

Numéro 12 / Année 2017

# Synergies Europe

Revue du GERFLINT

## **Convergences didactiques internationales et enseignement-apprentissage du français**

Coordonné par Sophie Aubin





# **Synergies Europe**

Numéro 12 / Année 2017

Convergences didactiques internationales  
et enseignement-apprentissage du français

**Coordonné par Sophie Aubin**



REVUE DU GERFLINT  
2017

## POLITIQUE EDITORIALE

**Synergies Europe** est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte à la coopération scientifique, linguistique et culturelle dans tous les domaines des sciences du langage et de la communication internationale.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Europe, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT*, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright :** © **Synergies Europe** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Europe*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1951-6088 / ISSN de l'édition en ligne 2260-653X

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

### Président d'Honneur

Jean-René Garcia, Professeur de Droit  
Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité.  
Conseiller auprès des Secrétaires perpétuels  
de l'Académie des sciences, France

### Rédaction (Année 2017)

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

### Titulaire et Éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT  
17, rue de la Ronde mare  
Le Buisson Chevalier  
27240 Sylvains-les-Moulins - France  
www.gerflint.fr  
gerflint.edition@gmail.com

#### Contact de la Rédaction:

synergies.europe.gerflint@gmail.com

### Comité scientifique

Serge Borg (Professeur à l'Université de Franche Comté, France), Constantin Dorin Domuta (Directeur des programmes de recherche à l'Académie roumaine, filiale de Cluj-Napoca (Roumanie), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal) ; Michael Kelly (Professeur à l'Université de Southampton, Royaume-Uni), Aleksandra Ljalikova (Maître de Conférences à l'Université de Tallinn, Estonie), Nelson Vallejo Gomez (Chargé de Mission Amériques – FMSH - France).

### Comité de lecture permanent

Albert Cortès (Inspecteur, Historien, France), Chantal Forestal (Aix Marseille Université, France), Paulina Ledovskikh (Université Paris-Dauphine, France), Sylvie Liziard (Université de Rouen, France), Daniel Modard (Université de Rouen, France).

### Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 12 / 2017  
<http://gerflint.fr/synergies-europe>



fondation  
maison des  
sciences  
de l'homme



## Indexations et référencement

Data.bnf.fr  
DOAJ  
EbscoHost (Communication Source)  
Ent'revues  
ERIH Plus  
Héloïse  
JournalBase  
Journal Metrics  
JournalSeek  
MIAR  
Mir@bel  
MLA Modern Language Association Database  
ROAD (ISSN)  
Scopus  
SJR, SCImago Journal & Country Rank  
SHERPA-RoMEO  
Ulrich's

*Synergies Europe*, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité





Synergies Europe n° 12 / 2017

ISSN : 1951-6088 / ISSN de l'édition en ligne : 2260-653X

# Convergences didactiques internationales et enseignement-apprentissage du français

Coordonné par Sophie Aubin

## 🐦 Sommaire 🐦

<b>Sophie Aubin</b> .....	<b>7</b>
Présentation	
<b>Entrées culturelles, discursives et grammaticales</b>	
<b>François Schmitt</b> .....	<b>13</b>
La fonction de la culture source dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère en Slovaquie	
<b>Katerina Krimpogianni, Éric Castagne</b> .....	<b>23</b>
Enquête sur le métadiscours des éducateurs à l'intercompréhension	
<b>Dounia Abdelli</b> .....	<b>39</b>
Le savoir phrastique comme entrée à l'écrit en didactique intégrée	
<b>Constructivisme, interaction et verbo-tonalité</b>	
<b>Mohamed Naoui</b> .....	<b>53</b>
Interactions communicatives entre apprenants : le recours à l'initiation comme stratégie d'apprentissage	
<b>Nguyễn Lân Trung</b> .....	<b>73</b>
Developing constructivist-action approach in foreign language teaching and learning in Vietnam	
<b>Fatemeh Zarekar, Rouhollah Rahmatian</b> .....	<b>89</b>
Le degré d'influence de la verbo-tonalité lors des activités d'écoute et de lecture auprès des apprenants iraniens du français langue étrangère	
<b>Ouvertures numériques, scientifiques et littéraires</b>	
<b>Mario Tomé</b> .....	<b>107</b>
Correction de la prononciation avec les médias sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère	
<b>D-Vina Ballgobin</b> .....	<b>125</b>
Récits de voyage et blogs contemporains en classe de français	

<b>Françoise Olmo-Cazevielle</b> .....	<b>141</b>
Des textes scientifiques et techniques aux scénarios pédagogiques	

### **Retour aux sources**

<b>Claude Germain</b> .....	<b>161</b>
Compte rendu de l'ouvrage de Jean Caravolas : <i>Les Français et Jan Amos Comenius – Histoire d'une relation difficile</i> (1631-2000).	

### **Annexes**

Profils des contributeurs .....	<b>169</b>
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Europe</i> .....	<b>173</b>
Le GERFLINT et ses publications .....	<b>177</b>



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## Présentation

**Sophie Aubin**

Universitat de València, Espagne

sophie.aubin@uv.es

Ce nouveau numéro de la revue *Synergies Europe* est traditionnellement organisé en trois parties mais il contient une **4<sup>e</sup> partie spéciale** intégralement consacrée à un compte rendu d'exception que nous avons l'honneur et le plaisir d'accueillir, celui que **Claude Germain** a réalisé de l'ouvrage passionnant de Jean Caravolas : *Les Français et Jan Amos Comenius - Histoire d'une relation difficile (1631-2000)*.

Intitulé *Convergences didactiques internationales et enseignement-apprentissage du français*, l'autre particularité de ce douzième numéro est de s'inscrire dans une continuité immédiate par rapport au numéro précédent. En effet, le dernier volet du numéro 11 s'achevait sur diverses approches de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française. Ainsi, en passant au numéro 12, le lecteur aura-t-il l'occasion de retrouver, dans des contextes éducatifs plus nombreux et sous des angles semblables et différents, l'étude de pratiques de classe de langues vivantes, les dimensions culturelles de cet enseignement, le français dans un système éducatif précis comme celui de la Slovaquie, le constructivisme, entre autres thématiques. Il retrouvera en outre une dynamique didactique internationale aussi théorique que pratique entre l'Europe, la France et d'autres parties du monde telle que l'île Maurice par exemple et puis une nouvelle « touche eurasiennne » en direction et en provenance cette fois du Vietnam et de l'Iran. Ce numéro 12 emprunte également les chemins incontournables des nouvelles technologies, de l'apport du numérique et des réseaux sociaux.

**La première partie de ce numéro** distingue trois entrées libres et ouvertes aux chercheurs qui s'intéressent au traitement de la culture source dans l'enseignement de la langue française, au métadiscours des formateurs en didactique des langues et à la recherche d'innovation dans l'enseignement grammatical.

La première entrée est de nature très culturelle grâce à l'article de **François Schmitt** qui, dans un premier temps, rappelle et définit les notions de culture, celles de *culture cible* et *culture source* quel que soit le public visé avant d'étudier précisément et nous faire découvrir le fonctionnement et l'importance de la culture source définie comme *l'ensemble des valeurs et conceptions du monde partagées*

par les apprenants et l'enseignant dans le cas d'un enseignement dispensé dans le pays d'origine des apprenants et de l'enseignant dans l'enseignement scolaire en Slovaquie.

La seconde entrée est linguistique, discursive et pluridisciplinaire. **Katerina Krimpogianni** et **Éric Castagne** associent en effet analyse du discours, pragmatique, didactique, psychologie, sciences cognitives, neurosciences dans le but de mieux connaître le métadiscours d'éducateurs, formateurs-médiateurs et enseignants travaillant dans le domaine de l'intercompréhension et du programme intitulé *InterCompréhension Européenne*. Les auteurs présentent le déroulement et les résultats d'une enquête menée en France sur des opérations de conceptualisation des notions à transmettre aux destinataires de l'enseignement, recherche menée dans le cadre d'un stage doctoral et du programme Erasmus+.

La troisième entrée nous est proposée par **Dounia Abdelli** dont la recherche se centre sur l'intégration didactique d'un savoir grammatical : le savoir phrastique pour l'apprentissage de l'écrit en se fondant sur la maîtrise de la phrase prédicative du français, base de la grammaire. Prenant comme champ d'expérimentation et d'observation un contexte scolaire algérien et les difficultés grammaticales des apprenants, l'auteur parvient à se rapprocher de la nature de ces difficultés dans les constructions françaises en fonction de la langue source des apprenants, l'arabe dans ce cas ; *il* tend à montrer l'importance capitale d'une réelle prise en compte de la grammaire de la première langue de l'apprenant.

La **seconde partie** rassemble trois recherches pour l'enseignement des langues dont le français et l'arabe. Il s'agit de travaux menés en Europe pour le premier et en Asie pour les suivants ; ils ont pour axe commun un fort ancrage dans les théories de sources européennes qui se sont développées au cours du XX<sup>e</sup> siècle.

**Mohamed Naoui** part du constructivisme et du socio-constructivisme de Vygotsky et de Bruner afin de progresser dans la didactique de l'interaction sociale et de la communication réelle et enrichissante pour l'enseignement-apprentissage de l'arabe conçu pour des adolescents, dans le contexte éducatif français, en cohérence avec le Cadre européen. Intégrant une notion de l'initiation comme stratégie d'apprentissage, il décrit un dispositif mis en place au moyen de l'outil méthodologique et collaboratif « Tandem » certainement encore insuffisamment exploité de nos jours.

**Nguyễn Lân Trung** épouse un mouvement général comparable dans la mesure où il part des théories de Vygotsky et Piaget et les unit à la perspective actionnelle en passant forcément par une approche communicative. Il contribue à former, de cette manière, une *Approche Constructiviste-actionnelle* dont il défend la pertinence

pour le développement de la didactique des langues au Vietnam et une meilleure intégration de son pays dans les échanges internationaux.

Sans s'éloigner du constructivisme ni de la psychologie cognitive, **Fatemeh Zarekar** et **Rouhollah Rahmatian** traitent la problématique des difficultés d'apprentissage de la langue orale pour des apprenants iraniens et des rapports entre la compréhension de l'oral et celle de l'écrit. Ils ont alors principalement recours à la méthode verbo-tonale de Petar Guberina dont il rappelle les principes fondamentaux ainsi que la portée. Les auteurs mettent l'accent sur le principe d'identification des activités les plus efficaces par l'apprenant dans les domaines de l'écoute et de la lecture. Ce qui ne fait aucun doute, c'est que la lecture de cette recherche particulièrement riche est d'un grand intérêt pour les professeurs de français iraniens mais aussi pour les didacticiens des langues-cultures vivantes en Europe où, paradoxalement, la méthode verbo-tonale est généralement oubliée ou considérée comme appartenant à une époque révolue. Soulignons que cette recherche a compté sur la collaboration de Parivash Safa, docteur de l'Université Tarbiat Modares en Iran,

**Les trois articles de la troisième partie** ont en commun l'inscription dans le numérique et les techniques d'aujourd'hui. Cette modernité est d'autant plus intéressante qu'elle se fonde, comme les articles précédents voire davantage sur des contenus plus anciens et les intègre pleinement dans leur démarche.

**Mario Tomé**, pionnier des nouvelles technologies pour l'enseignement-apprentissage du français en Espagne, fondateur de flenet, nous donne une perspective d'évolution méthodologique continue depuis 2005 dans ce domaine et montre comment ses recherches se poursuivent naturellement aujourd'hui vers l'exploitation du grand « potentiel des médias sociaux ». Il convient de préciser ici que les recherches de Mario Tomé sont fortement tournées vers l'amélioration de la prononciation des apprenants hispanophones en prenant en compte, entre autres, les fondements de la méthode verbo-tonale.

**D-Vina Ballgobin** nous invite, depuis l'île Maurice, à prendre conscience de la richesse interculturelle et éducative des anciens récits de voyages en combinaison avec les blogues contemporains et les collections numérisées de notre monde actuel. L'auteur montre la pertinence de l'exploitation de ces oeuvres dans l'enseignement de la langue française en les reliant à la réalité et aux besoins des apprenants d'aujourd'hui, d'autant plus qu'elles sont désormais d'un accès aisé sur Internet et que ces récits appartiennent de nos jours au domaine public.

**Françoise Olmo-Cazevieuille** situe son action stratégique pour le français langue d'expression de la pensée scientifique, technique et professionnelle dans une

complexité particulièrement motivante : la conciliation de la formation hautement spécialisée des étudiants d'écoles d'ingénieurs avec des niveaux de français débutants et intermédiaires. Constatant un manque de méthodes adaptées aux étudiants de français scientifique et technique dans les universités non francophones, son étude, qui couvre la fin du XX<sup>e</sup> siècle et le début du XXI<sup>e</sup> jusqu'à nos jours, vise notamment à aider les enseignants dans le choix de textes de spécialité en intégrant, de façon incontournable pour ce public, les technologies numériques.

À l'issue de la présentation de ces *convergences didactiques internationales* diffusées dans un espace éditorial français, européen et francophone, ayant achevé l'observation détaillée de ce *fait d'aller dans une même direction, de tendre vers un même but* considéré, par chaque chercheur, comme étant l'idéal pour une bonne communication et compréhension humaines, il ne fait aucun doute qu'une bonne partie du renouvellement de la pensée didacticienne dans le domaine des langues-cultures-musiques vivantes et différentes doit naturellement provenir à la fois d'échanges et de dialogues entre les pays les plus éloignés et proches de l'Europe et les pays européens, de manière à préserver la diversité et assurer l'entretien collectif des héritages et du patrimoine didactologique et didactique mondial.

# Synergies Europe n° 12 / 2017



Entrées culturelles,  
discursives  
et grammaticales







ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## La fonction de la culture source dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère en Slovaquie

**François Schmitt**

Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie  
francois.schmitt@umb.sk

### Résumé

La culture source, définie comme vision du monde et connaissances partagées par les apprenants et l'enseignant de même origine nationale, occupe une place non négligeable dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère en Slovaquie à tous les niveaux : dans les programmes scolaires, dans le manuel de français *En Français* de conception slovaque et tchèque ainsi que dans les pratiques de classe. Les références à la culture source ont pour principale fonction de faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français.

**Mots-clés** : culture cible, culture source, français langue étrangère, slovaquie

### The function of source culture in school teaching French as a foreign language in Slovakia

### Abstract

The place of source culture, which can be defined as the common world view and knowledge shared by learners and the teacher from the same nationality, is significant in school teaching French as a foreign language in Slovakia at all levels: in the school programmes, in the Slovak and Czech textbook of French *En Français* and in the classroom practices. The main function of the references to source culture is to facilitate teaching and learning of French.

**Keywords**: french as a foreign language, slovakia, source culture, target culture

La culture source, que nous définissons comme l'ensemble des valeurs et conceptions du monde partagées par les apprenants et l'enseignant dans le cas d'un enseignement dispensé dans le pays d'origine des apprenants et de l'enseignant, peut être à l'origine d'interférences dans l'enseignement des langues-cultures par les représentations stéréotypées de la culture cible qu'elle est susceptible de générer. Pour désobstruer ce filtre culturel, l'approche interculturelle consiste généralement à objectiver la culture source : l'apprenant prend conscience de sa

propre culture pour mieux comprendre et accepter la culture de l'autre. Dans cette perspective, la culture source, neutralisée et décentrée, est mise au même plan que la culture cible.

Dans l'enseignement du français langue étrangère destiné à un public de même origine nationale, c'est cependant souvent la démarche inverse qui est adoptée. Celle-ci consiste à mettre en avant la culture source pour qu'elle serve de point d'appui dans la découverte de la langue-culture cible : on part du connu et du familier pour aller à la découverte de l'autre culturel. C'est cette mise en valeur de la culture source dans l'enseignement du français langue étrangère que nous avons analysée dans notre étude portant sur la place de la culture source dans l'enseignement du français en Slovaquie et son influence sur les pratiques pédagogiques.

Cette étude est le résultat d'une recherche de type qualitatif par analyse de contenu et quantitatif par statistiques portant sur trois documents : les programmes scolaires d'enseignement du français en Slovaquie, une méthode slovaque de français de conception nationale et des observations de classe. Elle a pour objectif de mesurer l'importance des références au contexte national slovaque dans l'enseignement du français en Slovaquie et à en comprendre les fonctions.

## **1. Les notions de culture cible et de culture source dans l'enseignement du français langue étrangère**

### **1.1. La culture cible dans l'enseignement du français langue étrangère**

#### **1.1.1. Définition de la notion de culture dans l'enseignement du français langue étrangère**

Le français langue étrangère hérite de la polysémie de la notion de culture. Dans une perspective académique d'abord, la culture désigne ce que Galisson (1989 : 326) nomme *culture cultivée*, c'est-à-dire la culture intellectuelle, scientifique, artistique et littéraire. Dans la perspective des sciences sociales ensuite, le français langue étrangère définit la notion de culture comme culture du quotidien et des mentalités. La définition de la culture par Robert (2008 : 58) comme l'ensemble des *caractéristiques littéraires, artistiques et civiles propres à une nation* fait ainsi écho à la célèbre définition-catalogue de E.B. Tylor dans *Primitive culture* (1871) : *culture et civilisation est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* (Rocher, 1995 : 101). Mais Robert reprend aussi la perspective de B. Malinowski (Fleury, 2008 : 34) et des culturalistes, comme R. Benedict et M. Mead (Cuche, 2001 : 34-37),

en définissant la culture comme un ensemble de comportements propres à un groupe (Robert, 2008 : 58). Quelle que soit la perspective adoptée, il est également intéressant de noter qu'en français langue étrangère la culture est généralement présentée dans le cadre national français, en dépit d'une certaine ouverture sur la francophonie : *dans l'enseignement des langues étrangères, on présente aux apprenants les identités nationales ; ils se trouvent par là même implicitement encouragés à réagir du point de vue de leur propre identité nationale* (Collès, 2008 : 78). C'est donc également dans le cadre national qu'il est fait référence à la culture source dans l'enseignement du français langue étrangère.

### **1.1.2. Représentations de la langue-culture cible dans l'enseignement du français langue étrangère**

Aborder en français langue étrangère la culture cible, et par conséquent aussi la culture source, dans le cadre national pèse lourdement sur leurs représentations dans l'enseignement. Zarate (2010 : 11-26) a ainsi montré que les représentations de la culture cible dans l'enseignement du FLE en contexte national dépendaient beaucoup des relations entre le pays de la langue enseignée et le pays où la langue étrangère est enseignée. Selon le cas, la culture cible peut être valorisée ou dévalorisée. La même auteure montre aussi que les représentations de la culture cible sont déterminées par les représentations de la culture source dans l'enseignement. Pour développer sa thèse, elle s'appuie sur l'analyse de manuels de français langue étrangère de conception nationale véhiculant des représentations de la culture cible mais aussi de la culture source.

## **1.2. La culture source dans l'enseignement du français langue étrangère**

La culture source entretient donc un rapport dialectique avec la culture cible dans l'enseignement du français langue étrangère et, de manière plus générale avec les trois pôles du système didactique identifiés par Halté (1992) : l'apprenant, l'enseignant et le savoir.

### **1.2.1. Culture source et centration sur l'apprenant**

L'approche communicative en français langue étrangère fait de l'apprenant l'élément majeur du processus d'enseignement (Robert, 2008 : 10) qui doit s'adapter à ses besoins, mais aussi à son profil. Dans cette perspective, la « centration sur l'apprenant » amène l'enseignement des langues étrangères à adapter le contenu

enseigné à l'apprenant, ce qui entraîne également une adaptation de l'enseignement des langues étrangères à la culture source.

### **1.2.2. L'imbrication culture source - culture cible**

Comme nous l'avons montré plus haut, l'enseignement du français langue étrangère met en interaction culture cible et culture source, celle-ci subissant une certaine altération due à un phénomène d'acculturation au contact de la culture cible. Mais c'est surtout le processus inverse qui est à l'œuvre. La culture source, agissant comme un filtre dans la découverte et l'acquisition de la culture cible par l'apprenant, adapte la culture cible à ses propres normes à mesure que l'apprenant se l'approprié en la fondant dans son propre moule culturel.

### **1.2.3. La culture source dans l'enseignement du français langue étrangère : définition**

Nous définirons donc la culture source comme l'ensemble des références au patrimoine partagé en commun entre les apprenants et l'enseignant dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère en milieu scolaire où les apprenants et l'enseignant sont de même nationalité, ces références étant révélées au contact de la culture cible.

## **2. La culture source dans les programmes scolaires d'enseignement du français en Slovaquie**

Pour comprendre le rôle de la culture source dans l'enseignement du FLE en Slovaquie, nous nous sommes d'abord intéressé à l'étape initiale du processus d'enseignement : les programmes d'études de français de l'enseignement général à l'école primaire et secondaire élaborés par le Ministère de l'Éducation slovaque. Ces programmes sont structurés en trois parties. La première partie est consacrée aux objectifs généraux, aux contenus et à la progression ainsi qu'aux approches pédagogiques envisagées dans l'ensemble du cursus. La deuxième partie détaille les contenus pour chaque classe. La troisième partie est consacrée au contrôle et à l'évaluation des connaissances.

### **2.1. Les objectifs politiques de l'enseignement des langues étrangères en Slovaquie**

Les objectifs politiques de l'enseignement des langues étrangères sont clairement précisés dans la première partie des programmes. L'enseignement des langues étrangères doit d'abord répondre aux besoins d'ouverture sur le monde de la Slovaquie, petit pays au cœur de l'Europe ayant à peine un quart de siècle d'existence en

tant qu'État indépendant, ceci aussi bien pour des raisons historiques que géopolitiques et économiques. La Slovaquie réalise en partie cette politique d'ouverture par son intégration européenne. Dans cette perspective, elle doit également tenir ses engagements en matière de politique linguistique. Les programmes de langue se sont donc fortement inspirés du Cadre européen de référence pour les langues. Ainsi, comme l'explique Zarate (2010 : 11-27), l'enseignement des langues étrangères ne consiste pas seulement à transmettre des savoirs et des compétences, mais s'intègre aussi dans le contexte national de l'apprenant pour répondre aux objectifs politiques et éducatifs du pays. Cela implique donc une mise en avant de la culture source dans l'enseignement du français dans l'élaboration des programmes pour satisfaire à ses objectifs nationaux.

## **2.2. Les fonctions de la culture source dans les programmes scolaires de français**

A partir d'une analyse de contenu, nous avons identifié trois fonctions de la culture source dans les programmes d'enseignement du français langue étrangère que nous avons classées, grâce à la méthode statistique, selon l'importance qu'elles y occupent. Nous les présenterons ci-dessous dans l'ordre décroissant.

### **2.2.1. Une fonction de proximité**

Les programmes scolaires font d'abord référence au cadre familial et quotidien de l'apprenant (vie familiale, école, loisirs et sociabilité). Il s'agit de rendre la langue-culture cible proche de l'univers immédiat de l'apprenant de façon à lui ôter une part de son étrangeté. Faire référence à son cadre immédiat permet aussi d'impliquer directement l'apprenant dans son apprentissage.

### **2.2.2. Une fonction de mise en valeur du pays de l'apprenant**

Dans les programmes, l'apprenant est encouragé à apprécier son pays en portant un regard neuf sur sa propre culture par effet de miroir à mesure qu'il découvre la culture cible. Dans cette perspective, on fait référence à deux domaines. D'une part, au patrimoine touristique de la Slovaquie, l'apprenant étant susceptible de faire apprécier son pays à un hypothétique visiteur francophone étranger. D'autre part, à la vie quotidienne. Par la découverte d'une langue-culture étrangère, l'apprenant est donc amené à redécouvrir et apprécier sa propre culture. On pourrait donc parler ici de fonction « nationaliste » de la culture source dans l'enseignement du français langue étrangère.

### 2.2.3. Une fonction interdisciplinaire

Les programmes invitent aussi l'apprenant à réinvestir ses connaissances scolaires générales pour découvrir la langue-culture cible. Les programmes font ainsi le lien entre l'apprentissage du français et d'autres matières scolaires : ouverture au slovaque par un réinvestissement des compétences linguistiques générales de l'apprenant et par une ouverture sur la littérature étrangère, à l'anglais en ce qui concerne les termes internationaux, à l'histoire et à la géographie pour la composante culture-civilisation de l'enseignement du français langue étrangère et à l'éducation musicale pour les chansons françaises. On fait aussi appel à la culture extra-scolaire de l'apprenant, en particulier à sa culture médiatique.

La culture source semble donc surtout remplir une fonction de proximité dans l'enseignement du français langue étrangère par la mise en avant de l'environnement quotidien de l'apprenant.

## 3. La culture source dans la méthode *En français*

### 3.1. La méthode de français langue étrangère *En Français*

La méthode *En français* a été conçue dans les années 1990 par une équipe trinationale française, slovaque et tchèque. Rééditée régulièrement, elle a connu un grand succès dans l'enseignement scolaire slovaque et est encore utilisée aujourd'hui dans certaines écoles. De conception nationale, adressée à un public scolarisé d'enfants et d'adolescents et assurant une progression en quatre tomes de onze à dix-sept ans du niveau A1 à B1-B2, *En français* représente une source idéale pour analyser les fonctions de la culture source dans l'enseignement du français langue étrangère.

### 3.2. Les références à la culture source et leurs fonctions dans la méthode

Une analyse de contenu nous a permis de regrouper les références à la culture source dans la méthode en quatre catégories thématiques. La méthode statistique nous a permis de les classer selon leur importance numérique : les références au cadre géographique slovaque et tchèque, les références au patrimoine culturel et naturel slovaque et tchèque, les références aux langues slovaque et tchèque, les références aux prénoms slovaques. En confrontant ces thèmes aux objectifs linguistiques, communicatifs et culturels de la méthode ainsi qu'aux profils des apprenants, nous avons attribué quatre types de fonctions aux références à la culture source dans la méthode : une fonction d'appui aux objectifs linguistiques et communicatifs, une fonction d'ouverture vers l'interdisciplinarité, une fonction psychologique de mise en confiance de l'apprenant et une fonction patrimoniale.

### **3.2.1. Les références au cadre géographique slovaque et tchèque**

Comptant pour plus de la moitié des références à la culture source recensées, les références au cadre géographique slovaque et tchèque prédominent largement dans la méthode. Les concepteurs de la méthode ont donc fait le choix d'inscrire l'enseignement du français à la fois dans le contexte géographique de la culture cible, essentiellement la France et les pays francophones européens comme la Belgique, la Suisse et le Luxembourg, et dans le cadre géographique slovaque. Les objectifs linguistiques et communicationnels des références au cadre géographique national sont évidents : il s'agit de donner des équivalents français aux noms géographiques slovaques pour permettre à l'apprenant de parler de son pays. Ces références répondent aussi aux objectifs interdisciplinaires des programmes scolaires par une ouverture vers la géographie. Enfin, du point de vue psychologique, inscrire l'enseignement du français dans un cadre familier contribue à rassurer l'apprenant dans son apprentissage.

### **3.2.2. Les références au patrimoine culturel et naturel slovaque et tchèque**

La méthode fait aussi quelques allusions à la littérature slovaque et à son histoire. Si leur fonction interdisciplinaire est évidente, les implications linguistiques et communicatives sont plus limitées, car elles sont essentiellement descriptives et n'autorisent que des implications personnelles limitées de la part de l'apprenant. Ces références remplissent donc une fonction essentiellement patrimoniale.

### **3.2.3. Les références aux langues slovaque et tchèque**

Il est régulièrement fait mention aux langues slovaque et tchèque dans la méthode. Leurs fonctions linguistique et communicative sont limitées à quelques structures (emploi des verbes parler et apprendre, le comparatif). Les fonctions de ces références sont surtout interdisciplinaire, par la mise en valeur de la complémentarité des langues, comme les programmes officiels le prescrivent, et patrimoniale par une célébration des langues nationales slovaque et tchèque.

### **3.2.4. Les références aux prénoms slovaques**

L'emploi du prénom Eva, très fréquent en République tchèque comme en Slovaquie, qui permet de maintenir l'apprenant dans son cadre familier, remplit la fonction psychologique de mise en confiance de l'apprenant dans son apprentissage.

### **3.3. Une baisse progressive du nombre de références à la culture source en fonction du niveau et de l'âge des apprenants**

En prenant en compte chaque tome séparément, nous constatons un recul progressif des références à la culture source du tome 1 au tome 4 à mesure que l'apprenant progresse dans son apprentissage et avance en maturité. Deux raisons peuvent expliquer ce phénomène. Le niveau de l'apprenant d'abord : lorsqu'il a atteint un niveau suffisant pour communiquer en dehors de son environnement immédiat, la fonction linguistique et communicative des références à la culture source dans la méthode s'avère moins opérante. L'âge de l'apprenant ensuite : lorsqu'il sort de l'enfance, il devient plus indépendant et plus confiant dans son apprentissage. Les fonctions psychologique et patrimoniale des références à la culture source ont donc moins de raison d'être.

## **4. La culture source dans les pratiques de classe**

Pour observer le rôle de la culture source en classe, nous avons analysé quatre séquences de production orale de quatre à cinq minutes chacune enregistrées dans une école primaire slovaque puis transcrites. Dans le système scolaire slovaque, l'école primaire regroupe l'école élémentaire et le collège français. Les quatre séquences, centrées sur différents objectifs linguistiques et communicatifs, se répartissent selon l'âge des apprenants de la manière suivante : dire où on habite, donner sa nationalité et son âge (classe 1, 8-9 ans) ; parler du temps qu'il fait et des saisons (classe 2, 10-11 ans) ; présenter sa famille (classe 3, 12-13 ans) ; parler des animaux (classe 4, 14-15 ans). Une analyse de contenu nous a permis de mettre à jour les références à la culture source et d'identifier leur fonction dans l'enseignement.

### **4.1. Les références à la culture source dans les séquences analysées**

Le seul type de référence à la culture source que nous avons identifié dans les séquences analysées est la géographie de la Slovaquie : récurrence du mot Slovaquie, citations de noms de villes et de noms de lieu (le zoo de Bratislava, la piscine de Zvolen, etc.).

### **4.2. Les fonctions de la culture source dans les séquences analysées**

#### **4.2.1. Assurer la construction linguistique et thématique des séquences de production orale**

L'analyse des quatre extraits enregistrés montre clairement comment l'enseignante prend appui sur la culture source pour remplir les objectifs linguistiques et thématiques des séquences pédagogiques. Les références aux lieux géographiques

familiers lui permettent ainsi de faire travailler ses élèves sur un grand nombre de structures : des structures simples comme le verbe « habiter », des structures plus complexes comme « pouvoir aller » ou « voir ». Le potentiel thématique des références à la géographie de la Slovaquie est lui aussi assez riche. S'appuyer sur son cadre spatial familier permet à l'apprenant de développer des thématiques très simples, comme désigner son lieu de vie (classe 1), mais aussi plus complexes, comme raconter une expérience vécue (classe 4 : évocation de la visite du zoo de Bratislava).

#### **4.2.2. Favoriser l'expression personnelle et spontanée de l'apprenant**

Il est naturel de s'exprimer plus facilement à propos de ce qu'on connaît. Voilà pourquoi l'enseignante favorise l'expression spontanée de l'apprenant en l'encourageant à s'appuyer sur son univers connu.

#### **4.3. Baisse des références à la culture source avec le niveau et l'âge de l'apprenant**

Comme nous avons pu déjà l'observer dans l'analyse de la méthode *En français*, le nombre de références à la culture source diminue avec l'âge et le niveau. Ainsi, dans les séquences des classes 1 et 2, la culture source apparaît dans la moitié des échanges. Dans celle de la classes 3, elle n'apparaît plus que dans le tiers des échanges et à peine dans le cinquième des échanges de la classe 4. C'est donc chez les apprenants les plus jeunes et aux niveaux les moins avancés que la culture source semble jouer le rôle le plus important dans la production orale des apprenants.

### **Conclusion**

Dans l'enseignement du français langue étrangère en Slovaquie, la culture source apparaît donc à tous les stades de la transposition didactique. En amont, dans la mise en textes des savoirs sélectionnés en fonction des objectifs d'enseignement dans l'élaboration des programmes d'enseignement et du manuel et, en aval, dans la transposition interne par l'enseignant qui élabore son propre texte du savoir en interaction avec les apprenants dans les séquences de production orale.

Ces références à la culture source sont cependant en nombre limité et restent très partielles, car elles ne font que refléter une représentation simplifiée de la réalité slovaque en fonction, d'une part, des objectifs politiques, pédagogiques, linguistiques et communicatifs de l'enseignement du français et, d'autre part, de l'âge et du niveau des apprenants.

Elles remplissent des fonctions diverses : des fonctions pédagogiques d'appui linguistique et communicatif à l'enseignement, mais aussi des fonctions non pédagogiques de mise en valeur du pays. Les références à la culture source visent cependant surtout à mettre en confiance l'apprenant dans son apprentissage en créant un contexte d'enseignement du français familier à l'apprenant. C'est pourquoi les références à la culture source diminuent-elles avec le niveau et l'âge de l'apprenant à mesure que celui-ci acquiert plus d'autonomie et d'assurance. La culture source dans l'enseignement du français langue étrangère en Slovaquie semble donc être mise au service d'une individualisation de l'enseignement orientée vers la personne de l'apprenant et ses centres d'intérêt et faciliter ainsi la compression didactique en fonction du profil de l'apprenant.

### Bibliographie

- Baranová, E., Cluse, J.-L., Taišlová, J. 1994. *En Français 1*. Bratislava : SNP / Hachette FLE.
- Baranová, E., Cluse, J.-L., Taišlová, J. 1994. *En Français 2*. Bratislava : SNP / Hachette FLE.
- Baranová, E., Cluse, J.-L., Taišlová, J. 1994. *En Français 3*. Bratislava : SNP / Hachette FLE.
- Baranová, E., Cluse, J.-L., Taišlová, J. 1994. *En Français 4*. Bratislava : SNP / Hachette FLE.
- Collès, L. et al. 2008. *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias*. Louvain-la-Neuve : EME.
- Cuche, D. 2001. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Fleury, J. 2008. *La culture*. Rosny-sous-Bois : Bréal.
- Galisson, R. 1988. « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée ». *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, n° 1, p. 325-341.
- Halté, J.-F. 1992. *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Robert, J.P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Orphys.
- Rocher, G. 1995. *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Les Éditions Hurtubise.
- Zarate, G. 2010. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## Enquête sur le métadiscours des éducateurs à l'intercompréhension

**Katerina Krimpogianni**

Université nationale et capodistrenne d'Athènes, Grèce

katerinakri@frl.uoa.gr

**Éric Castagne**

Université de Reims Champagne-Ardenne, France

eric.castagne@univ-reims.fr

### Résumé

À travers une double analyse thématique et pragmatique du métadiscours des éducateurs de la méthode *InterCompréhension Européenne*, on a tenté de décrire l'itinéraire de la réflexion guidée des apprenants entre le linguistique et leurs opérations cognitives, pendant un processus de création de la représentation mentale des textes rédigés en langues non connues et non étudiées, mais voisines des langues de leur répertoire. Le métacognitif et le métalinguistique évoluent en synergie dynamique et créent un univers de réflexion intensive d'après le corpus de référence élaboré dans cet objectif.

**Mots-clés** : didactique, plurilinguisme, textes, métalinguistique, métacognition

### Survey on the metadiscourse of the educators to Intercomprehension

### Abstract

Through a thematic and pragmatic analysis of the metaspeech of educators in *InterCompréhension Européenne* method, we have attempted to describe the movement of the students guided reflection during the creation of mental representation of written texts in languages that haven't been studied before from the students, but are genetically close to their linguistic repertoire. The metacognitive and metalinguistic elements are found to be working in synergy, thus creating a universe of intensive reflection which appears to be reflected in the examples presented in our corpus.

**Keywords**: didactics, plurilingualism, texts, metalinguistics, metacognition

### 1. Introduction

Le discours métalinguistique d'un enseignant informe sur la manière qu'il a de conceptualiser les notions abordées dans son discours. Cela signifie très concrètement qu'en étudiant le discours métalinguistique d'un enseignant de langue, il est possible d'observer et de rendre compte de la manière dont il conceptualise

les notions linguistiques et dont il modélise l'acquisition et la construction des compétences métalangagières chez l'apprenant (Wirthner 2004). C'est la raison pour laquelle le discours métalinguistique a été plusieurs fois, surtout pendant les deux dernières décennies, au cœur de recherches dans le domaine de la didactique des langues vivantes étrangères, et tout particulièrement de la didactique du plurilingue. L'éducation à l'intercompréhension, en tant que composante des Approches Plurielles (Candelier *et al.* 2007) qui sont au service de la didactique du plurilinguisme, implique une dimension méta- qui se reflète en grande partie dans le métadiscours des formateurs en tant que médiateurs du cours et ensuite dans le métadiscours des apprenants en tant que futurs sujets plurilingues aptes à appréhender des textes en multiples langues et en saisir au moins les informations essentielles. Dans cet article, à partir des résultats d'une étude de cas (enquête effectuée dans le cadre d'un stage doctoral Erasmus+), on vise à montrer comment le métadiscours des formateurs sollicite la compétence métalinguistique et métacognitive des apprenants de manière simultanée à travers la tâche d'interprétation sémantique qui a un rôle central dans l'éducation à l'intercompréhension au sein de la méthodologie *InterCompréhension Européenne* (désormais ICE). Plus précisément, l'objectif du papier vise à montrer comment, dans une séance d'éducation à l'intercompréhension, la dimension « méta- » utilisée par les formateurs intervient au niveau cognitif pour stimuler les capacités de compréhension, d'interprétation et donc de construction sémantique. Nous avons élaboré un corpus de données collectées à partir d'observation *in vivo* et d'enregistrements sonores effectués durant une trentaine d'heures au cours de séances d'éducation à l'intercompréhension romane et germanique.

## 2. Préparation et déroulement de l'enquête

### 2.1. L'objet d'étude

L'objet de cette enquête est l'étude de l'usage par le formateur (d'une séance d'éducation simultanée à l'intercompréhension de plusieurs langues voisines et/ou parentes de la langue maternelle) d'un métadiscours intervenant sur la compétence métalinguistique des apprenants pour la rendre opérationnelle dans l'exécution de tâches qui ont comme objectif la compréhension efficiente de textes écrits rédigés en multiples langues peu connues ou inconnues, parentes de langues figurant dans le répertoire langagier des apprenants. Notre objectif final est de répertorier les pratiques métalinguistiques des formateurs au sein des séances d'éducation à l'intercompréhension pour mieux comprendre, conceptualiser et systématiser une partie des mécanismes éducatifs et cognitifs derrière ce type de cours et peut-être d'identifier les bénéfices de leur usage dans la sollicitation d'un

éventail de compétences qui sont moins souvent sollicitées de manière systématique dans des cours où l'enseignement vise une forme exhaustive de formation à toutes les compétences d'une seule langue. Si le CARAP présente l'intérêt de fixer la liste exhaustive et précise des compétences à développer au sein d'une approche plurilingue, il fait régresser les vertus opérationnelles et l'adaptabilité efficiente des démarches d'évaluation par ordres de grandeur comme celles qui sont utilisées dans la méthodologie ICE. C'est pourquoi le recueil de données qualitatives sous la forme d'observations *in vivo* et l'analyse du discours contrôlé ou non contrôlé d'un éducateur à l'intercompréhension pendant une séance consacrée à l'intercompréhension de plusieurs langues apparentées devrait pouvoir fournir une image représentative des usages et des processus en jeu. Certes, il pourrait être objecté que les observations seront subjectives, soumises fortement à l'emprise de la relativité des perceptions sensorielles et d'analyses sélectives, mais, pendant des siècles, l'empirisme et la notation patiente et méthodique des comportements a fait progresser de très nombreuses disciplines et plus récemment les études sur corpus ont montré qu'elles proposaient dans les limites prédéfinies, acceptables et acceptées des conclusions tout aussi provisoires que celles des études exhaustives, les deux pouvant être remises totalement en cause par de nouvelles observations ou études.

## 2.2. La cible

Depuis 2001, l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) accueille l'équipe du programme InterCompréhension Européenne (ICE) qui mène des recherches sur le concept complexe de l'intercompréhension et qui a développé une méthodologie spécifique d'éducation à l'intercompréhension des langues romanes et germaniques. Une partie des résultats a permis de constituer des unités d'enseignement qui ont été insérées dans plusieurs curricula au niveau Master. Les Unités d'Enseignement (UE) d'éducation à l'intercompréhension sont dispensées par deux membres du programme ICE. Le premier intervient dans le cadre de deux groupes au sein du master « Gestion Multilingue de l'Information » dont les étudiants se destinent à l'encadrement des entreprises : ICE Langues Romanes pour les étudiants de première année (GMI1) et ICE Langues Romanes et Germaniques) pour les étudiants de deuxième année (GMI2). Le second intervient dans le cadre de deux groupes (ICE Langues Romanes) d'étudiants engagés au sein du master « MEEF » (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et constitués des futurs enseignants des Langues Vivantes.

### 2.3. La situation d'enquête

Notre enquête a eu lieu à l'Université de Reims Champagne-Ardenne pendant le premier semestre de l'année académique 2015-2016 et s'est déroulée sur une durée de dix semaines. Elle a consisté en une observation et des enregistrements sonores systématiques des séances d'ICE de quatre groupes distincts, ce qui a représenté au final un corpus de 31h20. Malgré des formateurs différents, des publics variés et des objectifs d'apprentissage variés, la méthodologie ICE est standardisée sur les principes de base et sur les étapes :

- a) avant d'aborder un texte authentique et extrait de la presse écrite, le formateur lance une discussion autour du thème général ;
- b) suivent la projection du texte et la lecture de l'ensemble du texte, soit grâce à des fichiers sons diffusant la lecture oralisée par des natifs (master GMI), soit grâce à la lecture en direct par le formateur (master MEEF);
- c) on enchaîne avec l'interprétation du texte séquence par séquence, en suivant un processus dynamique et cyclique jusqu'à ce que l'on aborde le sens de manière satisfaisante pour l'apprenant et le formateur (Castagne 2004; Bougé, Cailliès 2004) : pour chaque séquence, un étudiant volontaire prend la parole à son tour et, sur sa demande, peut être guidé dans sa tâche par le métadiscours des autres membres de la promotion ou du formateur jusqu'à la réussite globale;
- d) une fois la signification du texte appréhendée de façon satisfaisante, le formateur décide parfois de redonner une lecture des fichiers sons pour que les étudiants se rendent compte du parcours de la construction sémantique suivi pendant l'exécution de la tâche.

### 2.4. La problématique et les questions de recherche

L'ensemble de notre recherche comprend plusieurs volets dont un seul est exposé dans cet article, à savoir l'élaboration sur la base d'un corpus authentique et représentatif d'un répertoire des pratiques métalinguistiques des formateurs ICE telles qu'elles apparaissent dans leur métadiscours. Cette problématique repose les trois questions de recherche suivantes :

- a) Quelles sont les usages métalinguistiques des formateurs dans le cadre de l'éducation à l'intercompréhension selon la méthodologie ICE ?
- b) Quels sont les procédés les plus favorisés par les formateurs et quels sont leurs impacts chez les apprenants sur les processus de la construction du sens (en l'occurrence d'un texte écrit) ?

c) La tâche de l'interprétation sémantique vérifie-t-elle l'objectif de développer la compétence métalinguistique et métacognitive des apprenants à travers une réflexion intensive sur les aspects linguistiques ?

## 2.5. Le cadre théorique de l'enquête

Vu que les termes « métalinguistique » et métacognitif » connaissent une certaine variation, approximation voire incertitude terminologique, il nous apparaît nécessaire de mentionner que le cadre théorique, qui a émergé de notre expérience d'après nos observations faites sur notre corpus (Krimpogianni, Castagne, 2016), rejoint la théorie psycholinguistique de J.E. Gombert (1990) selon laquelle le métalinguistique est une fonction de la métacognition. En accord avec cette théorie, nos observations semblent montrer que, dans le cadre de la méthodologie ICE, la réflexion des formateurs suscite la réflexion des étudiants de telle manière que les deux champs, linguistique et cognitif, sont non seulement liés intimement, mais aussi profondément interdépendants. Le métalinguistique et le métacognitif entrent ainsi dans une relation réflexive qui les rend indissociables. Selon nos observations, grâce à son métadiscours linguistique, l'éducateur ICE active à chaque fois chez les apprenants une méta-capacité différente et adaptée afin de les aider à construire le sens d'un texte. Pour rappel, selon Gombert, il y a six métacapacités distinctes, chacune désignant la réflexion et le contrôle délibéré sur un aspect du langage différent. Ainsi, la capacité métalexicale porte sur le lexique, la capacité métasémantique sur les unités sémantiques plus larges que les mots, la capacité métasyntaxique les éléments grammaticaux, la capacité métaphonologique sur les composants phonologiques des unités linguistiques, la capacité métatextuelle sur *le contrôle délibéré de l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges*, la capacité métapragmatique se manifestant pendant la réflexion sur l'aspect des emplois du discours. Néanmoins, vu que la tâche à accomplir vise à construire la signification d'un texte, l'éducateur à l'intercompréhension intervient également sur le plan cognitif en suscitant une forme de réflexion : lire un texte, c'est construire du sens de manière cohérente, ce qui implique d'avoir une réflexion préalable sur ses propres connaissances linguistiques et encyclopédiques, d'avoir une réflexion simultanée sur l'incorporation des nouvelles données extraites du texte dans ses connaissances et d'avoir une réflexion rétroactive sur ses réussites et ses difficultés dans l'appréhension du texte. Cette pratique correspond très précisément à ce que Hartman (2001) décrit sous la formulation « teaching for metacognition ». Sur ce point, il est utile de mentionner que le métadiscours des formateurs ICE, qui fait l'objet de notre étude, est constitué du métalangage scientifico-didactique comme cela a été décrit par Josette Rey Debove (1997).

## 2.6. Choix de la/des technique(s) d'enquête

Pour tenter de répondre à nos trois questions de recherche, le choix de la forme de l'enquête (enregistrement + transcription) a été longuement réfléchi. Il est scientifiquement justifié par son adéquation avec la problématique : pour comprendre un problème dans toute son ampleur et sa complexité en dépassant d'une part le contrôle par les enquêteurs des variables impliquées et d'autre part la subjectivité des enquêtés à un questionnaire élaboré préalablement, nous avons choisi l'observation en mettant les enquêtés dans les meilleures dispositions possibles et en les impactant le moins possible. Ceci a eu le mérite de se placer d'emblée dans une quête d'opérationnalité qui pourrait fournir vraisemblablement des informations permettant une généralisation par extrapolation tout en limitant la subjectivité des enquêteurs à la description des données. La collecte des données a été effectuée grâce à la démarche de l'observation participante (Blanchet 2011), à savoir sans participation ni implication des chercheurs malgré leur présence dans la salle pendant le déroulement de la séance pour qu'ils puissent profiter d'une situation d'enseignement-apprentissage authentique. Pour minimiser l'impact du matériel sur le comportement des formateurs et des étudiants, nous avons choisi comme outil de collecte l'enregistrement sonore non vidéo grâce à un enregistreur numérique de poche. A noter que, si les protagonistes étaient informés que l'enquête concernait l'intercompréhension, ils ignoraient le contenu et les objectifs précis de la recherche : ils étaient seulement informés qu'ils ne seraient en aucun cas évalués ou jugés pour leurs performances et que les transcriptions des enregistrements sonores seraient anonymisées.

## 2.7. Traitement des données

Dans le but de saisir les invariants et les régularités présentes dans le métadiscours des formateurs, nous avons adopté une visée nomothétique (Cardinet, 1977 ; De Landsheere, 1982) en procédant selon les étapes suivantes :

- a) Transcription orthographique normée (selon les conventions de transcription du Groupe Aixoise de Recherche en Syntaxe-GARS) du métadiscours des formateurs, à savoir tout discours faisant preuve de réflexion sur tous les niveaux de la langue pendant l'exécution de la tâche d'interprétation sémantique des textes;
- b) Analyse du contenu selon les normes de l'analyse thématique catégorielle (Mucchielli, 2006) : le critère thématique de la catégorisation s'est imposé de lui-même à partir du moment où nos observations avaient rejoint la théorie des métacapacités (Gombert, 1990) et, pour éviter au maximum le risque de

subjectivité, le critère thématique a été croisé avec un critère formel, à savoir le « tour de parole » (Kerbrat-Orrecchioni 1996).

c) Analyse pragmatique de chaque séquence de discours catégorisée en expliquant l'acte illocutoire (Austin, 1962) et notamment l'acte pédagogique qui concerne l'initiation, à savoir *donner des directives* (Flanders, 1970).

Les étapes décrites ci-dessus sont illustrées dans le schéma suivant qui constitue d'ailleurs une partie exemplaire de notre corpus :

Tour de parole : *F : [...] donc une subordonnée + qui joue le rôle de complément + je dois avoir un texte + comme dans toutes les langues et comme en français cette subordonnée a un verbe conjugué donc j'ai besoin d'avoir une conjonction + d'avoir quelque chose qui introduit + alors vous m'avez dit puis + alors + puis + ce sont des coordinations + une subordonnée + il vous faut un élément*

Métacapacité : métasyntaxique

Acte illocutoire (donner des directives) / Procédés : segmentation syntaxique, comparaison interlinguistique

Où : Texte néerlandais

Groupe : GMI 2

Dans l'exemple ci-dessus, le formateur est en train d'aider un étudiant à interpréter une phrase extraite d'un texte néerlandais. Ce tour de parole concerne le « métasyntaxique » puisque le formateur vise la capacité métasyntaxique de l'étudiant. Il l'appelle donc à réfléchir et à manipuler délibérément les aspects syntaxiques et grammaticaux de la séquence à interpréter. Afin de faciliter la tâche de l'étudiant, le formateur l'amène à faire (acte illocutoire) une segmentation syntaxique des constituants immédiats de la phrase de manière à ce que l'étudiant repère la subordonnée et ses constituants, ce qui lui donnerait la clé pour aborder le sens de la phrase. En même temps, il lui fait faire une comparaison interlinguistique en présentant le verbe conjugué sous une perspective contrastive et en le guidant de cette manière à puiser dans les ressources linguistiques maîtrisées en langue maternelle ou en langue étrangère connue.

### 3. Premiers résultats de l'enquête sur le discours métalinguistique d'un éducateur à l'intercompréhension

#### 3.1. Typologie basique

L'étude du corpus a mis en évidence l'intervention des éducateurs pour aider les apprenants dans la construction de leur interprétation dans deux domaines distincts.

Les unes sont d'ordre purement linguistique et ont une fonction mnésique de type encodage implicite. Dans ce domaine, l'éducateur peut fournir des informations soit sur les unités linguistiques elles-mêmes (indices formels, prosodiques, sémantiques, organisationnels, contextuels, situationnels, voire de traduction à l'extrême fin de l'interprétation quand c'est nécessaire), soit sur l'organisation même de ces unités (segmentation morphologique, segmentation syntaxique, réorganisation de la structure d'un énoncé) :

Exemple:

*F: et là en plus + vous avez un qualificatif sur Rosa Parks*

*Es:(silence)*

*F: pas d'idée + bon + on va essayer de voir derrière en sachant qu'il y a des transparences là dedans +++ mais après il faut faire le processus d'ICE qu'on vous a déjà enseigné c'est-à-dire supprimer les préfixes + supprimer les suffixes etc. pour y arriver +++ donc + vous n'avez pas fait ça + supprimer les préfixes + supprimer les suffixes*

Capacité : métalexicale

Acte illocutoire (procédé) : segmentation morphémique

Texte : néerlandais

Groupe :GMI 2

Les informations de type purement linguistique ont pour objectif la construction immédiate de l'interprétation et de la représentation individuelle d'un texte sous la forme d'énigmes ou d'indices et simultanément la construction et la mémorisation implicite de connaissances : ces informations permettent à l'apprenant d'acquérir et d'encoder inconsciemment un ensemble de connaissances linguistiques ou encyclopédiques. Les autres sont d'ordre cognitif et ont une fonction mnésique de consolidation et de récupération explicite : l'éducateur présente des contrastes linguistiques, des explications diachroniques, des récupérations mnésiques, des stratégies de résolution de problème et des médiations translangagières :

Exemple :

*F: est-ce qu'il y a une transparence en anglais +++ et une transparence en néerlandais et quand toute à l'heure vous parlez de vote c'est ici le mot utilisé pour les voix*

Capacité : métalexicale

Acte illocutoire (procédé) : médiation translagagière, indices contextuels

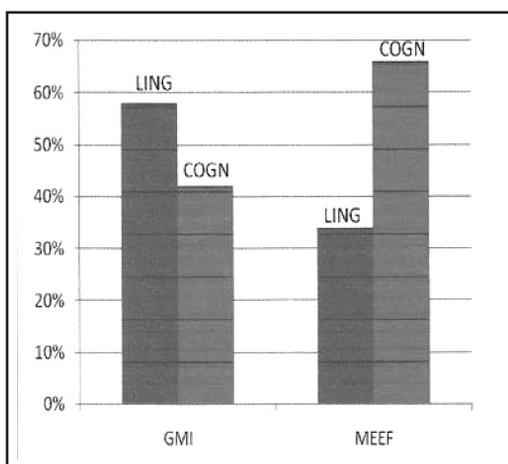
Texte : allemand

Groupe : GMI 2

Les informations de type cognitif ont pour objectif la construction explicite de cartes de connaissances à des fins d'apprentissage et de mémorisation explicite : ces informations permettent à l'apprenant de se représenter concrètement un ensemble de connaissances sous la forme d'un réseau des similitudes et dissimilarités, d'intégrer et de planifier une série de procédures permettant d'atteindre ses objectifs grâce à ces connaissances et d'évaluer au niveau stratégique les forces et les faiblesses de ses connaissances en réseau au plan cognitif.

### 3.2. Pratique adaptative

Selon nos premières observations, qui demanderaient à être confirmées par une enquête plus approfondie, il semblerait que les deux types d'intervention sont présents dans tous les types de séances d'ICE, mais que les éducateurs privilégient les informations d'ordre purement linguistique à destination des publics GMI dont l'enseignement ne figure pas dans leur objectif professionnel et les informations d'ordre cognitif à destination des publics MEEF dont l'enseignement linguistique figure dans leur objectif professionnel :



On pourrait faire l'hypothèse que cette différence fût le résultat d'une pratique distincte entre les deux éducateurs. Mais, même si on ne peut nier l'impact de cette variable, d'autant plus que le formateur intervenant auprès des GMI est beaucoup plus expérimenté que celui intervenant auprès des MEEF, la méthodologie ICE donne la consigne de s'adapter aux compétences et aux besoins de leur public (Castagne, 2010, 14).

### 3.3. Typologie détaillée des interventions cognitives

L'étude du corpus a mis en évidence que les informations des éducateurs sollicitent cinq types d'aptitudes cognitives :

#### 1. le contraste interlinguistique et intralinguistique en synchronie :

Exemple :

*F: il y a -ito qui veut dire petit en général c'est ce qui correspond à notre -et ou à notre -ette dans garçonnet ou fillette c'est exactement ça*

Capacité : Métalexicale

Acte illocutoire (procédé) : indice contrastif (interlinguistique)

Texte : espagnol

Groupe : GMI 1

Exemple :

*F: on a si vous remarquez on a deux aquelas un premier cas ici un deuxième cas là est-ce que vous voyez une différence*

*E: l'accent*

*F: l'accent en effet*

Capacité : métasyntaxique

Acte illocutoire (Procédé) : indice contrastif (intralinguistique)

Texte : portugais

Groupe : GMI 1

#### 2. l'explication diachronique

Exemple :

*F: quelle est la transparence indirecte + quel est le mot relais entre ce radical là et finalement le gouvernement*

*F: Vous vous rappelez + on avait utilisé aussi dans le cours SLE syntaxe le verbe recteur + on avait parlé des verbes recteurs et ça vient tout simplement + la racine de ça c'est rex en latin*

*F: Il est vraiment transparent + mais vraiment indirect + est-ce que vous avez une idée*

Capacité : Métalexicale

Acte illocutoire (Procédé) : indice diachronique

Texte : néerlandais

Groupe : GMI 2

3. la récupération mnésique :

Exemple :

*F: ce que j'avais dit la dernière fois, qu'il y a XXX comme la trame consonantique*

*E: b v*

*F: oui b et v on va mettre un v qu'est-ce qui manque*

*Es: vétéran*

Capacité : Métaphonologique

Acte illocutoire (Procédé) : indice mnésique

Texte : roumain

Groupe : MEEF

Les indices mnésiques présentés aux étudiants concernent en général un élément rencontré précédemment soit dans le même texte, soit dans un texte précédent.

4. la stratégie de résolution de problème :

Exemple :

*E: la loi*

*F: la loi + excellent+ comment vous avez trouvé ça*

*E: c'est parce qu'on l'avait vu*

*F: en effet en première ligne on avait vu legge + loi*

Capacité : Métalexical

Acte illocutoire (Procédé): Indice stratégique

Texte : roumain

Groupe : MEEF

La compétence stratégique joue un rôle central dans la didactique du pluri-linguisme selon la méthodologie ICE. Ainsi, les formateurs demandent souvent à l'apprenant la stratégie qu'il a utilisée pour découvrir le sens d'une séquence. Ils cherchent à renforcer de cette manière la conscientisation de ses propres stratégies et à donner des directions stratégiques complémentaires aux autres apprenants (Castagne 2010).

5. la médiation translangagière :

Exemple :

*F: et donc il reste weg + en transparence indirecte avec le français mais vraiment indirecte + il y a une transparence qui est directe + c'est plus facile d'accès en anglais*

Capacité : Métalexical

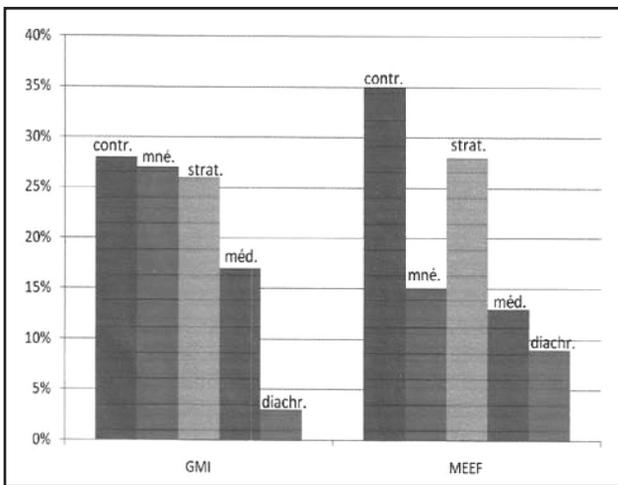
Acte illocutoire (Procédé) : indice translangagier

Texte : néerlandais

Groupe : GMI 2

Le formateur utilise ici un élément relais en perspective translinguistique (Castagne 2007), c'est-à-dire qu'il le met en relation d'équivalence intermédiaire avec d'autres éléments dans d'autres langues. Nous attirons particulièrement l'attention sur le fait qu'il y a une différence subtile avec le contraste interlinguistique parce que l'étudiant n'est pas confronté à une simple juxtaposition d'éléments en langues différentes, mais qu'il est invité à puiser dans ses ressources linguistiques en autonomie intégrale pour établir des liens formels ou sémantiques entre les éléments linguistiques.

Les cinq types d'aptitudes cognitives sont toutes sollicitées dans les différentes séances d'éducation à l'intercompréhension et les deux les plus fréquemment sollicitées par l'éducateur ICE sont le contraste et la stratégie. Mais si les éducateurs utilisent dans la formation GMI les deux aptitudes de manière équivalente, ils privilégient remarquablement le contraste à la stratégie dans la formation MEEF :



La raison est à chercher du côté de l'adaptation méthodologique aux compétences et aux objectifs des apprenants : les seconds, massivement linguistes, sont beaucoup plus sensibles aux informations contrastives qu'aux informations stratégiques alors que les premiers, dont le profil est autant linguistique que technique, ne sont a priori pas plus réceptifs à l'une qu'à l'autre.

### Conclusions et perspectives

Cette première incursion dans ce que pourrait être une didactique de l'intercompréhension nous fournit quelques pistes sur la complexité de la tâche de l'éducateur dans une séance d'éducation simultanée à l'intercompréhension. La première est

que, quel que soit l'objectif opérationnel visé par les apprenants, l'intervention des éducateurs porte à la fois sur le métalinguistique et le métacognitif parce que le métadiscours joue prioritairement, dans ce contexte, une fonction mnésique grâce à laquelle l'éducateur peut créer chez l'apprenant des connaissances métacognitives ou ce que Pitrat (1990) appelle des métaconnaissances, et l'aider à les ranger de manière à se créer ses propres expériences métacognitives. De cette façon, les interventions cognitives des éducateurs pointent la consolidation et la récupération explicites de connaissances. La seconde est que, quel que soit l'objectif opérationnel visé par les apprenants, les interventions métalinguistiques visent l'encodage implicite de connaissances dans le sens où, portant leur attention sur les des caractéristiques linguistiques, les apprenants profitent de l'écart entre ces fonctionnalités et celles de leur interlangue pour acquérir ainsi une intuition linguistique (Ellis, 1993). La troisième est que, quel que soit l'objectif opérationnel visé par les apprenants, les interventions métacognitives peuvent être toutes sollicitées, que, d'après notre observation, les deux les plus fréquemment sollicitées par les éducateurs à l'intercompréhension, semblent toujours être les contrastes linguistiques en synchronie et la stratégie de résolution de problème, mais qu'en fonction de leur objectif, les éducateurs gèrent de manière adaptative à la fois leurs interventions métacognitives à destination des apprenants et leur évaluation de la compétence et de la performance des apprenants, résultat de leur réflexion rétroactive sur leurs pratiques enseignantes. Manifestement nous pouvons considérer que les éducateurs à l'intercompréhension observés au cours de l'enquête pratiquent simultanément un enseignement favorisant la métacognition (Lafortune 1998) et un enseignement avec métacognition.

Si l'on considère comme Wirthner (2004) que le métadiscours d'un enseignant informe sur la manière qu'il a de conceptualiser les notions abordées dans son discours, il est possible de déclarer à la suite de nos observations que les éducateurs à l'intercompréhension, et tout spécifiquement les éducateurs de la méthode ICE, pratiquent une éducation au plurilinguisme selon une approche systémique qui mêle avec habileté et adaptativité linguistique et métacognition. La mise en synergie de ces deux domaines jusqu'à l'interdépendance, voire l'osmose, privilégie la construction dynamique et contrastive de la connaissance en réseau plurilingue selon le mode analogique plutôt que la réception passive et indifférenciée de morceaux de savoirs linguistiques selon le mode analytique (Castagne, Chartier 2007, Castagne 2016) grâce à une réflexion consciente menée en toute « autonomie responsabilisante » (Castagne 2010). Fisher (1998 : 9) considère que :

*Les stratégies d'enseignement peuvent être largement divisées en trois catégories : la didactique, la découverte dirigée et l'enseignement de la*

*métacognition (ce que j'appellerai le méta-enseignement). L'enseignement didactique est celui où l'éducateur assume un contrôle complet dans l'établissement des tâches, la prescription des procédures et l'évaluation des résultats. Ce type d'enseignement convient à des fins particulières en termes d'exposition des connaissances et de pratique des compétences, mais il limite la portée de l'enfant pour tirer un bénéfice métacognitif de l'expérience. L'enseignement orienté vers la découverte permet aux enfants, sous la direction de « découvrir », par exemple à travers l'investigation et la résolution de problèmes, des stratégies particulières et des points d'enseignement. L'enseignant facilite le transfert de l'apprentissage en reliant les nouvelles connaissances aux connaissances existantes en encourageant la réflexion et en établissant des liens. Ce type d'enseignement encourage l'enfant à s'engager dans la description cognitive (CD) et l'extension cognitive (CE). Le méta-enseignement vise à arbitrer la métacognition pour aider l'enfant à rendre explicite sa réflexion et son apprentissage dans le but d'une auto-évaluation et d'une auto-gestion (MT).*

Les recherches que nous avons menées sur les liens entre linguistique et cognition dans le cadre de l'éducation à l'intercompréhension rejoignent plusieurs recherches entreprises en psychologie, en psycho-neurologie, en sciences cognitives et en neurosciences qui s'intéressent au rôle (central) de la conscience et des émotions dans l'apprentissage dans l'apprentissage (Baars 1988, 1997), dans l'apprentissage des langues (Schmidt, 1994) et dans la prise de décision (Ahn et al., 2005). Le sujet, complexe en soi, demanderait manifestement de faire converger plusieurs formes de connaissances : par exemple, celles des linguistes, celles des spécialistes en sciences cognitives et en neurosciences, celles des traducteurs et interprètes professionnels, et celles des spécialistes de l'intelligence ou de l'apprentissage artificiel. L'enseignement-apprentissage de la compréhension plurilingue dont il a été question oblige en effet plus que jamais à poser des problèmes et à proposer des solutions selon une approche pluri- et interdisciplinaire.

## Bibliographie

- Ahn, H., Picard, Rosalind, W. 2005. « Affective-Cognitive Learning and Decision Making : A Motivational Reward Framework For Affective Agents » *The 1st International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction (ACII 2005)*. Octobre p. 22-24 2005, Beijing, China.
- Austin, J. 1962. *How to do things with words*, Oxford: Clarendon Press.
- Baars, B. J. 1988. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge University Press.
- Baars, B. J. 1997. *In the theater of consciousness: The Workspace of the Mind*. New York, NY, Oxford University Press.
- Blanchet, P. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : AUF.

- Bougé, P., Caillies, S. 2004. Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : Approche psychologique. In : E. Castagne (Ed.), *Intercompréhension et Inférences*, p.77-90. Collection Intercompréhension Européenne. Presses Universitaires de Reims.
- Candelier, M. et al., 2007. *CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_report\\_ALC\\_F.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf) [Consulté le 15 octobre 2017].
- Cardinet, J. 1977. La coordination de l'information dans le système éducatif Document R.77.13. Neufchâtel : IRDP, cité par Dufays, J.L. Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de lecture littéraire. In : Paquay, L., Crahay, M., De Ketele M. (dir.) 2011. *L'analyse qualitative en éducation* de Boeck.
- Castagne E., Chartier, J.P. 2007. « Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes ». *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial R/A, p.66-75.
- Castagne, E., 2004. « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines ». In : Actes du colloque international EuroSem2003 *Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : "intercompréhension et inférence"* (Reims, juin-juillet 2003), Reims, PUR. p. 91-116.
- Castagne, E. 2010a. « L'intercompréhension européenne, innovation conceptuelle de la Recherche et du Développement en sciences du langage : la communication et les échanges des entreprises sont facilement opérationnels ». *Points communs*, N°41 Paris.
- Castagne, E. 2010b. Systémiques, hiérarchisations et autonomisations : vers une dynamique évolutive et adaptative. In : P. Doyé & F.-J. Meissner (eds.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Gunter Narr. pp. 12-17.
- Castagne, E. 2016. Intercompréhension et analogies entre langues voisines : entre transparences et opacités. In : Monneret, Ph., Meijri, S. & Pamies, A. (dir.) *Langage et analogie. Figement. Polysémie* revue *Language Design*, Special Issue 1, 2016.
- De Landsheere, G., 1982. Introduction à la recherche en éducation Paris : Armand Colin cité par Dufays, J.L., Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de lecture littéraire. In : Paquay, L., Crahay, M., De Ketele M. (dir.), 2011. *L'analyse qualitative en éducation*, de Boeck.
- Ellis, R., 1993. « The structural syllabus and second language acquisition ». *TESOL Quarterly*, 27, pp. 91-113.
- Fisher, R. 1998. «Thinking about Thinking: Developing Metacognition in Children ». *Early Child Development and Care*, Vol 141 (1998), p. 1-15.
- Flanders, N.A., 1970. *Analysing teaching behaviour*. Addison-Wesley publishing company, Reading Massachussets.
- Flavell, J. H., 1979. « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry». *American Psychologist*, No 34, p. 906-911.
- Gombert, J.E., 1990. *Le développement métalinguistique*. Coll. Psychologie d'aujourd'hui, Paris : PUF.
- Hartman, H. J., 2001. Teaching metacognitively. In: H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction*, p. 149-172. Boston : MA: Kluwer Academic Publishers.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1996, *La conversation*. Paris: Seuil (Mémo).
- Krimpogianni, K., Castagne, E., 2016. « Usages métalinguistiques à l'éducation à l'Intercompréhension : le cas de la méthodologie ICE ». 9<sup>ème</sup> *Congrès Panhélienique et International des Professeurs de français*, Athènes 2016. à paraître
- Lafortune, L., 1998. Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques. In : L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 313-331). Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

Mucchieli, R., 2006. *L'analyse de Contenu de Documents et Communications*. 9<sup>ème</sup> ed. ESF, Issy-les-Moulineaux.

Pitrat, J., 1990, *Métacognition, Futur de l'Intelligence Artificielle*. Hermès.

Rey-Debove, J., 1997. *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Armand Colin.

Schmidt, R., 1994. « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics » *Aila Review*, No11, p 11-26.

Wirhner, M., 2004. « Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet ». *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*, 24-28 août 2004, Québec.

## Notes

1. c.f. paragraphe 2.6

2. Les énonciateurs sont désignées ainsi : -F.- pour Formateur, -E.- pour Étudiant, -Es.-pour la totalité ou une grande partie des étudiants.

3. "metacognitive knowledge" (Flavell 1979)

4. "metacognitive experiences" (Flavell 1979)

5. "language features"

6. "teaching for metacognition" (Hartman 2001)

7. "teaching with metacognition" (Hartman 2001)

8. "Teaching strategies can be broadly divided into three categories: didactic, directed discovery and teaching for metacognition (what I will call meta-teaching). Didactic teaching is where the educator assumes complete control in setting tasks, prescribing procedures and evaluating results. This kind of teaching suits particular purposes in terms of exposition of knowledge and practice of skills, but it limits the scope of the child to benefit metacognitively from the experience. Directed discovery teaching enables children, under direction to 'discover', for example through investigation and problem solving, particular strategies and teaching points. The teacher facilitates transfer of learning by bridging new learning into existing knowledge through encouraging reflection and making links. This kind of teaching encourages the child to engage in cognitive description (CD) and extension (CE). Meta-teaching aims to mediate metacognition to help the child make explicit their thinking and learning for the purpose of self appraisal and self management (MT)." (Fischer 1998).



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## Le savoir phrastique comme entrée à l'écrit en didactique intégrée

**Dounia Abdelli**

Doctorante-Université d'Artois-Lille 3, France

Laboratoire Grammatica

douniaabdelli@hotmail.fr

### Résumé

La problématique de l'écrit en français langue étrangère peut inscrire une entrée par le savoir grammatical en didactique des langues. Cela incite de facto à réfléchir aux stratégies d'enseignement - parallèlement aux stratégies individuelles développées par le sujet apprenant-, susceptibles de faciliter l'optimisation des savoirs enseignés et leur ancrage en contexte institutionnel. En ce sens, une didactique convergente instituant un discours métalinguistique entre les systèmes de l'arabe et du français, peut être plus éclairante en matière de grammaire par le sens au gré d'une simplification métalangagière (G-D de Salins : 2001). Un transfert de contenus de savoirs dans une logique d'équivalence possible des données (M. Miled : 2005) est à même de réduire les marges de complexité dans le cas de langues marquées par une distance interlinguistique avérée.

**Mots-clés :** savoir phrastique, didactique intégrée, grammaire, apprenant de FLE, stratégies d'apprentissage

### The phrasal knowledge as an entry to writing in integrated didactics

#### Abstract

The problem of writing in FLE can include an entry by grammatical knowledge in didactics of languages. This de facto encourages thinking about teaching strategies - in parallel with the individual strategies developed by the learner - that can facilitate the optimization of the knowledge taught and their anchoring in the institutional context. In this sense, a convergent didactic instituting a metalinguistic discourse between the systems of Arabic and French can be more illuminating in terms of grammar by means of a sense of metalanguage simplification (G-D de Salins, 2001). A transfer of knowledge content in a logic of possible data equivalence (M. Miled: 2005), is able to reduce the margins of complexity in the case of languages marked by a proven interlinguistic distance.

**Keywords:** phrastic learning, integrated didactics, grammar, learner learning, strategies of learning

## Introduction

La question du « savoir écrire » que l'on peut opposer au « savoir parler » en didactique des langues, perpétue le débat sur le processus de maîtrise de ces compétences et les difficultés intrinsèques à leur acquisition. Ces deux habiletés comptent parmi les enjeux pédagogiques prioritaires que l'institution scolaire inclut dans les contenus curriculaires de formation. La didactique de l'écrit en FLE se trouve concernée, elle aussi par les difficultés de cerner les postures méthodologiques susceptibles d'aider à la mise en œuvre des stratégies enseignement/apprentissage les plus rentables en termes de succès. En ce sens, nous partons de l'hypothèse selon laquelle la maîtrise de la phrase prédicative du français est une donnée basique facilitant l'accès au processus de l'écriture en langue cible (L2). Aussi, avons-nous à avancer l'argument que l'expérience antérieure en langue source (L1) acquise en matière de production écrite influence les pratiques de l'écrit opérationnalisées en L2. Nous considérons que la pratique de l'écrit est un exercice contraignant et très coûteux du point de vue cognitif. Il mobilise un ensemble de stratégies assez complexes au niveau de la mémoire de travail.

En effet, *l'écriture se déroule selon une série d'opérations complexes, avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux.* (Cornaire, Raymond, 1999). Il est indéniable que « *l'écriture maîtrisée est un phénomène holistique qui exige de savoir/pouvoir passer de manière constante d'opérations de « bas niveau » à des opérations de « haut niveau »* » (Bouchard, 2000 : 481) chez le sujet scripteur. Dans ce contexte, notre réflexion accorde un intérêt à la syntaxe de la phrase comme une entrée à l'écrit : savoir écrire, c'est d'abord acquérir le savoir phrastique comme outil de la cohésion textuelle. Nos investigations seront conduites du côté d'apprenants débutants non experts du premier cycle scolaire, le cycle de découverte de langue, en l'occurrence le cas du français langue étrangère comme langue cible et langue d'enseignement (L2) en contexte scolaire algérien. Notre objectif de recherche est de nous interroger sur les facteurs contraignants de non-maîtrise de la structure phrastique comme savoir basique qui participe au processus de scription en langue cible. En amont, l'accès à l'écrit se construit à la lumière des habitus d'écriture menés en langue de scolarisation, soit l'arabe littéral. Aussi, est-il à rappeler que l'arabe dialectal oral est en réalité la langue source (L1) des locuteurs auxquels nous nous intéressons dans la présente étude.

### 1. Le français langue d'enseignement : une entrée aux savoirs par la grammaire

Les situations de classes sont des moments uniques et se caractérisent par leur complexité vu les contraintes auxquelles se trouve confronté le formateur dans son

action pédagogique. Dans ses préoccupations pédagogiques de chaque jour, l'enseignant met au point des objectifs d'apprentissage en vue de s'assurer de l'efficacité des enseignements qu'il réalise. Il doit aider l'apprenant dans son projet de formation et faire en sorte que celui-ci découvre les caractéristiques de son propre apprentissage (L. Porcher : 1995 : 27). Ce n'est pas toujours facile d'exercer dans cette logique de travail vu les difficultés imposées par la classe. Nous voulons noter ici les difficultés de l'enseignant à répondre à tous les besoins ressentis par les groupes-classes : la réception des savoirs-enseignés (Chevalard : 1985), la méthode de l'enseignant et les moyens pédagogiques disponibles. Cela dit, les difficultés des élèves sont nombreuses : elles relèvent aussi bien des aspects linguistiques et discursifs que ceux du niveau physiologique. Il faudrait souligner que la demande en formation pour l'apprentissage des langues en milieux scolaires algériens devient de plus en plus forte du fait qu'elle est imposée par le marché du travail.

En contexte algérien, la première langue étrangère enseignée est le français, l'apprenant est donc mis en contact avec cette langue dès l'école primaire, mais aussi elle est présente dans son contexte social : au sein de sa famille, à la télévision, dans les endroits publics et les milieux socioprofessionnels qui permettent l'émergence d'interactions sociales. Toutefois, la réalité de la classe français permet de rendre compte d'un état des lieux moins satisfaisant en termes de niveau atteint dans cette langue. Il y a lieu de noter que l'autonomie langagière suppose une maîtrise réelle de la langue, un véritable savoir-faire de la langue en situation de communication. Il s'agit là en effet, d'un enjeu pédagogique que se fixe tout enseignant par rapport au projet de classe qu'il souhaite réaliser en collaboration avec son propre public.

Bien que le savoir grammatical soit important en termes de connaissances déclaratives et procédurales (Tardif, 1992), la capacité à communiquer l'est encore plus car elle permet d'agir et d'interagir entre les groupes d'individus dans l'étendue des situations de communication qui sont multiples et complexes. A l'école, les enseignants de français se plaignent du niveau des élèves en matière de grammaire ; les élèves pour la majorité d'entre eux sont des arabophones, ont beaucoup de difficultés à comprendre un nombre important de notions de syntaxe qui, parfois, finit par les décourager surtout quand ils produisent beaucoup de fautes. Cet état de fait peut s'expliquer aussi en amont par rapport aux pratiques pédagogiques consacrées à cette activité de langue dont les résultats demeurent moins satisfaisants aussi bien dans les examens périodiques que dans les épreuves officielles. Cette situation malaisée inhérente à la pratique de la grammaire suscite un intérêt et conduit à réfléchir aux difficultés auxquelles sont confrontés des apprenants débutants dans l'apprentissage du français.

La phrase de base du français est une difficulté à considérer comme un savoir linguistique d'une importance majeure à faire acquérir pendant la première phase d'apprentissage. *En classe de langue, l'enseignant éclaire son action par des connaissances linguistiques* (Cuq :1996) à percevoir comme « outils-socles » permettant un ancrage progressif des acquis en construction. En effet, est-il à souligner que l'activité de la grammaire se présente comme tâche contraignante aussi bien par la nature des connaissances qu'elle transmet que par rapport à la manière dont elle est enseignée, soit la méthode qui lui sert d'instrument pour son enseignement ? En ce sens, *Les descriptions grammaticales [...] apparaissent plutôt comme un ensemble composite d'informations complémentaires sur la langue à enseigner/apprendre* » (Besse, Porquier : 1991).

Nous partons du postulat que le fait d'acquérir des connaissances en grammaire du français ne consiste pas à l'exécution de simples exercices de mémorisation de règles normatives et de les citer de manière systématique sans un prolongement écrit, soit la maîtrise de la combinatoire à partir d'une manipulation raisonnée des constituants immédiats de la structure phrastique.

Dans une visée pédagogique, il s'agit de développer chez l'apprenant des aptitudes à acquérir les outils de la langue selon une démarche heuristique et progressive permettant l'éveil et le développement d'une « *conscience grammaticale* ». Autrement dit, initier l'apprenant à des savoir-faire en langue. Dans le cas qui se présente, il s'agit d'enseigner la structure phrastique à partir d'une maîtrise de la combinatoire des éléments paradigmatiques, dans un souci de conceptualisation selon un ancrage méthodologique (Cuq : 1996), en prenant en compte le critère du sens et le principe de la contextualisation des faits de la langue, des critères que nous estimons nécessaires voire indispensables dans l'installation d'une compétence grammaticale.

## **2. La langue source et le transfert des savoirs enseignés en langue cible**

L'enseignement du français conduit en contexte scolaire algérien n'échappe pas, comme c'est le cas pour les autres langues étrangères, à un ensemble de contraintes pédagogiques et méthodologiques, la plus cruciale étant l'efficacité dans l'optimisation des savoirs et leur conceptualisation par la population apprenante dont les besoins langagiers imposent de réfléchir aux moyens pédagogiques efficaces ainsi qu'aux stratégies d'enseignement les mieux adaptées en situation d'enseignement/apprentissage.

Le contexte sociolinguistique algérien, par ses variétés linguistiques, impose lui aussi des comportements langagiers qui ont une incidence en situation de classe.

Parmi cette confrontation de langues, il est à retenir le contact du français avec la forme dialectale de l'arabe. Celle-ci s'exprime en situation informelle dans un répertoire verbal construit autour d'une articulation alternée entre « code swiching » et « code mixing » en tant que forme hybride favorisant la communication courante entre différents groupes d'individus. En effet, il convient de noter que *les sujets parlants algériens développent en fait un langage hybride nourri à partir d'un brassage de langues et de cultures qui ne font que mettre à l'évidence leurs habiletés à pratiquer l'alternance codique et adopter le cas échéant le mélange de langues* (Bahloul : 2009). A ce sujet, il nous semble indéniable de ne pas tenir compte de l'impact du parler dialectal en termes d'appropriation linguistique surtout en début d'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. En effet, la langue source peut inspirer l'enseignant au sens qu'il en fait usage comme un outil d'enseignement en dégageant son propre « *style professoral* » (Cicurel : 2013) en vue d'agir en fonction des contraintes pédagogiques auxquelles il se trouve confronté pendant l'exercice de son métier.

En ce sens, l'usage des changements dans les langues - arabe/français-, constitue une alternative dans la mesure où cette stratégie favorise une gamme de possibilités discursives (Castellotti : 2004) chez des non natifs (arabophones) exposés au français comme langue d'enseignement. Les expériences de classes montrent dans beaucoup de cas, que les apprenants arabophones ont des difficultés à maîtriser surtout la morphosyntaxe du français ; il en découle des échecs dans la réussite des consignes ayant un rapport avec l'identification et la manipulation des syntagmes de la structure phrastique chez le public débutant, précisément les classes de 5<sup>e</sup> année du cycle primaire. Par ailleurs, il est à souligner que les nouvelles orientations de la réforme scolaire depuis 2003 ont pourtant mis l'accent sur cette question, d'où l'intérêt d'articuler à titre d'exemple, l'enseignement de la grammaire avec les autres activités de langue comme l'oral et l'écrit devenant ainsi des outils utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication. Toutefois, il n'en demeure pas moins important d'attirer l'attention sur le fait qu'en début de la première étape d'initiation aux langues dont le français, le public du français du cycle primaire s'expose à des difficultés d'appropriation de connaissances surtout en matière de syntaxe.

Notre argument sur cette question s'appuie sur le constat que nous avons effectué lors d'une enquête de terrain qui nous a permis d'approcher des groupes-classes de français de la 5<sup>e</sup> année du cycle primaire. Nous reviendrons sur ce point à la suite des annotations retenues sur les contraintes d'usage de la phrase prédicative du français que nous reprenons en amont de cette réflexion en guise d'illustration. A noter aussi que ce public non natif rencontre des difficultés en L2 en

matière de production écrite, d'où les écarts observés quant à la norme objective, soit l'émergence de constructions fautives dues à des transferts négatifs par le phénomène de généralisation d'emploi inappropriés de règles en morphosyntaxe, voire en l'occurrence des usages indus de types : « *\*Attends ! j'arrive avec toi.* », pour (Attends, je viens avec toi, Attends ! je t'accompagne). « *\*Il est fidèle à elle* », pour (Il lui est fidèle). Dans le même ordre d'idées, nous voudrions noter que la construction de la phrase de base dans le système de l'arabe inscrit une complexité du point de vue distributionnel, à savoir qu'il existe dans cette langue deux variantes de structure phrastique pouvant réaliser des énoncés de construction simple. Cela accorde plus de possibilité dans la manipulation des constituants immédiats en termes de combinatoire.

En effet, *Une maîtrise des structures de base - phrase nominale/phrase verbale- est une condition sine qua non pour pouvoir comprendre les articulations des groupes fonctionnels dont les constructions transitives constituent un fait de grammaire marqué par une complexité du point de vue linguistique et pragmatique* » (Bahoul : 2015). Il importe de souligner que les procédures syntaxiques qui concourent à la réalisation de la phrase de base en arabe (L1) sont des connaissances capitalisables et transférables comme outils d'élucidation pouvant mieux éclairer la langue cible (L2). Parallèlement, il y a lieu d'attirer l'attention sur le fait qu'un nombre d'écarts non négligeables relevés chez le groupe-classe sous observation, a permis de renseigner sur la récurrence d'erreurs interlinguales dues à l'influence de la variété dialectale de l'arabe. A noter des cas de figure de type : « *\*Il parle sur lui-même* », pour (Il parle de lui), « *Monsieur, permettez-vous de me voir cette montre* », pour (Monsieur, permettez-moi de voir cette montre). Dans la phrase qui suit, un locuteur français trouverait cet énoncé assez ambigu : « *Il parle sur lui-même* » qui n'est autre qu'un calque syntaxique (erreur interlinguale) transféré de la variété dialectale en français et que nous transcrivons ainsi : « *\*Il parle sur lui-même* » / وح وری لع ردهی / *Tahdar* 'la ruhu / il parle de lui.

Dans « *Monsieur, permettez-vous de me voir cette montre* », nous sommes en présence de formes fautives de type paradigmatique, un syncrétisme formel établi entre les verbes : Montrer / voir - Pouvoir / Permettre. En fait, l'analogie formelle des lexèmes constitue une zone de difficultés susceptible d'induire en erreur. La langue première qu'utilise tout apprenant débutant en langue étrangère a un impact sur les connaissances qu'il se construit dans la nouvelle langue (L2). Cette réalité exige que l'enseignant adopte une méthodologie qui permet de faciliter les transferts des savoirs avec le moins de difficultés possibles. L'enseignant agit donc de façon à adapter les techniques pédagogiques pour aider l'apprenant à découvrir la L2 en maîtrisant les connaissances déclaratives (Tardif : 1992) de

manière certaine. Aussi, sa façon d'enseigner la L1 n'est-elle pas forcément celle qui lui permet d'initier les apprenants aux connaissances linguistiques en L2. Mais les frontières perçues entre L1 et L2 ne sont-elles pas « étanches », surtout dans les langues de proximité systémique. Toutefois, la distance interlinguistique perçue entre l'arabe et le français, n'exclut pas le fait que des continus de savoir entre ces deux langues sont susceptibles de faire l'objet de transfert de connaissances transversales contribuant au processus de conceptualisation linguistique.

### 3. Le savoir phrastique comme pratique à l'écrit en contexte de didactique intégrée

Les expériences de classe au cycle primaire montrent que l'apprenant recourt à la fois à la langue de scolarisation ainsi qu'à la variété dialectale, une fois en difficulté, pour effectuer des éléments d'équivalence entre sa propre langue et la langue cible tout en développant des stratégies de généralisation de faits de langue, c'est-à-dire qu'il transfère des niveaux de savoirs de la L1 à la L2. En ce sens, la langue première (L1) constitue un outil heuristique précieux qui permet de prendre connaissance des caractéristiques formelles et structurelles de la langue étrangère (L2). Bien souvent l'apprenant y teste des hypothèses en référence à la langue première (Voguel : 1995). Pour mieux comprendre les difficultés des apprenants en matière de grammaire de la phrase, nous avons mené une enquête de terrain, soit dans la classe de la 5<sup>ème</sup> année du cycle primaire. Nos investigations menées auprès des groupes-classes ont porté sur les contraintes de combinaisons et de distribution des paradigmes de la structure phrastique.

Une analyse d'un corpus constitué, à la lumière de consignes écrites, a permis de mettre en exergue des observations dignes d'intérêt du point de vue pédagogique. En somme, une lecture des écrits réalisés par ce public permet de renseigner sur une maîtrise insuffisante de la combinatoire, d'où l'émergence d'écarts de type distributionnel que nous illustrons ainsi : l'ensemble de ces écarts s'expliquent par des usages inappropriés des tests de subdivision, de déplacement et de transformation par la négation et l'interrogation :

Le test de subdivision	Le test de transformation par la négation	Le test de transformation par l'interrogation
« * Un jour, le crocodile / quitte la forêt ». SN / SV	« *Non, vous parte <b>pas</b> à la piscine ».	« *Est-ce que jardinier achète -t-il un râteau ? ».
«* Bachir / est / un mécanicien ». SN / SV / SP	«* Nous sommes <b>ne</b> contents <b>pas</b> ».	« Qui le jardinier achète-t-il un râteau ? ».

Le test de subdivision	Le test de transformation par la négation	Le test de transformation par l'interrogation
« * Une poule / rousse picore du grain ». SN / SV	« Elle ne partira plus <b>encore</b> à la montagne ».	« *Achète-il le jardinier un râteau ? »

Le tableau illustratif des déviances effectuées par ce public apprenant éclaire sur la nature des difficultés rencontrées en syntaxe de la phrase. Le dédoublement du sujet, à titre d'exemple, dans la version interrogative s'explique dans une certaine mesure par l'influence des représentations métalinguistiques inhérentes au procédé d'emphatisation existant dans le système de l'arabe où l'on double le sujet. Les écarts perçus dans la réalisation de la phrase canonique du français incitent à s'intéresser à son corolaire dans le système de l'arabe. En dépit de la distance interlinguistique entre l'arabe et le français, il existe une passerelle de renforcement des savoirs dans la langue cible (le français) en s'appuyant sur les acquis référentiels de la langue source (l'arabe). Un transfert de contenus de savoirs menant à une logique d'équivalence possible des données (Miled : 2005) est à même de réduire les marges de complexité dans le cas de langues marquées par une distance interlinguistique avérée.

Le principe d'anatiposition / post-position, à titre d'exemple, constitue un outil opératoire en termes de procédure de déplacement applicable au niveau des deux systèmes en contact (arabe/français). En guise d'illustration :

P1. *ةحافتلا ديز لك ا* / akala zeidun 'atufāhata/ ;

P2. ZEID a mangé **une pomme**.

Aussi, le détachement du complément d'objet est-il possible en arabe :

P3. *ةحافتلا ديز اهل ك* / 'atufāhata akala zeidun / .

\* Une pomme a mangé ZEID (agrammaticale), Pour ZEID a mangé **une pomme**.

Dans cet exemple, le COD n'agrée pas le principe de déplacement. Ce qui est pertinent du point de vue pédagogique est d'initier les apprenants aux outils de la langue en matière de syntaxe par rapport aux concepts opératoires empruntés aux grammaires de références (distributionnelles ; fonctionnelle, transformationnelles, grammaire sémantique et grammaire du discours). Les savoirs déjà installés en (L1) sont objet d'intégration, de révision et d'adaptation par rapport à la (L2). Ce sont ces préoccupations méthodologiques auxquelles s'intéressent les travaux conduits en didactique intégrée pour valoriser les savoirs antérieurs comme un capital certain.

Cela induit une véritable conceptualisation et un renforcement des connaissances du côté de l'apprenant: un discours métalinguistique devrait être envisagé

entre les langues en contact pour être négocié de manière transversale. Les tentatives pédagogiques menées dans le cadre de la didactique intégrée représentent par ailleurs une économie certaine et rentable dans le processus d'enseignement/apprentissage (.L. Gajo : 2006) du fait cette démarche s'appuie sur les savoirs capitalisés chez l'apprenant qu'il est censé réutiliser de manière intelligente et raisonnée en langue cible. La pratique de l'écrit au sens brachylogique c'est-à-dire (micro-texte - paragraphe-séquence) prend sens par rapport à l'appropriation des éléments basiques dont le savoir phrastique constitue un socle favorisant la construction des outils clés grâce auxquels s'effectue l'accès au système de la langue aussi bien la L1 que la L2. Force est de constater que les enseignements qui sont conduits - actuellement dans nos classes de langue(s) - dans le cadre de l'étude de la syntaxe de la phrase ne sont pas très éclairants ni cohérents dans leur exécution parce qu'ils sont confrontés à des contraintes d'ordre méthodologique et de savoir-faire.

### **Pour conclure**

Dans le cadre de cette expérience de classe, il convient de retenir l'idée qu'une compétence langagière en langue est le résultat d'un travail long et pénible. Il s'agit d'une action pédagogique qui se soucie du projet de l'apprenant et le guide à la fois dans ses difficultés et son succès. Notre enquête a donc permis de noter que même dans les manuels scolaires des classes de 5<sup>ème</sup> primaire, l'enseignement de la grammaire se limite seulement au souci de faire acquérir à l'apprenant les savoirs déclaratifs de la langue par une connaissance des règles grammaticales sans prise en compte d'autres aspects tels que le critère de sens et la contextualisation grammaticale. Il importe que le discours de l'enseignant soit proche de la description grammaticale qui reste attachée avec le vécu de l'apprenant pour ce qui des contenus thématiques articulant les séances du cours de français. Aussi, les modalités d'évaluation sont nécessaires pour permettre à l'apprenant de se situer et de prendre conscience de ses difficultés. L'étude de la phrase canonique dans le système d'une langue est une connaissance basique de « survie linguistique », un savoir-faire supposé être acquis en langue source dans le cas de langues en confrontation (L1/L2). En ce sens, l'apport de la langue source comme socle langagier (Porquier : 1991) reste indéniable, dans la construction des connaissances stratégiques (Tardif : 1992). Aussi, une démarche intégrée valorisant le transfert des contenus de savoirs d'une langue à une autre, permet-elle non seulement un gain de temps du point de vue pédagogique mais contribue de manière significative à la conceptualisation et au renforcement des connaissances. La confrontation des langues favorise en fait ce processus de l'intercompréhension entre didactique

intégrée et enseignement bilingue (Gajo : 2006), une alternative incontournable en termes de rentabilité par rapport au succès scolaire. Il appartient donc à l'enseignant de mener des actions ciblées visant des objectifs d'apprentissages justifiés par les attentes des apprenants, ce qui lui permet de réfléchir à des dispositifs pédagogiques plus opératoires pour être plus efficaces. La L1 sert forcément de socle langagier aidant ainsi au renforcement des connaissances en construction en L2. D'aucun ne réfute l'idée que les savoirs antérieurs sont des éléments de référence non négligeables et dont l'impact est considérable en situation d'enseignement/apprentissage.

### Bibliographie

- Bahloul, N. 2009. « L'arabe dialectal, un outil d'intercompréhension en classe de langue ». *Synergies Algérie*, n° 4, p. 255-263. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/bahloul.pdf> [Consulté le 15 octobre 2017].
- Bahloul, N. 2015. « Pour une démarche intégrée de la notion de transitivité du verbe arabe/français »  
*Fittarjama, De la traduction*, n° 2, Annaba : Edition : Dar El Maarif.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier / CREDIF, collection LAL.
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D., Tagliante, C. 2004. *Portfolio européen des langues collège*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2013. « L'agir professoral entre genre professionnel, culture éducative et expression de soi ». *Synergies Pays Scandinaves* n° 8, p.19-33. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf> [Consulté le 15 octobre 2017].
- Chevalard, Y. 1991, deuxième édition augmentée [1985]. *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage*, Grenoble,
- Cornaire, C., Raymond, P. P-M. 1999. *La production écrite*. Paris : Clé international.
- Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Didier, Hatier.
- Ferhani, F-F. 2006. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 154, p. 11-18.
- Gajo, L. 2006. « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue problématique, opacité, densité ». *Education et sociétés plurilingues*, n° 20, p.75-87.
- Miled, M. 2005. « Vers une didactique intégrée : celle de l'arabe, langue maternelle et celle du français langue seconde ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial, Janvier.
- Gumperz, J. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Editions.
- Salins, G- 2001. « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère », *Langue française*, Volume 131, n°1, p. 23-37.
- Vogel, K. 1995. *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Tardif, J, 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

### Notes

1. Le système éducatif algérien a connu des changements dans les programmes et les manuels à la suite de la réforme conduite en 2003. L'institution scolaire a jugé opportun de revisiter les contenus curriculaires des programmes des différents paliers en accordant un intérêt à la formation du formateur, aux postures méthodologiques à versant communicatif et à la valorisation de l'enseignement des langues étrangères dont le français. L'enseignement du Tamazight prend place au cycle primaire, une langue qui acquiert le statut de langue nationale à côté de l'arabe langue officielle de scolarisation.

2. C'est à partir de la fondation de l'association scientifique Brachylogia, née en 2012 que ce concept de « Nouvelle Brachylogie » initié par le Pr. Mansour M'henni, revoit le jour. La publication de l'ouvrage en 2015 par le même auteur : « Le Retour de Socrate « Introduction à la Nouvelle Brachylogie » inscrit un nouveau tournant à partir de la philosophie de la dialectique socratique fondant la genèse du principe de la Conversation laquelle initie à l'esprit de démocratie et de partage du territoire entre les groupes d'individus. La Brachylogie cultive le principe de Brièveté et du court qui ne sont pas synonymes, la brièveté comme modalité conversationnelle, elle est un mode de pensée par rapport au devenir de l'être et de son existentiel, elle aussi une forme d'expression de soi et du monde à la fois. En rappelant ce concept, nous considérons que « l'écriture brève » permet de développer un discours cohérent et éclairant en l'absence des détours imposés par les procédés rhétoriques : la phrase canonique semble dans ces circonstances, être un outil idéal pour concilier à la fois les principes du bref et du court aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.



# Synergies Europe n° 12 / 2017



Constructivisme,  
interaction  
et verbo-tonalité







ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

# Interactions communicatives entre apprenants : le recours à l'initiation comme stratégie d'apprentissage

**Mohamed Naoui**

Lycées F. Chopin et H. Poincaré de Nancy

Université de Lorraine, France

Mohamed.Naoui@ac-nancy-metz.fr

## Résumé

Dans cette contribution, nous exposons un dispositif pour l'enseignement / apprentissage de l'arabe comme langue étrangère. Dans notre démarche, nous nous sommes inspiré d'abord de nos lectures de la théorie relative à la « pensée du langage » et du « constructivisme » ou « socioconstructivisme » (Vygotsky, 1934 et J. S. Bruner, 1983) qui place l'interaction sociale au centre de l'apprentissage, et puis de la méthode de mise en relation et collaboration entre apprenants appelée 'tandem'. Ce concept de 'tandem' a été introduit il y a une quarantaine d'années dans le cadre de la didactique. De manière générale, ce concept désigne la coopération et l'entraide entre des apprenants dans leur apprentissage quelque soit la discipline. Le processus d'apprentissage, dans ce dispositif, n'a pas été perçu comme un ensemble de performances scolaires isolées mais a été plutôt abordé dans le contexte global de l'acquisition langagière. Motiver des apprenants, qui acceptent de travailler en interaction pour apprendre à communiquer en arabe, c'est d'abord leur permettre d'appréhender la relation sociale en les incitant à agir et à réagir entre eux. Cette attitude paraît indispensable pour de ne pas cantonner l'organisation de l'interaction à une seule forme d'échange descriptive ou limitée aux questions/réponses. Dans le cadre de l'interaction, les interlocuteurs ne sont pas de simples exécutants d'une consigne préconçue mais collaborent, négocient et interagissent entre eux par leurs attitudes et leurs productions langagières.

**Mots-clés** : initiation, interactions, communication, natif, apprentissage et collaboration

## Communicative Interactions between Learners: Resorting to Initiation as Learning Strategy

### Abstract

In this contribution, we are presenting a teaching/learning device for Arabic as a foreign language. We were first inspired in our approach by the theory concerning the "thought of language" and "constructivism" or "social constructivism" (Vygotsky, 1934 et J.S. Bruner, 1983) that puts the social interaction at the heart of the learning process and then in the collaboration and linking between the learners, called tandem. The concept of "tandem" has been introduced some forty years ago in the framework of didactic. This concept designates broadly speaking the cooperation

and the mutual aid between the learners during their learning regardless of the subject. In this device, the learning process is not seen as a set of isolated academic performances but is rather approached in the global context of language acquisition. Motivating learners who are working together on Arabic communication skills consists above all in allowing them to grasp the social relations by inciting them to act with and react to each other. This attitude seems essential if one wants to avoid an interaction that is merely a descriptive and limited question-answer exchange. In the context of the interaction, the interlocutors are not only mere executors of a preconceived guideline but rather collaborate, negotiate and interact with each other through their language behaviours and productions.

**Keywords:** initiation, interactions, communication, native, learning and collaboration

Il est maintenant établi dans la psychologie moderne de l'interaction sociale comme mode d'apprentissage du langage et du développement cognitif que l'enfant peut non seulement apprendre seul selon ses propres capacités intellectuelles, mais il peut également construire son apprentissage en collaborant avec autrui. Vygotski (1934) soulignait à ce titre :

*(...) il se trouve que même en collaboration avec quelqu'un l'enfant résout plus facilement les problèmes proches de son niveau de développement, au-delà de la difficulté augmente et enfin devient insurmontable, même en collaboration (...)*

*La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone prochaine de développement. (Vygotski 1934/1997 : 353).*

Il s'agit, à travers une expérience ponctuelle, d'intégrer la notion d'initiation comme stratégie d'apprentissage du langage. Dans ce contexte, la notion de stratégie n'est pas seulement limitée à l'opération d'agencement des différentes situations, mais se fonde sur la langue en tant que pratique sociale. A ce titre, le CECRL (2001 : 48) nous apprend que *les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres quand la stratégie est appropriée aux exigences communicatives qui pèsent sur elles.*

En ce sens, la dimension sociale de la langue n'est vraisemblablement réalisable que dans la mesure où les interlocuteurs réussissent à jouer pleinement la situation communicative (aux niveaux verbal et non verbal) d'où la nécessité d'identifier au

préalable l'organisation de l'interaction qui apparaît dans une double confusion à la fois possible (peut être réelle) et virtuelle (donc pontée).

Pédagogiquement, cette organisation fonctionne selon deux pratiques interactives dialectiques :

1. Une pratique sociale qui intègre la situation dans laquelle les interlocuteurs se trouvent pour échanger selon le statut ou le rôle de chacun ;
2. Une pratique interlocutive et énonciative qui concerne l'activité langagière elle-même entre les interlocuteurs.

Ce courant général de recherche en sciences humaines *n'est pas un mouvement formellement constitué, mais une orientation épistémologique générale à laquelle adhéraient des sciences de l'humain, en considérant que la compréhension du fonctionnement et du développement de cet humain impliquait la prise en compte simultanée de ses dimensions biologique, sociale, culturelle, cognitive, langagière, affective, etc.* (Bronckart, 2005 :149).

## 1. Présentation du dispositif

Ce premier semestre de l'année 2016-2017 et avec l'accord des élèves et de leurs familles, nous avons conduit, dans le cadre de notre enseignement de l'arabe, une expérience transitoire en permettant à nos élèves arabophones (13 syriens dont sept garçons et six filles, 2 algériennes et 1 italienne d'origine marocaine ; des élèves âgés de 16 à 20 ans considérés comme 'natifs') et nos élèves débutants et intermédiaires (A1/A2) du Lycée Chopin à Nancy (âgés de 14 à 17 ans) de travailler ensemble pour accomplir une tâche. Dans un premier temps (premier semestre), nous avons commencé par la constitution de binômes pour travailler sur des consignes limitées et ponctuelles pour les élargir ensuite à un groupe de trois, quatre ou cinq élèves (deuxième semestre) qui doivent préparer individuellement ou collectivement un échange (interaction collective) sur un texte, un film, une recette de cuisine, une information, ou une rumeur, etc....devant les autres apprenants du groupe-classe qui prennent des notes et demandent, au besoin, des explications complémentaires. L'initiation aux interactions des « binômes » et des « groupes élargis » nous aide à concilier les pratiques de l'oral et de l'écrit (compréhension et production).

Pour que l'échange se transforme en une réelle interaction et que la communication entre apprenants en découle, nous avons mis en place, pour la première phase d'interaction (binômes), une douzaine de fiches que nous avons appelée « déclencheurs de l'oral » reprenant des mises en situation diverses avec des

consignes claires qui provoquent des interactions favorables à l'apprentissage de la langue. La classe n'est pas le seul espace interactionnel. Tout en espérant que cette expérience aboutit, d'abord à une amitié entre les élèves par l'appréhension de l'humain et à un réel apprentissage linguistique et interculturel qui aide à établir des habitudes, des échanges dynamiques et réguliers selon des pratiques interactionnelles qui relèvent de la communication « authentique ».

Comme pour le dispositif 'tandem', nous avons retenu deux principes :

- un élève arabophone (natif) pour chaque binôme jouant le rôle d'un interlocuteur/informateur à l'apprenant débutant et/ou intermédiaire. Pour la deuxième phase regroupant de trois à cinq apprenants, la présence d'un ou deux natifs est également nécessaire ;
- un cahier de texte que doit compléter l'apprenant pour consigner ses rencontres ou échanges en présentiel ou en distanciel via le téléphone ou les réseaux sociaux (que les apprenants maîtrisent parfaitement) avec le natif afin de pouvoir rendre compte de son apprentissage lors de l'évaluation collective.

## 2. Interactions, attitudes et performances langagières

Au sujet de l'interaction, nous retenons la définition que propose le CECR, et nous désignons globalement par ce concept les échanges communicatifs que déploient deux apprenants au moins en situation de communication.

*Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. (CECR, 2001 :18).*

Dans l'objectif d'un fonctionnement langagier, c'est-à-dire savoir dire, savoir comprendre, savoir entendre, savoir repérer des informations, etc. la simulation d'une « activité communicative » par nos apprenants a une double fonction : d'une part, elle est organisée par nos soins sous forme de jeux de rôle afin de permettre une initiation par la mise en situation de communication artificiellement créée et, d'autre part, des apprenants qui acceptent de 'jouer le jeu', mettent en œuvre

leur « compétence de communication » et communiquent (plutôt essaient de communiquer) en arabe, langue étrangère. Il y a à la fois apprentissage dans le cadre d'une activité communicative et communication effective. Et cela, chacun en fonction de sa propre compétence de communication, mais aussi en fonction de celle de son partenaire : la stratégie d'initiation et les divers moyens utilisés par chacun des interlocuteurs correspondent aux capacités définies par leur compétence transitoire.

Pour qu'il y ait chance de succès, c'est-à-dire possibilité de communication, le premier souci de l'apprenant débutant et intermédiaire sera d'indiquer à son interlocuteur sa qualité de non-natif, et si possible de faire prendre en compte par son interlocuteur son niveau de compétence. Dans le cours de la conversation, il lui faudra montrer à son interlocuteur qu'il 'suit' ou qu'il a 'décroché', que quelque chose n'est pas très clair au niveau de sa compréhension ou qu'il ne parvient pas à exprimer précisément ce qu'il veut dire, etc. Pour parvenir à ces fins, il faut donc qu'il essaie de contrôler la conversation de façon aussi permanente que possible ou du moins de ne pas perdre le contrôle dans l'organisation de la conversation pour qu'il ne soit pas progressivement 'décroché' par son interlocuteur. On peut donc supposer que l'apprenant va constamment tendre vers la situation idéale, c'est-à-dire qu'il va essayer d'imposer sa conduite de la conversation en en prenant la direction. Plus direct dans l'organisation de la conversation est l'initiation. Par initiation, nous entendons toute prise de parole visant à prendre l'initiative dans la conversation.

Cette pratique vise à 'responsabiliser' les apprenants de leur apprentissage en les impliquant dans une part de participation et de construction de leur initiation, y compris dans l'évaluation de leurs échanges. Du moment que les apprenants arrivent à échanger en se corrigeant entre eux, l'intervention de l'enseignant n'est pas nécessaire puisque, rien n'est plus stimulant que de trouver par soi-même selon ses possibilités intellectuelles. Une des conséquences de cette activité est la motivation car « une réussite, même partielle, provoque très souvent un retour d'intérêt pour la discipline. » (Delannoy, 1997 :57).

### **3. De l'initiation à l'autonomie dans l'activité communicative: présentation de trois interactions**

Rappelons ici que la démarche volontaire consiste à regrouper deux apprenants, l'un arabophone apprenant le français et l'autre un partenaire francophone apprenant l'arabe, comme langue étrangère. Cette démarche porte précisément sur la relation qu'entretiennent initiation et interaction dans le processus d'apprentissage et les différentes stratégies mises en œuvre.

La consigne énoncée est en français (L1) et fait partie d'un ensemble de corpus (une douzaine) que nous appelons « déclencheurs de l'oral » présentant des mises en situations artificielles certes mais qui introduisent différentes conditions d'apprentissage allant de la commande d'un menu dans un restaurant au voyage dans un pays arabe.

En préambule à chaque interaction, nous avons procédé à une revue du vocabulaire de base. Nous sommes conscient que la question de l'apprentissage du vocabulaire occupe dans les recherches en didactique des langues une place paradoxale depuis plusieurs années puisque 'réduire' la langue à une opération mécanique d'apprentissage des listes de mots 'correspondant à autant de choses' serait discutable car la langue risquerait d'être perçue comme une instance de classification de termes fermée. Ferdinand de Saussure soulignait déjà à ce sujet que *pour certaines personnes, la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses (...). Cette conception est critiquable à bien des égards. Elle suppose des idées toutes faites préexistant aux mots (...), elle laisse supposer que le lien qui unit un nom à une chose est une opération toute simple, ce qui est loin d'être vrai.* (De Saussure, 1971 :97).

Il est incontestable que l'apprentissage du vocabulaire comme un but en soi coupé des productions verbales et des situations de communication ne peut être bénéfique pour l'apprenant.

Mais, que faut-il faire alors ? Donner le vocabulaire aux apprenants ou pas ? Comment pouvoir échanger avec son partenaire et effectuer une tâche langagière sans apprendre un minimum de mots ?

Pour Micheline Cellier, la réponse à ces interrogations se présentera sous forme de deux principes complémentaires :

*La question de l'apprentissage du vocabulaire est indissociable de celle des outils à créer et à utiliser dans une classe mais il faut tenir compte au moins de deux éléments.*

*Le premier est en rapport avec une caractéristique de la langue : le lexique est un ensemble structuré, non réductible à la seule accumulation de mots. Il faut l'envisager non comme du « vrac » - mille mots ajoutés à mille mots et à mille autres encore - mais comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), de hiérarchie (hyperonymie), de forme (dérivation), d'histoire (étymologie et emprunts divers). L'approche du lexique doit donc être organisée et les outils, structurants, doivent en rendre compte.*

*Le deuxième ressortit à l'apprentissage : une simple exposition aux mots nouveaux ne suffit pas ; il faut qu'un processus puisse s'enclencher dans la mémoire à long terme (Cellier, 2011 :2).*

De cette façon, l'apprentissage du vocabulaire doit être organisé en conséquence en 'stratégies' de communication et construit en prenant en considération les dimensions linguistique et sociolinguistique. Comme le souligne Marie-Anne Paveau, *construire la compétence lexicale, c'est fournir au locuteur les moyens d'ordonner la mémoire en créant des catégories qui agencent les données, concrètes et abstraites, du monde ; c'est aussi lui permettre d'exploiter heureusement le système de la langue pour produire des énoncés en situation.* (Paveau, 2006 :121-128).

La construction d'une compétence lexicale exige, comme nous l'avons souligné, d'appréhender la langue dans toute sa complexité en abordant, simultanément, la dimension linguistique et la dimension socioculturelle.

Pour la construction d'une compétence lexicale transitoire, nous présentons trois interactions effectuées par nos apprenants. Une interaction peut comporter plusieurs types d'échanges communicatifs. La consigne globale conseille les apprenants à utiliser différents moyens pour consigner l'interaction : consulter le vocabulaire, prendre des notes, s'enregistrer avec des portables, s'informer auprès d'autres partenaires sur tel ou tel mot ou expression, etc. Pour ce faire, nous avons insisté sur trois objectifs globaux: organiser son apprentissage et être capable d'en parler clairement lors de l'évaluation, stimuler le désir de communiquer par l'initiation et tenter de remobiliser le vocabulaire appris en vérifiant son emploi auprès de l'interlocuteur natif.

#### **Première interaction :**

La situation présentée pour le tout premier échange entre M. (élève syrien de 17 ans, arrivé à Nancy en juillet 2016) à qui nous avons donné la consigne de tenter de ne parler que l'arabe littéral, et L. (élève débutant de seconde, âgé de 15 ans) est très élémentaire ; elle consiste à apprendre le nom de quelques aliments ou boissons en arabe, et concerne le déclencheur n° 3 de notre corpus appelé 'aliments' dont la mise en scène est la suivante :

« Un ami arabe t'invite chez lui. Il te propose le choix entre deux choses (à boire ou à manger). Tu choisis ce que tu veux. Tu peux également refuser en remerciant et tu demandes autre chose ».

Les deux partenaires prennent le temps de s'informer sur les attentes et finalités de la consigne et prennent connaissance du vocabulaire. A ce niveau, nous soulignons

qu'il est nécessaire, pour l'apprenant débutant et intermédiaire, d'apprendre un vocabulaire concret et progressif en évitant des listes trop longues et mal conçues. Même si la découverte du lexique (en arabe et en français) est bénéfique pour les deux, le rôle du natif est primordial dans l'initiation au vocabulaire arabe sur les plans orthographique et phonétique pour une meilleure connaissance du lexique fondamental.

La liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire natif est la suivante :

<b>Mot</b>	<b>Traduction</b>	<b>Mot</b>	<b>Traduction</b>
نعم	Oui	لا	Non
أَمْ / أَوْ	Ou (exprime le choix)	شَكَرًا	Merci
مِنْ فَضْلِكَ	S'il te plaît	عَب	Raisin
مِشْمِش / بَرِّقُوق	Abricot	تَمْر	Dattes
شاي بِالنَّعْنَاع	Thé à la menthe	زَيْتُون	Olives
قَهْوَة	Café	فَرَاوِلَة	Fraise
عَصِيرُ تَفَّاح	Jus de pomme	عَصِيرُ بُرْتُقَال	Jus d'orange
ماء مَعْدِنِي	Eau minérale	حَلِيب	lait
كأس ماء	Un verre d'eau	كأس حَلِيب	Un verre de lait
إِجَاصَة / كَمَثْرِي	Poire	خُبْز	Pain
سَمَك	Poisson	دجاج	Poulet
سُورْبَة / خَسَاء	Soupe	فَوَاكِه	Fruits

La plupart des mots de cette première liste est normalement déjà connue des apprenants débutants et intermédiaires mais pour les rassurer et éviter ce que Gérard Chauveau (1990) appelle « l'insécurité linguistique », nous avons préféré les consigner de nouveau. Sur cette base, nous laissons aux partenaires (natif et débutant) le choix de tirer part de cette liste pour effectuer leur interaction par des collaborations orales individuelles.

Dans le cadre spécifique d'une communication (scolaire) entre apprenants, on peut s'attendre à ce que chacun des participants tente d'adopter cette attitude visant à contrôler l'échange. Certes l'ensemble des variables sociologiques ainsi que les caractéristiques psychologiques de l'apprenant pèseront de tout leur poids pour moduler cette attitude, et influenceront sur l'efficacité que chaque apprenant pourra atteindre dans ses prises de parole et sur la manière qu'il pourra adopter. Mais, au risque de voir l'échange échouer, l'un et l'autre devront essayer de faire accepter sinon d'imposer la prise en compte de leur propre niveau de compétence. Tout au long de la conversation, ils influenceront sur le rythme de la conversation pour que celui-ci leur convienne : l'apprenant débutant et intermédiaire visera à ralentir le déroulement de la conversation pour ne pas être 'décroché', le natif cherchera, consciemment ou inconsciemment, à l'accélérer afin de soutenir son

échange. C'est de la solution de ces attitudes que dépendront le bon déroulement de la conversation et le succès de l'échange : attitudes qui pourront être adaptées par une négociation préliminaire entre les deux catégories d'élèves, mais qui le plus souvent se manifesteront de façon sous-jacente tout au long de l'échange, et nécessiteront une vigilance permanente de chacun des apprenants ainsi que des interventions opportunes de l'enseignant.

L'étude du déroulement de trois interactions entre des paires d'apprenants (un 'natif' et un débutant et intermédiaire) nous montre que les élèves sont plus attentifs et apprennent entre eux tout autant qu'avec leur enseignant.

Dans cette première interaction, M., bien qu'en position d'informateur (jouant un membre de la famille chez laquelle L. est invité), partage le contrôle et l'organisation de la conversation avec L. Cependant, au niveau des initiations portant sur le contenu de la communication, il tend à imposer son rythme à L., et par là-même sa compétence de communication bien supérieure. L., après avoir indiqué dès le début qu'il fallait lui laisser le temps de s'organiser et de prendre connaissance du vocabulaire :

كُلُّضْف نَم يَوْش يَوْش ! (doucement s'il-te-plaît), parvient à profiter de cette 'difficulté' que représente pour lui cet afflux de questions en utilisant sa position de 'questionné' : il répond aux questions, ce qui est plus aisé qu'informer quelqu'un - les outils linguistiques lui sont fournis (listes sous les yeux) qui sont probablement plus facilement reçus dans sa position de questionné que dans sa position d'informateur.

Si la « communication » se déroule de façon satisfaisante, c'est essentiellement parce qu'il y a eu adaptation de l'un et de l'autre dans un rôle quelque peu différent de celui qui leur était imparti au départ.

Ce premier échange est suivi d'un autre dans le même contexte avec une mise en scène légèrement différente. Cette mise en scène concerne l'apprentissage et l'emploi de l'opposition et des trois verbes quadrilatères : دَارَأ (vouloir), بَحَأ (aimer) et لَضَف (préférer).

Mise en scène :

« Tu es invité chez un ami arabe. Il te demande si tu veux quelque chose (à boire ou à manger), tu acceptes ou tu réponds que tu aimes ... mais que tu préfères autre chose ».



La liste complémentaire du vocabulaire à lire avec le partenaire natif et à retenir est la suivante :

Mot	Traduction	Mot	Traduction
أَحَبُّ / يُحِبُّ	Aimer	فَضَّلَ / يُفَضِّلُ	Préférer
أَرَادَ / يُرِيدُ	Vouloir	فَهَمَ / يُفْهَمُ	Comprendre

L'échange entre M. et L. a été suivi dans un premier temps, sous notre direction, par les autres partenaires pour laisser place ensuite à l'initiative des apprenants eux-mêmes.

La deuxième interaction a été organisée entre S. (élève de première S, âgée de 17 ans, italienne d'origine marocaine maîtrisant parfaitement quatre langues : l'italien, l'arabe, le berbère et le français) et L. (âgée de 15 ans, élève débutante de seconde). L'interaction a pour objectif intermédiaire d'apprendre le vocabulaire relatif à la commande de menus et de boissons dans un restaurant dont la consigne (déclencheur n°4) est la suivante :

« Entre amis, vous décidez d'aller manger dans un restaurant arabe, l'un d'entre vous (ici la native S.) joue le rôle d'un serveur et prend les commandes de tout le groupe formulées par toi-même (ici la débutante L.), tu es la seule à pouvoir le faire en arabe au nom du groupe».

La liste du vocabulaire préalable à lire avec la partenaire native est la suivante :

Mot	Traduction	Mot	Traduction
سَيِّدِي	Monsieur	عَطْشَان	Avoir soif
سَيِّدَتِي	Madame	الْعَطْشُ	La soif
شَرِبَ / يُشْرِبُ	Boire	جَوْعَان	Avoir faim
أَكَلَ / يَأْكُلُ	Manger	الجوع	La faim
فَاتُورَة	Facture	مُحَمَّرٌ جَدًّا	Bien rôti
تَلْج	Ici glaçon (Neige)	بَارِد	Froid, frais
أَرَادَ / يُرِيدُ	Vouloir	حَارٌّ (سَاخِن)	Chaud
فَقَط	Seulement	مُمْكِنٌ ؟	Possible ?
لَحْمٌ مَشْوِي	Viande grillée	نَوْعٌ مِنْ ...	Sorte de...
لَحْمٌ عَجَلٌ / بَقْر	Viande de veau / bœuf	لَيْمُونٌ / حَامِضٌ	Citron
لَحْمٌ خَرُوف	Viande d'agneau	بَسْرَعَة	Vite
خُمص	Pois chiche	سَلَاطَة	Salade
خُضْر	Légumes	فَوَاكِهَة / فَاكِهَة	Fruits

Par des sollicitations bienveillantes, S. vient de temps à autre au secours de L., lui montre le mot qu'elle cherche sur sa liste de vocabulaire, la relance, etc....

L'échange communicatif découle donc de la collaboration et de l'initiative conjointe des deux partenaires.

L. exprime le souhait d'une progression lente et systématique de l'interaction - conformément à ses capacités linguistiques où S. est sollicitée directement (6 appels à l'aide). Les fréquentes reformulations et demandes de confirmation de L. profitent également à S. qui, grâce à cette aide qu'elle suscite constamment, parvient à faire passer son initiation et promettre de continuer sur la même lancée avec L.

Dans ce cas précis, l'exercice de simulation initié par les deux partenaires paraît tout à fait justifié et remplit toutes les conditions d'un apprentissage efficace par la communication.

La **troisième interaction** s'est déroulée entre d'une part, A., un élève syrien de 18 ans, arrivé en France, d'après lui, il y a deux ans après avoir séjourné avec sa famille en Turquie pendant un an (natif), et K., élève de première ES, âgée de 16 ans, française d'origine algérienne en tant qu'apprenant intermédiaire. Cette troisième interaction se compose de trois échanges communicatifs et concerne l'apprentissage du vocabulaire relatif au voyage en général dont la consigne (déclencheur n° 9) est la suivante :

Première mise en scène :

« Tu te prépares à partir en vacances en Egypte. Tu ne sais pas ce qu'il faut prendre avec toi. Tu demandes à un ami qui connaît l'Egypte ».

La première liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire natif est la suivante :

Mot	Traduction	Mot	Traduction
جواز سفر	Passeport	تذكرة سفر	Billet
مال	Argent	حقائب (ج) حقيبة	Valise
خبز	Pain	آلة تصوير	Appareil photos
هاتف نقال	Téléphone portable	ملابس	vêtements

Cette interaction est une démonstration par la négative de l'importance de la stratégie d'initiation en tant qu'instrument de contrôle permettant aux interlocuteurs de s'assurer que les choses se passent de façon satisfaisante pour eux-mêmes et d'indiquer à l'autre qu'il y a un problème si besoin est.

Une comparaison du nombre global de sollicitations entre les deux interlocuteurs ne permet pas ici de rendre compte du succès ou de l'échec de l'interaction.

Si, pour les deux premières interactions, la communication a bien fonctionné, nous avons appris, par la suite, que la rupture est survenue quand une initiation de A. n'a pas été perçue ou comprise de K., ignorant ainsi les difficultés de sa partenaire :

2 changements de sujet de la part de K., c'est-à-dire que ces changements sont des signes indicateurs de difficultés et des appels à l'aide destinés à A. L'initiation aveugle de A. qui ne tient pas compte des signaux successifs de K., aboutit peu après à une rupture complète, un renoncement explicitement formulé par cette dernière. K. a certainement voulu éviter ainsi de trop fréquents monologues de A. où sa compréhension ne suivait plus le rythme imposé.

De toute façon, pour la suite de la mise en scène initiale, les deux interactants n'ont pas souhaité continuer ensemble, et K. a préféré reprendre avec M., une autre élève syrienne de 16 ans, arrivée en France en compagnie de sa famille, d'après elle, il y a six à sept mois. Nous n'avons pas pu déterminer précisément son parcours.

Deuxième mise en scène jouée par M. et K. :

« Tu es arriv(e) au Caire (Egypte). Tu es à l'aéroport. Il y d'abord une fiche de police à remplir en arabe et un échange avec des agents de police et de douane ».

M., en jouant le rôle d'un agent de police égyptien, commence par demander à K. son passeport et de remplir la fiche de police (c'est une photocopie d'une fiche authentique mise à la disposition des apprenants). Ensuite, M. prend la fiche de K. et lui pose des questions sur son identité, sa nationalité, son âge, le nom de l'hôtel où elle a réservé, etc. L'échange communicatif montre que, dans la deuxième phase, M. a réussi à diriger l'interaction en posant des questions (8 demandes d'informations / 5 apports d'informations). Ce qui est davantage remarquable et significatif, c'est, qu'après la rupture avec A., les prises de parole de K. sont plus nombreuses et plus marquées du point de vue illocutoire et discursif : 2 répliques d'incompréhension : *كلمة فام، كلضف نم يدي عأ* ! (recommence s'il-te-plaît, je n'ai pas compris). Certainement, K. se sent plus à l'aise avec M. et avec le genre de questions posées que nous avons suffisamment pratiquées la première année d'apprentissage (A1).

Troisième mise en scène entre M. et K. :

a) « Tu es au Caire (Egypte). Tu veux aller quelque part, tu hèles un taxi. Il s'arrête, tu demandes... Tu montes... Tu participes à l'échange avec le chauffeur (M.) »...

La deuxième liste du vocabulaire préalable à lire avec la partenaire native est la suivante :

<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>	<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>
أمام / وراء	Devant/derrière	ساحة التحرير	Place Tahrir (libération)
جَنْبٍ / بجانب	A côté de..	ساحة التغيير	Place Taryr (changement)
الأهرام (الجيزة)	Pyramides (Guizèh)	ميناء	Port
متحف القاهرة	Musée du Caire	مسبح ج مسايح	Piscine (s)
سوق	Marché	مكتب الشرطة	Commissariat
مطار	Aéroport	المدينة القديمة	Médina
أماكن أثرية	Monuments	مسرح ج مسارح	Théâtre (s)
شاطئ البحر	Plage	فندق ج فنادق	Hôtel (s)
مكتبة	Bibliothèque	متحف ج متاحف	Musée (s)
ملعب ج ملاعب	Stade (s)	محطة	Station
بُرج القاهرة	Tour du Caire	كنيسة (ج) كنائس	Eglise (s)
مسجد (ج) مساجد	Mosquée (s)	مترو الأنفاق	Métro

Les deux apprenants jouent le jeu en théâtralisant la scène et mimant des portes de taxi qui s'ouvrent et se ferment, etc. K. change même de place et s'installe derrière M. (chauffeur de taxi). Les autres apprenants suivent la scène et rient de temps à autre en laissant les deux partenaires aller au bout de leur échange.

K. essaie de bien faire et souhaite faire oublier son 'échec' avec A. Elle sollicite M. et lui demande de relire les mots, elle demande plus de temps pour prendre connaissance du vocabulaire... L'utilisation propice de cette stratégie qui consiste à prendre plus de temps et d'assurance constitue pour K. un facteur important favorisant son échange et son apprentissage linguistique, et permettant, malgré les difficultés, d'assurer l'accomplissement de l'interaction.

Certes la communication du point de vue de K. se solde par un échec mais il semble que la mimique et la stratégie qu'elle a déployées l'ont certainement aidée à engendrer un résultat plus acceptable.

- b) « Au Caire, tu veux prendre le métro et aller au Guizèh (pyramides), tu arrêtes quelqu'un dans la rue (M.). Tu demandes le trajet, avec le plan du métro à la main (c'est une photocopie d'un plan authentique du métro du Caire distribuée aux apprenants). M. explique et vérifie que tu as compris »...

Bien que la proportion de sollicitations soit supérieure en faveur de M., K., en dépit des difficultés, a refusé de décrocher et a préféré continuer à jouer le jeu.

Quand l'apprenant ne possède pas une parfaite maîtrise ou n'a pas encore acquis les actes de parole nécessaires à la réussite de l'échange communicatif, l'initiation - même imprécise et mal formulée dans sa valeur illocutoire - demeure la seule ressource verbale pour indiquer l'existence de problèmes par sa fonction discursive et constitue, en ce sens, une source d'information indispensable.

En effet, avant la rupture, K. a su contenir le flot de sollicitations de M. et procéder progressivement selon ce que lui commandait son niveau de compétence - aussi bien en expression qu'en compréhension. La rupture consommée, K. n'a pas ménagé ses efforts pour faire comprendre à M. qu'elle éprouvait des difficultés pour suivre, au moyen d'initiations adaptées à ses besoins. Cette interaction entre M. et K. démontre les potentialités communicatives de l'initiation en tant que « stratégie communicative » mais prouve aussi que l'initiation nécessite, pour être efficace, d'être comprise dans sa valeur illocutoire et interactive, et d'être prise en compte par l'autre partenaire. Finalement, c'est bien à M. qu'il faut attribuer la responsabilité de la rupture de la communication : elle a négligé de s'assurer de la bonne réception de ses informations auprès de sa partenaire.

L'initiation est donc bien une stratégie de communication régulatrice très importante qui peut être efficace, comme dans les première et deuxième interactions, mais dont l'effet peut être réduit à néant si l'interlocuteur ne tient pas compte de la valeur illocutoire (très souvent implicite au niveau 'élémentaire') que l'initiation permet de porter à la connaissance de l'autre. La réalisation plus qu'approximative, à ce niveau de compétence, de ces signaux de détresse par l'apprenant explique partiellement les échecs que celui-ci peut subir, tant la perception de ces signaux peut exiger d'attention et de perspicacité parfois de la part de l'interlocuteur.

A la fin de la troisième interaction, et pas seulement par sympathie envers les élèves syriens, d'autres duos se forment et demandent à préparer et jouer pour la séance suivante des consignes et leurs mises en situation en arabe. Pour l'apport réciproque en français, ils ont promis de commencer d'abord via facebook en échangeant leurs adresses et numéros de téléphone.

L'interaction proposée, pour les prochaines séances, se compose de trois initiations (échanges communicatifs) :

La consigne du premier échange (déclencheur n° 7) fut la suivante.

a) Mise en scène :

« Tu choisis un partenaire et tu lui poses des questions sur le type de logement où il habite : appartement ou maison, sa composition, l'étage, les chambres, etc.... »

Liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire et à retenir :

<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>	<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>
منزل /بيت /دار	Maison	مَطْبَخ	Cuisine
شَقَّة	Appartement	حَمَّام	Salle de Bain (+ WC)
صغير	Petit	عُرْفَة ج عُرَف	Chambre(s)
حُجْرَة	Pièce	مَسْبَح	Piscine
حجرة جُلوس	Salon	حَدِيقَة	Jardin
عُرْفَة النُّوم	Chambre à coucher	طابق	Etage
مِرْحاض	WC	طابق أَرْضِي	Rez-de-chaussée

b) La consigne du deuxième échange :

« Un architecte (partenaire natif) te propose la construction de la maison de tes rêves. Tu l'aides à préparer le plan de cette maison en lui établissant un premier croquis avec les chambres, le jardin, la piscine, etc. en ajoutant les mots pour chaque pièce ou endroit. Les explications doivent être aussi précises que possible. Si l'architecte ne les juge pas suffisamment claires, il peut poser des questions ».

Deuxième liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire :

<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>	<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>
مُهَنْدِس (مِعْمَارِي)	Architecte	رَسْم	Dessin, croquis
مَشْرُوع	Projet	حُلْم (ج) أَحْلَام	Rêve (s)
تَصْمِيم	Plan		

c) La consigne du troisième échange :

« Tu viens de faire des commissions pour des amis arabes : pour ranger les achats, tu demandes (en posant des questions précises sur les meubles ou appareils électroménagers et les pièces où ils se trouvent). Le partenaire vérifie que tu as compris en te posant des questions à son tour ».

Pour vérifier la compréhension, il vaut mieux reproduire les meubles ou appareils électroménagers et les pièces où ils se trouvent sous la forme d'un dessin.

Troisième liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire :

<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>	<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>
وَضَع / يَضَع	Mettre, poser	طَاوِلَة	Table
مَشْرُوب	Boisson	جَزَانَة	Placard, buffet
بَيْض	(Euf) (s)	صَابُون	Savon
ثَلَاجَة	Frigo	حَلِيب	Lait
فُرْن	Four	فَوْق ≠ تَحْتَ	Au-dessus ≠ en-dessous
بِيْتْزَا	Pizza	لَوْ سَمَحْتَ	Si tu permets
جُبْن	Fromage	لَحْم	Viande

Bien que notre analyse porte sur la première phase du dispositif, à savoir une simulation entre deux apprenants, on peut extrapoler que l'attitude de l'apprenant sera similaire dans un milieu naturel même si nous sommes conscient de la diversité diglossique (dans un pays arabe par exemple): l'apprenant face à un interlocuteur natif tentera d'agir, sinon de la même façon, du moins selon le même objectif qui le motive, s'il veut que la communication ne soit pas un échec. L'initiation constituera pour lui une ressource immédiatement disponible pour ne pas laisser le contrôle de la conversation au natif, et pour signifier ses problèmes d'expression et de compréhension.

Pour l'évaluation du travail en collaboration, les apprenants participent une fois par quinzaine à une discussion d'environ 30 minutes au cours de laquelle, ils exposent leurs activités, leurs difficultés, etc.

#### 4. Discussion

Mis en situation de communication en L2 (arabe) par des simulations ou ayant à s'exprimer en L2 par le biais d'un exercice ou d'un jeu de rôle, l'apprenant a très souvent recours, à l'intérieur même de son discours en L2, à sa L1 (français) sous une forme explicite : le discours apparaît comme ponctué d' 'interventions en L1'. De façon quasi générale, des enseignants estiment que ces interventions en L1 sont l'aveu d'une ignorance linguistique, d'une incapacité de formuler de manière correcte tel énoncé, et marquent le point de départ d'une recherche de traduction littérale. Aussi les cours de langue bannissent-ils cette utilisation de la L1 dans le cadre de leurs exercices, n'y voyant là pour l'élève qu'une façon d'esquiver la tâche à remplir et donc qu'une mauvaise habitude en tout point négative.

Le bien fondé de cette croyance tout à fait empirique est remis en question par le simple relevé des différentes interventions en L1 dans le discours des apprenants. L'analyse montre que le sujet n'est pas aussi simple et clair qu'on a bien voulu le croire, que les interventions en L1 n'ont pas toutes la même forme et que leur fonction ne se limite pas à celle d'un transfert systématique des structures d'une langue dans l'autre. Bien au contraire, et notre choix du terme générique 'interventions en L1' souligne la multiplicité et la variété des formes et des fonctions.

Nous avons prévu ce cas de figure en insistant préalablement sur nos objectifs : l'accord tacite sur l'utilisation de la L1 est d'autant plus aisément obtenu qu'il prévienne les problèmes et évite un échec de la communication. Lorsque l'apprenant est amené à faire référence à quelque chose qu'il sait ne pouvoir exprimer en L2, et pour éviter un 'blanc' de toute façon improductif, il se résout à utiliser le vocabulaire de L1. Tout en étant conscient que le recours à L1 peut constituer une stratégie

volontairement appliquée pour compenser l'absence de certaines connaissances dans L2, cette stratégie de prononcer le mot en L1 représente de toute évidence la solution de facilité. Généralement, comme les compétences linguistiques sont limitées (lacunes au niveau lexical essentiellement), l'apprenant cherche à les compenser en se servant de certaines stratégies de communication. Alors qu'un recours à la L1 indique très souvent une recherche de la traduction, on observe également une traduction de L2 vers L1 (lorsque l'élève natif souhaite débloquer la situation de communication). La traduction atténue la prise de risque préalable en marquant le désir de s'assurer de la bonne compréhension de l'autre. Celui-ci, s'il connaît le mot prononcé (en L1) par l'apprenant, pourra confirmer ou infirmer par un simple geste par exemple. Le passage de la L2 à la L1 peut s'avérer très efficace pour convaincre l'autre que les choses ne se passent pas de façon satisfaisante pour soi-même. Cette forme d'intervention en L1 est certainement une des plus fréquentes. C'est le résultat de la prise de conscience par l'apprenant de ses lacunes - généralement limitées à un élément lexical. Au lieu de renoncer à son message, il fait appel à son interlocuteur pour lui demander de l'aide. Cet appel se traduit soit par une question telle que :

ةيبرع لاب اذك لوقن فيك ؟ (Comment on dit X en arabe), soit par le simple mot 'X' prononcé directement.

Mais le passage à L1 peut également marquer le refus catégorique de poursuivre plus avant chez le natif. L'interlocuteur-natif ne se sentant plus écouté du fait du rejet de son canal de communication (L2) préfère renoncer. Si ce type d'intervention en L1 provoque une focalisation sur les difficultés de l'apprenant et un retour en arrière, il constitue également un revers dans la mesure où l'interlocuteur-natif, au lieu de reprendre ses explications, peut décider de renoncer, ayant le sentiment de ne pas pouvoir se faire comprendre. Situation très fréquente quand la compétence de l'apprenant est faible.

En milieu naturel, on peut supposer que cette stratégie sera inopérante et que le sens du message ne sera pas entièrement perçu. Si ici il y a accord tacite entre les deux interactants, l'apprenant sera obligé avec un natif (ignorant le français ou une autre langue connue de l'apprenant) de négocier cette utilisation s'il veut que l'échange soit fructueux. Cependant, si d'un certain point de vue l'apprenant ne fait pas directement appel à l'interlocuteur, celui-ci pourra très bien deviner la signification du vocable en L1 en fonction du contexte.

Il est donc possible que ce pari se révèle payant et que l'interlocuteur puisse saisir la totalité du message. En conséquence, on peut imaginer que cette stratégie puisse aboutir à un résultat positif lorsque le contexte et/ou la situation de communication sont étroitement liés à l'élément linguistique de L1 utilisé.

Lorsque l'apprenant fait l'effort d'éviter de recourir à la L1 en tentant de reformuler son message, l'interlocuteur averti de l'aspect approximatif du message ainsi formulé va donc s'attendre à une paraphrase par exemple, et sa réception du message sera orientée. Nous pouvons constater que cette stratégie est aussi un appel à l'aide qui permet en premier lieu à l'apprenant d'informer l'interlocuteur de l'existence d'obstacles à son expression. Au lieu de compter sur l'autre, l'apprenant choisit de faire l'effort lui-même et n'attend pas une aide directe. En optant pour une prise de risque et en proposant une formulation, il subsiste cependant un doute dans l'esprit de l'apprenant et cette incertitude quant à la justesse de son choix l'incite à demander indirectement une confirmation à son interlocuteur, par le regard, des répétitions, des pauses, etc.

Par une stratégie qui consiste à éviter l'incompréhension et à rompre définitivement la communication, l'apprenant informe l'interlocuteur-natif (par une expression toute faite apprise d'un poème d'Ilyâ Abû Mâdî *ال فرعاً / يسأل / يردأ تسأل* ... 'je ne sais pas') de son incapacité de poursuivre son message accompagné parfois d'une mimique et lui laisse l'initiative. Dans le même contexte et afin de ne pas rompre l'interaction par des demandes répétées de confirmation qui peuvent éventuellement lasser l'interlocuteur, l'apprenant procède par demandes très réduites souvent sous forme d'interrogatifs : *أدام ؟* (quoi, qu'est-ce que) ; *أدامل ؟* (pourquoi) ; *فبيك ؟* (comment)...

Une autre stratégie qui apparaît régulièrement dans notre étude est la stratégie de réduction de la communication ou même de silence sans se confondre avec un renoncement. Du point de vue interactif, nous pouvons ici mesurer les 'avantages' de cette stratégie : la demande d'aide, si elle était vouée à l'échec, a néanmoins permis à l'apprenant de signaler qu'il était en butte à un problème, et donc de ne pas rompre complètement la communication. De plus, la sollicitation de l'interlocuteur-natif l'a conduit à utiliser une autre stratégie permettant d'éviter cet obstacle.

Une dernière stratégie relevée est lorsque l'interlocuteur souhaite passer à un autre point, l'apprenant, sans l'exprimer clairement, attire l'attention de l'interlocuteur sur son désir de voir la conversation porter sur un aspect déjà évoqué et terminé, ceci à l'aide d'une demande de retour en arrière, de renouvellement d'explications. Cette demande qui a valeur d'insistance, impose à l'interlocuteur de considérer ce problème comme essentiel pour le succès de la communication.

Ces exemples illustrent le cheminement de l'apprenant qui adapte son interaction en compensant ses stratégies communicatives en fonction de l'interlocuteur et de sa compétence linguistique. Stratégies qui nous semblent devoir être opérantes dans un milieu naturel.

Ce ne sont là que quelques indicateurs parmi ceux qui ont abouti à la mise en place de cette expérience et le recueil des premiers éléments relatifs aux interactions entre binômes sans prendre en considération les groupes plus élargis prévus au deuxième semestre. Il reste que l'on pourrait reprocher à notre étude d'émettre des éléments d'analyse à partir de données très spécifiques (dans une salle de classe) dans la mesure où nos observations portent sur le recueil et l'étude de 'productions' ponctuelles sans prendre en considération les aspects de la réception. Certes l'étude et l'observation de ces interactions de communication en milieu naturel seraient soumises à de nombreuses contraintes : l'apprenant ne pourra pas abuser de ces interventions en L1 sans risquer d'agacer le natif (rencontré fortuitement dans la rue par exemple) et de peut-être faire échouer la communication. Cependant, nous sommes convaincu que le recours à l'initiation comme moyen et stratégie d'apprentissage correspond à une étape inévitable des premiers temps de l'apprentissage, et que cette stratégie représente un moyen très utile pour l'apprenant même si l'objectif reste de faire disparaître complètement la L1 de son discours. Dans le cadre d'interactions spontanées, l'apprenant, sans recourir à la L1, est souvent mis dans l'obligation de préciser son message, de le rendre plus clair ou de manifester ses besoins linguistiques (en compréhension notamment), d'explicitier ses problèmes par rapport au déroulement de la conversation. Limité dans ses possibilités de formulation, l'apprenant est contraint à 'verbaliser' son intention de communication à l'aide de ressources très peu conformes à celles d'un natif de L2. Dans les premiers stades de l'apprentissage, le renouvellement continu des interactions et l'étalement de cette expérience dans le temps pourront donner à l'apprenant la possibilité d'adapter ses stratégies à son interlocuteur, de trouver des stratégies analogues ou de remplacement pour remplir pleinement la fonction de communication.

Les recherches encore peu nombreuses qui se consacrent à l'étude des stratégies communicatives dans des interactions entre apprenants s'attachent à les repérer dans les productions des apprenants et à les décrire suivant leur nature, négligeant pour la plupart leur fonction dans le discours interactif. C'est, à notre sens, à l'analyse approfondie de ce dernier aspect que nous devons nous atteler afin de pouvoir comprendre leur rôle dans l'acquisition d'une compétence de communication.

### Bibliographie

- Bronckart, J.P. 2010. "Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage. Réflexions et questions". In : *Calidoscopio*, vol. 8, n° 2, p. 154-164.
- Bruner, J.S. 1981 [1966]. *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF.

- Bruner, J.S. 1983. *Comment les enfants apprennent à parler*, Col. Actualités pédagogiques, Paris, Retz, 1987.
- Cellier, M. 2011. *Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Eduscol, Ministère français de l'Éducation nationale.  
[http://objectifmaternelle.fr/wp-content/uploads/2015/04/Micheline\\_Cellier\\_eduscol.pdf](http://objectifmaternelle.fr/wp-content/uploads/2015/04/Micheline_Cellier_eduscol.pdf)  
[Consulté le 15 octobre 2017].
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). 2001. Apprendre, Enseigner, Evaluer, Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques
- Conseil de l'Europe. 2011. *Le Passeport de langues*.  
[http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp\\_passport\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp_passport_FR.asp)  
[consulté le 15 octobre 2017].
- Delannoy, C. 1997. *La motivation*. Paris : Hachette Education.
- Macaire, D. 2004. « Du tandem au Tele-Tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles ». In Tardieu, C., Pugibet, V. (dir.) *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*. Dijon : CRDP de Bourgogne. p. 17-33.
- Naoui, M. 2015. *Efficacité des manuels scolaires dans l'acquisition et la maîtrise de la lecture sémantique en arabe langue étrangère : diagnostic et orientations pédagogiques avec réalisation de corpus*. Thèse doctorale soutenue à Nancy.
- Reboul-Touré, S. 2003. « L'enseignement du lexique au collège ». *Le français aujourd'hui*, n° 141, p. 57-70.
- Ricœur, P. 1977. Le discours de l'action. In : P. Ricœur (éd.), *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Paveau, M. A. 2006. « Leçon de vocabulaire 1 ». *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 121-128.
- Paveau, M. A. 2007. « Leçon de vocabulaire 2 ». *Le français aujourd'hui*, n° 156, p. 115-122.
- Picoche, J. 1993. *La didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Saussure, F. (De). 1995[1916]. *Cours de Linguistique Générale*. Payot.
- Treville, M.C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Vygotski, V.N. 1997 [Edition originale, 1934]. *Pensée et Langage*. Paris : La dispute.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## Developing constructivist-action approach in foreign language teaching and learning in vietnam

**Nguyễn Lân Trung**

University of Languages and International Studies -  
Vietnam National University  
lantrung55@gmail.com

### Résumé

L'Approche Constructiviste-Actionnelle en didactiques des langues étrangères a été étudiée et appliquée par un groupe d'enseignants de l'Université de Langues et d'Études internationales de Hanoi. À travers cet article, l'auteur souhaite présenter les principes fondamentaux de l'Approche, qui serviraient de bases pour un éventuel développement de celle-ci au Vietnam, ce qui améliorerait grandement la situation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères du pays, répondant ainsi aux besoins des enseignants et apprenants dans le nouveau contexte d'intégration du pays à l'échelle mondiale.

**Mots-clés :** constructiviste-actionnelle, processus cognitif, apprenant individuel, utilisateur en groupe, acteur social

### Développer l'Approche Constructiviste-Actionnelle en didactiques des langues étrangères au Vietnam

### Abstract

Constructivist - Action Approach in Foreign Language Education has been researched and applied by the group of ULIS-VNU's lecturers. Through this paper, the author would like to preliminarily introduce the perspective as well as the fundamental principles of the Approach in order to develop a Foreign Language Teaching - Learning Technology in Vietnam, satisfying the increasingly high demands of teachers and learners in the context of today's country's development and integration.

**Keywords:** constructivist-action, cognitive processes, mind, individual learner, learner in learning group, learner in community

Throughout the development history of education renovation in Vietnam, foreign language teaching and learning remain the frequent concern of national education, ranging from establishing a stable foreign language strategy to continuously enhancing the quality of foreign language training. Many opportunities and challenges have arisen; various fruitful achievements have been gained; numerous concerns have been raised as well.

During the past years, the reality of foreign language teaching and learning implementation at central and provincial units of all levels has become substantially vibrant. The teaching staff has significantly changed; officers and managers at different levels have also gradually changed their awareness, strongly support this process. Multi level learners have paid greater concern and been aware of the demands of foreign language learning. Other forces in the whole society also contribute to this success in various forms and ways.

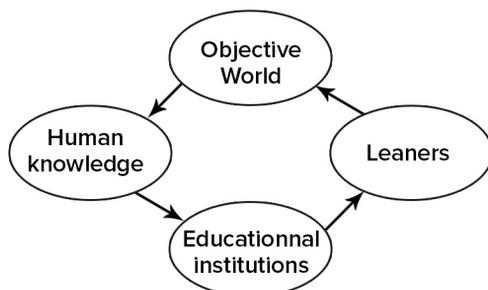
It can be said that, at the moment, the whole context and conditions are ripe enough for the professionals (scientists, teachers, technical specialists) to share with each others and utmostly establish a foreign language teaching approach. Such approach should not only inherit the essence of teaching - learning methods in the world but also match the conditions of Vietnam and satisfy the demands.

## **I. Constructivist - Action approach in foreign language teaching and learning: basic orientations**

### **1.1. Nature of learning and cognitive processes of learners**

Constructivism appeared in the late nineteenth century and flourished in the twentieth century. This is the work of a group of authors from many countries in the world, including the two most prominent names, the Swiss psychologist J. Piaget (1896 - 1980) and Russian psychologist L. Vygosky (1896 - 1934). J. Piaget laid the foundation on the theory of constructivism, then L. Vygosky developed it into the theory of social constructivism. J. Piaget argues that knowledge is the product of activities created by the subject through personal experience, and knowledge is gained through the subject's self-structuring into the inner system(1). In other words, for an individual, the outside knowledge when receiving is "ambiguous". Only through "experiencing", the knowledge becomes the actual "knowledge" of the individual. J. Piaget's theory of constructivism focuses on the knowledge construction process of each individual as well as heightens the role and the proactiveness of an individual. L. Vygosky indicates that knowledge should be understood as something that arises in social interactions, under certain conditions. Knowledge is formed through interaction, debate, and exchange in community(2). Combining the viewpoints of J. Piaget and L. Vygosky, it can be seen that *an individual perceives things, concepts from his/ her own experiences and accomplishes the knowledge from "colliding", "rubbing", "interacting" with "community" in certain "situations"*. Basically, each individual has his/ her own "model of objective world". As humans exist and operate in interaction with society and community, the objective world model of individuals should be compatible with the outside world.

From the aforementioned authors' justifications, we can visualize the diagram of the elements that constitutes the individual's processes of perceiving the external objective world and exerting impacts on the world as follows:



*The objective world* (the material and spiritual world) is the research object of scientists and the whole society. Researching and exploring would enrich the treasure of *human knowledge*. Humans are born, grow and need to access the knowledge treasure to “grow”, to survive and to exert reverse impacts to the world. There are many “channels” to access the knowledge, either directly or through family and social institutions, in which *education is the most important institution* in the cycle of forming personal knowledge. Education would select, arrange knowledge, and apply the conveying methods considered the most effective to assist learners in easily accessing, remembering in-depth the selected knowledge content in the long run to transfer into personal knowledge (restructuring in each individual's way). *Individuals* need to undergo the process of reflecting, experiencing new things based on the “old ones” to create the so-called *first level knowledge (individual learners)*, but such knowledge remains still relatively “vague” and “one-sided”. In order to perfect this personal understanding, learners need to interact with the surrounding individuals in the *group* and *social community*. The “interaction” through the process of “sharing experience”, “experiencing community”, “acting together” will gradually make the “first level knowledge” of the individuals less ambiguous and become more adequate, more complete, more systematic, and more truth-approaching, which is named as *intermediate level knowledge (learners in learning group) and second level knowledge (learners in community)*. The second level knowledge of individuals serves as the “foundation”, “motivation” so that learners can build on “critical thinking”, “action spirit” to become a factor having reverse impacts on the outside objective world.

Therefore, the nature of “learning” and cognitive processes of learners should be understood on the basis of the following main ideas:

- The learning subject learns in and through the activities, constructs knowledge and skills from his or her own activities.
- The learning process is the process of personal reflection, the individual process of experiencing in learning group and interacting in community and society.
- The acquisition of a language is mainly psychological processes; hence, it is necessary to find contents and solutions from the psychological aspect rather than just “struggle” with the knowledge of linguistics (following a relatively popular conception).

## **1.2. Core values of Constructivist - Action in foreign language teaching - learning**

Regardless of the differences of this approach as compared with other approaches, methods, and viewpoints, Constructivist - Action approach puts strong emphasis on the following core values in its principle system:

### **1.2.1. Notion of constructivist in foreign language teaching - learning**

#### **Psychology**

Learning is a psychological process. Thus, from Constructivist - Action perspective, the purpose of learning is primarily finding out effective impacts on learners' psychological processes so that they can gain favorable conditions to construct knowledge and build their own skills (Linguistic, cultural and social issues are obvious elements that accompany this process). Constructivist - Action approach, therefore, focuses on psychological solutions, conducts research, and figures out psychological solutions to assist learners in constructing knowledge, building skills and taking action by language.

#### **Mind**

As learning is a psychological process, the starting point should be consciousness. While Western viewpoints emphasize on consciousness, Oriental viewpoints stress on spirit. In contrast, Constructivist - Action approach highlights the mind. Constructing is made from not only the head but also the heart. Hence, fundamental education principle is how to « maximize the proactiveness, positiveness, activeness of learners ». Learners should prepare themselves with the mind to be ready for constructing knowledge, building skills and taking action by language. On the one hand, learners should be positive, proactive, self-conscious, independent

and creative. On the other hand, learners should be emotionally ready to have interest and excitement in learning. Constructivist - Action approach indicates that the knowledge and skill preparation for learners is inadequate, it is necessary to pay sufficient attention to the psychology status of learners and ensure that learners have the excitement and the spirit to step into their learning processes. Constructivist - Action approach puts strong emphasis on the mind.

### **Subject**

Who will be the knowledge constructor? It is the learning subject who will construct knowledge. The current foreign language teaching approaches focus on constructing knowledge and building skills, which is reasonable but methodologically inadequate. Constructivist - Action approach endeavors to investigate in-depth and pinpoint the different psychological processes of each learner psychology subject (individual learners, learners in learning groups, learners in community), the specific psychological processes that teachers should respect to build the process of organizing learning activities and specific impacts on each process. Constructivist - Action approach puts strong emphasis on the roles of personal reflection of individual learners, group experiences of learners in learning groups, and critical thinking of learners in community and learners as social actors).

## **1.2.2. Notion of action in foreign language teaching - learning**

### **Activity and action**

Although activity is the law of perception, activity only aims to build knowledge and language skills for learners. For example, communicative activities by foreign languages in classrooms only have the purpose of constructing language knowledge and building the expression skill by such language. Action is different from activity because action always aims to an ultimate goal. As for foreign language learning, the ultimate goal includes satisfying individuals' demands, desire, preferences and achieving the social impact purposes that is set by individuals through foreign language. The perspective of Constructivist - Action approach is that activity is the means, action is the ultimate goal. Specifically, foreign language teaching should guide learners to the ultimate goal of learning process, namely performing action by language to satisfy individuals' desire and achieve the social purposes.

### **Individuals and society**

If "Constructivism" theory of Piaget stresses on the role of knowledge self-construction of individuals and "Social constructivism" theory of Vygotsky stresses on the role of social community in constructing knowledge of the individuals (external impacts into the constructing process), Constructivist - Action approach

focuses on the role of knowledge construction when individuals exert reverse impacts on the society through actions by their own language. Individuals undertake activities to construct knowledge from the objective outside world, and individuals take action to exert reverse impacts on society and the objective outside world. Therefore, “constructing action competence by language” should be the ultimate goal of foreign language teaching - learning.

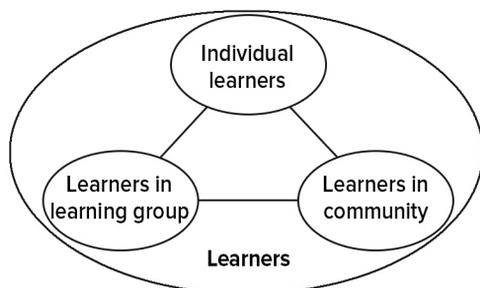
### **Classroom and community**

Classroom is an educational institution, a space for the implementation of simulated situations of a foreign language learning process. Classroom is appropriate for two psychology subjects, namely individual learners and learners in learning groups. However, classroom is inappropriate for the third psychology subject (learners in community) and even becomes a big obstacle for learners to satisfy personal needs and achieve social purposes by language. Among the current learning modes, activities applied to this purpose are the most insufficient. Constructivist - Action approach focuses on researching and designing sample activities (for reference) for foreign language learners as social actors, which helps learners take action by foreign language, forget that they are learning a foreign language, and communicate by the foreign language as in actual social situations.

### **1.3. Three different psychological entities in foreign language teaching-learning**

The direction of constructivist - action approach in foreign language teaching and learning has its own conceptual framework and principles, but the following basic orientations can be stated: *“The process that a foreign language learner self constructs, experiences and uses the knowledge and skills to take action by language, exerts reverse impacts on the outside world, and raises self perception at a higher level”*. Taking the starting point of *awareness*, the constructivist - action approach considers the key to success in acquiring and using a foreign language is *“the activeness in obtaining the learning object”* (learning the foreign language) of the subject (learner) to enhance competence and action spirit by language (foreign language). Therefore, the *basic principle* of the constructivist - action approach is to maximize the activeness of learners in all the steps during the learning process of a foreign language, in which the *three key steps towards three different psychological entities in a subject (learner)* is “individual learner psychology subject”, “learner psychology subject in learning group” and “learner psychology subject in society and community interaction”. Three subjects in three different psychological states could be named *“learners as recipient”*, *“learners as user”* and *“learner as social actor”* (the “boundary” between the three psychological subjects is not

always clear but it is successive and replaces each other in constructing knowledge, building skills and verbal action). Foreign language education is the interaction between learners and learning objects (the acquisition and use of foreign languages) through activities. As this process's starting point is *awareness* and its mode is activities, it requires learners the high level of the positiveness - self awareness - activeness - independence - creativity. In other words, this is the action process by language of the subject in and through learning group and community. The perception of "*humans has made themselves, their psychologies and languages*" is the key point throughout Constructivist - Action approach in foreign language teaching and learning.



### Individual learners

Individual learners is basically understood as *learners as the recipient of knowledge*. This is the state in which learners acquire new knowledge based on the knowledge available to create first level knowledge. Learners receive new knowledge and understanding from *educational institutions* (school, teachers). Through the reflection process and personal experiences, *learners internalize knowledge as the basis to use in the next stages*. At this stage, active teaching methods, especially the learning method of learning how to learn plays a crucial role. Educational institutions are responsible for determining training content, training methods and organizing training. Learners need to be able to determine the proper contents with the language areas (phonetics, vocabulary, grammar) and cultural contents introduced, explained, instructed, acquired through the "samples" with the most appropriate and advanced method. According to Associated Psychology, learners can systematize knowledge. In Behavioral Psychology, learners practice creating reflex, language impetus, and personal expression competence. It is essential for the educational institutions to determine which activities to internalize knowledge and which exercises to create reflex and responses for individual learners.

### Learners in learning group

Learners in learning group is basically understood as *learners as the user of knowledge*. This is the stage in which learners experience personal knowledge, experience *their own capital* with others in learning group to create *intermediate level knowledge*. Learners begin to share their original “book knowledge” with other individuals in learning group. Through “rubbing”, the knowledge is more complete, more “lively”, and more meaningful, clearly reflecting the functions of language as “the tool of thinking” and “the means of verbal communication”. Learners no longer withdraw into their own shells but join group experiences, share experiences with group members, work together through and by language and gradually become *language users*. These “group experiences”, “experiences sharing through the language”, “working together by verbal words” have assisted “learners in learning group” in forming “intermediate level knowledge”. It means that learners are able to form “skills of using knowledge to express in simulated situations in a foreign language class”. While the objective of forming “first level knowledge” is “knowing”, the objective of “forming intermediate level knowledge” is “knowing to do”.

### Learners in community

Learners in community is basically understood as *learners as social actors*. This is the stage in which learners continue to develop their own expression competence through community interaction, implement real social communication purposes to create *second level knowledge*. Learners actively and independently build critical thinking and action spirit by language. Learners escape from simulated situations within the scope of school, education and training to *actually use language to solve problems, take action by/ through/ with language to achieve the targeted purposes*. From the set objective, the group of learners determines the format of the activities, then design activities and the programs of activities, implement tasks, projects as a real practical social activity with the aim of not only accurately using and expressing the language, but also primarily *achieving the targeted social purposes*. From the status of pure language users, *learners in interaction* have become the subject of language in daily life, *a social actor using language and accompanied actions to achieve targeted purposes*. When implementing tasks and projects, learners *forget* the fact that they are learning a foreign language and only assumes that they are acting (partly by language) to achieve targeted purposes. While the objective of forming “first level knowledge” is “knowing” and the objective of forming “intermediate level knowledge” is “knowing to do”, the objective of forming “second level knowledge” is “knowing to take action”. Not only stopping at *accumulating knowledge or building expression capacity*, “learners in community” take a further step towards the purpose of *constructing action competence*.

### **Roles of three learner psychology subjects**

At school settings, two psychology subjects “individual learners” and “learners in learning group” are the most fundamental. At the end of the psychological processes of these two subjects, learners gain communication and interaction competence in classroom, which serves as the basis for learners to use these competences after school graduation. Normally, this is the end of a learning organizational process of a specific activity to move onto a new activity in classroom.

“The learner psychological process in community” prepares learners critical thinking and action spirit by language (but language is not the main purpose) in the learning process and school environment. This process helps learners “escape” from school environment attached with “the purpose is learning’ to become “social actor”, use language tool to “take action to satisfy personal needs and achieve social purposes”.

## **2. Developing “Technology process” for Constructivist - Action approach in foreign language teaching and learning**

### **2.1. Basic principles**

#### **Principle on guaranteeing objective satisfactions**

The basic requirement of Constructivist - Action approach in foreign language teaching and learning is creating appropriate and effective impacts on the processes of psychology and cognition of learners, which facilitates the process of constructing knowledge, building skills and taking action by language. The basic learning method is “exploratory learning method” that highly appreciates the processes of personal reflection, group experience, critical thinking and action spirit cultivation by/ through language. Thus, each psychological process has its own specific objectives. When organizing learning activities, it is important to strictly follow the targeted objectives of each process and each stage. The ultimate purpose for the whole process is not the knowledge absorbed, the language reflex built, but the action competence by/ through language to “satisfy hobbies, personal needs and achieve social purposes”. Satisfying the targeted objectives is both the basic principle of Constructivist - Action approach and the initial principle of developing the technology process of foreign language education.

#### **Learner-centered principle**

Recent educational perspectives have mentioned learner-centered principle. However, putting into practice, the connotation of this principle is not always understood similarly. In Constructivist - Action approach, learner-centered principle put strong emphasis on the following basic priorities:

- Only begin all the activities with learners when they are ready and start to get interested.

- Learners have the right to participate in selecting the learning content and form of learning activities.
- Learners decide their own learning pace.
- Learners have the privilege of deciding their partners.
- Learners have the opportunities and tools to self-assess and obtain their level of progress.

With the aforementioned content, learner-centered principle is considered the most important in shifting the activeness from teachers to learners.

#### **Principle on transparency, rigor of the process**

Knowledge construction process is the transforming process from the externality into internality because the human psychology comes from the outside. Thus, when occupying knowledge, it is necessary to be organized from the outside and organized transparently. The more transparent the externality is, the more transparent the internality is. As this is a technology process, there is no acceptance of subjective evaluation. The criteria are clear and unambiguous, creating a rigorous system and requiring its implementation and evaluation processes to be particularly rigid. This multi-level process system creates the so-called ISO quality. “Qualified means qualified”, there is no acceptance of “nearly qualified”, “approximately”, and “equivalent”. The transparency and clarity enable the whole system to be accurately and rigorously evaluated to create a fair process of operation and evaluation.

#### **Principle on development and relevance**

A sustainable and rigorous technology process does not totally entail invariability. This process has validate duration, specific adjustment scope with objects, contexts and certain conditions. Science and practice are constantly evolving, requiring the technological process to change at appropriate times. Studies of the same technology must be up to date as well as capture the world’s most advanced knowledge and practicality. Technology is always for a certain object and a certain purpose in a specific context, so it should have “appropriateness” and be the most effective for a whole process.

## **2.2. Develop the process system in foreign language teaching - learning according to Constructivist - Action approach**

### **2.2.1. Basis for building the system of processes in foreign language teaching and learning**

Analyzing psychological processes of the three learner subjects (individual learners, learners in learning group and learners in community), it is essential for foreign language teaching to address the following questions serving as the basis for developing the system of processes in foreign language teaching and learning.

- Questions about knowledge internalization processes, cognitive activities and monologue expression of individual learners:
  - What language and cultural elements in the system to be selected for learners to acquire in each stage, each learning situation?
  - How do learners acquire the elements of linguistic system and cultural factors?
  - What learning activity specific to effectively internalize new knowledge based on the old one?
  - How to organize and create reflection conditions, personal experiences for individual learners?
  - What solutions to overcome errors when transferring between two languages?
  - What learning activities to practice reflex and language impetus?
  - What learning activities to practice monologue expression capacity?
  - What activities to create excitement in learning?
  - How to evaluate the progress level of learners? and how can learners self-evaluate their own progress level as well as their weaknesses?

...

Answering these questions is to successfully develop steps of *Segment 1* in Foreign Language Education Technology that is constructing knowledge via internalization process and creating monologue expression capacity.

- Questions of establishing communication - interaction capacity, skills of using language of learners in learning group:
  - Which learning activities should be done to establish communication- interaction capacity of foreign language learners?
  - How to build and practice linguistic activities in simulated situations?
  - How to establish capacity to express and communicate in learning group, how to build Listening-Speaking-Reading-Writing skills?
  - How to build a system of activities in learning group to create the communication-interaction capacity for learners?
  - How to design and organize the implementation of tasks, projects to gain the highest efficiency?
  - How to gain effective experience in learning group, classroom (school environment)?
  - How to organize group warm-up activities, group integration, conflict resolution, etc. within the group?
  - How to organize the assessment and self-assessment effectively?

...

Answering these questions is to build up steps of the *Segment 2* in Foreign Language Education Technology: Creating communication-interaction capacity for learners through practicing verbal action.

- Questions regarding the process of building learners' action competence by and through language in community
  - Which learning activities to build up action competence by and through language?
  - How to design and organize the implementation of tasks, projects, social activities to achieve the highest efficiency?
  - How to build interaction competence by language, build action competence through verbal communication?
  - What challenges can be encountered during experiences in learning group, in classroom, outside school environment, in community and society? Which solutions can be come up with?
  - How to build and develop critical thinking, action spirit by language?
  - How to evaluate outside school environment activities?

...

Answering these questions, we have built steps of the *Segment 3* in Foreign Language Education Technology: Creating action competence by using and through language as a real social factor.

### **2.2.2. The system of the process of foreign language teaching - learning based on Construction - Action approach**

Derived from theoretical perspectives in Psychology, Linguistics, Foreign Language Teaching Methodology and the Practical Training, the basic orientations of Constructivist - Action approach in foreign language teaching and learning, the principles of building the technological process of foreign language education, the system of issues encountered during the process of internalizing knowledge, building skills, experiencing in groups and taking verbal actions of learners, the authors of this approach are developing the system of processes applied to each area, each field, each skill, etc. in the whole process of acquisition and using foreign languages. Initially, the researchers present some processes (as an illustration). These recommendations are "open", and then the solutions of other researchers are welcome.

- Process of implementing an activity inside and outside the classroom (QT6)

In order to organize each activity in all three psychological subjects as individual learners, learners in learning group, and learners in community, the six following steps should be noted:

1. Define the target
2. Format the activity
3. Design activity
4. Prepare conditions
5. Organize activity
6. Evaluate activity

- Process of implementing the psychological process of learners (QT18)

Relevant to each psychological subject of learners, the process of construction cognition and specific action can be identified. There are many viewpoints, many different criteria to determine steps of these processes. The following steps can be considered:

- Process QT18a (Individual learners)

1. Detect problem
2. Consolidate statement
3. Assimilation
4. Engrave in mind, remember
5. Produce monologues
6. Increase mastery

- Process QT18b (Learners in learning group)

1. Warm-up group
2. Understand learning situations
3. Design tasks and projects
4. Implement communication strategies
5. Implement interactive strategies
6. Adjust behavior

- Process QT18c (Learner in community)

1. Define social purposes
2. Decide the format of activities
3. Develop the content of activities
4. Develop critical thinking
5. Develop action spirit
6. Consolidate awareness

#### **An example of a process: The process QT18a**

- Skills: Comprehensive reading
- Subject: Primary students, level A1
- Psychological subject: Individual learners

No	Steps	Content
1	Detect	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Detect elements</b> (vocabulary, grammar): link things, phenomena to language shell.</li> <li>- <b>Detect grammatical meaning</b> (morphology, syntax): meanings of patterns and word combinations</li> <li>- <b>Detect the meaning of the sentence</b> (sentence-statement): the overall meaning of the sentence and the meaning of the sentence in context.</li> <li>- <b>The meaning of the subject</b> (the communication intention of the text): the structure of the writing and its meaning</li> </ul>
2	Make statement and strengthen statement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contact with already known factors</b> (word- phrase-sentence-topic): Compare features, draw similarities and differences from new elements</li> <li>- <b>Define scope of meaning</b> (word-phrase-sentence): meaning outside the language and meaning in the language</li> <li>- <b>Strengthen the understanding of meaning, meaning</b> (of word-phrase -sentence-topic): Putting these concepts into the existing system of the individual</li> </ul>
3	Assimilate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Understand the <b>general structure</b> of the reading</li> <li>- Understand <b>main ideas</b></li> <li>- Understand <b>general assumption</b> about the meaning of the reading</li> <li>- <b>Grasp</b> some factors, some sections</li> <li>- <b>Memorize</b> the whole text (if possible)</li> </ul>
4	Engrave in mind, remember	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Rewrite, repeat</b> (word- phrase-sentence-text) many times according to capacity</li> <li>- <b>Self-question and self-answer</b> the ideas of the reading</li> <li>- <b>Schematize</b> concepts, meanings</li> <li>- Put into the <b>individual's system</b></li> </ul>
5	Produce	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Restate the <b>main ideas</b> of the reading</li> <li>- <b>Retell</b> the text (summary of the main ideas, full text)</li> <li>- Build and <b>produce monologues</b> (oral and written) that are similar to the learned readings</li> </ul>
6	Increase the mastery	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Increase in <b>number</b> (long / short sentences, number of sentences ...)</li> <li>- Increase in <b>complexity</b> (main idea, summary, whole reading)</li> <li>- Increase in <b>quality</b> (speaking, combining using learned knowledge, fluency ...)</li> </ul>

**What teacher should do to help learners to...**

Others Processes:

- Process of applying Information Technology and Advanced Technology(QT10)
- Process of building and exploiting foreign language teaching materials (QT8)
- ...

## Conclusion

It is commonly said that the center of education is to find new theories, new models helping learners to be active, creative and construct their own knowledge, turn into action serving their lives, the society and themselves. In the past century, foreign language education experienced various changes under the effects of psychology, education, linguistics and other science fields. The achievements gained in these science fields allow us to create fundamental and comprehensive changes in foreign language teaching - learning methods. Turning to the XXI century, along with the boom of information technology, foreign language teaching witnesses remarkable changes. All such changes require us to try our utmost to establish, to shape, to develop and complete a foreign language education technology suitable to the era and Vietnamese people.

Constructivist - Action Approach in foreign language education researched and applied by a group of ULIS-NVU's lecturers for the past years would not be out of this trend. There would be various theoretical researches, applications as well as experiments conducted in the coming time in order to highlight a new direction. On the one hand, it contributes to the treasure of general theories on foreign language teaching - learning. On the other hand, it produces specific works of foreign language teaching - learning recognized by the society with scientific quality as well as effectiveness. We would like to receive the feedbacks from other colleagues in order to create a Foreign Language Teaching - Learning Technology satisfying the increasingly high demands of teachers and learners in the context of today's country's development and integration.

## Bibliographies

- Piaget, J. 2006. *Collection of Psychology J.Piaget*, Hanoi: Education Publishing House.
- Vygotsky, L.S. 1997. *Collection of Psychology*, Hanoi, VNU Publishing House.
- Trần Hữu Luyến, 201). *Psychology - Linguistics Aspects*, Hà Nội : VNU Publishing House.
- Le Moigne, J.L. 2002. *Le Constructivisme, tome 2 : Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris : Harmattan.
- Puren, Chr. 2009. « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? ». *Les cahiers pédagogiques*, N°18.
- Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe* N°1, revue du GERFLINT, p. 58-73.  
<https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [Consulté le 01 octobre 2017].
- Conseil de l'Europe, 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Lambert, L. 2002. *The constructivist leader*. New York: Teacher's College Press.
- Von Glasersfeld, E. 1995. *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford Applied Linguistics. OUP.
- Van Den Branden, K. 2006. *Task-based Language Education : From theory to practice*. CUP, Cambridge.





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

# Le degré d'influence de la verbo-tonalité lors des activités d'écoute et de lecture auprès des apprenants iraniens du français langue étrangère

**Fatemeh Zarekar**

Université Tarbiat Modares, Iran  
zarkar@modares.ac.ir

**Rouhollah Rahmatian**

Université Tarbiat Modares, Iran  
rahmatir@modares.ac.ir

## Résumé

Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues, nous constatons des progrès et des reculs en ce qui concerne la présence de l'oral et de l'écrit dans ce processus. La compétence de communication orale occupe aujourd'hui la première place parmi les objectifs de l'apprentissage des langues. Cela dit, l'aspect oral de la langue n'est pas une chose facile à acquérir avec toutes ses caractéristiques. Ainsi, c'est le langage écrit qui vient accompagner cet apprentissage. Et cela, dans le but de mieux comprendre les messages oraux. L'objectif principal de cette recherche, appuyé sur les principes de la méthodologie verbo-tonale, est d'identifier les activités d'écoute et de lecture que les publics d'apprenants trouvent efficaces lors de leur apprentissage et celles qui leur paraissent moins efficaces voire inutiles. A partir du questionnaire que nous avons conçu et analysé, nous concluons que les activités d'écoute basées sur des supports audio et surtout authentiques sont les mieux accueillies, et que les activités de lecture, avec un objectif de révision suscitent une grande satisfaction. Les autres activités du questionnaire sont regroupées dans des catégories, des plus satisfaisantes aux moins utiles.

**Mots-clés** : méthodologie verbo-tonale, compétence, compréhension orale, compréhension écrite, apprenants iraniens

## The impacts of the verbo-tonal on the listening and reading activities among Iranian French learners

### Abstract

Throughout the history of teaching methodology and learning languages, there exist both progress and drawbacks regarding the presence of speaking and writing systems. Oral communication skill is of importance among the objectives of language learning. However, the oral aspect of the language is not easy to acquire with all its features; therefore, to comprehend the verbal messages, the written language can assist learning. The main objective of this research, carried out by the principles of the Verbo-tonal methodology is to identify the listening and reading activities

that the majority of learners find effective in their learning. Besides activities which prove to be less effective or useless. By the questionnaire we designed and analyzed, it was concluded that the listening activities carried out with the audio and especially authentic audio are more popular, and reading activities with specific objectives are more satisfactory. Other activities of the questionnaire are categorized from more satisfactory to less useful.

**Keywords:** verbo-tonal methodology, competence, listening comprehension, reading comprehension, Iranian French learners

## Introduction

La question primordiale qui se pose avec le processus d'enseignement/apprentissage des langues est la suivante : Qu'est-ce qu'apprendre ? Cette question en présuppose d'autres dont : Qu'est-ce que comprendre ? Ces questions semblent trouver plus facilement aujourd'hui leur réponse grâce à la psychologie cognitive. En didactique des langues, la *compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération [...] s'inscrit dans un projet d'écoute/de lecture (pour s'informer, se distraire, etc.)* (Robert, 2008 : 40).

Deux modèles sont généralement présentés : le modèle sémasiologique (bas-haut) et le modèle onomasiologique (haut-bas). Ces deux modèles *font l'objet d'un débat car certains auteurs pensent qu'il y a une surexploitation du modèle onomasiologique et qu'il faudrait équilibrer le développement des deux* (Lynch et Mendelsohn, 2002, cité par Lopez Del Hierro, 2010 : 24). Le premier dit bas niveau ou ascendant est *déterminé étroitement par les caractéristiques sensorielles et leur organisation* (Billières, 2005 : 5). Cela veut dire qu'en premier lieu se trouve la phase de la reconnaissance, pour ensuite passer aux autres étapes telle que l'identification, et cela au moyen des processus descendants. La raison pour laquelle nous avons choisi la compréhension orale et écrite parmi les quatre compétences, c'est *qu'il s'instaure un va-et-vient continu entre pratiques orales et lecture de documents ou de petits textes* (ibid. : 2). A cela vient s'ajouter la chronologie diversifiée des deux compétences dans les styles d'enseignement/ apprentissage.

La problématique de cette recherche est de savoir pourquoi malgré les tentatives pour un enseignement/apprentissage de l'oral préalablement à l'écrit, celui-ci est toujours recherché en raison des habitudes d'apprentissage des Iraniens. Ils apprennent mieux lorsque le canal visuel s'active. A cela s'ajoute le problème que l'on rencontre dans leur production orale, soit au niveau syntaxique, soit au niveau phonétique et prosodique.

Notre hypothèse est que l'acquisition de la langue étrangère, à cause de ses nouveautés phoniques, serait facilitée lorsque la graphie entre en jeu. Ainsi, l'objectif principal de l'apprentissage, la compétence de la communication orale, ne serait pas suivi dans tous ses aspects, surtout ceux qui se rapportent à l'oralité du langage.

Nous avons pour objectif de détecter premièrement les activités qui influencent positivement les styles d'apprentissage de l'oral et de l'écrit des apprenants iraniens du FLE. Ainsi, le choix des activités représentant le plus d'intérêt aux apprenants sera mieux appliqué. Deuxièmement, nous avons pour vocation de vérifier le parcours suivi dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en Iran, et cela afin de décider d'une chronologie de l'oral et de l'écrit.

## 1. Études théoriques

### 1.1 La notion de compétence

*La popularité du terme « compétence » s'accroît depuis une décennie en sciences de l'éducation et ce, dans plusieurs pays de l'ouest de l'Europe, aux Etats-Unis, au Canada et en Australie (Stroobants, 2000, cité par Peters et Bélair, 2011 : 2). Selon Bourguignon et al. (2005), la compétence est liée à trois éléments à savoir l'action, le succès dans l'action et le contexte. Dans une analyse sémantique du terme, proposée par Philippe Pénaud (2011, en ligne), la compétence ne se caractérise pas par l'atteinte d'un objectif fixé d'avance, en obtenant les meilleurs résultats possibles ; ce qui la caractérise, c'est la **pertinence**, c'est-à-dire le fait de convenir exactement à l'objet dont il s'agit. C'est pourquoi on la considère de l'ordre des processus plutôt que des ressources déjà-là (Bronckart, 2009, en ligne). Pour parler de ses origines dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, où nous la considérons comme une aptitude de l'apprenant à éprouver après avoir acquis des connaissances, nous revenons à Hymes qui a proposé la compétence de communication et qui l'a subdivisée en compétences linguistique et socioculturelle. On considère généralement un petit décalage entre la connaissance et la compétence, ce qui est également de l'avis de Hymes, et également de Chomsky lorsqu'il parle de la compétence et de la performance. Cela dit, la compétence aura pour signification l'habileté, le savoir-faire et le savoir mettre en pratique. Présentant la compétence accompagnée de la performance, nous partageons l'idée de Castelloti et Py (2002 : 10) selon laquelle [...] le mot compétence tisse des liens privilégiés avec un certain nombre d'autres termes, dont il peut se rapprocher, auxquels il peut même parfois se substituer ou encore, à l'inverse, s'opposer. Comme on le voit bien, malgré sa vision homogénéisante (ibid. : 11),*

Chomsky oppose les deux termes. Quant à Hymes, il considère les deux termes *en tant que les deux parties d'une pièce de monnaie dont la performance constitue la partie observable et la compétence est la capacité inférée pour produire, dans l'avenir, la performance observée* (Rickheit et Strohner, 2008 : 17 ; traduction en français). Expliqué plus haut en tant qu'un des critères liés à la compétence, le succès dans l'action reste à définir. Le problème avec les apprenants lorsqu'ils se trouvent devant les activités d'écoute ou de lecture, c'est qu'ils s'éloignent de l'objectif fixé pour chaque activité (cf. Gremmo et al, 1990). Autrement dit, ils recourent à tous les moyens afin d'avoir une compréhension des plus petits détails. Suivant la méthode verbo-tonale, *entendre/ écouter/ comprendre/ c'est mettre en œuvre différents canaux sensoriels et cognitifs. [...] l'enfant doit être guidé dans sa démarche d'appropriation de ses capacités auditives, de la parole et du langage* (Le Calvez, 2009 : 15).

## 1.2. L'oral dans son versant réceptif

En cherchant la raison pour laquelle l'écoute pose tant de problèmes dans l'enseignement/ apprentissage des langues, nous partageons l'idée de Domingos (2009). Selon lui, on ne connaît pas la façon d'agir lorsque l'on est confronté à une activité d'écoute, et par la suite la compréhension nous met en difficulté. A ce propos, il faudrait ajouter que *la phase de production ne doit pas suivre immédiatement la phase de compréhension. [...] la production orale est vue comme une sorte de sous-produit qui ne peut que dériver naturellement de la compréhension de l'oral* (Afkhami Nia, 2010 : 2). L'activité de l'écoute se représente sous diverses formes qui renvoient toutes à des stratégies d'apprentissage et d'écoute dont quatre dites cognitives et deux dites métacognitives ont été expliquées par Cornaire (1998 : 65-66 ; cité par Billières, 2016, en ligne ; Lopez Del Hierro, 2010 : 28) : 1. *utilisation des connaissances antérieures*, 2. *utilisation de l'inférence*, 3. *utilisation du contexte*, 4. *utilisation de la prédiction ou de l'anticipation* ; 1. *utilisation de l'analyse et du jugement critique*, 2. *utilisation de l'objectivation-contrôle de l'activité par le sujet*. Ce qui est aujourd'hui assuré dans l'enseignement/apprentissage des langues et qui assure également l'emploi des stratégies citées ci-dessus, c'est que les apprenants sont de plus en plus considérés dans une démarche constructiviste d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire au centre du processus. Dû aux activités cognitives et métacognitives, nous ne considérons plus, malgré une idée de longue date, la compréhension orale comme une activité qui n'exige pas de réaction ni de réflexion aux apprenants (Ferroukhi, 2009). En effet, dans le contexte iranien d'enseignement/apprentissage des langues, ou même dans tout autre contexte, la lecture et l'écriture sont préalablement présentées à l'oral,

surtout dans leur aspect réceptif. A cela s'oppose l'idée selon laquelle en partant de l'oral, surtout de la compréhension orale, les apprenants auront plus de facilités dans l'acquisition d'autres compétences (Afkhami Nia, 2010). A ce stade, pour encore mieux clarifier le pourquoi d'une démarche inversée, nous disons que la lecture, grâce à son contexte linguistique que l'apprenant peut solliciter à plusieurs reprises, entraîne moins de difficultés dans la compréhension de la situation en question (Lopez Del Hierro, 2010). Il se peut que cela se rapporte à des stratégies utilisées par les apprenants. Pour expliquer cela Ellis (2008) raisonne que ceux-ci agissent donc d'une manière qui leur semble la plus pertinente dans la rétention de la tâche à effectuer. Les intérêts d'une approche verbo-tonale sont incontestables dans l'acquisition d'une bonne compétence à l'oral, surtout sa compréhension. Selon les principes de cette méthodologie, il faudrait insister avant tout sur la musicalité langagière et les indices visuels tels les gestes et mimiques avant de passer à une représentation graphique des messages oraux pour les rendre clairs et plus compréhensibles.

### 1.3. L'écrit, un préalable, un parallèle ou une suite à l'oral ?

Selon Pollastri (2013 : 51), *lire un texte en langue étrangère, c'est partir à la recherche de sens*. Malgré l'importance qu'on accordait à l'écrit dans les premiers méthodes et manuels d'enseignement (grammaire/traduction et lecture/traduction), *la problématique du passage à l'écrit est complètement évacuée par la didactique du français langue étrangère (FLE) depuis l'avènement des approches communicatives au début des années 80* (Billières, 2005 : 2). Depuis cette période, la communication orale trouve de plus en plus d'importance (Chiss, 2012). Et cette communication se définit en des situations autres que celle limitée de la classe, comme cela a été déclaré par Rivenc et Guberina pour parler de l'intérêt des supports multimédias (Rivenc, 2003). D'ailleurs, ce qui compte avec toute activité langagière, c'est l'objectif recherché. Cela s'inscrit dans la manière dont l'enseignant et l'apprenant agissent, étant censés faire telle ou telle activité. A l'instar de l'activité d'écoute, *lire, c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir, agir, imaginer apprendre, se cultiver, s'émouvoir, etc. [...] La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur* (Chauveau, 2003 :5 ; cité par Dufays et al, 2005 :135-136). Quant au lien que l'écrit établit avec l'oral, bien qu'on ne puisse pas les considérer séparément, car le visuel ne s'absente pas de l'apprentissage, il vaudrait mieux définir une chronologie dans leur enseignement. D'après Germain et Netten (2005 cité par Alazard, 2013), l'apprenant réussira mieux dans l'acquisition des compétences écrites à condition qu'il ait développé auparavant sa compétence à l'oral. Pourtant, une compréhension de l'écrit est toujours recherchée

par l'enseignant et l'apprenant, sans penser à l'oral. Quel que soit l'objectif de la lecture, un déchiffrement détaillé est mis en place de la part de l'apprenant, sans qu'il ait appris les stratégies nécessaires. Le problème le plus difficile à surmonter, c'est son enseignement précoce dans les cours de langue, où on facilite, ou plutôt on imagine faciliter, l'acquisition de la langue. Ne connaissant pas le véritable objectif de l'enseignement de l'écrit, on y a recours pour simplifier les messages oraux. C'est pourquoi une sorte d'obsession est ressentie lorsqu'il s'agit de la compréhension écrite. Et si nous parlons des inconvénients d'un écrit précoce dans le but de faciliter l'apprentissage, c'est pour cette raison que l'apprenant se met à écrire, une écriture suivie de lecture. En conséquence, la production orale sera considérablement dégradée, même s'il s'agit d'une production sous forme de lecture oralisée. En effet, on admet qu'en lisant, l'apprenant arrive difficilement à se concentrer à la fois sur la bonne articulation/prononciation et la saisie du sens dans sa forme générale. Selon l'objectif, l'une ou l'autre sera privilégiée. Nous expliquons le problème à partir des fonctionnements du cerveau. D'abord, parce que la cognition est toujours active avec l'activité de lecture et l'apprenant n'est pas du tout passif. Ensuite, l'aire de Broca et celui de Wernicke assument des responsabilités différentes, la première prenant en charge la prononciation et la deuxième la perception auditive ou visuelle et la compréhension. Néanmoins, dans toutes les études menées sur ce sujet, nous ne trouvons comme informations que des distinctions des genres et des types des textes présentés aux apprenants, et aussi des manières aboutissant à de meilleurs résultats, comme la lecture interactive ou interprétative. La question ne trouve pas généralement chez les chercheurs la solution dans les caractéristiques de ce genre d'activité, ses préalables et ses obstacles.

#### **1.4. La méthode verbo-tonale (MVT) et son impact dans l'enseignement/apprentissage des langues**

Bien qu'elle soit née, dans les années 50-60, dans l'objectif de la rééducation des malentendants en langue maternelle ou étrangère, on ne peut négliger le rôle de ses principes dans un enseignement/apprentissage général des langues étrangères, ici le français. La raison en est que le premier principe pour lequel la méthode a été élaborée par Petar Guberina, annonce le manque de capacité d'écoute en ce qui concerne la perception. Ce postulat suit la métaphore de « crible phonologique » introduite par Troubetzkoy en 1939, s'inspirant de Polivanov (Billières, 2015, en ligne). Ce déficit comprend la perception des éléments prosodiques de la langue-rythme, intonation, débit, accent, etc. - ce qui par la suite influencera la perception du message en tant qu'un produit purement linguistique. La méthode, basée sur le

travail surtout phonétique, est un système que Renard et Rivenc (2002) considèrent comme mal connu dû à son absence dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Les tenants de cette méthode croient que l'insuffisance des connaissances linguistiques pourrait être comblée par la reconnaissance des éléments prosodiques. Ils s'efforcent de mettre en relief ce postulat pour dire ensuite que toute activité dans le système écrit de la langue sera facilitée. Autrement dit, la MVT définit une chronologie du travail langagier, de l'oral à l'écrit. D'après Dufeu (2008), le travail de prononciation avec tous les aspects prosodiques facilite non seulement la perception et la compréhension des messages oraux, mais aussi économise le temps qu'on consacre à un apprentissage général de la langue. Nous trouvons le même avis chez Intravaia (2007 : 31) selon qui *l'intuition de la grammaticalité, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, se développe à partir d'un entraînement de l'oreille [...]*. A partir des diagnostics des erreurs phonétiques, phonologiques et prosodiques, le praticien de la MVT crée une liste et passe aux corrections basées sur divers procédés de la méthode. Pour éviter toute insuffisance éventuelle dans la production de la liste des erreurs, Baqué et Estrada (2010) proposent de considérer les facteurs contextuels, les combinaisons phoniques facilitatrices et les stratégies de la structuration phonique en langue étrangère. Ainsi l'efficacité de la MVT renvoie-t-elle à son applicabilité à beaucoup de langues, et chez les enseignants et chez les apprenants. Parmi le nombre élevé des travaux basés sur la MVT, on peut citer Dubray et Kramer (1994) qui, annonçant des réserves quant à l'utilisation systématique de la méthode dans la résolution de tous les problèmes de parole, ont obtenu de bons résultats chez des enfants sourds. Parmi les travaux les plus récents, ce qui assure le travail verbo-tonal d'une manière permanente et constante, nous citons Farah et Dichy (2017) qui, profitant de la MVT, ont découvert les problèmes phonétiques en arabe langue étrangère ou seconde. Les pratiques de Michel Billières, un tenant de la MVT, dans la correction phonétique chez des apprenants de diverses nationalités sont à prendre en considération sérieusement. Pourtant, les praticiens manquent dans le contexte iranien en raison de faute de formation spécialisée en domaine. Cela ne se limite pas uniquement au contexte iranien, selon l'avis de Intravaia (2007) qui conseille non seulement des formations permanentes mais aussi la conception des ensembles pédagogiques aidant le praticien verbo-tonal dans ses applications des procédures verbo-tonales.

La méthode verbo-tonale n'aurait pas été conçue sans les idées de la méthodologie SGAV (Structuro-global audio-visuelle), et la collaboration entre Guberina et Rivenc reste toujours incontestable. Selon ce dernier (2013), les renouvellements dans la didactique du français langue étrangère doivent énormément aux idées de Petar Guberina et de celles de Charles Bally. L'accent étant mis sur la

communication orale avec toutes ses manifestations dans cette méthode, la langue écrite poursuivra la langue orale pour diminuer les effets néfastes d'une approche inversée. Ainsi, les connaissances langagières mentales, accumulées par l'oreille, ne recevront pas de nuisance de la forme visuelle. Et justement au contraire, celle-ci sera mieux acquise à l'aide des choses présentes dans la mémoire, qui ont une représentation vocale à l'esprit. Guberina (1984) insiste sur un meilleur fonctionnement du cerveau de l'apprenant adulte dans la perception, comme c'est le cas chez un enfant acquérant sa langue maternelle. La problématique de SGAV explique ce passage de l'oral à l'écrit en disant que tout ce qui était prononcé, répété et dit à l'oral peut être lu et écrit sans difficultés majeures. Cette argumentation nous rapproche de celle de Dehaene (2007, cité par Alazard, 2013) selon laquelle le canal auditif sert d'appui au canal visuel. Ainsi, l'oral trouve sa légitimité en tant qu'un objectif d'enseignement et non pas uniquement comme un moyen (Alrabadi, 2011). En faisant la lecture, soit oralisée soit silencieuse, l'apprenant a besoin de respecter la prosodie pour la rétention du sens. Et s'il n'a pas acquis le système prosodique à l'oral, il confrontera beaucoup de problèmes dans la compréhension des documents écrits. *Le lecteur voyant un mot doit le traduire en sons en effectuant une opération de recodage phonologique, cette répétition mentale de la prononciation du mot lui permet d'accélérer à sa signification* (Billières, 2005 : 5). Par ailleurs, une introduction précoce de l'écrit dans l'enseignement des langues est fortement déconseillée par les *verbotonalistes* dû aux entraves qu'elle produit dans la production orale. Ainsi, l'apprenant recourt aux images mentales de l'orthographe des mots pour y associer une prononciation souhaitable. Celle-ci sera par conséquent loin des formes produites par les locuteurs indigènes de la langue en question. La preuve à ce postulat réside dans les différences des formes orales et écrites. Les premières contiennent des structures plus simples et libres. Weber (2014) propose des transcriptions orales des documents audio dans le but d'enseigner un oral authentique. Ce phénomène est appelé le transcodage oral de l'oral à l'écrit et a été proposé par Paternostro en 2014 comme *l'éveil à la variation phonétique*. Cette écriture, même si elle paraît difficile au départ dans son décodage, sert cette fois de support à l'acquisition de l'oralité de la langue dans ses variations. Ce qui est réellement en jeu avec l'oralité dépend très étroitement de tous les éléments constitutifs de la langue parmi lesquels la syntaxe et la phonétique entraînent des difficultés particulièrement visibles. Influencée sans aucun doute par les normes de l'écrit, la syntaxe ne demande pas de complétude à l'oral ; la carence de la phonétique mène à la production des énoncés non vifs et moins naturels. Cherchant alors la raison, nous pensons à un enseignement/apprentissage courant du FLE où l'écrit est dominant. Cette solution aboutit à des conséquences non désirables : parler un écrit standard, produire des énoncés artificiels, ne pas pouvoir se débrouiller

dans divers contextes, ne pas réussir dans un échange exolingue. Ce qui explique ces problèmes, c'est que [...] *les usages quotidiens ne sont pas à placer sur l'axe de la norme prescriptive* (Weber, 2013 : 4). Écoute, lecture, activités numériques, débats entre apprenants ou apprenants/enseignant, tout cela se sert de support à l'atteinte d'une production orale réussie. Cette approche visant plutôt la modélisation comme moyen d'intégration de la parole authentique nous a donné un parler correct que les natifs qualifient peut-être de bien en raison des structurations linguistiques correctes, sinon les traits de l'oralité, sauf quelques-uns en petit nombre, échappent à nos connaissances. Dans le contexte iranien, vu que l'art de bien parler et écrire est considéré comme une qualité remarquable, quel que soit le statut du français, la culture iranienne y reste toujours attachée. Voilà une raison de plus à une production orale comme un écrit oralisé.

## 2. La méthodologie de recherche

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une méthodologie descriptive et analytique, accompagnée d'une étude de terrain. Dans un premier temps, les théories concernées ont été présentées pour permettre de réaliser l'étude pratique. Cette dernière a été effectuée à l'aide d'un questionnaire suivant le modèle de D. Kolb concernant les styles d'apprentissage en un cycle à quatre phases. Les 30 propositions du questionnaire, situé en annexe, ont été regroupées autour de 6 thèmes principaux permettant de préciser le degré de tendances des apprenants pour les activités d'écoute et de lecture, suivant le modèle verbo-tonal. Pour ce faire, les questionnaires ont été distribués auprès des apprenants ayant déjà appris une langue étrangère ou qui sont en train de passer par cette expérience. L'enquête s'est réalisée sur 133 apprenants iraniens de la langue française au niveau B1. Le corpus ainsi réuni a été ensuite, mis en ordre, analysé et commenté. Les analyses ont été traitées sur le logiciel Excel 2016. Le résultat en a été des graphiques et des tableaux se trouvant à la fin de la recherche. L'analyse statistique a été effectuée sur la version 16.0 du logiciel SPSS d'où les tableaux récapitulatifs de la fréquence des réponses et leur pourcentage dans chaque bouquet de proposition. Cette présentation permet au lecteur de vérifier le degré d'influence de ces éléments verbo-tonals sur l'écoute et la lecture des apprenants iraniens du français. Les données statistiques seront reprises et discutées dans la partie suivante.

## 3. Résultats et discussion

Parmi le grand nombre de facteurs étudiés par le questionnaire, les deux facteurs les plus importants dans la MVT, c'est-à-dire la compréhension de l'oral et celle

de l'écrit, ont été choisies pour la collecte des données quantitatives de cette recherche. En effet, tous les cinq énoncés se regroupent et forment un bouquet autour d'un seul item. Ainsi, les propositions numéros 4, 12, 17, 24 et 29 sont-elles en rapport avec la compréhension orale. Les propositions numéros 3, 7, 15, 21 et 26 sont liées à la compréhension écrite. L'analyse des données ainsi recueillies mène à des résultats significatifs quant aux tendances des apprenants à faire différents types d'activités d'écoute et d'écriture. Les critères d'évaluation du niveau de performance orale ou écrite du public persanophone, dépendent étroitement du type de documents employés. En ce qui concerne la compréhension de l'oral, comme c'est indiqué dans les deux graphiques de la fin de la recherche, le public est censé évaluer les propositions suivantes par des mentions « très satisfaisant, satisfaisant et pas très utile » :

- a) J'écoute l'un des étudiants lire.
- b) J'écoute les exposés des étudiants.
- c) J'écoute l'enseignant expliquer un sujet précis.
- d) J'écoute les explications d'une cassette ou d'un disque.
- e) J'écoute la radio ou tout autre support audio.

Il est à ajouter que les deux premières mentions ont été contractées parce que toutes les deux indiquent une satisfaction envers l'activité évoquée dans le questionnaire. Selon les analyses, quand *écouter* consiste à prêter l'oreille à une conversation quotidienne, à un discours fabriqué à des fins didactiques ou aux paroles des camarades ou celles de l'enseignant, les apprenants bénéficient davantage que lorsqu'ils sont invités à écouter leur camarade lire. Donc, l'écoute d'une lecture s'avère moins avantageuse selon les répondants au questionnaire. Pour certains, cette activité d'écoute a été même frustrante. Pourtant, les résultats requis à partir du questionnaire montrent que l'écoute des exposés les intéresse et leur donne satisfaction. Sur le plan statistique, les propositions avancées dans ce bouquet peuvent être classées sur l'échelle hiérarchique suivante en fonction des résultats obtenus : 1) documents authentiques (98.5%), 2) documents didactiques (88.7%), 3) exposés des apprenants (80.5%), 4) parole professorale (78.2%) et 5) lecture oralisée d'un (e) camarade (47.4%). Le désintérêt pour la dernière catégorie s'explique à partir des principes de la MVT. Etant exploité prioritairement, le système écrit pose problème à une bonne lecture. Cela est dû à une prononciation déficiente, car visuellement, la langue étrangère serait plus difficilement accessible qu'auditivement. C'est pourquoi la MVT insiste sur un travail oral de la langue, en ce qui concerne la perception, la production et la phonétique. Par ailleurs, la démarche habituelle pour une activité d'écoute se répartit en trois phases qui sont les phases de pré-écoute, d'écoute et de post-écoute. Ces étapes sont bien

observables dans les deux premiers groupes (documents authentiques et didactiques). L'objectif de ces derniers pourrait être la sensibilisation ou l'accomplissement de la leçon. Il s'agirait donc d'une écoute sélective, mieux accueillie par les apprenants. Cela s'expliquerait encore mieux par le fait que lorsque les apprenants sont engagés et qu'on leur laisse le choix de décoder, de repérer et de comprendre, ils trouvent plus de motivation pour participer à l'activité. Ainsi peut-on dire que ce résultat a l'avantage de freiner la peur et le manque de confiance en soi. Ces deux facteurs en sont les plus paralysants dans l'apprentissage et mènent souvent à un blocage dans la production orale de l'apprenant qui se trouve subitement paniqué et ne peut plus se rattraper à force de doute qui l'envahit au sujet de ses propres capacités langagières. Selon Bérard cité par Aslim-Yetis (2010 :3), une des utilités des documents authentiques est de *motiver les apprenants. Un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels.* A cela vient s'ajouter l'avantage de ne pas limiter les apprenants *aux productions en français de leur [enseignant]* (Delhay, cité par Aslim-Yetis, Ibid.) Somme toute, les supports authentiques audio gagnent la première place.

Le bouquet d'activités proposé dans les propositions 3, 7, 15, 21 et 26 vise à vérifier les moyens les plus utilisés par les apprenants en tant qu'activité de compréhension écrite.

- a) Nous lisons à tour de rôle et à haute voix, chacun une partie de la leçon.
- b) Je lis en silence le texte que l'enseignant nous donne.
- c) Je relis à la maison le texte étudié en classe.
- d) Je lis un texte à haute voix.
- e) Je lis des livres sur un sujet précis.

Une première chose qui nous paraît intéressante, c'est le résultat de la première option des deux bouquets concernant l'oral et l'écrit : comme on peut voir, les réponses données à l'option *Nous lisons à tour de rôle et à haute voix, chacun une partie de la leçon* se trouve en première place alors que l'option *J'écoute l'un des étudiants (es) lire*, se consacre la dernière place après le compte des réponses. Alors que les deux présentent une même activité avec des objectifs différents, nous observons de la satisfaction pour des lectures oralisées, à tour de rôle, dans la classe. Par contre, l'activité de l'écoute de la lecture des camarades n'intéresse pas les apprenants. Autrement dit, les apprenants n'aiment pas tellement écouter leurs camarades lire, par contre, ils aiment lire les textes à haute voix. Cette préférence peut être due au fait qu'une participation active s'avère plus efficace qu'une écoute passive selon les apprenants. Ainsi, à partir des idées présentées dans l'introduction, il est possible de conclure qu'il y a un va-et-vient entre les activités d'écoute et de lecture, celle-ci représentant à la fois les activités de

compréhension orale et de compréhension écrite, et certainement, une production orale sous forme de lecture. Être récepteur n'est pas aussi apprécié qu'être producteur. Plusieurs argumentations peuvent expliquer cela. D'abord, parce que la production orale est la plus recherchée chez les apprenants de langue et ils classifient ce genre de lecture parmi celles de la production orale. La raison suivante pour que les apprenants n'apprécient pas la lecture de leurs camarades est peut-être dû à une mauvaise articulation et prononciation. Ce qui intensifie cette conclusion, c'est la deuxième option, c'est-à-dire celle où l'enseignant invite les apprenants à une lecture silencieuse. Ainsi une évaluation moins satisfaisante, quant à cette dernière, par rapport à d'autres types d'activité a-t-elle été retenue après l'analyse des questionnaires. La satisfaction éprouvée envers l'activité de lecture à tour de rôle insiste sur l'idée que les apprenants iraniens recourent davantage à leur intelligence interpersonnelle (Rahmatian et al, 2012). En outre, l'envie de lire par plaisir, étant elle aussi une lecture silencieuse, ne manque pas d'intérêt chez les testés vu son aspect réjouissant. Les analyses nous permettent de mettre ces activités les unes après les autres selon leur niveau d'efficacité chez le public, et en fonction de leur fréquence du degré maximal vers le degré minimal : 1) relecture en tant que révision du contenu étudié (92.5%), 2) lecture réjouissante ou instructive (88%), 3) lecture individuelle à haute voix (84.2%), 4) lecture à tour de rôle (73.7%) et 5) lecture silencieuse (57.1%). Quoique la lecture à haute voix fasse partie des activités qui vont avec les styles d'apprentissage aussi bien qu'avec les habitudes des apprenants iraniens, d'après Laparra (2008 : 122), elle se distingue des activités orales parce qu'il s'agit de l'oralisation d'un objet qui est *sémiotiquement apparenté à de l'écrit [...]*. D'ailleurs, la lecture à haute voix aura aussi des répercussions sur la production orale dans la chaîne prosodique.

Toujours catégorique sur la question de l'oral et de l'écrit, nous ne partageons pas effectivement l'idée selon laquelle une langue étrangère s'apprend de la même manière que la langue maternelle. C'est pourquoi on cherche toujours à être rassuré via l'écriture qui est abordée prioritairement pour prendre des notes et avoir sous les yeux tout ce que captent les oreilles. En entrant dans un cours de langue, l'enseignant aussi bien que l'apprenant, visent l'oral comme objectif. Mais les deux se trouvent plus à l'aise lorsque le canal auditif est accompagné ou suivi du visuel. L'oral s'inscrit et l'écrit reste ; ce qui prouve le postulat de la subordination de l'oral à l'écrit : *l'impossibilité de fixer l'oral au moment de sa production et d'en suspendre le flux semble interdire toute réflexion sur lui* (ibid. : 123). Et cette difficulté est intrinsèque à l'oral lui-même.

### En guise de conclusion

Cette étude a été menée dans une visée réflexive sur l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran. Elle a été surtout centrée sur les compétences orale et écrite en fonction des activités qui intéressent les apprenants ou qui leur déplaisent. Ensuite, la présentation des deux systèmes *oral* et *écrit* a été vérifiée selon leur ordre préféré dans le contexte. Pour ce faire, la présente recherche sous-tend la méthode verbo-tonale (MVT) qui n'est d'ailleurs pas nouvelle dans la didactique des langues. Elle partage des objectifs déjà définis par d'autres méthodes comme l'audio-orale, l'audio- visuelle et la SGAV (Structuro-global audio-visuelle). Cette dernière se trouve à l'origine de la MVT née à la suite des tentatives de Guberina et Rivenc. En outre, les objectifs de l'approche par le mouvement créé par Asher en 1965 vont dans le même sens que ceux de la MVT, c'est-à-dire la priorité de l'oral dans son versant réceptif, puis l'écrit, tout en gardant comme le but principal la production orale (Cornaire, 1998). Les résultats, obtenus de l'analyse du questionnaire, nous ont menés à conclure que lorsqu'il s'agit d'un travail oral, les apprenants préfèrent les activités qui éveillent leur cognition pour la compréhension des discours authentiques, comme la radio ou d'autres supports audio d'abord, ce qui sera suivi par les documents didactiques, des exposés des apprenants, des propos de l'enseignant et enfin de la parole produite par un camarade sous forme des lectures oralisées. Quant à ce dernier genre d'activité, l'écoute de la lecture des apprenants est moins satisfaisante pour les apprenants que lorsqu'ils écoutent les exposés des camarades ou les explications de l'enseignant. Ce phénomène peut se justifier par la mauvaise articulation et prononciation des apprenants due au manque d'attention aux principes de l'approche verbo-tonale dans les cours du FLE. Les raisons de cette négligence méritent d'être étudiées séparément, mais on peut y compter également l'effet psychologique d'un manque de confiance en ceux qui ont le même niveau phonétique et prosodique que l'apprenant lui-même, sans aucune certitude de l'incorrection de leur prononciation. C'est naturel ! Quand on n'a pas confiance en la correction de ce qui est entendu ou ce qui est lu, le cerveau rejette automatiquement l'activité et ceci se manifeste sous la forme d'un manque d'intérêt aboutissant au manque d'attention. Les commentaires qui relèvent de l'évaluation des énoncés concernant la compréhension de l'écrit nous permettent de classer les activités dans l'ordre suivant : lecture pour réviser les contenus étudiés, lecture réjouissante ou instructive, lecture à haute voix, lecture à tour de rôle en classe et lecture silencieuse. Cela montre que les apprenants aiment mieux lire, l'activité qu'ils prennent pour une production orale, plutôt que d'écouter la lecture d'autrui. La mise en parallèle des évaluations faites par les apprenants pour les compréhensions orale et écrite, permet de conclure qu'il y a une tendance

partagée entre les deux, sauf que pour l'écoute de la lecture d'autrui, l'insatisfaction se situe à un niveau plus élevé que la satisfaction. Cet article se termine sur l'observation suivante : si l'acquisition de la langue maternelle commence par l'oral, celui-ci a besoin, selon la culture d'apprentissage du public concerné, d'être accompagné d'autres canaux tel le visuel, pour être appris dans une langue étrangère. Cela se voit clairement chez le public iranien. Un texte oral appuyé sur un support graphique s'acquiert mieux. Reste encore à vérifier une nouvelle question : Quelles sont les difficultés de la production orale lors de l'apprentissage parallèle de l'oral et de l'écrit.

### Annexe

1. Je fais des jeux amusants tout en apprenant dans la classe.
2. Je prends note de tout ce que dit l'enseignant.
3. Nous lisons à tour de rôle et à haute voix, chacun une partie de la leçon.
4. J'écoute l'un des étudiants lire.
5. Je regarde les images et les photos que l'enseignant apporte en classe.
6. Je joue aux jeux de rôles en équipe devant la classe.
7. Je lis en silence le texte que l'enseignant nous donne.
8. J'écris le résumé de la leçon pour moi-même.
9. Je construis des activités dans la classe.
10. Je regarde des extraits pédagogisés des films en classe.
11. Je discute avec les camarades d'un sujet précis.
12. J'écoute les exposés des étudiants.
13. Je prends des notes dans la classe.
14. Je regarde la carte du pays dont j'apprends la langue, et que l'enseignant apporte.
15. Je relis à la maison le texte étudié en classe.
16. Je fais des jeux de mots.
17. J'écoute l'enseignant expliquer un sujet précis.
18. J'explique à mes camarades comment j'ai résolu un problème.
19. Je regarde les diapos projetées par l'enseignant sur la leçon.
20. J'écris un court texte sur un sujet précis.
21. Je lis un texte à haute voix.
22. Je dessine le schéma de ce que j'apprends en classe.
23. Je parle, avec les camarades, de ce que nous avons tous trouvé intéressant.
24. J'écoute les explications d'une cassette ou d'un disque.
25. Je souligne les idées principales d'un texte.
26. Je lis des livres sur un sujet précis.
27. Je feuillette un livre illustré.
28. J'écris les sujets sur lesquels je suis censé faire des lectures.
29. J'écoute la radio ou tout autre support audio.
30. Je préfère parler en classe.

## Bibliographie

- Afkhami Nia, M. 2010. « Quel rôle pour la compréhension dans l'enseignement d'une langue étrangère ? ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises, Revue de la faculté des Lettres et Sciences Humaines*, année 53, n° 221, p. 1-11.
- Alazard, Ch. 2013. « Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère ». *Linguistique*. Université Toulouse le Mirail- Toulouse II, 2013. Français. < NNT : 2013TOU20057 > .
- Alrabadi, E. 2011. « Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/ apprentissage de l'oral ? ». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol.23, p. 15-34.
- Aslim-Yetis, V. 2010. « Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE ». *Synergies Canada*, n° 2, p. 1-13.
- Baqué, L., Estrada, M. 2010. « La notion de diagnostic dans le cadre d'applications de la méthode verbo-tonale à l'apprentissage d'une Langue2/Langue Etrangère par des bilingues et à la rééducation de patients aphasiques ». *Glossa*, n° 108, p. 53-68.
- Barbé, G., Courtillon, J. 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde. 4. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Billières, M. 2005. « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail ». *Corela*, HS-1, p. 1-11.
- Billières, M. 2015. « Origines et fondements de la verbo-tonale- vidéo et infographie ». Publié le 4 novembre 2015 [En ligne] : <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-et-fondements-de-la-verbo-tonale-video-et-infographie/> [consulté le 13 avril 2016].
- Billières, M. 2016. « L'écoute stratégique en langue étrangère ». Publié le 30 mars 2016 sur : <http://www.verbotonale-phonetique.com/lecoute-strategique-l2/>, [consulté le 10 avril 2016].
- Bourguignon, C., Delahaye, Ph., Vicher, A. 2005. « L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents ». *Ela. Étude de linguistique appliquée*. 2005/4, n° 140, p. 459-473.
- Bronckart, J.P. 2009. « La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ? », publié le 17 novembre 2009 sur : <http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>, [consulté le 4 avril 2016].
- Castelloti, V., Py, B. 2002. *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS.
- Chiss, J, L. 2012. *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- Domingos, C. 2009. « En route pour la compréhension orale ! » *Synergies Canada*, n° 1, p. 1-7.
- Dubray, D., Kramer, V. 1994. « La méthode verbo-tonale appliquée à un groupe d'enfants sourds ». *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n° 21, p. 113-127.
- Dufays, J.L., Gemenne, L., Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Farah, B., Dichy, J. 2017. « Phonétique appliquée : pour un travail phonétique verbo-tonal en arabe langue étrangère/seconde ». *Bulletin d'études orientales*, LXV | 2017, p. 287-299. URL : <http://journals.openedition.org/beo/5055>, [consulté le 19 janvier 2017].
- Ferroukhi, K. 2009. « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie ». *Synergies Algérie*, n° 4, p. 273-280. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf> [Consulté le 19 janvier 2017].
- Dufeu, B. 2008. « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Franc-parler*, p.1-16.
- Ellis, R. 2008. *The study of Second Language Acquisition*. New York : OXFORD.
- Gremmo, M.J., Holec, H. 1990. « La compréhension orale : un processus et un comportement ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial Fév/Mars 1990, p. 1-8.

- Guberina, P. 1984. « Comment est conçue la structure dans la method audiovisuelle structure-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS) ». *Linguistica*, vol. 24, n° 1, p. 217-227.
- Intravaia, P. 2007. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonal*. Mons : CIPA.
- Laparra, M. 2008. « L'oral, un enseignement impossible ? ». Dans *Pratiques*, n° 137/138, p. 117-134.
- Le Calvez, V. 2009. « La méthode verbo-tonale à l'heure de l'implant cochléaire ». *Connaissances surdités*, n° 28, p. 13-17.
- Lopez Del Hierro, S. 2010. « Relation entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et les représentations didactiques de professeurs de français langue étrangère au Mexique ». Thèse doctorale, Université de Nancy 2.
- Paternostro, R. 2014. « L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils ». Journée FLORAL 2014, *Interphonologie et corpus oraux*, Paris, cité Universitaire, 8-9 décembre.
- Pénaud, Ph. 2011. « Un peu d'analyse sémantique et étymologique », publié le 23 septembre 2011 sur : <http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article126>, consulté le 2 avril 2016.
- Peters, M., Bélaïr, L. 2011. « Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27-1, p. 1-21.
- Pollastri, S. 2013. *Lire et Dire, Stratégies de lecture et d'écriture en FLE*. États-Unis : Lulu.com.
- Rahmatian, R., Molasadeghi, M., Mehrabi, M. 2012. « Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE (étude du cas chez les apprenants iraniens) ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises, Revue de la faculté des Lettres et Sciences Humaines*, année 5, n° 8, p. 55-74.
- Renard, R. 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck.
- Rickheilt, G., Strohner, H. 2008. *Handbook of communication competence*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Rivenc, P. 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde. 3. La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Rivenc, P. 2013. « Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues ». In : *Charles Bally : Moteur de recherche en sciences du langage*, Aubin, S. (Coord.), *Synergies Espagne*, n° 6, p. 145-159. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul\\_Rivenc.pdf](https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf) [Consulté le 01 octobre 2017].
- Robert, J.P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : OPHRYS.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

## Notes

1. Cette recherche a été effectuée en collaboration avec Dr. Parivash Safa, Université Tarbiat Modares, Iran ; [safap@modares.ac.ir](mailto:safap@modares.ac.ir).
2. [...] he looked upon the two concepts as two sides of a coin: Performance is the observable part, and competence is the inferred ability to produce the observed performance in the future.
3. <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/videographie.html>

# Synergies Europe n° 12 / 2017



Ouvertures numériques,  
scientifiques et littéraires







ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

# Correction de la prononciation avec les médias sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère

**Mario Tomé**

Université de León, Espagne

mtflenet@yahoo.es

ORCID ID : 0000-0002-7489-2940

## Résumé

Les potentiels des médias sociaux pour l'apprentissage des langues restent encore à explorer, spécialement pour l'apprentissage et la correction de la prononciation. Dans cet article on fera une évaluation de différents *weblogs*, *podcasts* et réseaux sociaux qu'on a testés en classe de français langue étrangère dans le dispositif de formation *Campus Virtuel FLE* de l'université de León (Espagne). Nous analyserons l'utilité et l'intérêt pédagogique de ces médias sociaux par rapport à la compétence de production orale, soit pour l'enseignant, soit pour les apprenants de français. Les résultats obtenus dans l'apprentissage de la prononciation avec les médias sociaux sont fondés aussi sur les différents types de correction qui ont été observés dans les enregistrements audio des étudiants : autocorrections, échauffements vocaux, efforts ou renforcements articulatoires, explications linguistiques, corrections collaboratives et répétitions.

**Mots-clés** : production orale, correction de la prononciation, médias sociaux, français langue étrangère

## Correcting of pronunciation using social media in learning French as a foreign language

### Abstract

The potential of social media for language learning is yet to be explored, especially for the learning of pronunciation and phonetic correction. In this article we will evaluate various *weblogs*, *podcasts* and social networks that we have tested in French as a foreign language class in the *Campus Virtuel FLE*, a training device at the University of León, Spain. We will analyze the usefulness and pedagogical interest of these social media in relation to oral production skills, for the teacher and for the learners of French. The results achieved in the pronunciation learning with social media are also based on the different types of correction that have been observed in student audio recordings: self-repairs, vocal warm-ups, reinforcements, metalinguistic explanations, collaborative corrections and repetitions.

**Keywords** : oral production, pronunciation correction, social media, french as a foreign language

## Introduction

Les médias et réseaux sociaux constituent les nouveaux moyens de communication et de collaboration dans le web actuel. Ils représentent une grande variété de sites, outils et environnements web comme les *weblogs*, les *wikis*, les *podcasts*, les *microblogs*, les plateformes *e-learning* ou de télécollaboration ainsi que les différents réseaux ou communautés de partage (signets, flux RSS, messages, photos, fichiers audio et vidéo, jeux et mondes virtuels).

Dans l'enseignement des langues les pratiques et recherches à l'aide des médias sociaux se sont centrées sur le développement des compétences communicatives et interculturelles, ainsi que sur l'acquisition de la production écrite ou de la compréhension orale et écrite. On a ainsi délaissé la production orale et la correction de la prononciation dans les projets de télécollaboration ou dans les dispositifs de formation qui se servent des blogs, du *podcasting*, des réseaux sociaux ou des plateformes numériques pour l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue étrangère.

Pour inverser cette tendance il faut que la production orale et la pratique de la prononciation gagnent du terrain dans ces nouveaux contextes technologiques et éducatifs. Dans cette perspective se situent les expérimentations que nous avons réalisées avec les médias sociaux en classe de français langue étrangère (FLE) à l'université de León. Cet article est une continuation de nos recherches précédentes (Tomé, 2009b, 2010, 2011, 2016), si bien nous actualiserons l'analyse des données à la période 2005-2016, en nous centrant sur l'évaluation des médias sociaux plus variés, ainsi que sur un corpus plus approfondi des productions orales et des types de correction de la prononciation.

## 2. Apprentissage de la prononciation avec les médias sociaux

La plupart des travaux sur les communautés d'apprentissage des langues dans le web social ont abordé des aspects techniques, interculturels ou pédagogiques, sans prendre en considération la production orale ou la correction de la prononciation (Loiseau et al., 2011; Potolia, et al., 2011; Lamy & Zourou, 2013). Les recherches sur le *podcasting* dans l'enseignement des langues ont suivi cette tendance. Seuls quelques auteurs se sont intéressés à la production orale (McQuillan, 2006; Sathe & Waltje, 2008; Tomé, 2009b, 2011). D'autres ont remarqué que les activités d'expression orale et d'enregistrement audio aidaient à améliorer la prononciation (Sze, 2006; Lord, 2008). Enfin il y a eu des recherches sur les attitudes des apprenants par rapport à leurs compétences orales (Ducate & Lomicka, 2009; Fitria et al., 2015), ainsi que sur les principaux usages du *podcasting* en classe de langues: la compréhension orale, la production orale et la pratique de la prononciation (Lomicka & Lord, 2011).

Nous prendrons en considération les recherches de Lyster & Ranta (1997), Murphy (1991), Morris (2005), Engwall & Bälter (2007) o Lauret (2007) sur les différentes modalités de correction de la prononciation par l'enseignant (*explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, repetition*) et par l'apprenant (*repetition, incorporation, self-repair, peer-repair*), ainsi que sur les techniques de correction phonétique : répétitions, renforcements, échauffement vocal, explications linguistiques, théâtralisations, autocorrections, correction collaborative entre pairs, etc. Enfin il faudrait tenir compte aussi des méthodes de correction de la prononciation qu'ont proposé les travaux de Leon & Leon (1964), Companys (1966), Renard (1979), Callamand (1981) et Wioland (1991).

Nous considérons que le terme « faute » est lié à la notion de performance, tandis que celui d'« erreur » est réservé au domaine de la compétence, en même temps que les productions « incorrectes » constituent des indices dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère (Corder, 1980). Il faut tenir compte aussi de la notion d'« interlangue » définie comme la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non natif, visant à inventorier la totalité du savoir interlingual relatif à la langue cible, tant les structures fausses que les formes correctes (Selinker, 1972; Besse et Porquier, 1991; Vogel, 1995). Les erreurs fondamentales des apprenants de FLE espagnols concernent les facteurs suprasegmentaux (rythme et intonation) ainsi que les difficultés articulatoires que représentent les voyelles [y], /OE/ et les nasales ; les semi-consonnes; les consonnes [v], [z], [R] et les fricatives palatales qui correspondent aux graphies “ch” y “j” (Tomé, 1994). Dans l'enseignement de la prononciation pour débutants on a tenu compte d'un système vocalique simplifié et non normatif (Leon & Leon, 1964; Companys, 1966; Wioland, 1991; Tomé, 1994).

### 3. Contexte méthodologie de la recherche

#### 3.1. Participants

Les apprenants espagnols qui ont fait partie de cette recherche suivaient des matières de français à l'Université de León, pendant la période 2005 à 2016 : 2<sup>a</sup> *Lengua y su Literatura : Francés I; Lengua Complementaria Francés I; Lengua Francesa I : Grado en Filología Moderna: Inglés*). Généralement leur niveau de langue était A1 ou A2 (Cadre européen commun de référence pour les langues) et leur âge entre 18 et 20 ans. Les tuteurs qui ont participé dans les projets de télécollaboration ou des échanges étaient habituellement des étudiants français (ERASMUS ou Master FLE) supervisés par un enseignant. Dans les cours on a utilisé les manuels *Le Nouveau Taxi 1!* (Capelle & Menand, 2009) et le *Cahier de prononciation française* (Duflot, Tomé, 2005).

L'utilisation des blogs, *podcasts*, réseaux sociaux et de la plateforme *Moodle* faisait partie d'un dispositif de formation essentiellement présentiel (enseignant et apprenants dans la salle d'ordinateurs) et occasionnellement à distance pour les travaux d'enregistrement audio, ainsi que pour les tâches qui appartenaient aux projets de télécollaboration León-Grenoble y Echanges Lille-Léon (1). Les expérimentations étaient axées sur l'apprentissage de la prononciation et spécialement sur les productions orales des apprenants, qui ont été enregistrées sur différents supports informatiques (fichiers mp3 ou wav, *podcasts* ou audioblogs en ligne, séquences vidéo en format flv ou avi).

### 3.2. Outils pour la production orale

Pour l'enregistrement des séquences audio les apprenants de FLE ont utilisé les variantes suivantes :

- Magnétophones web en ligne qui font partie des weblogs, podcasts ou réseaux sociaux sélectionnés par l'enseignant : *Jamglue*, *Podomatic*, *Twaudio*, *AudioBoo*, *Souncloud*. (2).
- Logiciels d'enregistrement audio parfois choisis par les apprenants : magnétophone de *Windows*, *StepVoice Recorder*, *Freecorder*, etc.
- Magnétophones et applications pour l'enregistrement dans les téléphones portables.

Occasionnellement quelques séquences vidéo ont été enregistrées, soit par les étudiants avec une *webcam* (réseau social *UStream TV*), soit par l'enseignant avec un caméscope conventionnel.

Pour les échanges entre apprenants, tuteurs ou enseignant, ainsi que pour la réalisation des tâches pédagogiques on a créé des *weblogs*, des réseaux sociaux ou des espaces sur la plateforme *Moodle*, comme les forums qui étaient les espaces de communication du *Projet León-Grenoble*. Le réseau social *Ning* (*Echanges Campus FLE Education*) a été utilisé pour la réalisation de tâches de collaboration, de correction de la prononciation et de production orale dans le *Projet Echanges Lille-Léon*, ainsi que dans les interactions entre les tuteurs ERASMUS et les étudiants espagnols.

Les enregistrements audio ou vidéo auxquels on fait référence dans cet article font partie de la base de données du *Projet Oral FLE Prononciation* de l'Université de León (3), qui rassemble une sélection d'archives sonores des productions orales des apprenants de français, ainsi que l'historique de plusieurs projets de recherche et de télécollaboration depuis l'année 2005.

### 3.3 Aspects juridiques

Les archives audiovisuelles qui font partie du projet *Oral FLE Prononciation* ne permettent pas l'identification des personnes réelles, parce qu'elles portent uniquement un prénom ou un pseudonyme. On a proposé aussi une Charte ou Convention d'autorisation dans laquelle les apprenants acceptaient les principes suivants :

- Dangers, droits et obligations dans le cadre des réseaux sociaux et en relation avec l'enregistrement et la publication des *podcasts*.
- Usage exclusif des travaux de classe (*podcasts*, messages, fichiers audio) à de fins pédagogiques ou de recherche de la part de l'enseignant. Elaboration d'une base de données (*Oral FLE Prononciation*) dans le cadre des projets ou des institutions académiques.

### 3.4. Questionnaires

Les participants dans cette recherche ont réalisé plusieurs types de questionnaires que l'on a perfectionnés tout au long de la période 2005 à 2015. Nous résumons les modèles suivants (Tomé 2009a, 2009b, 2010) :

- Questionnaires sur les compétences TIC des étudiants, sur la découverte et l'utilisation des médias sociaux.
- Questionnaires sur les outils, tâches et méthodes utilisés pour le développement de la production orale.
- Questionnaires sur les pratiques de correction phonétique, ainsi que sur l'amélioration de la prononciation.

## 4. Evaluation des médias sociaux

Pendant la période 2005 à 2016 on a sélectionné et évalué les médias sociaux suivants: *Podomatic*, *Jamglue*, *Loudblog*, *Twaud.io*, *Canalblog*, *UStream.tv*, *Voxopop*, *Ning*, *AudioBoo* et *SoundCloud*, ainsi que la plateforme *e-Learning Moodle*. Voici les principaux critères appliqués pour leur choix et utilisation:

- Intégration d'un magnétophone pour l'enregistrement des séquences audio.
- Fluidité et facilité dans la publication des productions orales ou écrites.
- Consultation facile et dynamique des *podcasts* ou messages écrits.
- Potentiel de collaboration entre étudiants (écoute mutuelle, commentaires, corrections ou créations en commun).

Tableau 1 - Analyse des médias sociaux (1<sup>ère</sup> partie)

	Années	Média	Magnétophone	Compétences	Valorisation enseignant
<i>Podomatic</i>	2005-2007	blog	oui	P. Ecrite P. Orale	Positive
<i>Jamglue</i>	2007-2009	réseau social	oui	P. Orale	Moyenne
<i>Loudblog</i>	2006-2008	blog	oui	P. Ecrite P. Orale	Positive
<i>Tward.io</i>	2009-2011	réseau social	oui	P. Orale	Moyenne
<i>Canalblog</i>	2005-2009	blog	non	P. Ecrite	Positive
<i>UStream.tv</i>	2009-2011	réseau social	oui	P. Orale	Positive
<i>Voxopop</i>	2009-2011	réseau social	oui	P. Orale	Moyenne
<i>Ning</i>	2009-2011	réseau social	non	P. Ecrite	Positive
Moodle	2005-2016	plate-forme e-Learning	non	P. Ecrite	Positive
<i>AudioBoo</i>	2011-2016	réseau social	oui	P. Orale	Moyenne
<i>SoundCloud</i>	2012-2016	réseau social	oui	P. Orale	Positive

Dans le *Tableau 1 - Analyse des médias sociaux (1<sup>ère</sup> partie)* nous pouvons voir sur la colonne « Années » la durée moyenne (2-3 années) de chaque média essayé, sauf pour *Moodle* qui a été utilisé tout à long de la recherche. *Jamglue* et *Tward.io* ont fermé leur service et c'est pour cela qu'ils ont une valorisation de l'enseignant « moyenne ». Un élément essentiel est la présence ou non de magnétophone pour enregistrer la voix. *Canalblog*, *Ning* et la plate-forme *Moodle* n'ont pas disposé de cet outil, et sont donc limités à la pratique de l'écrit; *Podomatic* et *Loudblog* ont permis de travailler la Production Orale et la Production Ecrite; *Jamglue*, *Tward.io*, *UStream.tv*, *Voxopop*, *AudioBoo* et *SoundCloud* ont été décisifs pour la Production Orale. Parmi ceux-là *Jamglue*, *Tward.io*, *AudioBoo*, *Soundcloud*, ont été les médias les plus performants dans nos projets de production orale et de correction de la prononciation. Ces réseaux sociaux intègrent un magnétophone web très convivial, une interface de publication et lecture audio très dynamique et permettent de stocker les travaux audio des étudiants comme dans un authentique cahier sonore

facilement consultable sur internet, ce qui favorise les échanges entre apprenants et facilite le tutorat ou l'évaluation par l'enseignant.

**Tableau 2 - Analyse des médias sociaux (2ème partie)**

	Tâches	P. Orale % par étudiant	P. Orale en collaboration % par étudiant	Interactions échanges % par étudiant	Valorisation étudiants
<i>Podomatic</i>	P.Orale P.Ecrite	25	5	10	Positive
<i>Jamglue</i>	P.Orale	30	15	5	Positive
<i>Loudblog</i>	C.Orale P.Orale	10		20	Positive
<i>Tward.io</i>	P.Orale	40	15	5	Positive
<i>Canalblog</i>	P.Ecrite			20	Positive
<i>UStream.tv</i>	P.Orale	5	10		Positive
<i>Voxopop</i>	P.Orale	5			
<i>Ning</i>	P.Ecrite C.Ecrite C.Orale			25	Positive
<i>Moodle</i>	P.Ecrite C.Ecrite				Positive
<i>AudioBoo</i>	P.Orale	45	20	5	Positive
<i>SoundCloud</i>	P.Orale	45	20	5	Positive

Dans le *Tableau 2 - Analyse des médias sociaux (2ème partie)* nous avons résumé le type des tâches le plus fréquemment réalisées avec ces médias; Production Ecrite et Compréhension Ecrite avec *Canalblog* et *Moodle* ; Production Ecrite, Compréhension Ecrite et Compréhension orale avec *Ning*; Production Orale et Production Ecrite avec *Podomatic*; Production Orale et Compréhension Orale avec *Loudblog*; Production Orale avec *Jamglue*, *Tward.io*, *UStream.tv*, *Voxopop*, *AudioBoo* et *SoundCloud*. Le pourcentage de la production orale par étudiant est indiqué par un chiffre qui représente la moyenne des *podcasts* enregistrés par année scolaire. Nous avons séparé productions orales individuelles et en collaboration, quand deux ou plus apprenants enregistrent un *podcast*. On constate que les médias *Podomatic*, *Jamglue*, *Tward.io*, *AudioBoo* et *Soundcloud* ont permis de développer une plus grande production orale, et les dernières années *AudioBoo* et *Soundcloud* offrent une moyenne de 45 *podcasts* individuels et 20 en collaboration. La colonne « Interactions / Echanges » indique la moyenne de commentaires écrits que les apprenants ont envoyé aux autres camarades par année scolaire. Les blogs

*Podomatic, Loudblog, Canalblog et Ning* ont généré un plus grand nombre d'échanges entre étudiants, généralement en fonction des tâches proposées par l'enseignant. La faible participation dans les espaces de production orale de *Jamglue, Tward.io, AudioBoo* et *Soundcloud* indique probablement un manque de curiosité pour les enregistrements des autres camarades. Bien qu'elles ne soient pas notées dans le Tableau 2, les interactions les plus nombreuses et importantes se sont développées dans le cadre des projets de télécollaboration: le *Projet León-Grenoble (2005-2009)* a utilisé les forums de *Moodle* pour mettre en relation les tuteurs de l'université de Grenoble et les étudiants FLE de l'université de León; le *Projet Echanges León-Lille (2008-2009)* s'est servi du réseau social *Ning* pour mettre en communication les étudiants FLE des université de Lille et León. On a constaté une valorisation positive de ces médias sociaux dans les questionnaires proposés chaque année aux étudiants. Ils ont apprécié les avantages du magnétophone web, les interfaces d'enregistrement et consultation dynamiques, ainsi que l'absence de problèmes techniques. Ils ont considéré que leur usage a été agréable et qu'ils ont été efficaces pour la production orale et pour l'amélioration de leur prononciation.

## 5. La correction de la prononciation : Types et méthodes

Comme nous avons déjà indiqué dans le Cadre théorique plusieurs auteurs ont défini ou établi différents types de correction de la prononciation. Dans le contexte de la salle de classe l'enseignant peut introduire les modalités suivantes : *explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, repetition, reinforcement* (Lyster, Ranta, 1997 ; Neri et al., 2002; Engwall, 2006; Engwall, Bälter, 2007). Lyster, Ranta (1997) distinguent quatre types de correction de la part des apprenants : *elicitation, metalinguistic feedback, clarification requests, repetition*. Lauret (2007) propose une large typologie d'exercices et d'activités d'enseignement de la prononciation que nous résumons : a. tâches de perception; b. tâches de production (échauffement, imitation, répétition, jeux de rôles); c. tâches associant la voix au corps (échauffement, métaphore gestuelle, articulation exagérée); d. tâches nécessitant d'un support écrit; e. approches analytiques (explications acoustiques, représentations rythmiques, profils articulatoires, symboles API); f. activités d'engagement dans l'apprentissage (contrats d'apprentissage, questionnaires sur la compréhension ou sur la production).

Dans les enregistrements audiovisuels des apprenants nous avons distingué six types de correction de la prononciation : A. Autocorrections, B. Echauffements vocaux, C. Efforts ou renforcements articulatoires, D. Explications linguistiques, E. Corrections collaboratives, F. Répétitions. Nous présenterons celles-ci en les accompagnant de quelques exemples :

**A. Autocorrection.** L'apprenant se corrige lui-même. Ce type de correction indique une importante attitude pédagogique parce qu'elle actualise la conscience ou réflexion de l'étudiant sur son propre processus d'apprentissage. L'autocorrection peut être spontanée ou théâtralisée, et parfois difficile de différencier dans les enregistrements audio des étudiants.

Transcription 1 : Les étudiantes Judith et Raquel lisent et enregistrent un poème, se corrigent mutuellement et l'apprenante Raquel fait une autocorrection en répétant le terme « mot » mal articulé précédemment :

*Judith : A toi. Raquel : Je ne comprends pas le mon ... le mot programme (in fichier audio déposé dans les "Commentaires" de la tâche La belle Epoque, dans le réseau social Echanges Campus FLE Education (2009) CO\_RaquelJudith\_poeme).*

Transcription 2 : L'étudiante Alma prépare un texte de la méthode *Le Nouveau Taxi*, en enregistrant dans son *podcast* plusieurs autocorrections que nous indiquons entre parenthèses :

*Alma : Chère Léa, (chère, chère Léa) Etienne et moi, nous sommes à Barcelone (non, Etienne et moi, nous sommes à Barcelone) pour le week-end, chez Alicia (chez, chez Alicia). Nous sommes arrivés vendredi en avion (avion). Samedi (samedi), Alicia et moi, nous sommes allées faire des courses (courses). Nous avons marché toute la journée (jour, journée, jou). Le soir (soir), nous sommes allés au restaurant. (in Podcast Twaudio de l'étudiant: AutoCorrectionPerlesETU/AlmaTAXI19).*

**B. Echauffement vocal.** L'apprenant s'exerce et se prépare à la production orale avec des exercices d'articulation et de renforcement de certains phonèmes (arrondissement, sonorisation, nasalisation, etc.).

Transcription 3 : L'apprenant Daniel lit un texte et prépare des exercices d'échauffement vocal pour les oppositions [s] et [z], ainsi que pour les voyelles nasales :

*Daniel: Echauffement : [s], [zzzzz], [s], [zzzzz], [s], [zzzzz], vou[zzzz]êtes. Echauffement : a, an, e, [nasale E], o, on, loin. Vous êtes loin. (in Podcast AudioBoo de l'étudiant: DanielPodcastsAudioBoo\_2014/Tax10\_EA\_AC\_Ech).*

Transcription 4 : La tutrice Andrée propose à l'élève Laura un échauffement vocal autour des voyelles nasales ainsi que la correction de certains mots :

*Andrée : Salut Laura. Ça va ? Laura: Bien, et toi ? A.: Alors, nous allons faire un petit échauffement vocal. L.: E, in, A, an. A.: Oui, c'est bien, répète encore une fois. L.: E, in, A, an. A.: Maintenant tu peux prononcer ces mots. L.: un, cinq. A.: cinq. L.: cinq, A.: um, um. L.: le vin. A.: le vin. L.: le vin. (in Podcast Jamglue de l'étudiant: CO\_AndreeLauraCPFechauffement).*

**C. Effort ou renforcement articulatoire :** l'enseignant, tuteur ou pair se centre sur un phonème ou une erreur afin de développer un effort articulatoire (répétition, exagération, cri) pour mettre en relief le son ou bien pour corriger un mode ou un point d'articulation (arrondissement, sonorisation, nasalisation, articulation fricative, palatale ou uvulaire). Ce type de correction peut être accompagné d'une répétition d'insistance ou d'autres ressources : virelangue, chanson, onomatopée, théâtralisation.

Transcription 5 : Les étudiants Hector et Judith lisent un poème en se corrigeant mutuellement :

*Hector : tu as un mur sur la lune. Judith: mur. H.: mur. J.: comme la voiture: tu, tu, tu. H.: tu, tu, mur; sur la lune. J.: lune. H.: lune. J.: la soeur a une fleur. H.: fleur, comme la vache: meuh!, meuh! J.: douze oiseaux sont dans la maison. H.: maison. J.: maison, comme l'abeille: zzzz. H.: maizzon. (in vidéo du réseau social UStream.tv).*

Transcription 6 : Les étudiantes Ana et Rebeca enregistrent dans un *podcast* la chanson *Chevaliers de la table ronde* pour travailler l'opposition entre la consonne occlusive « b » et la fricative « v » :

*Ana : Chevaliers de la table ronde. Rebeca: Chevaliers de la table ronde. A.: Goûtons voir si le vin et bon. R.: Goûtons voir si le vin et bon. A.: Goûtons voir, oui, oui, oui. R.: Goûtons voir, oui, oui, oui. A.: Goûtons voir, non, non, non. R.: Goûtons voir, non, non, non. A.: Goûtons voir si le vin et bon. R.: Goûtons voir si le vin et bon. (in Podcast AudioBoo de l'étudiant: Chanson\_chevalierstablerronde).*

**D. Explications linguistiques :** L'enseignant, tuteur ou pair se sert d'un symbole de l'Alphabet de Phonétique International, propose la définition d'un phonème ou introduit une notion de Phonétique articulatoire (appareil phonatoire, position des lèvres) ou de Phonologie (opposition, sonorisation, arrondissement).

Transcription 7 : Les étudiantes Anais et Estefanie lisent un texte de la méthode *Le Nouveau Taxi*, et l'une d'elles fait référence la position articulatoire de l'arrondissement des lèvres pour la prononciation du mot « de » :

*Estefanie: Ils n'ont pas de lunettes. Anais: Regardez les lèvres: de, de, de, de. E.: de, de. (in Podcast Soundcloud de l'étudiant: Col\_Anais\_Estefany\_taxiL6\_Typ1a6).*

Transcription 8 : Les étudiants Eduardo et Paula enregistrent une séquence vidéo pour *UStream TV* dans laquelle ils se posent des questions sur la prononciation du son /OE/ et regardent une image sur la position articulatoire du phonème :

*Eduardo : Comment est-ce que je peux prononcer le phonème /OE/. Paula: La bouche est en repos, les lèvres sont légèrement arrondies. Regarde cette photo. E.: deux, ne, le. P.: Attention, tu dois faire autocorrection. E.: Ah, d'accord: le. P.: le. E.: sœur. P.: C'est ça, mais plus d'effort articulatoire. E.: deux, ne, le, sœur. P.: Très bien. (in vidéo du réseau social UStream.tv).*

**E. Correction collaborative (peer-repair).** Deux (ou plus) apprenants travaillent ensemble et se corrigent mutuellement. Parfois l'un d'entre eux prend le rôle de tuteur ou moniteur en relevant systématiquement les erreurs de l'autre.

Transcription 9 : Les étudiants Laura et Juanma prononcent des phonèmes ou des mots et se corrigent entre eux en actualisant des répétitions, des renforcements et des échauffements vocaux :

*Juanma : Bonjour Laura. Laura: Bonjour Juanma. J.: Répétez le train. L.: tu, tu. J.: tu, tu. L.: tu, tu. J.: Très bien. J.: mur, lune, tu. L.: mur, lune, tu. J.: tu, tu, le train. L.: Très bien. Et la vache. J.: meuhh. L.: meuhh. J.: meuhh. L.: ti, ti, ti. J.: ti, ti, ti. L.: tu, tu, tu. J.: tu, tu, tu. L.: ou. J.: ou. L.: mouche. J.: mouche. L.: toute. J.: toute. L.: vous. J.: vous. L.: miau. J.: miau. (in vidéo du réseau social UStream.tv).*

Transcription 10 : Les étudiantes Gabriela, Andrea et Raquel enregistrent un texte et cette dernière (rôle d'enseignant ou tuteur) propose des corrections que les deux autres essaient d'améliorer :

*Raquel : Bonjour Gabriela et Andrea, lisez ce texte s'il vous plaît. Gabriela tu commences. Gabriela: ma c'est Isabelle ! Isabelle. Isabelle ! R.: Non il se prononce: mais. G.: mais. R.: et aussi Isabelle. G.: Isabelle. R.: d'accord. G.: Farid ! Oh ! Ma quelle surprise, soupraisse, surprise! R.: il se prononce: mais. G.: mais. R.: quelle surprise. G.: quelle surprise. R.: d'accord. G.: comment vas-tu ? R.: comment vas-tu ? G.: comment vas-tu ? Andrea: tu vois, je travelle, je suis secrétaire à l'Institut français. R.: répétez, s'il vous plaît: tu vois. A.: du vois. R.: tu. A.: tu. R.: tu vois. A.: tu vois. R.: je travaille. A.: je travaille. R.: je suis secrétaire. A.: je suis secretaire. R.: à l'institut; l'institut pardon. A.: à l'institut français. (in Podcast AudioBoo de l'étudiant: Col\_Andrea\_Gabriela\_Raquel\_TaxL14\_typ1-2-5-6).*

**F. Répétition:** l'enseignant, tuteur ou pair propose la répétition d'un phonème, mot ou phrase que l'apprenant doit prononcer à une ou plusieurs reprises. Normalement l'enseignant ou tuteur prononce préalablement la séquence, en l'accompagnant de renforcements ou d'explications linguistiques. Exemples :

Transcription 11 : La tutrice Valérie présente des mots ou des phrases que l'étudiante Paula doit répéter à partir d'un exercice du *Cahier de prononciation française* sur les voyelles nasales :

*Valérie : Salut Paula. Paula: Salut Valérie. V.: Répète après moi: Un; P.: Un. V.: cinq; P. cinq. V.: le vin. P.: le vin. V.: le pain. P.: le le pain. V.: c'est simple. P.: c'est simple. (in Podcast Jamglue de l'étudiant: CO\_ValeriePaulaCPFexercice).*

Transcription 12 : Les étudiantes Sofia et Cristina travaillent la voyelle arrondie / OE/, l'une dans le rôle de tutrice et proposant plusieurs répétitions :

*Sofia : Salut Christine, Cristina: Salut Sophie, ça va? S.: Ça va très bien et toi? C.: Moi aussi. S.: tu connais le son /OE/? C.: Oui, fleur, blé, sert. S.: Oh très mal Christine, répétez: fleur, bleu, sœur. C.: je ne sais pas. S.: Comme la vache. C.: Comme la vache! S.: Oui, oui. C.: meh. S.: Non, meuuuh, répétez: fleur, bleu, sœur. C.: fleur, blé, sert. S.: Non, non, échauffement: meuuuh. C.: meuuuh. S.: fleur. C.: fleur. S.: Très bien, inoubliable. (in Podcast Twaudi.o de l'étudiant: SofiaCristina\_sonvache).*

## 6. Intérêt pédagogique de la correction de la prononciation avec les médias sociaux

Comme nous l'avons déjà signalé, les recherches sur l'application des médias sociaux (blogs, *podcasts*, communautés d'apprentissage ou projets de télécollaboration) pour le développement de la production orale ou la correction de la prononciation sont rares ou très limitées. La plupart des typologies proposées pour la correction de la prononciation ont été conçues dans le cadre des cours présentiels; et celles qui ont été appliquées à certains projets de télécollaboration ont privilégié la correction des productions écrites (Gettliffe & Toffoli, 2011; Loizidou, 2012). Les résultats de ce travail constituent donc les premières expérimentations et classification sur les types de corrections de la prononciation dans les nouveaux contextes de formation en langues avec les médias sociaux.

Les types de correction de la prononciation que l'on vient de décrire font partie d'un dispositif qui a comme objectif principal le développement de la production orale chez les apprenants de FLE. Les stratégies pédagogiques de l'enseignant ou des tuteurs ont eu pour but de favoriser et d'accroître les pratiques de correction, en proposant des modèles ou des méthodes en salle de classe ou à distance, mais comptant en même temps sur les capacités créatives des étudiants.

Les types C. Efforts ou renforcements articulatoires, D. Explications linguistiques et F. Répétitions impliquent toujours un dialogue ou interaction entre l'apprenant, l'enseignant (tuteur) ou pair. Les répétitions et les explications linguistiques

constituent pour ainsi dire des méthodes classiques dans l'enseignement des langues, tandis que le renforcement est une pratique spécifique dans la correction de la prononciation. Nous croyons que ce type de correction se révèle comme le plus efficace pour l'amélioration des difficultés et des erreurs articulatoires des apprenants, car il se centre sur le phonème en question et essaie de développer la tension articulatoire parmi les étudiants. La pratique de l'effort articulatoire est un facteur fondamental pour l'éveil de la conscience phonologique ainsi que pour l'identification des erreurs et difficultés articulatoires des apprenants. Nous constatons en même temps que le renforcement peut être accompagné d'autres types de corrections et ressources (répétition, virelangue, chanson, onomatopée, théâtralisation), et que les interactions basées sur celui-ci sont spécialement utiles pour surmonter les obstacles et les erreurs de prononciation.

Dans notre dispositif de formation, il est très important que l'étudiant découvre et exerce l'autoconscience afin de repérer ses difficultés et erreurs de prononciation, comme ont signalé les travaux de Lyster & Ranta (1997), Morris (2005) ou Pi-Hua (2006). Les types A. Autocorrection et B. Echauffement vocal sont des éléments fondamentaux pour la découverte des difficultés articulatoires ainsi que pour le développement de l'auto-conscience. Ils représentent aussi des stratégies et tentatives de surmonter et d'améliorer les principales fautes de prononciation des étudiants espagnols. Pour qu'une pédagogie soit efficace, dans l'apprentissage de la prononciation, il est essentiel que l'étudiant connaisse ses propres erreurs et difficultés. Ces types de correction de la prononciation se situent dans cette perspective et favorisent une bonne acquisition et une prononciation correcte.

Plusieurs auteurs ont remarqué l'efficacité et l'utilité du renforcement, de la répétition, de l'échauffement vocal et de l'autocorrection à l'heure de corriger et d'améliorer la prononciation d'une langue étrangère (Lyster & Ranta, 1997 ; Neri et al., 2002; Engwall, 2006; Lauret, 2007). Dans notre recherche ces quatre types de correction constituent en même temps des véritables indicateurs et facteurs d'amélioration. Leur présence dans les enregistrements audio des apprenants prouve que les difficultés ou les erreurs sont en train d'être surmontées. Mais le plus important dans ce processus est le fait que les étudiants pourront appliquer ces stratégies aux futures situations de formation et aux différents contextes de communication réelle afin de développer leurs compétences linguistiques et interculturelles.

Les corrections collaboratives représentent l'un des principaux enjeux de notre recherche. Plusieurs chercheurs ont souligné les potentiels des échanges et des interactions entre apprenants pour l'apprentissage de la prononciation (Neri et al., 2002 ; Engwall, 2006 ; Pi-Hua, 2006). Notre dispositif de formation a essayé de favoriser ces échanges grâce aux médias sociaux et aux projets de télécollaboration

interuniversitaires. Nous constatons que les différents types de correction de la prononciation sont particulièrement utiles lorsqu'ils se réalisent en collaboration car ils favorisent la motivation, l'auto-conscience des erreurs, l'amélioration des difficultés articulatoires et la mise en place de situations réelles de communication. Finalement nous devons signaler que ces types et méthodes de correction de la prononciation pourront être appliqués à d'autres niveaux, cours ou contextes d'apprentissage et enseignement du FLE ou d'autres langues étrangères. Ils constituent ainsi un témoignage oral et écrit pour la communauté scientifique et pour les futurs chercheurs dans ce domaine.

## 7. Conclusions

Nous croyons que l'intégration des médias sociaux dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère peut être déterminante et très efficace pour le développement de la production orale chez les apprenants. Pour cela l'enseignant devrait organiser des tâches pédagogiques bien adaptées et motivantes, afin d'augmenter la production orale et, simultanément, favoriser la correction de la prononciation et les interactions entre les étudiants, dans des contextes réels de communication. Dans notre recherche l'utilisation des *podcasts* et des magnétophones web a permis aux étudiants d'enregistrer facilement des messages audio, ainsi que d'actualiser leurs compétences orales. Mais ce sont les pratiques de correction phonétique avec les médias sociaux qui se sont avérées les plus décisives pour l'amélioration de la prononciation. Les fichiers audio disponibles en ligne permettaient facilement de réécouter et de repérer les erreurs, soit par l'enseignant, soit par les apprenants. La découverte des difficultés et des erreurs d'articulation est essentielle dans ce processus d'apprentissage et les médias sociaux ont rendu possible l'application de méthodes de correction, ainsi que les interactions pédagogiques entre les étudiants.

Les différents types de correction que nous avons présentés dans cette étude constituent autant de contextes qui favorisent la découverte et la conscience de l'erreur. Les corrections collaboratives entre apprenants se révèlent ainsi d'une haute efficacité et utilité pédagogique pour l'acquisition de la prononciation du français langue étrangère. Nous croyons que l'effort ou renforcement articulatoire et l'échauffement vocal sont aussi déterminants pour éveiller cette conscience, pour surmonter les problèmes articulatoires et pour améliorer les erreurs. Les autocorrections représentent des témoignages authentiques d'amélioration et elles actualisent des moments exemplaires dans le processus de correction. Tous ces échantillons enregistrés dans les *podcasts* constituent des épreuves importantes d'acquisition et d'amélioration de la prononciation. Mais il faudra poursuivre

de nouvelles recherches dans l'utilisation des médias sociaux pour le développement de la production orale et pour la correction de la prononciation. Ainsi, de nouveaux outils, tâches et pratiques devront être testés, évalués et intégrés dans l'apprentissage d'une langue étrangère, spécialement en relation avec l'acquisition des compétences orales, comme par exemple : les magnétophones web ou les logiciels de son des téléphones portables; les applications informatiques (*apps*) pour le traitement de la parole, la reconnaissance vocale ou les correcteurs de prononciation; les jeux et les environnements virtuels intégrant la voix; les réseaux sociaux, les communautés éducatives et les projets de télécollaboration centrés sur la production orale.

### Bibliographie

- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Didier.
- Callamand, M. 1981. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : Clé International.
- Capelle, G., Menand, R. 2009. *Le Nouveau Taxi ! 1. Méthode de français*. Paris : Hachette.
- Company, M. 1966. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : Clé International.
- Corder, S. P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, 57: 9-15.
- Ducate, L., Lomicka, L. 2009. « Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation? » *Language Learning & Technology*, 13(3): 66-86.  
[En ligne] : <http://ltt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>  
[consulté le 01 décembre 2016].
- Duflot, C., Tomé, M. 2005. *Cahier de prononciation française. Exercices pour les étudiants espagnols*. León : Universidad de León.
- Engwall, O. 2006. « Feedback strategies of human and virtual tutors in pronunciation training ». *TMH-QPSR*, 48, 11-34.  
[En ligne] : <http://www.speech.kth.se/prod/publications/file>  
[consulté le 01 décembre 2016].
- Engwall, O., Balter, O. 2007. « Pronunciation Feedback from Real and Virtual Language Teachers ». *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 20, n° 3, pp. 235-262(28).
- Gettliffe, N., Toffoli, D. 2011. « Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en français langue étrangère ». Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne), université Stendhal - Grenoble 3. [En ligne] : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-gettliffe-toffoli.pdf> [consulté le 01 décembre 2016].
- Knight, R. 2010. « Sounds for Study: Speech and Language Therapy Students: Use and Perception of Exercise Podcasts for Phonetics ». *International Society for Exploring Teaching and Learning*, 22 (3), 269-276.
- Lamy, M.-N., Zourou, K. (Eds.). 2013. *Social networking for language education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Leon, P. & M. 1964. *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Hachette/ Larousse.
- Levis, J. (2007). « Computer technology in teaching and researching pronunciation ». *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184-202.

- Loizidou, T. 2012. « Analyse des feedback correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE ». Mémoire de master 2 recherche, Université de Grenoble. [En ligne] : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00731791/document> [consulté le 01 décembre 2016].
- Lyster, R., Ranta, L. 1997. « Corrective feedback and learner uptake ». *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66. [En ligne] : [http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster\\_Ranta1997\\_SSLA.pdf](http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf) [consulté le 01 décembre 2016].
- Loiseau, M., Potolia, A., Zourou, K. 2011. « Communautés web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage: rôles, pédagogie et rapports au contenu ». *Proceedings of EIAH'2011: A la recherche des convergences entre les acteurs des EIAH*. Université de Mons-Hainaut. [En ligne] : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598762/fr/> [consulté le 01 décembre 2016].
- Morris, F. 2005. « Child to child interaction and corrective in a computer mediated L2 class ». *Language Learning and Technology*, 9(1), 29-45. [En ligne] : <http://llt.msu.edu/vol9num1/morris/default.html> [consulté le 01 décembre 2016].
- Murphy, J. 1991. « Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening and pronunciation ». *TESOL Quarterly*, 25(1): 51-75.
- Neri, A., Cucchiari, C., Strik, H., Boves, L. 2002. « The pedagogy-technology interface in computer-assisted pronunciation training ». *Computer-Assisted Language Learning*, 15, 5: 441-467. [En ligne] : <http://lands.let.kun.nl/literature/neri.2002.3.pdf> [consulté le 01 décembre 2016].
- Pi-Hua, T. 2006. « Bridging pedagogy and technology: User evaluation of pronunciation oriented CALL software ». *Australasian Journal of Educational Technology*, 22 (3), 375-397. [En ligne] : <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet22/tsai.html> [consulté le 01 décembre 2016].
- Potolia, A., Loiseau, M., Zourou, K. 2011. « Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés Web 2.0 d'apprenants de langue? » *Symposium "Web social et communautés autour des langues étrangères: la part de l'informel et du formel"*. Colloque EPAL, Université Stendhal Grenoble III, 19-22 juin 2011.
- Renard, R. 1979. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris et Mons : Didier et CIPA.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10: 3, 219-231.
- Tomé, M. 1994. *Fonética francesa para uso de estudiantes españoles*. Leon : Universidad de León.
- Tomé, M. 2009a. « Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère ». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol. 23, No. 1, 107-126. [En ligne] : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/578/837> [consulté le 01 décembre 2016].
- Tomé, M. 2009b. Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE), *Revue ALSIC*, Vol.12 : 90-108. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/index1279.html> [consulté le 01 décembre 2016].
- Tomé, M. 2010. « Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la Web 2.0 ». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 5: 221-239. Universidad Politécnica de Valencia. [En ligne] : <https://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/77> [consulté le 01 décembre 2016].
- Tomé, M. 2011. « Réseaux et médias sociaux sur internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère ». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol. 25, No. 2. [En ligne] : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/724/12611> [consulté le 01 décembre 2016].

Tomé, M. 2016. « Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère ». *Çédille. Revista de estudios franceses*, n° 12, p. 387-401.

[En ligne] : <http://cedille.webs.ull.es/12/20tome.pdf> [consulté le 01 décembre 2016].

Vogel, K. 1995. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Wioland, F. 1991. *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.

## Notes

1. Les projets de télécollaboration León - Grenoble <http://flenet.rediris.es/projetLG/webProjetLG05.htm> et Echanges Lille - León <http://flenet.rediris.es/ProjetLeonLille/indexPLL.htm> sont disponibles en ligne.

2. Les premiers enregistrements audio des apprenants publiés sur Internet et pionniers dans l'enseignement des langues ont été réalisés en octobre 2005 à l'Université de León, dans le cadre d'un cours de français (*2ª Lengua y su Literatura Francés I*), qui a utilisé les *podcasts* de *Podomatic* dans le blog de classe *Audio Carnet FLE 2005-06* <http://campus6.podomatic.com>; ainsi que dans le cadre du projet de télécollaboration León-Grenoble (Tomé, 2009a, 2009b).

3. La base de données audiovisuelle du projet *Oral FLE Prononciation* <http://flenet.rediris.es/OralFLEprojet/index.htm> est consultable sur internet.





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## Récits de voyage et blogues contemporains en classe de français

**D-Vina Ballgobin**

Université de Maurice, République de Maurice  
v.ballgobin@uom.ac.mu

### Résumé

Plusieurs récits de voyage anciens appartiennent aujourd'hui au patrimoine culturel mondial. Les voyageurs évoquent souvent des thèmes qui peuvent être liés, d'une façon ou d'une autre, aux problématiques contemporaines. Je propose donc d'utiliser ces œuvres, disponibles facilement en ligne pour tout enseignant, en classe de français pour favoriser le développement de plusieurs compétences, essentielles au 21<sup>e</sup> siècle, chez les apprenants.

**Mots-clés** : récit de voyage, contenus curriculaires, intentions pédagogiques, objectifs généraux, objectifs intermédiaires

### Travel narratives and contemporary blogs in a french class

### Abstract

Many early travel narratives belong to the world cultural heritage today. Travelers have raised many issues that can, in one way or the other, be associated to contemporary problems. Thus I propose to use these literary works, easily accessible online to any educator, in French classes to promote the development of learners' skills that are essential in the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** travel narratives, curriculum contents, targeted pedagogical outcomes, overall objectives, and intermediate objectives

### Introduction

Dans un contexte où les apprenants sont bilingues ou multilingues dans les établissements scolaires gérés par l'Etat mauricien, il est important de bien cerner le statut du français en milieu formel dans les classes de français. A l'île Maurice, le français est la langue première d'un certain nombre d'apprenants, notamment de la haute bourgeoisie franco-mauricienne. C'est aussi la langue revendiquée par un pan de la bourgeoisie asiatique traditionnellement multilingue et ardent défenseur des langues ancestrales indiennes. Les parents intègrent le français comme une langue

héritée de l'époque coloniale dans leur répertoire linguistique : c'est une langue/culture adventice (Ballgobin, 2007 : 179). Par ailleurs, c'est une langue seconde pour une autre partie de la population estudiantine (Auleear Owodally, 2007 : 190). Les parents considèrent que le français (L1 et L2) joue un rôle privilégié pour le développement psychologique, cognitif et informatif de leurs enfants. Enfin, pour d'autres jeunes, le français est une langue étrangère (Fanchette, 2013 : 43) car ils l'utilisent peu, voire ne l'emploient jamais sauf en milieu scolaire. Toutefois, il n'existe pas encore d'outillage conceptuel transversal spécifique pour l'enseignement du français. Généralement, les situations d'enseignement sur le terrain démontrent que les enseignants s'appuient sur la méthodologie traditionnelle, à savoir, la lecture, la compréhension et les exercices de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe. La traduction (anglais-français) est enseignée à partir du deuxième cycle du secondaire. La priorité est accordée à l'écrit (Ballgobin et Chan Yow Fee, 2014 : 114). L'oral et des exercices centrés sur les cultures (ancestrales, française, francophones, indo-océaniques ou d'ailleurs) sont rarement présents. Les compétences de compréhension et d'expression écrites sont privilégiées. Paradoxalement, au fil des années, les jeunes lisent moins et les travaux écrits indiquent une utilisation de moins en moins normative de la langue, l'enseignement explicite de la grammaire se raréfie, et les supports tels que dictionnaires, livres de grammaire et de conjugaison sont de moins en moins utilisés. Par ailleurs, les apprenants sont peu enclins à travailler en équipe (Ballgobin, Thoplan, 2013).

Depuis quelques années, les autorités éducatives mauriciennes font appel à la responsabilisation des acteurs du système éducatif à tous les niveaux afin de développer chez les jeunes des capacités de transfert des connaissances et les imprégner des valeurs fondamentales, du sens de l'Éthique et de la citoyenneté. Pour atteindre cet objectif, dans le rapport *Education Reforms in Action 2008-2014*, le ministère de l'Éducation et des Ressources humaines (2014) mise sur la responsabilité, la participation active et l'innovation de tous les acteurs de l'éducation. Il s'agit de procurer un enseignement de qualité aux apprenants et favoriser leur développement personnel, leur capacité à raisonner et à développer un esprit critique dans un monde en perpétuelle transformation. Par ailleurs, la conférence mondiale sur le développement durable des petits États insulaires en 1994 met l'accent sur les grands enjeux de développement du 21<sup>e</sup> siècle, les défis des grandes villes et l'organisation des habitants pour se transformer sans mettre en péril les ressources naturelles.

Dans ce contexte, je me suis intéressée à l'introduction des récits de voyage datant de l'époque coloniale dans les curricula scolaires. Biens culturels du pays d'origine des auteurs, ceux-ci ont aussi la particularité d'appartenir au patrimoine

culturel mondial. Ainsi, les lecteurs mauriciens curieux y retrouvent les souvenirs de voyage des auteurs nés en France ou en Grande Bretagne, mais aussi les souvenirs de ceux qui sont nés dans l'île et l'ont quittée pour voyager à travers le monde. Plusieurs ouvrages sont disponibles en version imprimée dans les bibliothèques de l'île principale, l'île Maurice. Aujourd'hui, la plupart de ces œuvres appartiennent au domaine public. Il est possible de consulter gratuitement ces manuscrits anciens, isolés ou en collection, et une gamme de supports additionnels tels que des documents iconographiques, des cartes et des plans sur Gallica, bibliothèque numérisée de la Bibliothèque nationale de France (BnF), et sur l'archive numérisée de Google en partenariat avec des bibliothèques américaines. Par ailleurs, plusieurs blogues contemporains, agrémentés de photographies récentes et/ou anciennes, enrichissent ces collections numérisées.

En milieu formel, les apprenants mauriciens acquièrent des connaissances historiques principalement à travers les matières suivantes : Histoire-géographie à l'école primaire et *Social Studies* au collège. Dans les manuels scolaires de langues, les savoirs sur l'Histoire de la République de Maurice et d'autres pays sont extrêmement limités. Lors de l'enseignement d'une langue-culture, en classe de français, il s'agit d'évaluer les besoins des apprenants dans ce contexte pour élaborer un outil pédagogique original à utiliser. J'ai posé les questions suivantes : dans quelle mesure les récits de voyage anciens et les blogues contemporains aident-ils à cerner la diversité culturelle des habitants d'un pays et favorisent-ils l'éducation interculturelle dans une classe de français ? Est-il possible d'utiliser ces supports dans le cadre du développement de l'interculturalisme « qui se caractérise par des relations réciproques et la capacité des entités à bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes » (Birzea, 2003) ? Est-il possible d'utiliser un répertoire pédagogique élargi pour traduire l'engagement civique ?

## 1. Organisation du cahier d'activités

Le cahier d'activités est destiné aux collégiens en premier cycle de scolarisation au niveau secondaire. Les contenus sont basés sur les centres d'intérêt des jeunes - la nature, les valeurs humaines, les stéréotypes, les droits de l'Homme et la résilience (Ballgobin, Pirbhai-Jetha, 2017 : 54). Les récits de voyage ont un point commun : c'est le passage d'un point à un autre non seulement géographique mais aussi émotionnel/affectif. La structure des ouvrages, à travers les étapes du voyage, facilite le repérage de l'étendue d'un territoire. Dans le cas des récits de voyage sur la République de Maurice, il s'agit de ses îles (Archipel des Mascareignes, Archipel des Chagos, Agaléga et Saint Brandon) et sa zone économique exclusive.

Plusieurs auteurs donnent des indications géographiques précises sur les îles de l'océan Indien dans l'espace par rapport à un point de référence : l'île Maurice et le port nommé Port-Louis, ce qui a constitué le point central pour la définition de dix dossiers d'un cahier d'activités avec un objectif général chacun (cf. tableau 1, annexe 1). Les contenus curriculaires sont hiérarchisés de sorte qu'il y ait une cohérence d'ensemble par rapport au contexte migratoire du départ d'un pays d'origine jusqu'à l'installation provisoire ou permanente dans un pays cible. Les objectifs intermédiaires découvrent progressivement le cheminement des auteurs et des habitants des îles sur le plan culturel et interculturel. L'intention pédagogique est d'aborder les questions identitaires à travers une ouverture sur la diversité dans le monde et dans sa propre société, le renforcement des valeurs citoyennes (solidarité, égalité, fraternité) et la réduction des préjugés et des attitudes xénophobes.

Chaque dossier s'ouvre sur un/des supports visuels d'antan (et contemporains), suivi/s d'un extrait tiré d'un récit de voyage. Le titre de chaque dossier reflète l'objectif général et l'appropriation de son apprentissage par l'apprenant, par exemple, « Je me situe dans l'espace à partir d'une île principale de l'océan Indien, l'île Maurice » (Dossier 7). L'organisation de chaque dossier se décline en étapes passant du stade de la découverte pour le plaisir à l'apprentissage autonome, et d'une réflexion critique sur la diversité linguistique et culturelle à la citoyenneté interculturelle.

Sur le plan méthodologique, la méthode active est préconisée afin d'accorder une place aux supports écrits et à l'utilisation d'une panoplie d'outils audio-visuels pendant l'apprentissage, de pratiquer la centration sur l'apprenant qui est libre de s'exprimer dans une L1 si nécessaire, d'encourager la participation active des apprenants et aussi l'esprit d'initiative. L'approche actionnelle est aussi employée pour placer chaque apprenant au centre de son apprentissage en tant qu'acteur social. Ce dernier doit accomplir des tâches spécifiques pour apprendre à apprendre. Enfin, l'analyse d'erreurs est utilisée afin d'aider les apprenants à s'auto-évaluer et à se donner les moyens d'améliorer leurs performances, orale et écrite. Le travail interdisciplinaire entre enseignants est favorisé.

### **Méthode active**

L'enseignant met l'accent sur la compréhension et l'expression orales. Les activités sont centrées sur la découverte de fiches photographiques et de documents authentiques comportant des photographies et des tableaux (paysages, scènes de vie, objets). Les apprenants sont invités à consulter un récit de voyage sur un support numérique. Des extraits choisis sont lus à haute voix. Il s'ensuit une session

de questions-réponses. L'expression orale est autorisée en L1, L2 ou LE en fonction du niveau de chaque apprenant et de son degré d'autonomie. Le brainstorming est suivi de la structuration des idées. Pendant cette séance, deux domaines - cognitif et psychomoteur - sont fortement sollicités. Les activités orales sont organisées afin de situer les îles dans l'espace - les apprenants doivent être capables de développer des savoirs d'abord sur le macro-espace (la région portuaire aux alentours de Port-Louis) et ensuite sur les micro-espaces (Port-Louis et ses faubourgs). Il s'agit aussi de situer les événements dans le temps - découvrir la vie quotidienne des habitants et des faits culturels à une époque donnée, analyser l'héritage patrimonial mauricien en confrontant les points de vue et les représentations de l'auteur et du groupe-classe, activer la reconnaissance des langues-cultures d'origine des apprenants ainsi que l'appartenance à une société multiethnique. L'enseignant/e s'organise afin de donner l'occasion à chaque apprenant d'interagir avec les autres. Il/elle fait ressortir la diversité des idées et canalise les conflits tout en insistant sur le respect mutuel, l'esprit critique et l'acceptation des règles du jeu démocratique au sein du groupe-classe.

Par la suite, les apprenants sont invités à effectuer une recherche sur internet pour mieux cerner l'auteur, son métier, la raison d'être de son voyage, la durée du voyage et du séjour, entre autres. Ensuite, ils doivent compléter une fiche comprenant les informations suivantes : l'auteur et son époque, date et lieu de publication de l'œuvre. Puis, ils doivent préparer une présentation orale et/ou écrite (feuille de bristol, Powerpoint,...) sur un des objectifs intermédiaires proposés. L'enseignant/e favorise le travail coopératif. Les apprenants sont invités à discuter des résultats de leurs recherches avant de finaliser leur projet. Pendant cette séance, trois domaines - cognitif affectif et psychomoteur - sont sollicités. Là encore, l'enseignant/e met l'accent sur l'acceptation des compromis en vue de trouver une solution acceptable pour la majorité des membres d'un groupe. Ils doivent gérer le temps attribué aux recherches, aux interactions et à l'élaboration d'une tâche dans un délai imparti.

### **Approche actionnelle**

L'enseignant fournit une série d'extraits d'un récit de voyage aux apprenants. Après la lecture des extraits, les apprenants sont amenés à multiplier les situations de communication entre eux pour effectuer des tâches précises. L'objectif de cette étape est de donner du sens aux apprentissages tout en motivant les apprenants pour mener à terme quelques activités dans un cadre ludique comme indiqué ci-dessous.

- Vous êtes un recruteur de travailleurs. Faites le portrait-robot d'un migrant temporaire/permanent.
- Vous êtes le gestionnaire d'une île. Elaborez des règlements et des lois pour le travail.
- Vous êtes botaniste et le Roi vous envoie en expédition pour relever la faune et la flore d'une île. Racontez vos péripéties. Fournissez une liste au Roi à *votre retour d'expédition*.
- Vous êtes journaliste. Vous voyagez sur un navire en route pour une île du territoire mauricien pour observer la vie des habitants. Vous rencontrez un prêtre qui les aide à améliorer leurs conditions de vie mais certains s'opposent aux transformations. Vous *écrivez un article de presse* (débats houleux, compromissions,...).
- Vous voyagez dans une machine à remonter le temps. Vous arrivez sur une île de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle dans l'océan Indien. Racontez le choc culturel dans un carnet de voyage.
- Vous êtes le Capitaine d'un vaisseau partant d'un port français pour rejoindre Port-Louis. Vous devez sauver les passagers lors d'une catastrophe naturelle (tempête, bourrasque, cyclone,...). Vous écrivez vos souvenirs quinze ans plus tard.

A travers l'exploitation de la description des îles et de leur localisation géographique, l'utilisation de supports écrits additionnels d'autres auteurs, de cartes géographiques anciennes et actuelles, et l'emploi de supports électroniques contemporains, les apprenants doivent être capables d'atteindre les objectifs suivants : observer, comparer, reproduire et situer les îles, appartenant ou ayant appartenu à la République de Maurice, renforçant de la sorte leurs connaissances générales sur l'étendue du territoire mauricien ; énumérer les moyens de locomotion par voie maritime, rédiger et expliquer des termes relatifs aux déplacements inter-îles, décrire les conditions relatives au voyage en mer, identifier sommairement la géomorphologie des îles et les différencier entre elles. A partir de l'exploitation des sensations et émotions éprouvées par un auteur, les apprenants doivent être capables d'analyser la vulnérabilité des petites îles insulaires.

Quelques auteurs décrivent les habitants des îles. Un récapitulatif diachronique sur le flux migratoire aide les jeunes à mieux saisir l'évolution de la population au fil du temps, et à interpréter la complexité associée à la diversité ethnoculturelle de la population. Ils découvrent le patrimoine matériel et immatériel des « îles ». La plupart des auteurs relèvent les termes employés pour désigner les divers types de croisements entre les habitants par rapport à l'idéologie véhiculée à l'époque. L'apport de supports électroniques découvrant les témoignages des

« anciens » exprimant l’esclavage tel que leurs grands-parents et arrière-grands-parents l’avaient directement vécu et la lecture en ligne de divers témoignages sur les séquelles de l’esclavage permettent de comparer les situations de vie et de mieux analyser la résilience des habitants des îles. Les travaux effectués par les œuvres missionnaires, leur impact sur les habitants, et l’importance de l’acte de Capitulation accordant la liberté culturelle aux habitants d’origine française sont aussi abordés. A partir d’une connaissance affinée des vagues successives de migration de régions différentes du monde à différentes époques, l’évolution démographique de la région portuaire et, par extension, de l’île Maurice, et l’impact sur les relations réciproques entre groupes ethniques, les apprenants doivent être capables d’expliquer et d’analyser l’impact du choc des cultures, et justifier l’interculturalité.

D’autres auteurs fournissent des éclairages historiques sur l’administration des îles : les conditions de travail et le statut de différents types d’employés (esclaves ou contractuels, migrants inter-îles), et les problèmes diplomatiques et politiques concernant les responsabilités territoriales. Etant donné que l’archipel de Chagos fait l’objet de débats diplomatiques entre la République de Maurice et la Grande Bretagne à cause d’un litige sur la souveraineté des îles et de leur accessibilité aux Chagossiens vivant à Maurice depuis l’indépendance, il est important que le monde scolaire contribue activement à la dissémination des savoirs en vue d’informer, de sensibiliser et d’autonomiser les jeunes citoyens. Ainsi, ces derniers seront mieux armés pour mesurer la complexité de la société mauricienne contemporaine et ses relations avec le monde. Ils pourront aussi être critiques à *propos* des informations diffusées par les médias. Certains savoirs aideraient les jeunes à briser les tabous, à mieux cerner les problématiques contemporaines, et à prendre conscience de la complexité de l’« identité nationale » en contexte multiculturel.

### **Analyse d’erreurs**

L’enseignant n’interrompt pas les apprenants pendant les activités (jeux de rôles, simulation, exposé oral, expression écrite, débats, discussions, etc.) mais observe les erreurs et les cas de fossilisation (composante linguistique, sociolinguistique, pragmatique) pendant l’exécution des tâches. Il agit comme un guide et élabore des exercices différenciés à l’écrit pour les apprenants. L’outil informatique est employé pour faciliter la centration sur l’apprenant et développer les quatre compétences linguistiques. Ainsi, les apprenants peuvent réfléchir sur leurs erreurs, et passer de l’aisance d’élocution à une expression orale et écrite avec exactitude.

## Conclusion

En didactique des langues-cultures, pendant la formation des enseignants et dans les classes de français, il s'agit de repenser la question de l'altérité et de la diversité culturelle caractérisant son propre pays et/ou son territoire ainsi que le respect des différences. Dans cette perspective, l'exploitation pédagogique des récits de voyage et des blogues contemporains comblent un certain vide culturel. Ces supports représentent un moyen de voyager différemment pour rencontrer « l'autre », ses idées et sa/ses culture(s) et de réfléchir sur les variations culturelles. A travers l'utilisation du cahier d'activités, chaque apprenant est amené à se situer dans son rôle de citoyen de la République [où vais-je ? d'où viens-je ?] pendant son processus d'apprentissage [j'apprends quoi? pourquoi? comment ?]. Le groupe-classe analyse le développement de la personnalité, la complexité des interactions sociales, le processus de construction sociale de l'individu qui lui permet de s'inscrire dans un collectif ; les facteurs entraînant le développement d'une identité collective (« race », ethnie, nation) ; le rapport de soi à l'Autre et l'importance de la mémoire collective et de l'Histoire. Les phénomènes culturels à partir « des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations » (INRP, 2007 : 8) sont abordés pour mieux comprendre le « baroque culturel » : c'est une invitation « à sortir du piège identitaire, du récit sur les racines et les origines (Abdallah-Pretceille, 2004 : 174-175). Ce cheminement découle sur le développement des capacités relationnelles (le vivre-ensemble), à mener des projets communs, à partager des responsabilités citoyennes et à forger une identité nationale commune. Le kaléidoscope culturel émanant des îles pousse à réfléchir sur un certain équilibre à trouver entre pluralisme culturel et Etat séculaire.

Bien entendu, au cours de la formation des formateurs, il est important de faire ressortir les limitations de ces ouvrages qui offrent des données factuelles mais reflètent aussi les perceptions à des périodes précises de l'Histoire. Les formateurs pourraient améliorer les compétences professionnelles des futurs enseignants en comparant le style original des auteurs-voyageurs et les publications sous un format différent. Ils pourraient les inviter à faire des exercices similaires. Des tâches de traduction (français/anglais) amélioreraient leurs compétences en traduction. Les formateurs doivent encourager l'utilisation des activités centrées sur le développement des capacités d'analyse critique des apprenants plutôt que sur l'apprentissage par la mémorisation (apprendre à travers des questionnements, des essais et des erreurs, et la structuration des savoirs acquis ; suivre un processus de construction, d'échafaudage et de transformations de schèmes mentaux ; construire la signification d'informations orales, écrites et graphiques reçues dans la synchronie et/ou la diachronie), et aussi l'évaluation diagnostique et formative.

Annexe 1 - Tableau 1 : Objectifs généraux et objectifs intermédiaires

<b>Objectif général – Pour une époque donnée</b>	<b>Objectifs intermédiaires</b>
1) Expliquer le trajet d'un port français jusqu'à l'océan Indien par voie maritime	Décrire le trajet d'un port de la France jusqu'à l'Equateur par voie maritime
	Décrire le trajet de l'Equateur jusqu'à l'Isle de France par voie maritime
	Classifier les dangers auxquels doivent faire face l'équipage et les passagers
	Analyser l'importance stratégique de cette région
2) Expliquer la vie de ceux qui travaillent sur un navire lors d'un voyage	Catégoriser les métiers exercés à bord d'un navire
	Décrire l'embauche du personnel par le Capitaine d'un navire
	Discuter des difficultés associées aux métiers à bord d'un navire
	Décrire la vie des officiers à bord d'un navire
3) Expliquer la vie de ceux qui embarquent sur un navire pour effectuer un voyage	Enumérer les raisons motivant le voyage de chaque auteur
	Décrire le métier exercé par chaque auteur
	Décrire la vie des passagers et les relations avec les autres à bord d'un navire
4) Expliquer la géomorphologie de la région portuaire et d'une île	Indiquer les spécificités de l'océan Indien par rapport à Port-Louis
	Relever les spécificités des passages maritimes des alentours
	Relever les types de sol de la région portuaire
5) Expliquer l'importance de la ville principale de l'ancienne Isle de France dans la diachronie	Démontrer l'importance administrative de Port-Louis
	Démontrer l'importance commerciale de Port-Louis
	Enumérer les activités portuaires de Port-Louis
	Illustrer le cosmopolitisme de la ville de Port-Louis
	Analyser la diversité culturelle de la population citadine (étrangère et locale)
Décrire les moyens de transport pour la région	
6) Analyser la région portuaire géographiquement	Enumérer les différentes appellations de Port-Louis chronologiquement
	Décrire la région portuaire
	Elaborer le plan du centre-ville de Port-Louis
	Définir le plan des faubourgs de Port-Louis
	Expliquer l'expansion et les transformations associées à la ville
Expliquer l'accès aux ressources de base comme l'eau	

<b>Objectif général –</b> <i>Pour une époque donnée</i>	<b>Objectifs intermédiaires</b>
7) Se situer dans l'espace à partir d'une île principale de l'océan Indien, l'île Maurice	Situer les îles de l'Archipel des Chagos Décrire les moyens de locomotion et les trajets inter-îles Décrire le patrimoine culturel issu des îles Chagos Expliquer la vie sur les îles Chagos
8) Analyser l'espace résidentiel de Port-Louis	Décrire un espace résidentiel spécifique Décrire l'évolution des habitats de la classe sociale élevée Décrire les mœurs, us et coutumes des habitants de la ville Décrire l'importance des espaces verts à Port-Louis
9) Analyser l'espace résidentiel des faubourgs de Port-Louis	Décrire l'évolution des habitats de la classe ouvrière Décrire les mœurs, us et coutumes des habitants des faubourgs Décrire l'importance des espaces verts dans les faubourgs
10) Analyser les outils culturels de Port-Louis	Distinguer entre les différents types de loisirs à Port-Louis (population pauvre et aisée) Analyser les limitations associées à l'éloignement géographique de la ville Analyser la place de l'instruction scolaire et son impact sur la vie culturelle Analyser un événement culturel tenu à Port-Louis

**Annexe 2 - Fiche enseignant - Dossier 7**

**ETAPE 1 :** L'enseignant/e invite les apprenants à consulter la photographie de la couverture d'un récit de voyage et quelques extraits de l'ouvrage de Dussercle (1937).

**Extrait 1**

« L'ARCHIPEL DE CHAGOS, le plus éloigné et le plus considérable des groupes des « îles », est situé dans l'Océan Indien à plus de 1200 milles au Nord-Est de Maurice. C'est une vaste agglomération d'îles et de récifs de coraux situés entre les parallèles 4.44 et 7.39 Sud et les méridiens 70.50 et 72.44 Est. Au centre de l'Archipel s'étend le Grand Banc de Chagos couvrant une surface de 95 milles de long (E.N.E.-O.S.O) sur 65 milles de large. Sur la limite et autour de ce banc se détachent les différents groupes d'îles qui constituent par eux-mêmes une mission distincte. » (p. VI-VII)

**Extrait 2**

« Sans doute, lorsque nous avons encore notre « navire », nous étions à la merci de la brise qui, bien souvent, nous faisant défaut, nous obligeait à une patience infinie au long des grands calmes plats ; mais le séjour à l'escale bénéficiait de l'indulgence du vent qui se traduisait par une prolongation de temps. Et certes, elles étaient appréciables, ces pauvres mesquines vingt-quatre heures de supplément ; car, bourrées de travail condensé, elles prenaient un tour d'équivalence à plusieurs mois d'année régulière. » (p. 2-3)

L'enseignant/e demande de répondre aux questions suivantes. (a) Qui est R. P. Dussercle ? (b) En quelle année son récit de voyage a-t-il été publié ? (c) Comment s'intitule son carnet de voyage ? (d) Que vous évoque le titre « *Dans les « Ziles La-Haut* » ? (e) D'après vous, pourquoi le terme « là-haut » est-il important ? (f) Qui était R. P. Dussercle ? (g) Pourquoi faisait-il une tournée des îles ? (h) Quel moyen de transport utilisait-il ? (i) Nommez les îles qui forment l'archipel des Chagos ? (j) Qu'avez-vous appris sur la vie des habitants des îles de l'archipel des Chagos ? (k) Lisez l'extrait 2 et décrivez les moyens de locomotion de l'époque. (l) Expliquez les moyens d'accostage à l'aide d'une baleinière (p. 51) à Diégo Garcia et d'un remorqueur à Port-Louis (p. 11).

**ETAPE 2 :** L'enseignant forme des groupes de travail et donne les consignes pour assurer une bonne gestion du temps. Il/elle demande de trouver les coordonnées géographiques précises (latitude et longitude) des îles formant partie du territoire mauricien. Il/elle demande d'utiliser un récit de voyage pour décrire chaque île formant partie de l'Archipel des Chagos. [Groupes 1 et 2 : Diégo Garcia, les trois îlots près des passes : l'île Majaz, l'île du Milieu et l'île de l'Est ou Grand Barbe, le groupe de *Six Îles* au Sud-Ouest en dehors du Grand Banc de Chagos et l'île principale - l'île Sud-Est, Péros Banhos le plus important des groupes de Chagos avec 34 îlots après Diégo Garcia (p. 53). Groupe 3 : Agaléga. Groupe 4 : Saint Brandon ou Carcados Carajos.] Il/elle invite chaque groupe à chercher sur internet des carnets ou des récits de blogueurs qui ont visité les îles de l'océan Indien. Chaque groupe donne ses impressions sur les sites contemporains et les différences perçues avec les récits de voyage.

**ETAPE 3 :** C'est la découverte du bateau à vapeur. Deux groupes s'affrontent - les traditionalistes et les progressistes. 1/ Quels sentiments éprouvent (i) les inventeurs ? (ii) ceux qui défendent toujours le bateau à vapeur ? Décrivez le processus de construction des bateaux et les avantages et désavantages de chacun.

**ETAPE 4 :** L'enseignant demande aux apprenants de consulter un site contemporain et de commenter trois photographies. Il/Elle invite chaque groupe à comparer des extraits, à se consulter et à répondre à des questions plus complexes qu'aux étapes précédentes. (a) Est-ce que les habitants de Saint Brandon sont des résidents ou des migrants temporaires ? (b) Quelle est la différence entre le terme anglais « labourer » (travailleur) et le terme français « laboureur » (labourer la terre) ? (c) Que pensez-vous des conditions de vie des travailleurs de l'époque ? (d) Avez-vous entendu parler des problèmes des travailleurs au 21<sup>e</sup> siècle ?

Extrait 3

« Ces laboureurs sont tous des noirs, 60 pour 100 « enfants des îles », descendant des anciens esclaves malgaches. Les « loïs » sont en général de bons et grands enfants, simples ordinairement, maniables, serviables, travailleurs. Quant au 40 pour 100 qui restent, ils sont presque tous originaires de Maurice (...) et sont loin de posséder les qualités mentionnées plus haut au sujet des Créoles des îles. [...] » [p. 11]

Extrait 4

« A quelques pas de l'établissement se trouve le camp des *laboureurs*. (...) Leur tâche n'est pas excessive ; et ils ont la possibilité de faire des extras qui leur rapportent évidemment un supplément de paye. Ils sont assurés chaque jour de leur ration de riz ; le poisson est à portée de main, ou plutôt d'hameçon et de fouine ; ils n'ont pas à prendre souci de la location de leurs cases, qui sont en feuilles de cocotier sans doute, mais qu'ils peuvent agrémenter, s'ils le désirent d'un petit jardinet ou d'une basse-cour. » [p. VI]

Extrait 5

Le travail des hommes consiste en général à éplucher les cocos, c'est-à-dire à extraire, au moyen de gros pieux fichés en terre et terminés par un solide fer de lance, la noix qui sera cassée par les femmes. Les noix cassées seront exposées pendant quelques heures sur les grilles d'un calorifère, afin de faciliter le « décoquage ». Puis, le coprah, détaché de la noix, sera mis à sécher au soleil, ou, en cas de mauvais temps, sur le calorifère ou dans des étuves à [cette destinée]. » [p. IV]

Extrait 6

« qu'est-ce que ça pourrait bien leur dire, à mes gens, à mes gens si primitifs, une statue toute blanche ? Rien, absolument rien. Aussi, bien que j'aime assez l'art pour l'art, je préfère encore l'art pour l'édification...Eh bien ! maintenant que ma statue se présente avec son

visage d'une fraîcheur un peu basanée, ses cheveux, sa barbe « ambre et or », son manteau rouge, sa robe bleue et son beau sceptre doré, eh bien ! il n'y a pas à dire, c'est le Bon Dieu, mes gens le reconnaissent, ils l'aiment comme cela, et sont bien capables de le servir mieux que s'il était resté tout blanc : ils le comprennent davantage... » (p. 26-27).

**ETAPE 5 :** Imaginez que vous êtes des voyageurs dans le temps et vous vous retrouvez au 19<sup>e</sup> siècle. Vous devez préparer votre voyage avec le Père Dussercle. Pour vous aider, vous pouvez utiliser les pistes suivantes. Ensuite, vous devez noter au moins trois différences culturelles en observant la manière de vivre des habitants.

1/ Tous les groupes

Avez-vous déjà voyagé en bateau ou en avion ? Si oui, quels sentiments avez-vous éprouvé la première fois ?

Est-ce que vous aviez l'impression de vivre une grande aventure comme les passagers qui vivent « une aventure semblable à celles des héros antiques ou des grands explorateurs tels que Christophe Colomb ou Vasco de Gama » (p. 19).

Quels sont les imprévus et les dangers que les passagers doivent affronter ? (long voyage et moyens de communication sont limités - p. 14 ; les vagues - p. 18-19).

2/ L'enseignant/e invite chaque groupe à choisir un thème de la liste suivante.

Accueil et cérémonies dans le port à Diégo Garcia en 1936

Métiers exercés sur l'île par les habitants

Pratiques religieuses d'une île (baptême, décès,)

Pratiques musicales d'une île (célébrations, chants et danses)

Conditions de vie et d'emploi des travailleurs/ouvriers (lieux d'habitation, alimentation, métiers et techniques de travail, les métiers associés à la noix de coco,...)

Bâtiments et construction de l'époque

**ETAPE 6 - Etude comparative**

Extrait 1 : Leguat [Période 1693 - 1694. Description de l'île Maurice]

« Sur les cinq heures du soir le vint-neuvième de Mai, & le 9<sup>me</sup>, de notre navigation, nous arrivâmes donc enfin dans une petite baie de l'*Isle Maurice*. Nous entrâmes dans une assez jolie rivière, la marée montant, & nous descendîmes dans un endroit agréable au pied d'un côteau tout couvert de grands arbres. Nous étions si étourdis du bateau que nous chancelions comme des gens ivres, & que nous nous laissions tomber même, (...) [Le Gouverneur] nous promit de nous envoyer une ancre que nous trouverions en passant au Port du Nord-Ouest afin que nous puissions nous en servir dans le besoin en allant à la Loge : c'est ainsi qu'on nomme en François le logement du Gouverneur de ces Isles, de quelque manière qu'il soit construit. [...] nous arrivâmes au port du Nord-Ouest (...) on nous dit qu'il fallait nous résoudre à porter nos hardes jusqu'au Flac, petit hameau où est le Jardin de la Compagnie, à huit lieues de là. Comme c'était un faut-le-faire, nous primes bien-tôt notre résolution ; & nous transportâmes notre bagage en sept ou huit Voyages fort fatiguans, en traversant des forêts sans route, ou nous nous égarions quelquefois. »

Extrait 2 : Mahé de la Bourdonnais [Période 1735 - 1740. Description de l'île Maurice]

« Je n'entrerai point ici dans le détail de toutes les constructions que j'ai fait faire aux îles, tant en magasins, arsenaux, batteries et fortifications, qu'en logemens pour les officiers, bureaux, moulins, quais, ponts, canaux et aqueducs. Le seul canal de l'île de France, qui conduit des eaux douces au port et aux hôpitaux, est de trois mille six cents toises de longueur ; au moyen de cet aqueduc, non seulement l'habitant et les malades ont actuellement à leur porte l'eau qu'on était auparavant obligé d'aller chercher à pied d'une lieue, mais encore les équipages des vaisseaux la trouvent au bord de leurs chaloupes [...]

A mon arrivée, on ne savait ce que c'était que radouber ou de carenner un vaisseau. Les habitants [...] étaient incapables d'y faire eux-mêmes la moindre réparation [...] Je fus étrangement surpris de voir régner une paresse et une ignorance si profonde dans une île qui, par sa situation, me paraissait propre à devenir une autre Batavia. »

Extrait 3 : Tabardin [19<sup>e</sup> siècle. Conditions de travail]

« [Le Capitaine] me Dit que j'étais bien jeune, et me demanda si j'avais Déjà navigué ; je lui répondis que non, il me proposa Cinq piastres d'avance, m'assurant que les autres Volontaires plus Capables que moi n'en avaient Reçu que quinze et vingt.

En sortant de chez le Capitaine, je fus pour me faire passer au bureau après bien des questions on me demanda si j'avais un permis de ma mère ; Nouvel embarras pour moi ! mais tout-à-Coup songeant que ma sœur ou moi faisons ordinairement ses affaires, je me rendis à ma boutique où j'écrivis de ma main un permis du mieux qu'il me fut possible que j'allai de suite présenter à l'homme du bureau qui le reçut sans scrupule, je passe donc au bureau Et m'embarque sur le Champ.

[...] Chemin faisant, je disais en moi-même premièrement, Je ne suis pas marin, il faut que je passe encore maître d'hôtel (...) En second lieu, si son maître d'hôtel est Trouvé, je me rappelle la manière de faire du pain Chez moi, je me proposerai pour boulanger, s'il Doit y en avoir un à bord. Comme je ne demanderai Rien, on me recevra sans doute, et par ce moyen, Je gagnerai mon passage. »

Extrait 4 : Billiard [1817 - 1820. Cosmopolitisme de la ville portuaire de Port-Louis]

« Vous rappelez-vous cette foule de nègres qui circulaient sous les hangars et dans les cours de la douane, auprès de laquelle on nous avait fait débarquer ? Voyez-vous encore ces gros Cafres dont les larges épaules reluisaient au soleil, les uns dormant sur des balles de marchandises, les autres occupés à les porter aux magasins ? Ces Indiens avec le costume de leur pays, nous demandant poliment le contenu de nos malles sans en exiger l'ouverture ? Ces trois ou quatre Chinois que nous comparions avec nos peintures de paravent ? Ces négresses empressées, qui pour blanchir leur linge, offraient d'un air malin leurs services aux matelots dont nous étions accompagnés ? Et parmi ces figures d'Afrique et de l'Asie, des négociants, leurs commis, et des oisifs en gilet rond et en pantalon blanc, ayant presque tous des parasols ou de grands chapeaux de paille et de feutre gris ? »

« Quel plaisir de s'avancer à pleines voiles, poussé par le meilleur vent, sur le port où l'on veut débarquer ! On fait le tour de la moitié de l'Île de France avant d'y aborder. Il me semble que c'est un plaisir de plus. Nous doublâmes le célèbre Coin de Mire jeté à pic dans la mer auprès du Cap Malheureux ; nous laissons à droite l'Île Plate, l'Île Ronde, et le Colombier, rochers arides qui sont si bien nommés. Rangeant ensuite de plus près la terre, il nous était aisé de distinguer les habitations dans la plaine riante qui s'étend du pied des montagnes au bord de la mer. On me dit que c'étaient le quartier de la Poudre-d'Or et celui des Pampléousses. De longues pirogues chargées de noirs se succédaient fréquemment entre nous et le rivage ; elles se plaçaient au premier plan du tableau. Je n'avais encore rien vu de pareil à ces montagnes d'une forme si hardie et si pittoresque qui arrêtaient notre vue dans le lointain ; (...) Comme ils se détachent les uns des autres, on croirait voir une découpure d'un travail fantasque et pourtant délicat.

A midi nous étions en face du Port-Louis, dont les montagnes nous avaient jusqu'alors intercepté la vue. Plus de cent navires de toutes les nations, rangés au fond de la rade, nous donnèrent une haute idée de l'importance de la colonie. La ville du Port-Louis, dans l'espace de trois quarts de lieue, s'étend en amphithéâtre sur le bord de cette rade ; une riche verdure d'une autre nuance que celle de nos pays s'entremêle avec d'élégants pavillons ; des cocotiers et des bananiers, dont les longues palmes, du point où nous les voyions, semblaient retomber jusqu'à la mer, bordent le devant de ces jolies maisons que vous voyez sur la droite. (...) Le plan incliné sur lequel est bâtie la ville, est interrompu tout à coup par la saillie des montagnes arides qui s'élèvent à pic de tous les côtés. Ce rempart gigantesque, qui se perd dans les nuages (...) paraît écraser les monuments construits à ses pieds. »

Extrait 6 : Milbert [1801 - 1804. Moyens de locomotion sur terre et habitants]

« Le palanquin est une sorte de litière longue de cinq à six pieds, garnie d'étoffes dans l'intérieur, et dont les panneaux sont plus ou moins décorés. On y entre par deux portières, qui sont ordinairement garnies de rideaux de soie. Le fonds de la litière est un treillis de canne ou de rotin, sur lequel on met un matelas. Quelques-unes de ces litières, plus recherchées, ont de chaque côté de petites jalousies.

[...] Il est facile de reconnaître sur les routes l'approche d'un riche colon, aux chansons par lesquelles les noirs qui le portent charment la fatigue du voyage. Ces nègres marchent deux à deux, de façon que leurs épaules se touchent, et que le reste de leur corps s'éloigne de la perpendiculaire. Dans cette position, ils changent le palanquin d'une épaule sur l'autre, sans que la personne qui est dedans s'aperçoive du mouvement.

Les négresses de service suivent la marche, en portant les bagages. Celle qui fait fonction de femme de chambre, porte sur la tête une boîte de fer-blanc vernissée, contenant du linge, pour en changer en cas de besoin.

Les petits enfants suivent leurs parents ; le palanquin dans lequel on les porte est plus simple. »

« D'abord, ils cherchent à s'emparer d'un canot ; s'ils ne peuvent y parvenir, ils construisent, dans l'intérieur des forêts, une pirogue faite avec un seul arbre, qu'ils ont creusé eux-mêmes en y mettant beaucoup de temps et une patience infinie. (...) Il arrive souvent que, pendant ce périlleux trajet, quelques-uns d'entr'eux périssent avant d'aborder dans leur pays. [...]

Les Indiens forment trois divisions principales, savoir les Talinga, les Malabares, et les Bengalis. Quelques-uns viennent de Dacca, de Chatigan, etc.

Ces esclaves sont les plus beaux et les mieux faits. Leur physionomie est régulière, leur couleur est olivâtre ou cuivrée, et ils ont l'air extrêmement doux ; leurs cheveux sont lisses, très longs, et d'un beau noir. On préfère les Indiens comme domestiques, parce qu'ils sont plus propres et plus dociles que les autres races d'esclaves. Plusieurs savent lire, et deviennent de très bons ouvriers. Ils sont fidèles et sobres, et pour la plupart des gentoux ou idolâtres. Ceux qui sont créoles servent dans la troupe de la garnison des deux îles. Plusieurs de ceux qui sont libres se sont enrôlés lorsque l'amiral Boscawen menaça Pondichéry. On forma alors un corps de créoles de race indienne nés à l'Île-de-France et de Bourbon, lesquels concoururent avec succès à la défense de cette place. »

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 2004. Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ? In : *Pratiques de formation : analyses*, p. 167-180.

Auleear Owodally, M. 2007. Teaching literacy in French and English in Standard 1 in Mauritius: Using the same approach or not? In : *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*. Paris: Editions des archives contemporaines, p. 189 - 201.

Ballgobin, D. 2007. Langues maternelles, politique éducative et curriculum. In : *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*. Paris : Editions des archives contemporaines, p. 163-188.

Ballgobin, D. V., Thoplan, R. 2013. Enseignement du français en milieu multilingue et multiculturel : Apports de la méthode collaborative. In *Etudes Francophones : Enjeux et Perspectives*. Chennai : Samhita Publications, p.267-304.

Ballgobin D.V., Chan Yow Fee, L. S.S. 2014. « Rédaction argumentative et développement de stratégies d'apprentissage individuelle ». *Synergies Chine*, n° 9, p. 113-125.

Ballgobin, D.V., Pirbhai-Jetha, N. 2017. Enseignement au niveau supérieur et apports de l'interdisciplinarité. Une étude de cas. In : *Auguste Lacauzade (1815-1897) Un homme de Couleur Libre d'une société insulaire*. Ile de la Réunion : Graphica.

Billiard, A. 1990. *Voyage aux Colonies orientales*. Ile de la Réunion : Ars Terres Créoles. Collection Mascarin.

Birzea, C. 2003. Learning Democracy. Education Policies within the Council of Europe. Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Athènes, Grèce, 10-12 novembre.

Dussercle, R. 1937. Dans les « Ziles là-haut ». Ile Maurice : The General Printing and Stationery Limited.

Fanchette, S. 2013. Ile Maurice : L'inclusion scolaire en République mauricienne... D'une logique de la séparation à celle de l'inclusion. In *L'Éducation Inclusive : Une formation à inventer*. Paris : UNESCO, p.41-44.

Institut National de recherche Pédagogique. 2007. *Approches Interculturelles en Education*. Étude comparative internationale. Lyon. France : INRP.

Leguat, F. 1708. *Voyage et Aventures de Francois Leguat et de ses compagnons en deux isles désertes des Indes Orientales*. Tome 2. Amsterdam : Imp. Louis de Lorme.

Mahé de La Bourdonnais, B. F. 1827. Mémoires historiques de B. F. Mahe de La Bourdonnais, Gouverneur des îles de France et de Bourbon ; recueillis et publiés par son petit-fils. Paris : Imp. H. Fournier.

Milbert, J. G. 1812. *Voyage Pittoresque à l'Île de France, au Cap de Bonne Esperance et à l'île de Ténériffe*. Paris : A. Nepveu. 2 vol.

Ministry of Education and Human Resources. 2014. *Education Reforms in Action 2008-2014*. Mauritius : MOEHR

Tabardin, J. B. 1993. *La Vie ou les aventures de J. B. Tabardin dans ses voyages imaginé et commencé le premier janvier 1805*. Ile Maurice : Eds Vizavi.

#### Note

1. Recherche en cours, inscrite dans le cadre du projet soutenu par l'AUF et intitulé « Apprentissage actif pour l'amélioration des compétences en français et la préparation à l'insertion professionnelle des étudiants mauriciens » (ApprActif).





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## Des textes scientifiques et techniques aux scénarios pédagogiques

**Françoise Olmo-Cazevielle**

Universitat Politècnica de València, Espagne

folmo@idm.upv.es

Orcid: 0000-0001-8303-0798

### Résumé

Cet article vise d'abord, à décrire les textes scientifiques et techniques d'un point de vue théorique en mettant en lumière leurs caractéristiques externes et à proposer ensuite, à partir de ces considérations, un tableau reprenant la méthodologie suivie pour leur sélection et leur exploitation ainsi que des activités communicatives autour de textes empruntés au numérique. De cette façon, cette étude fournit aux enseignants de français ou d'autres langues étrangères, des pistes dans le choix de textes de spécialité et des propositions pédagogiques pour former les publics universitaires spécialisés et ce, d'un niveau introductif (A1) à un niveau indépendant (B2).

**Mots-clés :** Français de spécialité, textes scientifiques et techniques, méthodes, situations communicatives spécialisées, numérique

### From scientific and technical texts to educational scenarios

### Abstract

The aim of this articles is, first, to describe scientific and technical texts from a theoretical point of view by highlighting their outward characteristics, then, based on these considerations, to present a table summarizing the methodology used for their selection and application, together with communicative activities on texts taken from digital sources. In this way, the study provides teachers of French or other foreign languages with suggestions on the choice of specialized texts and educational proposals to teach specialist academic groups from introductory level (A1) to independent level (B2).

**Keywords:** Specialised French, scientific and technical texts, specialized communicative cases, digital

### Introduction

Le choix des textes comme supports d'enseignement-apprentissage, la façon de les intégrer dans les cours et les activités en découlant ont des conséquences importantes sur les manières d'enseigner et sur les modes d'acquisition. Sur eux reposent le déroulement de la classe, la façon de guider les apprentissages et l'acculturation

scientifique et technique française. Chaque texte, écrit ou oral, devrait à travers les activités proposées déclencher des formes particulières de raisonnement et rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage pour que celui-ci devienne significatif. C'est ce défi que nous allons essayer de relever dans ce travail. Avant de nous interroger sur les textes qui nous semblent les plus adéquats pour l'enseignement de la langue française scientifique et technique, nous revisiterons d'abord la littérature sur le sujet, en particulier, les notions de textes spécialisés et de textes techniques. À partir de ces considérations, nous esquisserons le type de textes qui en font partie et nous soulignerons leurs caractéristiques externes (émetteurs, niveaux de spécialisation). Nous terminerons ce cadre théorique en mentionnant quelques approches utilisées aujourd'hui dans l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), notamment : l'approche notionnelle-fonctionnelle et celle par projet. Puis, nous analyserons les textes offerts par les méthodes d'enseignement scientifiques et techniques des éditeurs français actuellement sur le marché à partir du répertoire des méthodes de français sur objectifs spécifiques du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP, 2016). En regard des caractéristiques décrites ci-avant, nous y observerons le niveau de spécialisation des textes retenus ainsi que le type d'activités qui y sont développées et l'approche suivie. Toutes ces réflexions nous guideront dans la conception de la dernière partie de notre étude dans laquelle nous fournirons, aux enseignants de FOS, des idées d'activités communicatives à partir de textes numériques pour former dans leur pays les étudiants de cursus scientifiques et techniques.

## **1. Le français de spécialité et le français scientifique et technique**

Nous entendons le concept langue de spécialité comme la langue, ici le français, utilisée dans l'exercice d'une profession. Dans lequel, le professionnel est à la fois utilisateur de la langue naturelle et expert de la langue spécialisée. En effet, pour s'exprimer, tant à l'oral qu'à l'écrit, il emploie, comme résultat de son éducation et de sa formation académique, un langage plus ou moins imprégné de connaissances techniques ou autres. La différence entre la langue naturelle et la langue de spécialité réside, en grande partie, dans le type de connaissances transmises, spécifiques à un domaine dans la seconde. La langue de spécialité va donc regrouper tous les discours qui comportent des connaissances spécialisées et se rapportent à des domaines de spécialité. « On désigne par discours ou langue de spécialité les usages de la langue propres à un domaine d'activité : essentiellement les discours scientifiques [...], techniques [...] et professionnels [...] » (Mainguenu, 1996 : 78). Afin de schématiser de façon claire les connaissances humaines et dans le but d'arriver à cerner les spécialités sous-tendues dans la langue scientifique et technique, nous

nous référons à la nomenclature internationale de l'Unesco (Division des Politiques Scientifiques et de la Statistique de la Science et la Technologie, 1973-74) qui représente les domaines spécialisés en les classant sur trois niveaux hiérarchiques : les champs, les disciplines et les sous-disciplines. Grâce aux hyperliens, l'utilisateur peut naviguer d'un domaine à l'autre et s'apercevoir que certaines disciplines comme par exemple *la technologie du bois* appartient à plusieurs champs, celui des sciences de l'ingénieur et celui des sciences agricoles. La science, la technique et la technologie ne sont donc pas totalement séparées. Bien au contraire, elles sont souvent imbriquées et ont une relation de dépendance. Cet enchevêtrement évident se reflète chez la plupart des auteurs qui n'essaient pas de les différencier. Maillot (1982 : 122), par exemple, remarque que « les limites entre science et technique sont souvent floues ». Kocourek (1991) les englobe dans *la langue technoscientifique*. Mais que se passe-t-il au niveau des textes ? Peut-on dire qu'il existe des textes scientifiques et des textes techniques ?

## 2. Les textes scientifiques et techniques et leurs caractéristiques

Selon les auteurs et le point de vue d'un chacun, le texte peut être défini de plusieurs façons. Dans ce sens, par exemple, Maingueneau observe (2009 : 123) « comme discours ou énoncé, le terme texte prend des valeurs variables. On l'emploie souvent comme un équivalent d'énoncé, comme une suite linguistique autonome, orale ou écrite, produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une situation de communication déterminée ». Par ailleurs, cet auteur insiste sur la nature plurisémiotique du texte et ajoute qu'avec Internet :

*De nouvelles formes de textualité apparaissent, qui font exploser les conceptions traditionnelles : non seulement le texte y est image, laquelle intègre en fait plusieurs textes de longueur variable, mais il n'est lui-même qu'un carrefour qui, par divers types de liens donne accès à d'autres pages.* (Maingueneau, ibidem).

Pour sa part, Kocourek spécifie (1991 : 43) « Le terme 'texte' bien qu'il ait la connotation restrictive de discours, diffère du mot discours parce que ce dernier fait trop penser au parlé, au processus plutôt qu'au résultat de ce processus et à l'analyse qui se veut indépendante des plans inférieurs de la langue ». Cet auteur définit le texte comme « une suite de phrases liées entre elle par des connecteurs et par des éléments sémantiques et formels communs » (1991 : 47) et précise en parlant de la langue de spécialité et de ses textes parlés et écrits qu'ils correspondent à (1991 : 25) :

*[...] ce que les spécialistes disent et écrivent, entendent et lisent pour réaliser la communication de spécialité : entretiens, discours, conférences, débats, réunions ; et lettres, rapports, comptes rendus, analyses, procès-verbaux, documents de travail, articles, manuels, livres, publications techniques et scientifiques diverses.*

Généralement, on classe les textes en types et en genres même si cette question des typologies varie aussi d'un auteur à l'autre (Jakobson, 1974 ; Werlich, 1975). Adam (2005) dans son ouvrage *Les textes : types et prototypes* retient plutôt que des types de textes, cinq prototypes de séquences qui apparaissent avec régularité dans les textes, à savoir : narratif, descriptif, argumentatif, expositif et dialogal. Il y indique que « les textes sont des structures tellement diverses et complexes qu'il est impossible d'en établir une typologie sauf par commodités pédagogiques illusoires » (Adam, 2005 : présentation).

Pour les textes techniques, Gamero (2001) constate que les types de textes les plus fréquents sont expositifs et injonctifs. Alors que, le discours scientifique présente plutôt un fonctionnement argumentatif.

À partir de ce que nous venons d'exposer, nous pouvons dire que chaque type de textes (techniques, scientifiques ou autres) peut être caractérisé par certaines spécificités textuelles ou « séquences » pour reprendre Adam, dominantes mais non exclusives. En effet, plusieurs d'entre elles peuvent y cohabiter.

Tout texte s'inscrit aussi dans un genre discursif. Maingueneau (2009 : 68) appelle 'genre' « des groupements de textes fondés sur les critères les plus variés (secteur d'activité sociale, thématique, règles de composition, présence de tels ou tels traits linguistiques, etc.) ». Pour ce qui est des textes techniques, Gamero (2001) identifie 30 genres techniques (le compte rendu de réunion, les annonces techniques, la lettre technique, instructions de travail, listes de pièces, brevet, réglementation du travail, mode d'emploi, etc.) dans une liste qui ne se veut pas exhaustive.

En regard des classifications citées *supra* et des observations théoriques sur les notions de « texte, types de textes et genre » que nous venons de voir, nous pouvons dire que la fonction principale du texte scientifique vise à diffuser les résultats de la recherche afin d'étayer une théorie ou d'approfondir des connaissances sous forme d'articles, de conférences. Pour ce qui est du texte technique, il tend à expliquer le fonctionnement des objets techniques. Ainsi, il présente, en général, une application pratique des connaissances scientifiques dans le domaine de la production. Son champ d'utilisation est beaucoup plus large et comprend la production de textes afin de contribuer à l'organisation des processus industriels

(plan de production, demande de développement de produits, etc.), à fournir des informations à l'utilisateur sur le fonctionnement des produits (mode d'emploi, manuels d'instructions, guide de l'utilisateur) et à les annoncer (les produits publicitaires, annonce technique). Cependant, tant l'un comme l'autre peuvent être utilisés pour transmettre un ensemble de connaissances d'une discipline à des spécialistes (manuel sur un domaine technologique ou scientifique) ou pour diffuser des connaissances de base parmi le grand public.

Les caractéristiques externes des textes scientifiques et techniques en relation directe avec la situation de communication ont à voir avec le type d'émetteurs qui les produisent ainsi que les différents niveaux de spécialisation qu'ils présentent. Dans ce sens, Cabré constate (1998 : 124) que « la communication entre experts ne représente qu'un seul des niveaux les plus élevés auxquels on emploie les langues de spécialité. Ces langues sont également employées, à un niveau inférieur d'abstraction et de spécialisation, pour les besoins de l'initiation et de l'instruction, pour la formation et le perfectionnement ». L'on distingue plusieurs niveaux de spécialisation selon le type de public auquel il est adressé et selon les contenus. Ces niveaux ou catégories varient d'un auteur à l'autre (Hoffmann, 1976 ; Loffler-Laurian, 1983 ; Pearson, 1998, etc.). Desmet (2006) schématise les catégories que l'on retrouve systématiquement chez la plupart des spécialistes dans le tableau suivant :

<i>Discours de spécialité</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discours scientifique spécialisé (p. ex : un manuel spécialisé ; une revue scientifique)</li> <li>- Discours scientifique officiel (p. ex : des textes de loi)</li> <li>- Discours scientifique pédagogique ou didactique (p. ex : un manuel pour les étudiants)</li> <li>- Discours de semi-vulgarisation scientifique (p. ex : une revue de spécialité pour un public d'initiés)</li> <li>- Discours de vulgarisation scientifique (p. ex : les secteurs spécialisés dans la presse générale)</li> </ul>

**Tableau 1** : Types de discours de spécialité (selon Desmet, 2006 : 237)

Pour sa part, Cabré (2002) insiste sur le fait que la dénomination de spécialistes ou d'experts ne doit être employée que pour désigner les émetteurs capables de fabriquer les textes spécialisés, de créer et de contrôler les connaissances de leur domaine, en particulier les unités terminologiques.

Ainsi donc, pour affirmer qu'un texte est spécialisé celui-ci devra être produit par un spécialiste et dans une situation communicative spécialisée. La variabilité des niveaux de spécialisation des textes émis par les experts est un avantage pour l'enseignant de la langue scientifique et technique car de là peuvent être

sélectionnés tout type de textes en fonction du niveau de langue des étudiants présents dans le groupe classe comme nous le verrons plus loin.

Pour terminer ce cadre théorique, nous allons rappeler deux approches utilisées actuellement dans l'enseignement du FOS : l'approche notionnelle-fonctionnelle et celle par projet. Ces rappels nous serviront d'une part, pour mieux appréhender les méthodes ou ouvrages d'apprentissage du français des sciences actuellement sur le marché et d'autre part, pour proposer, en aval, des activités adaptées aux tendances actuelles.

### 3. L'approche notionnelle-fonctionnelle et l'approche par projet

En didactique des langues, plusieurs approches coexistent actuellement. L'approche notionnelle-fonctionnelle appelée également approche communicative s'organise :

*Autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc. Ces catégories ont été définies dans un niveau-seuil (1976). Les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression (simulation, jeux de rôles, etc.) ou de compréhension se rapprochent de la réalité de la communication. (Cuq, 2003 : 24)*

Elle repose sur le développement d'une compétence de communication. Cette notion créée, au départ, dans les années 1960, par les sociolinguistes Hymes et Gumperz (Salins (de), 1995 : 182), a été reprise et définie par de nombreux auteurs, plus ou moins dans le même ordre d'idée, à la fin des années 70 et au début des années 80: Widdowson (1979) et Moirand (1982) entre autres. Il résulte de la réflexion de ces spécialistes que la *compétence de communication* ne peut pas tenir compte uniquement de l'apprentissage linguistique. Pour communiquer, les locuteurs utilisent une langue en discours, dans des situations précises et en interactions sociales. Enseigner la langue pour communiquer devrait donc impliquer l'intégration des aptitudes linguistiques (comprendre le discours oral et écrit, s'exprimer à l'oral et à l'écrit) ainsi que les capacités de communication, c'est-à-dire « la capacité à interpréter le discours » (Widdowson, 1991 : 163). De nos jours, cette notion, tient plus que jamais place dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères et elle est décrite en détail dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2000 : 86-101). De fait, on y remarque une évolution de la dénomination de la compétence ainsi que de ses composantes. Le Conseil de l'Europe (CE) parle de la *compétence à communiquer langagièrement* et considère qu'elle comporte (ibidem : 17) : « une composante linguistique, une

composante sociolinguistique et une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire ». Pour ce faire, c'est-à-dire afin d'acquérir une *compétence à communiquer langagièrement*, le CE propose l'échelonnement de l'apprentissage sur six niveaux d'apprentissage (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) et privilégie comme approche une perspective actionnelle dans laquelle les apprenants sont considérés comme (ibidem : 15) :

*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. [...] Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement leurs compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.*

Cette approche actionnelle adopte une direction cognitiviste de l'apprentissage basée sur le constructivisme (Ausubel, 1968) et le socioconstructivisme (Bruner, 1960 et Vygotsky, 1978). Pour les premiers, l'enseignement-apprentissage doit se construire à partir des connaissances antérieures et des expériences vécues, pour les seconds, cet apprentissage doit se faire en interaction avec les pairs et l'enseignant. Le cognitivisme se centre sur les apprenants, les met au cœur de l'apprentissage et leur donne un rôle actif. Il s'intéresse au raisonnement, au processus mental que ces derniers suivent durant l'apprentissage. La compréhension des opérations cognitives effectuées par les apprenants constitue la base de la méthodologie adoptée généralement de nos jours dans l'enseignement d'une langue. Ainsi, nous déduisons de ces observations que l'apprentissage du français scientifique et technique devrait se construire à partir des connaissances spécialisées correspondantes déjà acquises en langue maternelle.

L'approche par tâches se déroule dans un contexte spécifique et permet de manipuler certaines connaissances scientifiques et techniques dans notre cas, et de développer, par là-même, des compétences dans la langue étrangère. La réalisation des tâches peut se baser sur l'étude de textes scientifiques et techniques authentiques, non conçus à des fins pédagogiques, sélectionnés minutieusement par l'enseignant-concepteur et aboutir, par exemple, à la résolution d'un problème (RP), à la prise de position sur un sujet polémique, etc. Dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000 : 16), « 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 ». Nous en donnerons un exemple dans la quatrième activité sur le débat.

L'approche par tâches nous amène à parler de l'approche par projet (PP) très tendance actuellement dans la didactique des disciplines scientifiques. La PP, est définie dans le Grand Dictionnaire Terminologique (GDT) de l'Office québécois de la langue française comme une « approche pédagogique axée sur l'élaboration et la réalisation par l'élève de projets individuels ou collectifs, ce qui lui permet de développer de nouvelles compétences et d'acquérir des savoirs » (Ministère de l'Éducation, Québec : 2004). Cette approche se caractérise, à notre avis, par ses aspects à la fois interdisciplinaires, collaboratifs et réalistes, parfaitement adaptés aux intérêts intellectuels et professionnels des apprenants. Sa particularité réside sur son principe d'un apprentissage en action et dans son objectif qui est de motiver les étudiants par la réalisation d'une production matérielle. Elle permet d'organiser un scénario pédagogique constitué d'un ensemble de séances autour de textes scientifiques et techniques authentiques, écrits et oraux, à s'approprier afin d'arriver au but à atteindre. À l'instar de Veslin (1988 : 115), nous sommes persuadée que « l'apprentissage se fait mieux, les transferts sont plus probables, si l'on travaille à la réalisation de tâches complexes, plutôt qu'à des exercices simples, ne mettant qu'un ou deux types d'actions en jeu ». Nous y reviendrons dans un exemple concret dans la cinquième activité proposée.

Regardons maintenant quelles méthodologies nous proposent les méthodes d'enseignement-apprentissage du français scientifique et technique actuellement sur le marché.

#### 4. Les méthodes de FOS

Quels types de textes trouve-t-on dans les méthodes actuelles de français scientifiques et technique ?

À vrai dire, il existe très peu de méthodes pour l'enseignant de français scientifique et technique de pays non francophones. Si l'on se base sur le répertoire des méthodes de français sur objectifs spécifiques et de français de spécialité publié par le Centre de ressources et d'ingénierie documentaires (CRIP) du CIEP qui date d'octobre 2016, celui-ci se décline en huit spécialités, soit : le français de l'entreprise, des affaires, de l'administration et de la diplomatie, du tourisme et de la restauration, des sciences, juridique, de la mode et militaire. Il recense les méthodes publiées depuis 2004. Le français des sciences qui nous concerne, réunit neuf méthodes que nous avons reprises dans le tableau suivant. Nous y avons rajouté une dixième datant aussi de 2004, *Le français pour les sciences* de Tolas :

Titre	Année de publication	Auteur(s)	Maison d'éditions	Niveau(x)
Communiquer en Fos : renforcement du français pour les étudiants (1)	2014	Petrea Elena. Collectif	CIPA	B1, C1
Environnement.com (2)	2009	Paris, Danièle et Bruno, Foltète-Paris	CLE international	A2
Le français des infirmiers (3)	2016	Talavera-Goy, Solange ; Gardette-Tria, Nathalie et Perez, Chrystel	PUG	B1, B2
Soigner en français : méthode d'apprentissage pour les infirmiers non francophones (4)	2016	Debboub Laëtitia	Vuibert-Estem	B1, B2
Le français des médecins (5)	2008	Fassier Thomas ; Talavera-Goy, Solange	PUG	B2, C1
Le français pour les sciences (6)	2004	Jacqueline Tolas	PUG	B2, C1
Informatique.com (7)	2010	Oddou, Marc	CLE international	A2, B1
Réussir ses études d'ingénieur en français (8)	2014	Carras, Catherine ; Gerwitz, Océane et Tolas, Jacqueline	PUG	À partir du B1
Santé-médecine.com (9)	2004	Tolas, Jacqueline ; Mourlhon-Dallies, Florence	CLE international	A2
Sciences-techniques.com (10)	2005	Lahmidi, Zarha	CLE international	A2, B1

**Tableau 2** : Synopsis des méthodes de sciences consultées

En observant ce tableau, nous pouvons diviser les méthodes en trois groupes :

- celles conçues pour des étudiants non francophones spécialistes des sciences, de niveau intermédiaire ou avancé en français qui souhaitent intégrer une université française afin de poursuivre leurs études scientifiques dans le pays et dont l'objectif principal réside à les aider à suivre et à comprendre des cours scientifiques (1, 6 et 8). Elles répondent à une demande de Français sur Objectif Universitaire (FOU) ;

- celles plus professionnelles pour former dans l'exercice d'un métier ici celui des médecins (5) ou des infirmiers (3 et 4) en France et qui répondent donc à une demande professionnelle précise ;
- celles qui s'adressent aux étudiants étrangers qui suivent une formation liée à la médecine (9) ou aux disciplines scientifiques et techniques (2, 7 et 10). Nous nous intéresserons aux trois dernières puisqu'elles ont été élaborées pour des étudiants étrangers de formation scientifique et technique dans les domaines de l'environnement, de l'informatique et des sciences-techniques.

Les étudiants de français scientifique et technique d'universités non franco-phones sont les grands oubliés, seules trois méthodes leur sont consacrées et elles datent de 2004, 2005 et 2010 et ont été élaborées pour un niveau fin A2 début B1, c'est-à-dire qu'elles ne concernent pas le public débutant. On peut imaginer que cette omission s'explique par le profil des concepteurs de méthode qui répondent plutôt aux demandes pressantes et plus importantes celles des publics de migrants résidant en France ou d'étudiants étrangers, sur le point d'intégrer une université française ou de travailler en France. Ces méthodes ne s'adaptent pas à la réalité des universités étrangères dans lesquelles les groupes d'apprenants étrangers des cursus scientifiques et techniques concernent surtout les niveaux A1/A2. En effet, l'importance de l'anglais aujourd'hui fait que l'apprentissage de cette langue passe devant toutes les autres et soit, par exemple en Espagne, au rang quasiment de langue seconde car les écoles, les universités et les collèges publics proposent de plus en plus la possibilité d'effectuer une partie de la scolarité dans cette langue.

L'approche méthodologique dominante de la collection *point com*, se veut *communicative* (Cuq et Gruca, 2005 : 378). Cependant,

- sur les trois livres analysés, seul le *Français-scientifique.com* propose quelques textes authentiques, concrètement treize, tous de vulgarisation scientifique ;
- la méthodologie privilégie surtout la compréhension lexicale. Les textes pour la plupart fabriqués sont exploités à partir d'activités de compréhension écrite d'un lexique scientifique et technique très général relativement facile pour un initié ;
- la compréhension orale y est inexistante, aucun support audio : pas de CD ni de vidéo ni de lien à Internet ;
- les activités de production (douze) se retrouvent uniquement dans le *Français-scientifique.com*. Toutefois, aucune indication ne précise s'il s'agit de production écrite ou orale. Dans les deux autres livres, la production se réduit à des exercices de reformulation ou de réponses à des questions très ciblées sur les textes informatifs élaborés.

Globalement, ces trois méthodes offrent très peu d'activités médiatisées (une seule recherche est proposée sur Internet) aucune collaboratives. Les exercices proposés développent la compréhension du vocabulaire à partir d'exercices à trous, d'exercices d'associations (de termes, de définitions, d'actions, etc.) avec réponses vrai ou faux, des QCM, des textes à remettre dans l'ordre. Certains exercices d'association présentent des éléments iconographiques (dessins d'appareils à identifier, histogramme, courbes, etc.). Les textes authentiques sont étudiés à partir de recherches d'informations dans le texte, de questions de compréhension.

Bref, des manuels intéressants comme matériel d'appoint pour l'enseignant mais ne pouvant pas être pris comme méthode principale d'un cours de FOS pour un public scientifique et technique voulant développer une compétence de communication car les activités proposées ne permettent pas d'y arriver. Les approches utilisées dans ces méthodes paraissent être éloignées des dernières tendances qui prônent un apprentissage collaboratif par tâches ou projet intégrant les technologies numériques comme un vrai outil. À trop prioriser la compréhension lexicale, ce qui chez l'apprenant qui reconnaît très vite les termes peut provoquer un sentiment de monotonie et mener à une certaine lassitude dans l'apprentissage, elles négligent d'une certaine façon les autres aptitudes nécessaires à un apprentissage linguistique en situation de communication spécialisée. Elles ne peuvent donc pas répondre à part entière aux besoins de formation de nos étudiants. Nous nous retrouvons donc sans méthodes scientifiques et techniques pour dispenser des cours adaptés au profil de notre public et nous sommes contraints de devenir concepteurs. Comment pouvons-nous, nous, enseignants choisir des textes scientifiques et techniques adaptés à nos étudiants et qui les motivent sans que cela n'implique, si possible, trop d'heures supplémentaires de préparation ? Sûrement en nous tournant vers le numérique et en adoptant les dernières tendances que nous offre la didactique des langues-cultures étrangères.

## **5. Cadre méthodologique : de la situation d'enseignement-apprentissage aux textes**

### **5.1 La situation d'enseignement-apprentissage**

Les propositions de textes et d'activités que nous allons exposer ici sont en relation avec la situation d'enseignement - apprentissage dans laquelle nous nous trouvons. Chaque contexte présente des caractéristiques propres qui évoluent au cours des années et qui rentrent dans l'analyse de besoins indispensable en FOS. Les cours de français de 6 crédits ECTS que nous dispensons s'adressent à un public d'élèves-ingénieurs appartenant aux onze centres, écoles et facultés, de notre

campus. Les niveaux proposés correspondent aux quatre premiers niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000), soit: le niveau introductif (A1), de survie (A2), le niveau seuil (B1) et le niveau avancé ou indépendant (B2). Les groupes les plus demandés concernent ceux de niveau vrai / faux débutants. Les étudiants peuvent y opter dans leur cursus à partir de leur deuxième année. Nos étudiants proviennent d'une formation lycéenne scientifique (Bac S). On peut dire qu'ils sont habitués à résoudre, en langue maternelle, des exercices appartenant aux sciences. Nous allons tirer parti de cette façon de raisonner et baser nos activités et le choix de nos textes sur les mêmes types de documents qu'ils manipulent normalement dans ces disciplines. Le type de français que nous allons dispenser peut être qualifié de scientifique et technique à cause du contexte, du profil des apprenants et surtout par le type de textes écrits, oraux, numériques utilisés, tous écrits par des chercheurs ou spécialistes du domaine sur un thème relié aux contenus spécifiques qu'ils soient très, moyennement ou peu spécialisés.

## 5.2 Quelle méthode ?

Comme nous avons vu précédemment, en langues de spécialité, il existe de nombreuses méthodes notamment pour le français des affaires et celui du tourisme et de l'hôtellerie dont le public est assez nombreux. Comme les domaines scientifiques et techniques sont les parents pauvres des méthodes, nous devons devenir conceptrice de programmes scientifiques et techniques. Force est de constater que nous ne pouvons pas tous les ans devenir créatrice de méthodes qui répondent aux spécificités du groupe d'apprenants en présence. Nous pensons, à l'instar de Sagnier (2004 : 103), que certaines méthodes « malgré leurs limites, peuvent fournir une ossature dans l'élaboration des programmes, à condition que soit prévue une batterie d'activités conçues en fonction des besoins spécifiques du public, qui permettent d'enrichir le cursus, et ce surtout en terme d'activités de production ». Ainsi, nous élaborons nos cours à partir des méthodes de français professionnel *Objectif express 1 et 2*. En effet, l'avantage de ces méthodes nommées aussi des affaires, réside dans le fait qu'elles ne privilégient pas de secteur d'activité particulière, elles misent sur l'acquisition de savoir-faire transversaux communs à toutes les professions ce qui les convertit en excellentes bases pour les enseignements focalisés sur la profession. Elles nous servent à introduire les outils linguistiques à partir de dialogues et d'enregistrements audio correspondant au différents niveaux du CECRL et à répondre en partie aux besoins des apprenants puisqu'elles les préparent à l'emploi. Ces mêmes outils linguistiques sont facilement réutilisables dans des exercices complémentaires plus ciblés scientifiquement et techniquement.

### 5.3 Le choix des textes scientifiques et techniques

Quels textes pouvons-nous utiliser dans l'enseignement du français scientifique et technique à un niveau universitaire pour des étudiants non francophones afin de compléter les méthodes de français des affaires par des activités plus ciblées ?

Afin de mieux expliquer notre choix, nous présentons dans le tableau ci-après notre méthodologie à partir de la typologie des textes spécialisés référée dans notre partie théorique et à laquelle nous avons ajouté les sources et la méthodologie employée.

Niveau des textes	Émetteur/récepteur	Types de sources	Méthodologie adoptée
Textes hautement spécialisés	Transmission/échanges de connaissances de spécialistes à spécialistes/experts	Revue et portails du domaine en ligne Articles scientifiques	Pédagogie du projet / débat
Textes moyennement spécialisés	Transmission des connaissances de spécialistes à futurs-spécialiste / experts	Textes scientifiques et techniques didactisés pour un public de collégiens / lycéens francophones	Résolution de problèmes
Textes peu spécialisés	Transmission des connaissances de spécialistes à un public non spécialiste / profane	Textes techniques : - Mode d'emploi - Recettes - Notices (médicaments, machines, construction) - Tableaux, graphes, schémas.	Exposé descriptif / vidéo

**Tableau 3** : Proposition méthodologique

Afin d'éviter des problèmes relatifs aux contenus scientifiques et techniques, nous pouvons utiliser comme support de cours des textes de bas niveau de spécialisation, c'est-à-dire dont le contenu soit compréhensible pour nous enseignants de langue française. Nous travaillerons donc sur des textes issus des disciplines scientifiques de manuels de collège qui présentent l'avantage d'être plus faciles linguistiquement parlant que les textes de vulgarisation et posent des problèmes scientifiques et techniques très simples à résoudre. Notre objectif étant de développer l'apprentissage de la langue en *communication scientifique*. Les supports des activités seront variés et authentiques dans la mesure du possible de façon à développer les stratégies cognitives et socio affectives mentionnées antérieurement dans la partie théorique. Bien choisir les textes scientifiques et

techniques est un moyen de stimuler la motivation intrinsèque, c'est-à-dire faire agir les apprenants par eux-mêmes, parce qu'ils sont intéressés par le contenu, les activités proposées.

Afin de donner des pistes pour les enseignants de langues de spécialité à tous les niveaux, nous consacrerons la partie suivante à quelques tâches proposées en classe.

#### **5.4 Méthodologie : tâches et textes proposés**

Si l'on se place dans une approche communicative ceci implique le développement d'une compétence de communication incluant toutes les habiletés linguistiques donc des textes multimodaux et des activités diversifiées qui mobilisent l'ouïe, la vue, la production orale, en un mot qui mettent les apprenants au cœur d'un apprentissage actif. Nous sommes en effet convaincue que ce type d'activité intégrant différentes actions sont plus propices à l'apprentissage que les simples exercices de compréhension. Pour les niveaux débutants A1/A2, nous utilisons des textes techniques oraux et écrits émis par des spécialistes à partir de pages web francophones pour faire un travail de compréhension mais surtout de production car ils présentent une structure plus facile pour l'enseignement et l'apprentissage. Le vocabulaire est spécialisé mais à la portée des apprenants. La structure du texte est prévisible, les temps verbaux y sont limités.

*Première activité (A1) :* Elle consiste à se présenter comme un ingénieur à partir du site de l' Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017 : en ligne). Chaque étudiant peut entendre la présentation d'un ingénieur français de sa spécialité. Elle correspond plus ou moins aux 20 premières secondes de chaque vidéo. Voici la transcription d'un ingénieur textile :

*Je suis ingénieur textile. J'ai en charge la responsabilité d'un site de fabrication de pullovers Le site dont je m'occupe, a 150 personnes réparties sur essentiellement trois services : donc, le service tricotage, le service traitement et le service confection.*

Les étudiants écoutent la présentation adaptée à leur profil, la répètent puis s'enregistrent en utilisant la fonction audio du *WhatsApp*.

*Deuxième activité (A1) :* L'un des points grammaticaux étudié au niveau A1 est celui de l'impératif et de l'expression de l'obligation. Nous allons en profiter pour travailler la description et le fonctionnement des petits électroménagers.

Les étudiants devront répondre à des questions scientifiques du genre : comment fonctionne un micro-onde ? une échographie ? une IRM ? un GPS ?, etc. Les supports vidéos sur lesquels ils s'appuient sont disponibles sur Kezako, un site web qui aborde des questions de mathématiques, physique, chimie, informatique, science de la vie et de la terre.

*Troisième activité (A1) :* La tâche demandée est celle de présenter un appareil de laboratoire à partir d'un site web d'équipement de laboratoire. Les étudiants doivent choisir un instrument qu'ils utilisent dans les disciplines scientifiques, réaliser une fiche à partir de sa description technique, expliquer à quoi il sert, comment et pourquoi il a été conçu et en faire une description détaillée. Puis, ils le présentent à l'oral avec les images correspondantes à l'appui.

#### *Quatrième activité*

À partir d'un niveau A2, B1 et B2, nous travaillons le débat (Olmo, 2013). Dans l'exemple que nous donnons ici, les textes choisis sont en ligne sur un portail thématique. Ils sont émis par des experts français et internationaux du domaine de la télécommunication et de la médecine ainsi que des organismes officiels. Pour le niveau A2, les textes techniques sont choisis en priorité. L'activité mise en place pour des étudiants de la filière des télécommunications traite le thème du danger des téléphones portables. Les consignes sont les suivantes :

À l'aide d'Internet, cherchez le portail de l'association nationale pour la sécurité sanitaire dans les technologies sans fil *et* répondez, *à partir des textes oraux et écrits proposés, aux questions ci-après : Quel est le danger des ondes de type téléphonie mobile ? Comment s'en protéger ? Êtes-vous pour ou contre leur utilisation ? Justifier votre réponse.*

Durant la séance, les étudiants ont aussi à leur disposition une page de dictionnaire bilingue pour traduire les mots ou les notions qu'ils ne comprennent pas si besoin est, et une page pour vérifier les conjugaisons des verbes et l'orthographe. Lors de la réalisation de l'activité d'une durée de deux heures, les étudiants prennent contact avec la culture scientifique française (ils connaissent des experts francophones de leur domaine), ils interagissent en français et font appel à leurs connaissances scientifiques. Ils *développent* la compréhension de l'écrit et de l'oral à partir de documents authentiques actuels, observent le fonctionnement des unités lexicales spécialisées en discours et réemploient les arguments scientifiques pour justifier les réponses aux questions demandées. Ils s'initient au débat argumenté : à l'oral en binômes, à l'écrit pour répondre aux questions.

### *Cinquième activité*

La dernière activité que nous allons présenter se situe dans le cadre de la pédagogie du projet (Olmo et Labrador, 2015) et a été réalisée avec des étudiants de niveau A2/B1. Il s'agissait à partir de pages web francophones d'instituts de recherche, d'associations, d'organismes spécialisés de créer un produit pour contribuer à lutter contre l'obésité infantile. Les instructions étaient les suivantes :

*Imaginer et/ou créer un produit alimentaire sain qui pourrait aider les enfants à combattre l'obésité, un aliment qui pourrait remplacer une sucrerie ou d'autres aliments gras qu'ils ont l'habitude de manger.*

*Présentez-le en expliquant de quel type d'aliment il s'agit (sucré, salé, bonbons, purée, etc.), de quoi il est composé (protéines, lipides, etc.), les apports nutritifs qu'il contient (vitamines...) et ce qu'il pourrait apporter aux enfants (conséquences sur la santé).*

Grâce, à ce genre d'activités, les étudiants ont l'occasion d'aborder l'apprentissage de la langue étrangère, mais aussi de la langue de leur spécialité, de façon moins traditionnelle, à partir de textes techniques et scientifiques réels puisque de sites web adressés à des francophones, ce qui leur permet de découvrir le plaisir de communiquer dans une langue étrangère dans une situation de communication spécialisée

### **Conclusion**

L'objectif de cet article n'est pas d'enseigner le lexique spécialisé en tant que liste de termes ni de collocations mais de montrer que des activités complémentaires élaborées à partir de sites web officiels d'organismes reconnus permettent d'acquérir la terminologie d'un domaine en contexte et en communiquant. Il nous semble fondamental de savoir sélectionner les textes et d'adapter les tâches selon le niveau des apprenants. Plus simples pour les niveaux débutants, les activités vont coïncider avec certaines situations proposées dans les méthodes de Français des affaires, transversal à toutes les professions, néanmoins, elles seront ciblées au profil scientifique et technique de chaque étudiant. Concevoir des tâches motivantes permet de stimuler les efforts cognitifs vers l'exploitation des quatre habiletés. Nous sommes persuadée que l'idée d'organiser des cours de français sur des textes scientifiques et techniques non pédagogisés issus de sites web officiels autour d'une ou plusieurs tâches à résoudre se prête de façon adéquate à compléter la formation linguistique des élèves-ingénieurs. En effet, les textes numériques oraux ou écrits émis par des spécialistes, reprenant l'actualité scientifique et complétés par des apprentissages faisant sens pour les apprenants, c'est-à-dire liés à la vie réelle et requérant des documents authentiques, nous semblent être, les

moyens appropriés pour développer la motivation intrinsèque des apprenants et les former en langue française de spécialité. Par ailleurs, l'utilisation des technologies numériques apporte aux enseignants de FOS un grand avantage car les étudiants peuvent trouver sur Internet les réponses à toutes les questions reliées aux connaissances de leur spécialité. Ainsi, les formateurs ont la possibilité de se consacrer entièrement à diriger leur accompagnement dans l'acquisition de la compétence de communication en français sans éprouver de craintes relatives à leur manque de savoir scientifique et technique. Au travers du numérique et de pratiques pédagogiques actuelles, décloisonnant les savoirs, les étudiants prennent contact avec la culture du monde scientifique francophone (produits de laboratoire, connaissances des personnes qui font partie de leur monde professionnel, etc.) absente des manuels proposés actuellement sur le marché; ils développent leur compétence communicative en travaillant en interaction et rendent leur apprentissage de la langue pertinent. Puisse ce type d'activités les inciter à poursuivre leur formation en langue française !

### Bibliographie

- Adam, J.-M. 2005. *Les textes: types et prototypes*. 3ème édition. Paris: A. Colin.
- Ausubel, D. P. 1968. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bruner, J. S. 1960. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabré, M.-T. 1998. *La terminologie. Théorie, méthode et applications*. Armand Colin: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cabré, M.-T. 2002. Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción. In: *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé International.
- Desmet, I. 2006. Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées: discours, textes et contextes. In : *Mots, termes et contextes*. Paris: Éditions des Archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie.
- Division des Politiques Scientifiques et de la Statistique de la Science et la Technologie de l'UNESCO. 1973-74. *Nomenclature UNESCO des domaines de la science et de la technologie*. [En ligne] : <http://skos.um.es/unesco6/> [Consulté le 14/08/2017].
- Gamero, S. 2001. *La traducción de textos técnicos*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- Hoffmann, L. 1976. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Eine Einführung, Berlin: Akademie-Verlag.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. vol. I (trad. et préf. N. Ruwet). Paris: éd. de Minuit.
- Kocourek, R. 1991. *La langue française de la technique et de la science*. Paris/Wiesbaden: Oskar Brandstetter.
- Loffler-Laurian, A.-M. 1983. « Typologie des discours scientifiques: deux approches ». *Études de linguistique appliquée*, n° 52, p. 8-20.
- Maillot, J. 1982. « La traduction scientifique et technique ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, p. 239-239.

- Mainaugenau, D. 1996 et 2009 pour la nouvelle édition. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ministère de l'Éducation. 2004. Approche par projet. In : *Le Grand Dictionnaire Terminologique*. Québec: Office québécois de la langue française. Québec. [En ligne] : <http://www.granddictionnaire.com/> [Consulté le 25/08/2017]
- Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. 2017, en ligne. Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP). Éditeur public. [En ligne] : <http://www.onisep.fr/> [Consulté le 25/08/2017].
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Coll. *F/Formation*. Paris: Hachette.
- Olmo, F. 2013. « L'argumentation en français scientifique à un niveau A2 du CECRL ». *LIDIL*, n°47, p. 149-168. [En ligne] : <http://lidil.revues.org/3274> [Consulté le 23/08/2017].
- Olmo, F., Labrador, M.J. 2015. Red Interclase : un proyecto colaborativo mediante tecnologías digitales. *@tic-Revista d'innovació educativa*, n°15, p.57-65. [En ligne]: <http://hdl.handle.net/10251/64526> [Consulté le 25/08/2017].
- Pearson, J. 1998. *Terms in Context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sagnier, C. 2004. « Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS: intérêts, usages, limites ». *Le français dans le monde / Recherche et applications*, n° spécial, p. 96-105.
- Salins G.-D. (de). 1995. « Rôle de l'ethnographie de la communication ». *Le Français dans le monde*, n° spécial, p. 182-192.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Interaction between learning and development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werlich, E. 1975. *Typologie der texte, Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Widdowson, H.G. 1979. *Explorations in applied linguistics*. London: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1991. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. LAL. Paris: Didier/Hatier.

## Notes

1. L'on trouve aussi comme autres dénominations : « approche par projet, apprentissage par projets, enseignement par projets, pédagogie par projets et pédagogie du projet » (Ministère de l'Éducation, Québec: 2004).
2. Le FOU (Français sur Objectifs Universitaires) se focalise sur l'intégration universitaire française et francophones des étudiants étrangers et développe une démarche pour acquérir une maîtrise linguistique dans des situations de communication universitaires.
3. Disponible sur : <http://kezako.unisciel.fr/category/episodes-video-de-la-serie/> [Consulté le 14/08/2017]
4. Disponible sur : <http://www.laborantin.fr/equipement-de-laboratoire,fr,2,11.cfm> [Consulté le 14/08/2017].
5. Disponible sur : <http://www.robindestoits.org/> [Consulté le 14/08/2017]
6. Diccionario Espasa Grand: español-francés français-espagnol (2000). Espasa-Calpe S.A. : Madrid. Disponible sur: <http://www.wordreference.com/fres/> [Consulté le 14/08/2017]
7. Français langue et cultura. Disponible sur : [http://www.orthogram.com/sommaire\\_des\\_fiches\\_dorthographe\\_et\\_de\\_grammaire.html](http://www.orthogram.com/sommaire_des_fiches_dorthographe_et_de_grammaire.html) [Consulté le 16/08/2017]
8. D'autres idées de projet sont disponibles sur la page du ministère : M.E.N. EDUSCOL. 2016. « Enseignements pratiques interdisciplinaires. Des ressources adossées aux 8 thématiques interdisciplinaires ». Disponible sur: <http://eduscol.education.fr/cid99750/epi.html> [consulté le 24/08/2017].

## **Synergies Europe n° 12 / 2017**



[Retour aux sources](#)







ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Compte rendu de l'ouvrage de Jean Caravolas :  
*Les Français et Jan Amos Comenius – Histoire d'une  
relation difficile (1631-2000).*  
Paris : Honoré Champion, 345 p.

**Claude Germain**

Université du Québec à Montréal, Canada  
Université Normale de Chine du Sud, Chine  
germain.claude@uqam.ca

Jean Antoine Caravolas a consacré plus de trente ans de sa carrière d'historien de la didactique des langues à l'étude de Comenius (1592-1670). Dans son dernier ouvrage, en trois parties, il vise à combler une importante lacune : l'examen attentif des difficiles rapports des Français avec le Tchèque Comenius, évêque de l'Unité des Frères Moraves. La première partie, consacrée à la vie et à l'œuvre de Comenius, met en évidence la place qu'occupait la France dans sa pensée. La deuxième porte sur les rapports des Français avec Comenius de son vivant. Dans la dernière partie, l'auteur décrit l'évolution des rapports des Français avec l'œuvre de Comenius, depuis sa mort (en 1670) jusqu'à l'an 2000, et fait le point sur la coméniologie française à notre époque.

D'emblée, il faut dire que M. Caravolas, d'origine grecque mais en partie éduqué à Prague, parle et lit couramment le tchèque. Il a pu ainsi avoir accès à certains documents inédits fournis gracieusement par la Bibliothèque nationale de la République Tchèque, ce qui a permis, par exemple, la reproduction de pages numérisées de la seconde édition, en 1633, de la *Janua Linguarum Reserata*, en trois langues : en version originale latine, avec en parallèle, les traductions anglaise et française d'Anchoranus (p. 67). Il faut dire, souligne M. Caravolas, que c'est précisément la première édition de la *Janua*, parue à Londres en 1631, qui a fait connaître Comenius à la France (p. 65).

Toutefois, il faut reconnaître que « sa connaissance de la France resta rudimentaire » (p. 54), car Comenius ignorait le français. En effet, il n'a connu Montaigne qu'à travers les lectures d'un auteur allemand et il ignorait les publications de ses « concurrents » français : la *Grammaire générale* (1662) des Messieurs de Port-Royal ainsi que leurs nombreux manuels de langue.

Cela justifie en grande partie son refus de se rendre lui-même en France, à l'invitation du cardinal Richelieu (en 1642), afin d'y mettre en pratique ses théories pédagogiques en établissant *une école pansophique* : « ne connaissant pas la langue française [...], je n'arrivais pas à me résoudre à partir » (p. 107). Il dû se contenter d'envoyer à sa place un collègue et ami, Joachim Hübner, affilié à aucune Église

officielle. Pareille invitation pourrait paraître étrange à première vue quand on sait que dans les statuts du futur collège conçu par le cardinal Richelieu, il était spécifié que professeurs, maîtres et officiers devaient être « catholiques romains » (p. 107). C'est vraisemblablement pour faire échec à l'influence croissante des jésuites qui contrôlaient alors tout l'enseignement secondaire que le cardinal était prêt à certains accommodements : « L'intérêt de l'État exigeait la limitation du pouvoir jésuite » (p. 103). Toutefois, la mort du cardinal en décembre 1642 mit fin au projet. On comprend que ce soit plutôt dans un pays comme la Hongrie, à majorité religieuse « réformée », que vit le jour la première école pansophique coménienne, à Saros Patak, en 1651. Le succès fut d'ailleurs mitigé : « En Transylvanie ni les dirigeants du pays ni les enseignants ni les élèves et leurs parents n'étaient à cette époque prêts pour une telle réforme radicale » (p. 117). Il est donc difficile d'imaginer comment le projet aurait pu réussir dans un pays à majorité catholique comme la France, d'autant plus que pour Richelieu l'éducation était « un privilège réservé à l'élite sociale » et non, comme le croit Comenius, à la « multitude » ou « universelle » (p. 106).

L'un des chapitres les plus captivants et instructifs de l'ouvrage de M. Caravolas est certainement celui consacré à Descartes. Nous ignorons la date exacte de la visite de Comenius chez Descartes à sa résidence des Pays-Bas, à Endegeest, mais elle dut avoir lieu, selon M. Caravolas, en juillet 1642. Le *Discours de la méthode* avait été publié à Strasbourg en 1637, l'année même où était paru à Londres le *Prodrome de la Pansophie* de Comenius. Comme la traduction latine de Courcelles n'a paru qu'en 1644, c'est donc dire qu'au moment de leur rencontre, Comenius ignorait l'œuvre majeure de Descartes. Curieusement, rapporte M. Caravolas, Comenius ne consacre que trois lignes à résumer un entretien qui a duré près de quatre heures. Ce qui suggère, ajoute l'auteur, que les deux penseurs étaient profondément en désaccord : pour Descartes, la *Bible* n'est d'aucune utilité et peut même, comme nos sens externes, induire en erreur. Or, Comenius accorde une grande importance aux sens et interprète tous les phénomènes par trois causes (triades), conformément à sa conception de la Sainte-Trinité (p. 158, note 11). Rien de plus éloigné de la pansophie coménienne que « le doute méthodique et l'exclusion des Écritures de la réflexion philosophique » (p. 156). Le but de Descartes n'est pas, comme chez Comenius, de sauver le monde, mais bien de réformer la philosophie. Même après la mort de Descartes en 1650, Comenius continue à publier de nouvelles attaques contre Descartes, notamment dans un ouvrage paru à Amsterdam en 1657.

Malgré tout, sa méconnaissance du français n'a pas empêché Comenius, quelques années avant sa mort, de faire pression sur le roi Louis XIV afin qu'il devienne l'artisan de « la réforme des affaires humaines » en partant « des vérités de la

*Bible* ». En fait, Coménius souhaite l'appui de la France pour la cause tchèque et pour qu'elle libère le royaume de Bohême des Habsbourg d'Autriche. À cette fin, il rédige donc en latin, pour le roi, un ouvrage intitulé *Lux e tenebris* (1665), dans lequel il est question de prophéties et de la fin prochaine du monde. Mais, « de toute évidence, fait remarquer M. Caravolas, Louis XIV [...] ne savait pas quoi penser du projet divin concernant la réforme des affaires humaines... » (p. 60). C'est pourquoi il demanda alors conseil aux docteurs de la Sorbonne. Toutefois, ajoute l'auteur, « nos recherches ne trouvèrent à ce jour aucune trace de leur réunion ou de leur jugement, s'ils en ont porté un » (pp. 60-61).

Concernant cette fois les idées pédagogiques de Coménius sur l'apprentissage des langues, là encore, ses conceptions allaient à l'encontre des conceptions des Messieurs de Port-Royal concernant notamment le but de l'éducation et la manière d'enseigner les langues. Lancelot émet son opinion (en 1655) sur la *Janua* de Coménius, parue plus d'une vingtaine d'années plus tôt. Toutefois, comme le précise M. Caravolas, il est peu probable que Coménius ait pu prendre connaissance du commentaire de Lancelot, écrit en français (p. 78). Certes, Coménius et Lancelot s'accordent sur la nécessité d'enseigner les langues étrangères, y compris le latin, dans la langue vernaculaire ; mais, pour tout le reste, ils sont en profond désaccord. Pour Lancelot, comme pour Nicole, par exemple, la *Janua* a plus d'utilité pour les maîtres, et est de peu d'utilité pour les élèves : « il n'y a que des mots à apprendre par cœur », l'étude est pénible et ennuyeuse et ne sert pas à former leur esprit (p. 79).

Il y aurait encore beaucoup à dire des nombreux passages éclairants de l'ouvrage de M. Caravolas concernant, par exemple, les rapports entre Coménius et le père Mersenne, Bossuet, quelques académiciens, le poète Saint-Amant (tout un long chapitre lui est consacré), Fénelon (une quinzaine de pages, très riches, est consacrée à la comparaison des idées pédagogiques de Fénelon et de Coménius), et quelques autres penseurs de l'époque.

On conçoit donc que, à mesure que se répandait en France le cartésianisme, conduisant parfois à l'athéisme, les conceptions philosophiques et mystico-religieuses de Coménius, associées à ses convictions pédagogiques, aient pu connaître un grand déclin vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle. Toutefois, le véritable coup de grâce allait venir de la virulente critique des idées de Coménius dans le *Dictionnaire historique et critique* (1697) de Pierre Bayle, paru vingt ans après la mort de Coménius. Le texte de Bayle était « d'une violence inouïe, bourré de semi-vérités, de calomnies et d'accusations graves, non vérifiées ou tout simplement fausses » (p. 226). Ce sont les conséquences de ce texte qui, de l'avis de M. Caravolas, auraient causé « un tort irréparable » (p. 237) à la réputation de Coménius en France. Dans

cette perspective, on comprend que les idées de Comenius aient pu connaître un certain recul tout au long du Siècle des Lumières. Toutefois, même en l'absence de cette critique, je crois que les idées de Comenius auraient quand même connu un certain désenchantement. Car nous sommes à l'époque de l'anticléricalisme et de *L'Encyclopédie*. Pas étonnant de ne trouver sous la plume de Diderot aucune entrée à Comenius, mis à part quelques paragraphes faisant référence à Comenius dans l'article « Philosophie Mosaïque » (p. 241).

Quant aux idées proprement pédagogiques de Comenius, elles paraissent, malgré tout, avoir marqué quelques auteurs du XVIII<sup>e</sup> siècle, comme Charles Rollin, l'abbé Pluche, Du Marsais et quelques autres. Toutefois, il est difficile d'attester de l'influence réelle de Comenius, car la plupart des auteurs évitent de le citer, en dépit de l'affinité apparente de certaines de leurs conceptions.

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, on remarque un regain d'intérêt des Européens pour Comenius. Ce revirement de situation serait principalement dû au philosophe allemand Herder, partageant les tendances mystiques de Comenius et son principe triadique : la Sainte-Trinité. Pas étonnant qu'il considère Comenius dans ses *Lettres* (1793-1798) comme le « précepteur de l'humanité », malgré son égarement « dans le labyrinthe des prophéties » (p. 250). Mais, pour la France, il faudra attendre un article de cinq pages rédigées par Claude-Marie Pillet, dans sa *Biographie Universelle* (1813), pour attirer l'attention sur les ouvrages de nature pédagogique de Comenius : sa *Janua* (ou *Porte des langues ouvertes*) et son *Orbis Pictus*. Quelques autres auteurs ou éditeurs d'ouvrages pédagogiques, relevés par M. Caravolas, suivront. Mais, c'est surtout l'historien Jules Michelet qui, en 1870, permettra de mettre de nouveau en lumière la théorie pédagogique de Comenius, en l'appelant le « Galilée de l'éducation » (p. 254). Quant à Gabriel Compayré, il ne s'intéressera qu'à l'*Orbis sensualium pictus* de Comenius, c'est-à-dire le recours à l'enseignement ou aux « leçons de choses » par l'usage d'illustrations, dans son *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle* (1879), tout en mentionnant qu'il faut assurer à Comenius « un des premiers rangs dans l'histoire de la pédagogie » par son désir d'adapter l'enseignement au niveau de développement de l'enfant (p. 255).

Puis, le chapitre sur « Les Français et Comenius au XIX<sup>e</sup> siècle » se termine sur une minutieuse comparaison des deux éditions (1887 et 1911) du *Dictionnaire de l'Éducation* de Ferdinand Buisson. Mais, alors que l'article de la première édition, sous la plume du Fribourgeois Alexandre Daguet, conclut en disant que « Comenius a été le plus grand pédagogue des temps antérieurs à Pestalozzi » tout en reconnaissant sa dette envers plusieurs de ses devanciers, celui de la deuxième édition, par un auteur anonyme, finit par une évaluation négative de Comenius en l'accusant de

n'avoir rien créé de durable et de définitif et de n'avoir été qu'un « admirable précurseur » (p. 261). « Pourquoi ces changements ? », s'interroge M. Caravolas.

Au XX<sup>e</sup> siècle, M. Caravolas mentionne différents auteurs, dont en particulier Émile Durkheim, qui ne s'intéresse qu'à la pédagogie réaliste et à la culture encyclopédique de Comenius (p. 267). Par contre, le philosophe russe Alexandre Koyré aborde la question de la philosophie religieuse - la pansophie - de Comenius dans un ouvrage publié en 1986. Selon Koyré, Comenius n'a rien écrit d'original, mais son principal mérite est d'avoir su « formuler d'une manière très claire les conceptions et les aspirations d'une grande partie de la société du XVII<sup>e</sup> siècle » (cité, p. 272).

Par la suite, en 1952, paraît la première traduction française de la *Didactica Magna* (de 1657) par Jean-Benoît Piobetta. Toutefois, fait remarquer M. Caravolas, la traduction ne respecte pas fidèlement le texte original : de longs passages du livre sont supprimés (les chapitres à caractère religieux) et six chapitres sont remplacés par de courts résumés. Dans son ouvrage, M. Caravolas reproduit un certain nombre de passages coupés (pp. 278-280). En 1957, paraît cet éloge par Jean Piaget : Comenius est « le premier à avoir conçu dans toute son ampleur une science de l'éducation [...] et en écrivant une *Grande Didactique* et ses traités spéciaux, [il a contribué] à créer une science de l'éducation et une théorie didactique envisagées à titre de disciplines autonomes. On peut dire que c'est là sans doute son principal titre de gloire » (1957, p. 32, cité par 281). Et M. Caravolas énumère alors une longue liste d'éléments nouveaux retenus par Piaget. Plus près de nous, l'auteur rappelle l'importance de la traduction récente (parue en 2005), par une équipe de professeurs québécois, de *La Toute Nouvelle Méthode des langues (Novissima Linguarum Methodus, 1648)* de Comenius.

Il faut souligner la très grande minutie du travail de M. Caravolas. À plusieurs reprises, ses recherches assidues dans de nombreuses archives ont permis parfois de corriger plusieurs interprétations erronées, pourtant transmises de génération en génération : entre autres, il corrige « une regrettable méprise » en retraçant le véritable auteur d'une importante lettre (p. 125), relève plusieurs erreurs de datation ici et là (par exemple, dans les deux éditions du *Dictionnaire* de Buisson, p. 260).

En plus de comporter un Index des noms propres et une Table des matières très détaillée, l'ouvrage comprend plusieurs traductions inédites, dues à Honoré Jean (notamment la traduction de l'Élégie à la mémoire de Jan Amos Comenius - p. 249, ainsi que la longue *Lettre de Comenius à Louis XIV* - à l'Annexe 5) ou à Claire Le Brun-Gouanvic - deux chercheurs-traducteurs que j'ai eu le bonheur de connaître

dans le cadre de la *Société canadienne d'études coméniennes*, d'ailleurs fondée par M. Caravolas. Les sept Annexes de l'ouvrage, qui occupent une trentaine de pages, contiennent également des pages numérisées de manuscrits de l'époque.

En somme, un ouvrage d'une grande érudition qui apporte un éclairage tout à fait neuf sur l'histoire mouvementée des rapports des Français avec Comenius et, par ricochet, sur l'histoire de l'évolution de la pensée du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours, malgré un parti pris évident et compréhensible de l'auteur en faveur de Comenius.

### **Jan Amos Comenius (1592-1670)**

Philosophe et pédagogue tchèque, et évêque de l'Union de l'Église des frères moraves (une secte protestante), Comenius a tenté de reformer l'éducation en général et de mettre au point sa propre méthode d'enseignement des langues : en 1631, il publie sa *Porte ouverte des langues* [*Janua linguarum reserata*], qui sera alors traduite dans plusieurs langues et, en 1654, son *Orbis sensualis pictus*, le premier manuel de langue recourant à des illustrations. Il est également l'auteur de *Didactica Magna* (1638) et de plusieurs autres ouvrages à caractère plutôt philosophique. L'historien français Jules Michelet a fait de lui « le Galilée de la pédagogie » et selon Jean Piaget, il a contribué « à créer une théorie de la didactique des langues ».

### **M. Jean Antoine Caravolas**

Docteur ès sciences de l'éducation, Jean Antoine Caravolas est professeur associé à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches ont porté sur l'œuvre pédagogique de Comenius, l'histoire de la didactique des langues et l'histoire du philhellénisme en France. Il est membre fondateur de la Société Internationale pour l'Histoire de l'Enseignement du Français Langue Étrangère ou Seconde, fondateur de la Société canadienne d'études coméniennes et auteur de *Jan Amos Comenius [...] ou le Gutenberg de la didacographie* (1984), de *l'Histoire de la didactique des langues* (2 Tomes : 1994/2000), ou encore de *Jules David et les études grecques* (1783-1854).

# Synergies Europe n° 12 / 2017



Annexes





## Profil des contributeurs de ce numéro



### • Coordination scientifique •

Ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence (Espagne), **Sophie Aubin** est Docteur en linguistique et didactique du Français Langue Étrangère de l'Université de Rouen (1996, France). Professeur de l'Université de Valence (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de Philologie française et italienne) et en didactique et méthodologie du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont particulièrement axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 et Directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis sa fondation en 2013, sa recherche-action est consacrée à la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe.

### • Auteurs d'article et de compte rendu d'ouvrage •

Après des études d'histoire à l'Université de Strasbourg, **François Schmitt** complète sa formation en français langue étrangère à l'Université Stendhal de Grenoble. En 2014, il soutient sa thèse en études culturelles européennes à l'Université Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie) où il est actuellement en poste au département des Études romanes de la Faculté des Lettres. Dans le cadre de ses travaux de recherche, il se consacre à la comparaison interculturelle et à la didactique des cultures en français langue étrangère.

**Katerina Krimpogianni** est doctorante en linguistique appliquée à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes en Grèce, au département de langue et littérature françaises. Sa thèse en cours de rédaction porte sur « Le développement de la compétence métalinguistique à l'aide des pratiques métalinguistiques, basées sur la comparaison de langues, dans le cadre de l'Intercompréhension. Le cas de l'école primaire grecque ». Dans le but d'approfondir son expérience en ce qui concerne le fonctionnement du métalinguistique dans le cadre de l'*Intercompréhension*, elle

a effectué un stage de recherche *Erasmus plus* à l'Université de Reims Champagne-Ardenne pendant l'année universitaire 2015-2016, où elle a mené une enquête sur le discours métalinguistique des éducateurs à l'intercompréhension, sous la direction du Professeur Éric Castagne.

**Eric Castagne** est professeur en sciences du langage à l'Université de Reims Champagne-Ardenne où il dirige depuis 2001 le programme interdisciplinaire *InterCompréhension Européenne (ICE)*. Il étudie les aspects théoriques du plurilinguisme et de l'intercompréhension et propose des développements didactiques et appliqués. Il est co-fondateur et membre du comité de rédaction de la revue électronique internationale *Sudlangues* depuis 2002 et directeur de la collection *ICE* aux EPURE depuis 2005. Il a été coordinateur du programme Socrates *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne* et responsable de l'axe *Intercompréhension* dans le consortium européen *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe (MIME)*.

**Dounia Abdelli** est enseignante de français et membre du Laboratoire TRADIL de l'université d'Annaba (Algérie) et de la CIREB (Tunisie). Doctorante en 2<sup>e</sup> année (sciences du langage), elle est membre du Laboratoire GRAMMATICA de l'université d'Artois (France) par rapport à un projet de thèse portant sur la question de l'adverbe dans son rapport contrasté entre l'arabe et le français. Jeune chercheur intéressé par la question des pratiques de classe en contexte de français langue étrangère, elle intervient cependant surtout dans le domaine de la grammaire comparée (arabe/français) et des travaux s'inscrivant dans la perspective contrastive. Elle a publié plusieurs recherches dans ces spécialités.

**Mohamed Naoui** est Professeur certifié d'arabe aux lycées F. Chopin (secondaire, arabe LV3) et H. Poincaré (classes préparatoires, arabe LV1 et LV2) à Nancy. Il est également vacataire à l'Institut de Sciences politiques à Nancy depuis 2003 et à l'Université de Lorraine depuis 2010. Docteur en langues, littératures et civilisations de l'Université de Lorraine (2015), ses recherches portent sur la pédagogie et la didactique des langues vivantes, de la langue arabe en particulier, dans la diversité des contextes d'enseignement-apprentissage français et européens.

**Nguyễn Lân Trung** est docteur de 3<sup>e</sup> Cycle en Sciences du langage (Université de la Sorbonne-Nouvelle Paris III, 1985), et actuellement professeur associé à l'Université de Langues et d'Études internationales, Université Nationale de Hanoi. Il a publié des travaux en linguistique vietnamienne, en linguistique contrastive et en didactique des langues étrangères. Il est auteur de plusieurs ouvrages dont le plus récent est *La proposition subordonnée en français et en Vietnamien* (344 pages), éditions université nationale de Hanoi (2013). Il est actuellement Vice-Président de

l'Association des linguistes du Vietnam et rédacteur en chef de la revue *Synergies pays riverains du Mékong*.

**Fatemeh Zarekar** est chargée de cours du français à l'université Alzahra, à Téhéran et est enseignante de français, depuis 8 ans, dans des instituts de langues à Téhéran. Titulaire de licence en traduction de français et de master en didactique du FLE, elle est actuellement Doctorante en didactique du français langue étrangère en quatrième année à l'université Tarbiet Modares, à Téhéran, en Iran. Son sujet de thèse porte sur l'« Étude et analyse des difficultés de production des éléments macro-moteurs, de la perception et de la production des éléments prosodiques (intonation) chez les usagers iraniens du FLE ». Elle est auteur de plusieurs articles dans ce domaine.

**Rouhollah Rahmatian** est titulaire du doctorat en 1996, à l'Université Toulouse 2, sous la direction du Professeur Paul Rivenc : « Acquisition d'une compétence linguistique en français chez des étudiants iraniens ». Professeur associé et formateur de formateurs de français langue étrangère depuis 22 ans à l'université Tarbiat Modares, hautement placée scientifiquement à Téhéran en Iran. Il est auteur de différents dictionnaires trilingues (français-anglais-persan) et Directeur de 250 mémoires de master et de 12 recherches doctorales, dont 120 ont été publiés sous forme d'articles ou présentés dans les colloques internationaux.

**Mario Tomé** est professeur titulaire de philologie française à l'Université de León (Espagne), spécialiste de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans des dispositifs hybrides et des réseaux éducatifs pour le FLE à l'aide des nouvelles technologies, auteur de nombreuses publications dans ces domaines. Il est le directeur des projets de recherche *FLENET (Français langue étrangère et Internet)* <http://flenet.unileon.es/> et du *Campus Virtuel FLE* <http://flenet.unileon.es/BSCWprojet/index.html>, ainsi que des réseaux académiques et scientifique *Flenet RedIRIS* <http://flenet.rediris.es/et Campus FLE Education> <http://flecampus.ning.com/>. Il fait partie des projets : Integrating Telecollaborative Networks into University Foreign Language Education (INTENT) <https://uni-collaboration.eu/> et Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education (EVALUATE) <http://www.evaluateproject.eu/>.

**D-Vina Ballgobin** est de nationalité mauricienne. Elle est titulaire d'un DEA en Didactologie des Langues et des Cultures de Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Après quelques années dans l'enseignement secondaire en France et à l'île Maurice, elle a rejoint l'université de Maurice. Elle est actuellement *Senior Lecturer* en enseignement et apprentissage des langues et des cultures en contexte multilingue et multiculturel. Elle s'intéresse en particulier à l'éducation interculturelle.

**Françoise Olmo Cazeville**, professeur titulaire d'université à l'Université Polytechnique de Valencia (UPV) en Espagne, a soutenu un doctorat de lettres en philologie française à l'Université de Valencia. Elle détient un master en terminologie de l'Université Pompeu Fabra (Barcelone). Actuellement, elle est sous-directrice de recherche au département (UFR) de linguistique appliquée et responsable du laboratoire GALE (Groupe d'Analyse des Langues de Spécialité). Elle fait aussi partie du laboratoire GIIMA (Groupe d'innovation et de recherche sur les méthodes actives d'enseignement). Ses recherches portent d'une part, sur les apports des technologies numériques à la didactique du Français sur Objectif(s) Spécifique(s) et d'autre part, sur la terminologie appliquée aux domaines de l'ingénierie.

Docteur de 3<sup>e</sup> cycle en linguistique et PhD en épistémologie, **Claude Germain** est Professeur titulaire à la retraite de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il possède une vaste expérience en didactique des langues et est l'auteur de nombreux articles et ouvrages, notamment *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, *Le point sur l'approche communicative*, *La grammaire*. Il a aussi donné de nombreuses conférences dans plusieurs pays. Avec Joan Netten, il a conçu une nouvelle façon d'enseigner une langue seconde ou étrangère, *l'approche neurolinguistique* (ANL), et a été activement impliqué dans l'implantation de ce programme dans toutes les provinces et territoires canadiens. L'ANL, expérimentée depuis 2010 en milieu universitaire chinois, est également appliquée à l'enseignement d'autres langues, comme l'anglais, l'espagnol et diverses langues aborigènes du Canada.

## Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.europe.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

**7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

**8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

**9** La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

**10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

**11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

**12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

**13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

**14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

**15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

**16** La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

**17** **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

**18** **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

**19** **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

**22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25** Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial international) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com). Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.





**Synergies Europe, n° 12 / 2017**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec  
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents:** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**PUBLICATIONS DU GERFLINT**

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

**Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT**

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Brésil
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

**Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT**

**Direction du Pôle Éditorial International :**

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

**Contact :** gerflint.edition@gmail.com

**Webmestre :** Thierry Lebeau (France)

**Site officiel :** <http://www.gerflint.fr>

**Synergies Europe, n° 12/2017**

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2017 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS  
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Ce nouveau numéro de la revue *Synergies Europe* est traditionnellement organisé en trois parties mais il contient une **4e partie spéciale** intégralement consacrée à un compte rendu d'exception que nous avons l'honneur et le plaisir d'accueillir, celui que **Claude Germain** a réalisé de l'ouvrage passionnant de Jean Caravolas : *Les Français et Jan Amos Comenius – Histoire d'une relation difficile* (1631-2000).

L'autre particularité de ce douzième numéro est de s'inscrire dans une continuité immédiate par rapport au numéro précédent. En effet, le dernier volet du numéro 11 s'achevait sur diverses approches de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française. Ainsi, en passant au numéro 12, le lecteur aura-t-il l'occasion de retrouver, dans des contextes éducatifs plus nombreux et sous des angles semblables et différents, l'étude de pratiques de classe de langues vivantes, la dimension culturelle de cet enseignement, le français dans un système éducatif précis comme celui de la Slovaquie, le constructivisme, entre autres thématiques. Il retrouvera en outre une dynamique didactique internationale aussi théorique que pratique entre l'Europe, la France et d'autres parties du monde telle que l'île Maurice par exemple et puis une nouvelle « touche eurasienne » en direction et en provenance cette fois du Vietnam et de l'Iran. Ce numéro 12 emprunte également les chemins incontournables des nouvelles technologies, de l'apport du numérique et des réseaux sociaux.