *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette.
- MANGENOT F., LOUVEAU E., 2006, *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- VISELTHIER B., 2003, « Formation fourre-tout à la va-vite ou itinéraire de qualification: Quel avenir pour la formation en langues des professeurs de l'école élémentaire ? », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 129 (janvier-mars), 31-40.