

Numéro 13 / Année 2018

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

Enseignement du français en milieu universitaire et employabilité

Coordonné par Olga Nádvorníková
et Petr Dytrt



Synergies Europe

Numéro 13 / Année 2018

Enseignement du français
en milieu universitaire et employabilité

**Coordonné par Olga Nádvořníková
et Petr Dytrt**



REVUE DU GERFLINT
2018

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 accueillie, 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. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) 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 2018)

Sophie Aubin, Professeur de l'Universitat de
València, Espagne

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com

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

Comité scientifique

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).

Experts thématiques invités pour ce numéro

Coordinateurs : Olga Nádvořníková (Université Charles, Prague, République tchèque), Petr Dytrt (Université Masaryk, Brno, République tchèque).

Évaluateurs : Bakešová Václava (Université Masaryk, Brno, République tchèque), Butašová, Anna (Université Comenius, UNIBA, Bratislava, Slovaquie), Christophe Cusimano (Université Masaryk, Brno, République tchèque), Fenclová, Marie, (Université de la Bohême de l'Ouest, Plzeň, République tchèque), Mangiante, Jean-Marc (Université d'Artois, France), Sujecka-Zajac, Jolanta (Université de Varsovie, Pologne).

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, avec le concours de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), Bureau Europe centrale et orientale.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 13 / 2018
<http://gerflint.fr/synergies-europe>



Indexations et références

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° 13 / 2018

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

Enseignement du français en milieu universitaire et employabilité

Coordonné par Olga Nádvorníková et Petr Dytrt

Sommaire

Olga Nádvorníková, Petr Dytrt	7
Présentation	
Enseignement du français à l'université – état des lieux	
Marie Fenclová	15
Pistes de réorientation des programmes universitaires de français pour les besoins actuels des citoyens tchèques/européens	
Emna Souilah	27
L'enseignement du français en Tunisie est-il en décalage avec la demande sociale ?	
Dispositifs universitaires concrets pour le renforcement de la relation formation/emploi	
Étienne Clément	41
La relation formation/emploi à l'université de Lille : quelles nouvelles conceptions éthiques et déontologiques ?	
Zsuzsa Kis	51
Comment centrer sur l'apprenant un cours universitaire préparant au stage en entreprise ?	
Iveta Rizeková	59
La préparation linguistique et socio-culturelle des étudiants slovaques à la mobilité en France	
Saloua Kammoun Benmessaoud	69
Enseigner le français du tourisme à des fins professionnelles en contexte tunisien	

Méthodes et outils didactiques : français sur objectifs universitaires et spécifiques

Kateřina Dvořáková	85
La simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales	
Roxana Anca Trofin	97
L'interculturel – facteur clé d'une bonne insertion professionnelle	
Blanka Volfová	107
Faut-il intégrer les mots de la francophonie dans notre enseignement ?	
Marie Françoise Bourvon	115
Faire converger Français sur objectif(s) Universitaire(s) et Français Langue Étrangère pour une meilleure formation des enseignants de langue	
Janka Priesolová	127
L'enseignement/apprentissage du lexique français des affaires dans son environnement discursif	
Petra Suquet	139
Le contenu linguistique des manuels de français pour les apprenants du collège	

Formation universitaire des futurs traducteurs : questions d'employabilité

Elena-Cristina Ilinca, Ana-Marina Tomescu	149
Enseignement de la traduction spécialisée en contexte universitaire roumain	
Tomáš Duběda	161
La traduction vers une langue étrangère et sa place dans la formation des futurs traducteurs	

Annexes

Profils des contributeurs	171
Projet pour le n° 14 / 2019	177
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Europe</i>	181
Le GERFLINT et ses publications	185



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Présentation

Olga Nádvořníková

Université Charles, Prague, République tchèque

Petr Dytrt

Université Masaryk, Brno, République tchèque

Les universités du XXI^e siècle font face à de nombreux défis, parmi lesquels un des plus poignants est celui de l'avenir professionnel de leurs étudiants. Elles réagissent en modifiant leurs programmes, en adaptant le contenu des cours à la réalité du marché de l'emploi, en mettant en place des dispositifs accompagnant les étudiants dans leur recherche de stages et/ou de premier emploi, mais également en coopérant et en échangeant leurs expériences.

Le Forum mondial HERACLES organisé les 18-19 mai 2017 à Prague, qui visait à renforcer les liens entre la francophonie universitaire et les débouchés professionnels des étudiants en est un bel exemple. Ce Forum a su rassembler 79 chercheurs et enseignants issus d'Albanie, d'Algérie, d'Arménie, du Canada, de France, de Hongrie, du Liban, du Maroc, de Pologne, de République tchèque, de Roumanie, de Thaïlande, de Slovaquie et de Tunisie. L'organisation de ce vaste Forum a été l'occasion d'une coopération étroite entre deux universités de Prague - la traditionnelle Université Charles, fondée dès 1348 par l'empereur Charles IV, et la dynamique Université d'économie, dont la rectrice, Mme Hana Machková, maîtrise parfaitement la langue française. Sans ces deux organismes importants pour la promotion du français en République tchèque - l'association des enseignants universitaires de français tchèques *Gallica*, membre du réseau HERACLES, et l'Institut français de Prague, cette rencontre, inaugurée par l'ambassadeur de France en République tchèque, M. Roland Galharague, n'aurait jamais pu se réaliser.

Soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), à laquelle l'Université Charles de Prague a adhéré en décembre 2015, le Forum a associé à ses travaux de nombreux partenaires de la francophonie universitaire : l'agence tchèque de formation continue des enseignants (NIDV), la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), Campus France République tchèque, le Centre de langue française de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France (CCIP), l'Université d'Artois, le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Franche-Comté, et IBM Brno, qui développe en République tchèque les certifications DELF Pro et DFP, mais aussi les éditions CLE INTERNATIONAL.

Les organisateurs du Forum ont tenu également à rappeler que la survie du français en milieu universitaire était impensable sans le travail préalable des enseignants des collèges et lycées. Ainsi, cette rencontre universitaire était également ouverte aux enseignants de l'enseignement secondaire, auxquels a été proposée une formation spécifique qui leur a permis de suivre des conférences données par des chercheurs et des ateliers pédagogiques animés par le professeur Jean-Marc Mangiante (Université d'Artois), M. Alexandre Holle, responsable du Pôle Innovation au Centre de langue française de la CCIP, et Mme Sylvie Prokešová, en charge de l'enseignement du français langue professionnelle aux salariés d'IBM Brno (République tchèque).

Ainsi, le choix des articles retenus pour ce numéro 13 de la revue *Synergies Europe* ne peut être qu'un vague reflet de la richesse des échanges lors du Forum. Cependant, ce format permet une réflexion approfondie sur le thème principal du Forum, celui de l'employabilité, tout en permettant une comparaison entre les réalités de la francophonie universitaire dans divers pays en Europe et en dehors.

Le numéro s'ouvre ainsi avec deux articles présentant l'état des lieux de l'enseignement du français à l'université dans trois pays : la République tchèque, la Slovaquie et la Tunisie.

L'article de **Marie Fenclová**, donnant un aperçu des départements de français en République tchèque et en Slovaquie, soulève la question de l'adaptation des programmes universitaires aux besoins du monde actuel. L'auteur constate que, à part les programmes philologiques traditionnels, apparaissent des programmes plus spécifiques, centrés par exemple sur le domaine du commerce ou de l'enseignement. Au terme de son article, l'auteur souligne l'importance de la formation des futurs enseignants adaptée aux besoins des écoles de profils professionnels variés.

Emna Souilah présente la situation difficile de l'enseignement du français dans les filières universitaires scientifiques en Tunisie et l'apport de la réforme LMD (licence-master-doctorat), qui a permis de créer la licence appliquée de français. Tout comme Marie Fenclová, l'auteur appelle à l'amélioration de la formation des futurs enseignants, en particulier dans le domaine du français sur objectifs spécifiques et sur objectifs universitaires. En présentant la nouvelle licence appliquée de français, l'auteur plaide pour un rôle plus important des compétences transversales acquises lors de ce programme et son ancrage dans le milieu professionnel, grâce aux stages faisant partie intégrante de ces études.

Le deuxième ensemble d'articles est centré sur les méthodes et dispositifs concrets qui, dans le cadre des programmes universitaires, devraient contribuer à l'accroissement de l'employabilité des étudiants.

Le premier article, écrit par **Étienne Clément**, se concentre sur l'acquisition des compétences interculturelles dans le cadre du Master Relations interculturelles et coopération internationale à l'Université de Lille en France. L'auteur accentue le passage du « sujet-apprenant » au statut d'acteur du développement de nos sociétés, grâce à la réalisation d'un projet de coopération décentralisée entre une collectivité du nord de la France et une collectivité d'Amérique latine. Au préambule à son article, l'auteur mentionne aussi le rôle important joué par les dispositifs universitaires facilitant l'insertion des étudiants en milieu professionnel : l'Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle (OFIP) et en particulier le Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP), qui a pour objectif d'accompagner les étudiants dans la recherche de stage et de premier emploi.

La réalisation de stages professionnels et professionnalisants est au cœur de l'article suivant, préconisant l'acquisition de compétences transversales. Dans les cours destinés aux étudiants internationaux en sciences de gestion de l'Institut d'Administration des Entreprises de Lyon, l'auteur, **Zsuzsa Kis**, vise à préparer les étudiants au monde professionnel et à la réalisation réussie du stage en entreprise. En outre, les questionnaires rassemblés parmi les anciens étudiants de ce programme montrent qu'ils considèrent la langue française comme une plus-value réelle pour leur curriculum.

L'article suivant se penche sur la question de la préparation des étudiants étrangers, en l'occurrence slovaques, au séjour dans des universités francophones dans le cadre du programme Erasmus+ : en effet, à l'Université d'Économie de Bratislava, un cours spécial de français sur objectif universitaire (FOU) y est consacré. L'auteur de l'article, **Iveta Rizekova**, considère que la promotion de la possibilité de séjour au sein d'une université francophone est en outre un des moyens de la promotion des filières universitaires francophones en Slovaquie, où le français doit faire face à une forte concurrence de l'anglais.

L'article clôturant cette section justifie la nécessité d'adapter les méthodes et les contenus de l'enseignement du français aux réalités de l'économie et du marché de l'emploi du pays. **Saloua Kammoun Benmessaoud** y présente le nouveau programme de licence en tourisme, secteur crucial pour l'économie tunisienne. Les manuels disponibles (*Tourisme.com* ou *Français du tourisme*) ne paraissent pas en adéquation à la réalité tunisienne selon l'auteur, qui préconise l'utilisation d'un nouveau référentiel linguistique de la spécialité plus adapté au secteur du tourisme tunisien.

Avec l'ensemble des articles suivants, nous entrons dans le vif de l'enseignement du français en milieu universitaire : l'éventail de méthodes est large et varié, mais

lié par la tendance commune au rapprochement de la formation avec le devenir professionnel des apprenants.

Le premier article, rédigé par **Kateřina Dvořáková**, présente une méthode facilitant l'autonomisation des étudiants : la simulation globale, appliquée dans le cours du français de la diplomatie et des relations internationales à l'Université d'économie de Prague. Dans un projet simulant l'organisation des Journées libanaises à Paris, les étudiants ont pu jouer divers rôles proches de leur avenir professionnel : journaliste, expert, ambassadeur ou responsable des relations publiques d'une ambassade. L'auteur constate que la participation au projet a permis aux étudiants de s'affranchir de la peur de la faute et du jugement des autres, et, en outre, de développer leurs compétences transversales.

Roxana Anca Trofin de l'Université Politehnica de Bucarest se penche sur l'importance et les moyens de l'acquisition des compétences interculturelles transversales en milieu universitaire. L'auteur considère que la maîtrise de l'interculturel est indispensable pour la réussite de la communication, ce qui rend ces compétences nécessaires également pour l'insertion dans le milieu professionnel.

Les trois articles suivants portent en particulier sur l'apprentissage et l'appropriation du lexique dans des cours de français à l'université. **Blanka Volfová** rappelle la nécessité d'inclure dans les cours de français à l'université les spécificités lexicales du français en dehors de la France métropolitaine. Sur l'exemple des étudiants en économie et en commerce, l'auteur montre que l'acquisition des variétés du français faciliterait chez les étudiants non seulement la vie quotidienne dans les pays concernés dans le cadre de leurs séjours de mobilité, mais surtout la compréhension des particularités sociopolitiques de ces pays, sans doute nécessaire pour une intégration réussie au marché du travail local.

L'article de **Marie Françoise Bourvon** se concentre sur la formation des futurs enseignants de français et d'anglais pour lesquels le français n'est pas la langue maternelle. L'auteur propose d'adapter le contenu des cours de langue destinés à ces étudiants internationaux en fonction de leurs besoins spécifiques : pour réussir leurs études, ils nécessitent d'améliorer la capacité de comprendre des discours oraux longs (des CM) ; pour leur avenir professionnel, ils ont besoin de lire et de comprendre des articles scientifiques portant sur la didactique des langues. Pour renforcer la première compétence, l'auteur estime utile de travailler entre autres sur la prosodie, pour conforter la seconde, elle met l'accent sur l'importance de faire acquérir aux apprenants des collocations spécifiques du discours scientifique.

Le sujet des collocations est aussi traité par l'article de **Janka Priesolová** : sur l'exemple des cours de français des affaires des étudiants tchèques en économie,

l'auteur présente différents types de collocations dans le discours spécialisé et souligne le danger des interférences lexicales avec la langue maternelle des apprenants. L'auteur rappelle également que l'acquisition des collocations terminologiques facilite non seulement la mobilité universitaire des étudiants, mais encore leur intégration sur le marché du travail international.

L'article terminant cette section rappelle que la promotion de la langue française en milieu universitaire se prépare dès l'enseignement primaire : **Petra Suquet** analyse les manuels de français pour les apprenants du collège en République tchèque et examine leur adéquation au niveau de compétence linguistique A1 d'après le CECR, à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire (école élémentaire) pour la deuxième langue étrangère, conformément à la réforme de l'éducation nationale du pays.

La dernière section de ce numéro est consacrée à la formation des futurs traducteurs, un des débouchés potentiels des étudiants universitaires de français.

L'article de **Elena-Cristina Ilinca** et de **Ana-Marina Tomescu** présente les problèmes auxquels peuvent se heurter les traducteurs débutants lors de la traduction de textes techniques du français en roumain. Par leur réflexion, les auteurs démontrent également la relation étroite entre leur université (Université de Pitești) et le monde de l'entreprise, représenté dans la région par l'industrie automobile, avec une forte présence d'investisseurs français et francophones.

Le dernier article se concentre sur la tension entre la formation universitaire des traducteurs et la demande du marché : en effet, les traducteurs tchèques, formés essentiellement à la traduction vers leur langue maternelle (appelée « version ») sont confrontés dans la réalité à la nécessité d'effectuer également des traductions vers L2 (appelées « thèmes »). Par le biais d'une expérience impliquant des traducteurs expérimentés et des étudiants en traductologie, l'auteur, **Tomáš Duběda**, démontre que la qualité du thème n'atteint pas la qualité de la version, quelles que soient les expériences professionnelles du traducteur. Ainsi toutes les parties prenantes devraient-elles prendre conscience de cette contrainte : non seulement les traducteurs et les agences de traduction, mais également les centres de formation, donc, les universités.

Nous tenons à rappeler que l'organisation du Forum, et en particulier la publication de ce choix d'articles ne seraient pas possibles sans le soutien financier accordé par l'Agence Universitaire de la Francophonie.

Synergies Europe n° 13 / 2018

 Enseignement du français
à l'université – état des lieux 



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Pistes de réorientation
des programmes universitaires de français
pour les besoins actuels
des citoyens tchèques/européens

Marie Fenclová

Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň, République tchèque
fenclova@kro.zcu.cz

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

L'article présente les résultats de la recherche menée sur les programmes des études philologiques de français réalisés par les facultés des lettres et de pédagogie en République tchèque et en Slovaquie. L'objectif est de constater si ces programmes prêterent attention à la spécificité du français de spécialité et s'ils tiennent compte de l'employabilité plus large de leurs diplômés. L'article pose aussi la question de savoir si les futurs enseignants de français tchèques et slovaques sont mis en courant de la spécificité de la didactique de la langue sur objectifs spécifiques propice à l'application dans les écoles secondaires de spécialité et dans le milieu professionnel.

Mots-clés : programmes d'études universitaires, français de spécialité, République tchèque, Slovaquie

**Reorientation paths of university level philological programs
for the current needs of Czech/European citizens**

Abstract

The article presents the results of the review of philological programs of study offered by philosophical and pedagogical faculties in the Czech Republic and Slovakia. The objective of the review was to determine whether the latter programs are paying attention to the specificity of professional French and thus provide broader career opportunities for their graduates. The article further examines whether future Czech and Slovak teachers are being acquainted in the course of their studies with the specificity of language didactics for specific purposes, suitable for work with the students of professional secondary schools as well as in professional environments.

Keywords: philological study programs, professional French, Czech Republic, Slovakia

Introduction

Pour pouvoir réfléchir aux pistes de réorientation des programmes universitaires de français en République tchèque et, éventuellement, dans d'autres pays, il faut d'abord donner un aperçu des programmes existants. Pour pouvoir les mettre en accord avec les besoins des citoyens, il faut s'entendre sur la question de ces besoins.

Si l'on se consacre aux questions de la *promotion du français et son enseignement en milieu universitaire par le renforcement de la relation formation/emploi*¹, il est impossible de toucher tous les intérêts civiques, sociaux, culturels, économiques et d'autres des Européens. Dans cet article, concrètement, je voudrais réfléchir à la question qui avait été bien définie dans l'introduction du Forum HERACLES 2017 - *quelles nouvelles conceptions déontologiques faire émerger dans l'appréhension du futur citoyen et dans son rapport à l'insertion au monde professionnel. Comment l'objet langue - culture française et francophone, peut-il s'inscrire dans une visée réellement fonctionnelle et répondre aux attentes du marché de l'emploi* ².

Le marché de l'emploi actuel exige surtout des spécialistes de haut niveau en sciences et techniques, dans le domaine énergétique, dans les domaines de la santé publique, de la production alimentaire, du commerce, des services publics etc. En même temps, le marché de l'emploi s'est ouvert à la libre circulation des travailleurs. Comment nos enseignants des langues étrangères sont-ils préparés à ce défi spécifique ? Comment nous, enseignants de français, reflétons dans notre pratique pédagogique ce défi ? Et dans cet ordre d'idées, il ne faut pas cacher que c'est presque uniquement la qualité de l'enseignement du français langue étrangère qui peut affronter partiellement, du moins d'après notre expérience dans le milieu de la société tchèque, la domination presque absolue de la langue anglaise.

1. Les programmes philologiques de français dans les universités tchèques

Quelle est la situation de la formation en français langue étrangère dans les universités tchèques actuellement ? Comment sont conçus leurs programmes ? Facilitent-ils l'accès des diplômés au marché du travail dans notre pays et, plus généralement, en Europe³ ?

Pour commencer, je me permets d'énumérer les programmes d'études réalisés dans les facultés des lettres et dans les facultés de pédagogie des universités tchèques. En effet c'est dans ces universités que les langues, littératures et cultures sont enseignées comme disciplines spéciales, dans le cadre des programmes philologiques. (Je laisse ici de côté le français langue étrangère quand il s'agit d'une matière complémentaire dans les programmes non philologiques.) Je suivrai

uniquement les programmes d'études de ces facultés universitaires pour voir s'il y a aussi des matières visant spécialement et explicitement la connaissance du français langue de spécialité, langue technique, langue scientifique en plus des matières philologiques traditionnelles. Le but est de relever si ces programmes visent à développer outre de la culture philologique, aussi des savoirs et compétences facilitant l'employabilité plus large des diplômés.

Je commencerai par les 3 universités tchèques de longue tradition, celles de Prague, de Brno et d'Olomouc.

La Faculté des lettres de l'Université Charles de Prague, l'Institut des études romanes⁴ réalise le programme dénommé « Philologie française ». Sur les pages web nous trouvons la caractéristique du « profil des diplômés » : on y déclare qu'au niveau de la licence, les diplômés peuvent faire valoir leurs compétences comme rédacteur, traducteur, assistant dans des organisations commerciales et des organisations à buts non lucratifs, dans le tourisme et d'autres. Suivant la maquette des cours et des séminaires de ce programme au niveau de la licence, nous ne trouvons aucune matière tendant explicitement vers la pratique dans les professions énumérées plus haut. Apparemment, les diplômés de cette licence ne sont pas préparés spécialement pour l'exécution d'une profession. D'autre part, on peut supposer que la majorité des diplômés de ce programme de licence continueront leurs études au niveau du master du même nom - « Philologie française ». Sur les pages web concernant ce programme de master, nous lisons que les diplômés sont disposés à travailler comme pédagogue, traducteur, rédacteur dans les maisons d'édition, dans les médias, les services diplomatiques, les organisations commerciales et humanitaires. Néanmoins, la formation spéciale visant une profession concrète concerne ici uniquement les futurs pédagogues grâce à l'intégration dans le programme de la didactique du FLE. Pour ce qui est des autres professions, on se repose probablement sur l'adaptabilité des diplômés dans des milieux professionnels concrets.

La tradition philologique admirable de l'Institut des études romanes de la Faculté des Lettres à Prague prédispose ce département à développer la philologie romane dans son sens le plus originel et, apparemment, les programmes d'études qui y sont réalisés n'ont pas l'ambition de s'adapter aux besoins du marché du travail. Et, vu les traditions académiques de cet institut, c'est une position, de mon point de vue, tout à fait sympathique et logique.

Une situation complètement différente se manifeste dans les programmes offerts par *l'Institut de traductologie⁵* de la même faculté. En effet, ces programmes sont conçus comme professionnels et pratiques (tout en respectant un niveau *élevé* des

bases théoriques de la traductologie) : les étudiants sont formés pour la pratique de la traduction et de l'interprétation. Dans les maquettes de ces programmes, nous trouvons aussi des cours concernant les domaines du savoir non philologique, comme par exemple « Traduction de spécialité », « Traduction des textes économiques et juridiques », « Traduction des textes techniques et de sciences naturelles ». Les diplômés sont alors prêts à exercer leur profession dans des domaines d'activités différents et des milieux professionnels très variés s'accommodant aux besoins de ces milieux.

À l'Université Charles, c'est aussi à la *Faculté de pédagogie*, que le français est enseigné en tant qu'un programme philologique spécial. C'est le *Département de langue et de littérature françaises*⁶ qui s'occupe spécialement de la formation des enseignants de français pour les écoles primaires et secondaires. Les études y sont divisées en deux niveaux fermés, celui de la licence « La langue française orientée vers l'éducation » et celui du master, « Formation des enseignants de français pour les écoles secondaires ». D'après le descriptif sur les pages web du département, les diplômés de la licence peuvent trouver des emplois en tant que lecteurs dans les institutions culturelles, caritatives, les maisons d'édition, les médias, les agences de presse et ailleurs. Mais la maquette des cours de licence ne contient pas de matières visant la pratique de ces professions. On suppose donc que le milieu professionnel concret formera lui-même les diplômés de cette licence selon ses besoins. Les diplômés du master sont préparés pour la profession de professeur.

À Brno à l'*Université Masaryk*, l'enseignement et la recherche scientifique de langue et littérature françaises se font à la Faculté des lettres et à la Faculté de pédagogie. L'*Institut de langues et littératures romanes de la Faculté des lettres*⁷ offre aux étudiants un programme de licence - « Langue et littérature françaises » et plusieurs programmes de master : soit « Langue et la littérature françaises », soit « Traductologie de la langue française », soit « Formation des enseignants de français pour les écoles secondaires ». C'est uniquement dans le programme de traductologie que les étudiants sont confrontés explicitement avec les domaines non purement philologiques de la langue française. Il y a des cours comme « Français langue professionnelle », « Traduction de spécialité », « Traduction du texte scientifiques (linguistique, sociologie, histoire) ». Dans les autres programmes, le français de spécialité n'est pas mentionné.

À la *Faculté de pédagogie de l'Université Masaryk*, le *Département de langue et littérature françaises*⁸ offre un programme de licence « Langue française orientée vers l'éducation » renouant avec le programme de master « Formation des enseignants de langue et littérature françaises pour les écoles primaires ». Mais, en outre, le département réalise encore un autre programme de licence -

« La langue française pour les activités économiques ». Ce programme combine avec le programme « Economie et gestion publique » réalisé à la Faculté d'économie et de gestion de cette université. Le centre de gravité de la formation spécialisée repose ici avant tout sur les cours réalisés en tchèque par la Faculté d'économie.

La troisième université de longue tradition dont la *Faculté des lettres* dispose d'un département de français est l'*Université Palacký à Olomouc*. L'offre de formation de son *Département de romanistique*⁹ repose sur la licence « Philologie française » et le master du même nom. Parallèlement, il y a aussi un cycle spécialisé - « Français orienté vers l'économie appliquée » au niveau de la licence et « Français de spécialité pour la pratique économique » au niveau du master. La maquette de la licence « Français orienté vers l'économie appliquée » contient à côté des cours linguistiques aussi « Droit français », « Marketing français », « Comptabilité française », « Management français ». La maquette du programme suivant de master « Français de spécialité pour la pratique économique » contient « Français de spécialité », « Finances françaises », la suite des cours sur le « Management français » et le « Marketing français ». Le programme est complété par des stages de spécialité.

Pour ce qui est des programmes « Philologie française » (licence et master), il est intéressant, si non dans un certain sens symptomatique, que l'on y trouve aussi « Correspondance commerciale », « L'introduction à l'analyse et l'interprétation du texte de spécialité », « L'analyse des textes de spécialité » et même « Tourisme ». Ces cours menés en français sont complétés par des cours de spécialité gérés en tchèque par les enseignants de la Faculté d'économie, tels que « Principes économiques pour la pratique » ou « Droit pour la pratique ».

Tout cela témoigne de deux tendances s'imposant furtivement dans ces universités tchèques :

1. d'accréditer, à côté des programmes philologiques, quelques programmes plus appliqués,
2. de laisser pénétrer, même dans des programmes déclarés comme philologiques, des facettes pragmatiques dans l'intérêt des besoins de leurs diplômés, à savoir de leur permettre de se faire valoir sur le marché du travail d'une manière plus variée.

Ces tendances se manifestent encore plus nettement dans les programmes d'études des départements de français des jeunes universités, nées après 1989, celles de České Budějovice, Plzeň, Hradec králové et Ostrava.

Commençons par České Budějovice, c'est à dire *la Faculté des lettres de l'Université de Bohême du Sud*¹⁰. L'offre des programmes au niveau de la licence contient deux programmes. Le premier, conçu comme philologique, s'appelle « Langue et littérature françaises ». Il est intéressant de constater que l'examen final d'Etat de ce programme est composé de 3 parties - linguistique française et romane, histoire des littératures française et romanes, mais aussi droit européen et droit du commerce (!). D'après nous, l'incorporation de cette dernière partie thématique dans l'examen final peut être considérée comme la confirmation ultérieure de l'argument visant l'employabilité des diplômés.

Le deuxième programme de licence « Langue française pour le commerce européen et international » est consacré explicitement aux français appliqué, contenant des cours comme « Français administratif et juridique », « Interprétation et traduction des textes économiques et juridiques » et d'autres. On y effectue aussi un stage pratique.

Au niveau master, il y a le programme « Langue française » ce qui est de prime abord un programme purement linguistique. Néanmoins il est important de souligner que dans le cadre de ce programme, on trouve aussi des cours tels que « Linguistique de langue de spécialité », « Traduction des textes de spécialité » ou « Terminologie juridique ».

Le deuxième programme de master « Langue et littérature françaises », ne contient aucun cours visant les compétences pratiques de spécialité.

Et finalement, le troisième programme de master est orienté vers la « Formation des enseignants de français pour les écoles secondaires ». Ce programme est logiquement conçu comme professionnel, les étudiants étant préparés spécialement pour la profession de professeur.

*L'Université de Hradec Králové, Faculté de pédagogie*¹¹ offre un programme de licence et un programme de master. Le programme de licence s'appelle « Les langues étrangères pour le tourisme » et combine le français avec une autre langue vivante - anglais, allemand ou russe. La maquette contient à côté des matières linguistiques surtout les cours centrés sur l'histoire, la culture et la civilisation françaises et tchèques et quelques compétences de communication électronique et de l'informatique ce qui correspond aux besoins des guides et des employés des agences de tourisme. Le programme de master « La formation des enseignants pour l'école primaire - langue et littérature françaises » est conçu professionnellement en contenant la didactique du FLE.

*L'Université d'Ostrava, La faculté des lettres*¹² propose aux étudiants un programme de licence - « Le français dans le domaine entrepreneurial ». Dans sa maquette nous trouvons, à côté des cours linguistiques courants aussi « Travail avec les textes de spécialité », « Français pour le tourisme », « Correspondance commerciale », « Le français pour l'économie » et des cours spécialisés enseignés par les professeurs d'autres départements en tchèque, tels que « Economie de gestion de l'établissement », « Bases du droit de travail et de commerce » et autres. Les diplômés de licence peuvent s'inscrire au programme de master « Français pour la pratique du traducteur ». On peut y trouver toutes les matières traditionnelles concernant les besoins théoriques et pratiques du traducteur, et concernant le français de spécialité, on y trouve spécialement « La traduction des textes de spécialité ».

Enfin, *la Faculté des Lettres de l'Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň*¹³ propose un programme de licence « Les langues étrangères pour la pratique commerciale » (combinant anglais, allemand, français, russe). Le français y est combiné avec l'anglais. Le programme de français contient toutes les matières linguistiques et philologiques fondamentales, et les matières de spécialité, comme « Correspondance commerciale », « Français dans la pratique commerciale », « Textes de spécialité », « Traduction dans la pratique commerciale », « Interprétation dans la pratique commerciale ».

Récemment, l'Université de Plzeň a perdu l'accréditation d'Etat pour son programme de master « Formation des enseignants de français pour les écoles secondaires ». L'idée de la conception de ce programme interrompu était de former les étudiants non seulement comme enseignants du français général (pour les lycées), mais en même temps du français de spécialité, de profession (pour les écoles spécialisés - collège d'enseignement technique, agricole, médicale, d'hôtellerie et d'autres). Le contenu de ce programme était basé sur l'idée que l'enseignement/apprentissage des langues dans les écoles secondaires spécialisées devrait respecter les besoins professionnels de leurs élèves. C'est pourquoi dans la maquette de ce programme, figurait aussi, à côté de la didactique générale de français, un cours de didactique spécialisé, celui du « Français sur objectifs spécifiques » grâce auquel les étudiants acquéraient la compétence pour préparer des cours conformément aux besoins concrets de telle ou telle école, de tel ou tel groupe d'étudiants, en fonction de leurs besoins spéciaux professionnels. La faculté de Plzeň coopérait dans ce domaine étroitement avec l'Université d'Artois à Arras qui développe les recherches concernant le FOS et le FOU et propose un programme de master « FLE-FLS-FOS en milieu scolaire et entrepreneurial ». Les professeurs de l'Université d'Artois ont été intégrés dans la réalisation de ce programme à l'Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň.

La recherche présentée ci-dessus témoigne alors des tendances qui se manifestent dans les départements universitaires s'occupant des langues, littérature et culture françaises et francophones en République tchèque.

1. Les universités introduisent de plus en plus souvent les programmes d'études de français appliqué, visant surtout l'économie, le commerce, le droit, le tourisme.
2. Les programmes traditionnellement philologiques aspirent à être vus comme une formation de base pour les domaines professionnels spécifiques - la diplomatie, les médias, les maisons d'édition..., quoique le plan de cours ne contienne pas de matières orientées vers les compétences adéquates (Faculté des lettres UK à Prague). D'autre part, on remarque aussi que quelques matières de spécialité pénètrent même dans des programmes philologiques (České Budějovice, Olomouc)
3. La formation des traducteurs et interprètes n'omet pas les domaines de la langue de spécialité, de la langue professionnelle.
4. La formation des enseignants ne reflète pas les besoins de spécialisation des cours de français d'après les besoins et intérêts des élèves de français dans les différentes écoles secondaires.

2. Les programmes philologiques de français aux universités slovaques

Pour élargir la recherche réalisée en République tchèque, j'ai essayé d'établir quelle est, dans ce domaine, la situation en Slovaquie. Dans ce pays, les programmes philologiques de français sont actuellement proposés à Bratislava, à Nitra, à Banská Bystrica, à Prešov et à Košice.

*La faculté des lettres de l'Université Komenský à Bratislava*¹⁴ possède un programme de licence - « Langue et culture françaises » et un programme de master du même nom. Les deux sont orientés vers la formation de futurs traducteurs et interprètes. Conformément aux besoins de cette profession, la maquette des cours obligatoires de licence contient entre autres aussi deux séminaires préparatoires de « Traduction de spécialité » et un cours facultatif de « Traduction des textes de spécialité et scientifiques » (textes concernant l'architecture, l'économie, le droit et les documents de l'UE). C'est aussi le cours intitulé « La stylistique des textes scientifiques et littéraires » qui présente l'analyse des textes de spécialité. Le programme de master contient un cours obligatoire « Traduction des textes de spécialité » et un cours facultatif « Traduction des textes juridiques ». Dans le cadre des autres cours, les étudiants sont confrontés à des textes sur les droits de l'homme, l'écologie, la sociologie, l'agriculture, l'énergie et autres.

Ce département universitaire s'occupe alors sérieusement de la spécificité du français de spécialité.

*La faculté de pédagogie*¹⁵ de la même université assure la formation des enseignants de français pour les écoles en Slovaquie. Le programme d'études est divisé en un programme de licence « Formation des enseignants de langue et littérature françaises » et un programme de master du même nom. Dans les maquettes des deux niveaux, nous ne trouvons aucun cours qui s'occuperait explicitement du français de spécialité ou de la didactique du français de spécialité. Il n'est pas exclu que cette problématique soit partiellement touchée dans d'autres cours, mais ce n'est pas évident.

*La Faculté des lettres de l'Université Constantin Philosophe à Nitra*¹⁶ offre le programme de licence et de master - « La langue et littérature françaises pour les enseignants ». Dans le plan des cours de ce programme, le français de spécialité n'est pas mentionné. La faculté réalise aussi un autre programme de licence - « Études des médias avec un enseignement intégré en langue française ». Ce programme est orienté vers un usage du français dans le domaine des études des médias, des sciences de la communication, du journalisme et de la communication en marketing. Selon le descriptif sur les pages web, il lie la préparation professionnelle des étudiants dans le domaine des médias à une communication autonome et créative en français. Le français de spécialité n'est pas mentionné sur les maquettes de ce programme. Pourtant le programme est nettement conçu comme professionnel, les matières de spécialité non philologiques étant assurées par un autre département en slovaque (ou en anglais). Le troisième programme de licence orienté aussi vers le français s'appelle « Les langues romanes dans la communication interculturelle » combinant les études de français avec l'italien ou l'espagnol. La langue de spécialité n'y figure pas.

*La Faculté des lettres de l'Université Matej Bel à Banská Bystrica*¹⁷ propose un programme de formation des enseignants « La langue et la littérature françaises ». Parmi les cours facultatifs de ce programme figure aussi « Le français sur objectifs spécifiques ». C'est uniquement ce programme de formation des enseignants de français en Slovaquie qui introduit explicitement le FOS dans le cadre de la formation des pédagogues.

A *l'Université de Prešov*¹⁸ nous trouvons « La langue et la culture françaises » en tant que programme de licence et de master. Ce programme est orienté vers la formation des traducteurs et interprètes. Les cours de « La langue de spécialité » sont orientés vers différentes domaines, tels que le droit, l'économie, les institutions d'Etat et d'autres.

Pareillement *L'Université Pavol Josef Šafárik do Košice*¹⁹ propose un programme de traductologie - « Traduction et interprétation de l'anglais et du français pour les institutions européennes et l'économie ». Ce programme existe au niveau licence et master. Le programme contient aussi des matières orientées vers la langue du droit et de l'économie.

Nous pouvons ainsi constater qu'en Slovaquie (1) le français de spécialité est étudié presque exclusivement dans les départements s'occupant de la formation de traducteurs et interprètes ; (2) la volonté d'élargir l'employabilité des diplômés des études romanes (en français) se manifeste à Nitra, grâce au programme « Études des médias avec un enseignement intégré en langue française » ; (3) c'est uniquement l'Université de Banská Bystrica qui introduit le français de spécialité dans un programme de formation des enseignants .

Conclusion

Nous pouvons donc conclure que la formation des enseignants de français langue étrangère dans la République tchèque et, probablement, aussi dans d'autres pays non francophones, devrait élargir le champ thématique de compétences des enseignants. Les enseignants de français doivent s'accommoder de la situation économique, politique et sociale contemporaine. Il faut préparer les futurs enseignants à savoir adapter leur pédagogie aux besoins des écoles de profils professionnels variés. Une autre approche de l'enseignement du français devrait être appliquée par le professeur de français dans un lycée, une autre approche à l'égard des apprenants devrait être appliquée par l'enseignant qui travaille avec de futurs techniciens, chimistes, jardiniers, travailleurs de la santé publique, de l'hôtellerie. Et ces enseignants devraient disposer de supports pédagogiques spécialisés. C'est à mon avis un grand défi de la politique linguistique éducative. Dans les pays non francophones, il est possible et souhaitable de profiter des résultats des chercheurs français dans le domaine du FOS. La spécialisation est encore plus importante dans les centres universitaires de formation linguistique des non philologues. Les cours spéciaux de FOS et FOU pour les enseignants de ces centres seraient très utiles.

Évidemment l'enseignement/apprentissage de la langue française est et sera toujours l'espace de médiation de la culture, des valeurs de démocratie, de l'art, de la littérature française et francophone. Mais si nous nous limitons seulement à ces nobles objectifs, nous risquons l'échec de la stratégie de l'épanouissement du français dans le monde mondialisé.

Voilà la déontologie professionnelle, les devoirs actuels des formateurs, enseignants, chercheurs, décideurs dans le domaine du français langue étrangère.

Bibliographie

Barthélemy, F. 2009. « Français sur objectif spécifique vs français général. Questions de formation ». *Synergies Sud-Est européen*, n°2, p.11-19. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/SE_europeen2/barthelemy.pdf [Consulté le 15 mars 2018].

Cerquiglini, B., Berchoud, M., Rolland, D., et al. 2004. « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers ». *Le Français dans le monde: recherches et applications*, janvier 2004, n° spécial, p. 4-185.

Faure, P. 2014. « Enjeux d'une professionnalisation de la formation des enseignants de langue(s) de spécialité : exemples de l'anglais et du français de médecine ». *Les cahiers de l'Aplut*, février 2014, vol. XXXIII, n° 1, p. 51-65. <http://goo.gl/ojgTYV>[Consulté le 15 mars 2018].

Horová, H. 2007. *Odborná francouzština jako lingvodidaktický problém*. Thèse de doctorat. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Mangiante, J.M., Descroches, F. 2014. « Le FOS, un exemple de recherche-action en didactique du FLE ». *Le Français dans le monde*, janvier 2014, n° 391, p. 52-53.

Mangiante, J.M., Parpette Ch. 2014. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette FLE/Vanves.

Notes

1. Voir Forum HERACLES 2017 qui s'est tenu à Prague. <http://forummondialheracles.wixsite.com/heracles>

2. *Idem*

3. Ces questions ont été partiellement analysées dans l'article : Fenclová, M. (2016), *Le français de spécialité dans les programmes philologiques aux universités tchèques*. <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/26576/1/Fenclova.pdf>

4. FF UK v Praze, Ústav románských studií: <http://urs.ff.cuni.cz/>

5. FF UK v Praze, Ústav translatologie: <https://www.ff.cuni.cz/fakulta/katedry-a-ustavy/ustav-translatologie/>

6. PedF UK v Praze, Katedra francouzského jazyka a literatury: <http://pages.pedf.cuni.cz/kfjl/>

7. FF MU v Brně, Ústav románských jazyků a literatur: <http://romanistika.phil.muni.cz/>

8. PedF MU v Brně, Katedra francouzského jazyka a literatury: <https://katedry.ped.muni.cz/francouzstina>

9. FF UP v Olomouci, Katedra romanistiky: <https://romanistika.upol.cz/>

10. FF JČU v Českých Budějovicích, Ústav romanistiky: <https://cs-cz.facebook.com/uro.cb/>

11. PedF UHK v Hradci Králové, Katedra francouzského jazyka a literatury: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Katedry/katedra-francouzského-jazyka-a-literatury>

12. FF OU v Ostravě, Katedra romanistiky: <http://ff.osu.cz/kro/>

13. FF ZČU v Plzni, Katedra románských jazyků: <https://kro.zcu.cz/about/>

14. FF UK v Bratislave, Katedra romanistiky, sekce francouzského jazyka: <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-romanistiky/studium/sekcia-francuzského-jazyka/>

15. PedF UK v Bratislave, Katedra románských jazykov a literatur: <https://www.fedu.uniba.sk/romanistika/>

16. FF UKF v Nitre, Katedra romanistiky: www.krom.ff.ukf.sk/

17. FF UMB v Banském Bystrici, Katedra romanistiky : <https://www.ff.umb.sk/katedry/katedra-romanistiky/>

18. FF PU v Prešove, Institut romanistiky NEW: <http://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/iro-ff/>

19. FF UPJŠ v Košiciach, Tlmočnícky ústav: <https://www.upjs.sk/filozoficka-fakulta/TU/>



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

L'enseignement du français en Tunisie est-il en décalage avec la demande sociale ?

Emna Souilah

Université de la Manouba, Tunisie
emna.souilah@ensi-uma.tn

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Cet article analyse une situation contradictoire de l'enseignement du français en université tunisienne. Dans ce contexte arabophone, une formation professionnalisante a été officiellement mise en place dans les départements de français, dont les débouchés professionnels sont pour autant quasi inexistantes. Paradoxalement, bien que le secteur de la vie économique soit très demandeur de diplômés issus des filières scientifiques, maîtrisant le français oral et écrit, aucun intérêt n'est accordé à l'enseignement de cette langue dans ces filières, ni de la part des autorités de tutelle, ni de la part des institutions qui dispensent ces enseignements.

Mots-clés : parcours appliqué, compétence, français sur objectif scientifique, profil de sortie

Is teaching French in Tunisia distorted with social demand?

Abstract

This paper analyses a contradictory situation of teaching French at the Tunisian university. In this Arabic-speaking context, professional training has been formally introduced in the French departments, whose professional opportunities are almost non-existent. Paradoxically, although the private economic sector is very demanding of graduates from the scientific fields, mastering oral and written French, no interest is granted to the teaching of this language in these sectors, or from the supervisory authorities, neither from the institutions providing these teachings.

Keywords: applied course, competence, French on scientific objective, output profile

Aujourd'hui, la question de la professionnalisation de la formation universitaire en Tunisie se pose avec acuité, comme partout dans le monde. Elle est directement liée à la demande pressante du marché du travail soucieux d'accueillir des diplômés préalablement voués à des domaines spécifiques d'emploi et prédisposés à l'insertion professionnelle.

Dans ce contexte arabophone, le rapport de l'enseignement des langues avec le monde du travail est une question encore plus complexe en raison de la quasi absence des débouchés professionnels pour les diplômés en langues et notamment en français, à part le domaine de l'enseignement. Pourtant, un intérêt particulier est accordé à la formation professionnalisante dans les départements de français.

En dehors de ces départements, le rôle et l'usage du français semblent être plus importants. En effet, dans toutes les filières scientifiques, cette langue joue un rôle majeur dans la transmission des savoirs scientifiques et techniques et offre diverses opportunités professionnelles aux étudiants et aux diplômés issus de ces filières. Paradoxalement, malgré cette importance, ni les institutions qui dispensent les savoirs scientifiques et techniques, ni l'autorité de tutelle ne semblent accorder l'intérêt qu'il faut à son enseignement-apprentissage.

Nous nous proposons, dans cet article, de mettre en évidence cette contradiction entre l'attention portée aux licences appliquées dans les départements de français où les diplômés sont presque marginalisés et l'insouciance envers l'enseignement de cette langue dans les filières scientifiques et technologiques universitaires où elle est la pierre angulaire de la formation et la clé d'accès au monde du travail.

Pour ce faire, nous donnerons un bref aperçu des spécificités sociolinguistiques du contexte tunisien et des performances linguistiques effectives des apprenants en français. Nous mesurerons l'impact du passage au système *licence, master, doctorat* (désormais LMD) sur l'enseignement du français en Tunisie, en mettant l'accent sur la situation contradictoire entre la formation professionnalisante dans les licences appliquées de français et l'enseignement de cette langue dans les filières scientifiques.

Bref aperçu des spécificités sociolinguistiques du contexte tunisien

En Tunisie, le français enseigné a officiellement le statut de langue seconde. Mais son statut réel varie de langue seconde à langue étrangère selon plusieurs facteurs géographique et psychosociolinguistique (Miled : 2010). C'est la première langue étrangère enseignée-apprise à l'école publique, deux années après la première scolarisation de l'élève. A l'école, les matières scientifiques sont enseignées initialement en arabe standard, au lycée puis à l'université, le français devient le seul medium des enseignements scientifiques et techniques.

En dehors de l'école, l'environnement est partiellement francophone. L'arabe dialectal est majoritairement le seul outil de la communication familiale et sociale. L'arabe standard est la langue officielle de l'administration et des échanges

institutionnels avec le citoyen. Cependant, le français demeure la langue de communication de certaines catégories sociales et surtout professionnelles. Aujourd'hui, les emplois disponibles dans les secteurs de la vie économique et éducative exigent des performances linguistiques en français. De là, la maîtrise de cette langue est requise dans le recrutement des diplômés issus des filières scientifiques. Elle est aussi requise pour accéder aux savoirs scientifiques et techniques.

La question est de savoir si les performances effectives des apprenants et des diplômés permettent aux uns de s'appropriier les savoirs dispensés au lycée et à l'université et aux autres de réussir l'accès à la vie professionnelle.

Les compétences linguistiques effectives des apprenants tunisiens en français

Diverses évaluations de la situation de l'enseignement du français en Tunisie ont été effectuées. Qu'elles soient internes ou externes, elles ont débouché sur le même constat de déficit en capacités linguistiques chez la plupart des apprenants tunisiens. Parmi ces évaluations, celles menées par le ministère de l'Education nationale, dans le cadre du programme pour la mise en œuvre du projet « Ecole de demain » ont porté d'un côté, sur l'activité d'enseignement- apprentissage dans toutes ses composantes et de l'autre côté, sur les acquis des élèves (évaluation régulière) à travers les examens nationaux. Les résultats des évaluations (Rapport du MES/CIEP : 2002), ont montré qu'en plus d'autres défaillances, la plupart des élèves manifestent des faiblesses évidentes en français, traduites par les difficultés qu'ils rencontrent à communiquer et à rédiger. Dans ce programme, l'expertise internationale commanditée par le même Ministère a aussi fait ressortir la modestie des moyens d'expression des élèves dans les langues étrangères à l'oral qu'à l'écrit. Ce déficit est également confirmé par l'enquête PISA 2003.

Dans l'enseignement supérieur, l'expertise externe de la situation du français, dirigée par Pierre Frantz, à travers des évaluations TCF effectuées sur un groupe de 580 étudiants spécialistes et non spécialistes ont montré, dans un rapport d'évaluation (Frantz : 2004), des résultats au-dessous des exigences d'un apprentissage du français à l'université. De surcroit, le rapport sur le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb, commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie à la demande des établissements membres qui ont attiré son attention sur la baisse de niveau en langue française des étudiants qui intègrent les universités, vient confirmer ces faiblesses (Rapport de l'AUF : 2016). Selon ce rapport, la plupart des étudiants, dans les départements de français en Tunisie, trouvent des difficultés à s'appropriier les contenus littéraires et culturels. Pareillement, dans les filières scientifiques et techniques, le TCF a révélé que les étudiants accèdent difficilement aux savoirs scientifiques et techniques.

Ce constat d'échec en langue française est venu s'ajouter à celui d'une régression générale du niveau des apprenants tunisiens. Il a relancé la recherche de solutions efficaces en vue de remédier rapidement aux difficultés qui se posaient à l'enseignement-apprentissage en général et à celui de français en particulier.

Dans cette optique, une réforme a été mise en place en 2006 et s'est généralisée en 2012. Elle a touché les disciplines de tous les cycles de l'enseignement (primaire, secondaire et universitaire). Dans le cadre de cette réforme, l'enseignement supérieur a été marqué par le passage au système LMD qui, par ailleurs, n'a pas concerné les études d'ingénierie, de médecine et d'architecture.

Nous allons mesurer l'impact de ce système sur l'enseignement du français dans les départements de français en Tunisie, en ayant en vue son enseignement dans les filières scientifiques.

L'apport du LMD à l'enseignement du français : la création de la licence appliquée

La dernière réforme a pour objectif de moderniser la formation universitaire et de l'harmoniser avec les normes et les systèmes mondiaux les plus évolués. Elle se propose ainsi de *Créer des parcours de formation souples et efficaces, à caractère académique et appliqué, offrant à l'étudiant, à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle* (Notes de cadrage, 2009 : 3).

Dans les départements de français, le passage au système LMD (2007-2012) a été marqué par deux points importants : la réécriture des programmes de la licence fondamentale du français en vue de leur adaptation au niveau de l'étudiant moyen et la création des licences appliquées offrant à l'étudiant des possibilités d'insertion professionnelle.

Les licences appliquées sont en effet conçues à des fins d'employabilité des diplômés et visent à habiliter les étudiants à intégrer le marché de l'emploi. Leur objectif est de *doter l'étudiant de savoir théorique et de savoir-faire et développer ses facultés créatrices de manière à lui permettre de pratiquer différents métiers et activités relevant d'un secteur économique déterminé dans le marché de l'emploi national ou international* (Notes de cadrage, 2009 : 26).

Dans cette perspective, nous examinons les programmes de la licence appliquée de français. Notre propos est de mesurer leur adéquation avec le projet d'une formation professionnalisante efficace ayant pour vocation de prédisposer les diplômés à une insertion professionnelle effective.

Etude rapide des programmes de la licence appliquée de français

Les programmes de la licence appliquée de français sont élaborés par la commission nationale sectorielle de français en Tunisie (2009). Ils se présentent sous forme de maquette qui fournit les titres de l'ensemble des unités d'enseignement (UE), la structure de chacune des ces unités, c'est-à-dire sa nature (spécifique, transversale ou optionnelle) ses éléments constitutifs (ECUE), le volume horaire qui lui est imparti, le nombre de crédits, le coefficient et la modalité d'évaluation. La préparation des contenus de ces programmes est confiée à chaque département de français, mais leur validation est accordée par la commission nationale. De prime abord, la lecture de ces programmes montre quelques défaillances auxquelles il est difficile de passer outre.

Il est auparavant utile de rappeler que les enseignements dans les filières professionnalisantes sont tenus de respecter un certain équilibre entre un enseignement « généraliste » principalement orienté vers l'acquisition des connaissances et un enseignement plus spécifique, plus opérationnel, axé sur le développement de compétences et dirigé vers le réinvestissement de ces connaissances dans des pratiques sociales (Roegiers, 1999 : 33).

Dans la même optique, le document officiel relatif à la note de cadrage de la réforme LMD précise que le parcours de la licence appliquée comporte une formation en milieu professionnel sous forme de stages ou en alternance entre l'établissement universitaire et l'entreprise économique (Note de cadrage de LMD, 2009 : 26). De ce fait, la conception et l'organisation des programmes de la licence appliquée devraient se faire en partenariat avec le milieu professionnel, de manière à permettre à l'étudiant d'envisager progressivement son projet d'études et son projet professionnel.

Dans cette perspective, l'examen des programmes de la licence appliquée de français montre que ce parcours a en commun avec la licence fondamentale l'enseignement de la langue, de la littérature française et de la civilisation, en plus des unités transversales. Ces programmes comportent des unités d'enseignement spécifiques qui devraient particulariser la formation et l'adapter à différents métiers utilisant le français.

Or, de fait, la situation se présente différemment, car, la répartition horaire des UE indique que sur un volume horaire hebdomadaire total de 26 heures 30, alloué à cette formation, 14 heures 30 sont consacrées aux enseignements généralistes (donc aux savoirs disciplinaires), 4 heures aux enseignements transversaux, 3 heures aux unités d'enseignement spécifique, 4 heures aux unités d'enseignement optionnelles. De là, durant les 5 semestres de formation et sur un volume horaire total de

134 heures, 12h30 seulement sont allouées aux unités d'enseignement spécifiques. D'où un déséquilibre entre les enseignements généralistes et les enseignements spécifiques, accentué par la quasi-absence de stages professionnels. A cela, vient s'ajouter une autre caractéristique que nous avons constatée dans les programmes de cette formation et qu'on appelle *l'entrée par les contenus*.

Il est nécessaire de préciser qu'en règle générale, trois principales entrées régissent l'élaboration des programmes. Ces entrées sont soumises à des logiques qui déterminent leur construction. *L'entrée par les contenus* où la matière à enseigner s'organise selon une progression propre à la logique de la discipline scientifique de référence. *L'entrée par les objectifs* qui s'appuie sur la pédagogie par objectifs. *L'entrée par les compétences* qui prend appui sur la *délimitation de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe* (Miled, 2005 : 129).

Il faut souligner que l'entrée par les contenus ne permet pas de cibler suffisamment l'enseignement et que, selon les termes de Miled (op. cit.) cette approche se fonde essentiellement sur *l'académisme* et *l'érudition*. Or les curriculums des filières dont la formation est professionnalisante doivent être explicitement orientés vers le développement des compétences. Et pour délimiter les compétences à développer dans un parcours donné et concevoir des programmes d'enseignement appropriés, il faut avoir auparavant déterminé le profil de sortie de l'étudiant. Ce qui nécessite de se projeter à la fin d'un cycle de formation et de s'interroger sur ce qu'on attend que les étudiants aient maîtrisé à la sortie. Dans ce cadre, la définition de la notion de *profil de sortie* que nous trouvons chez Paul Inchauspé est éclairante. *C'est l'expression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement dans un segment du parcours scolaire, ensemble de compétences capables de guider et d'orienter le travail à faire dans l'élaboration du curriculum d'études* (Inchauspé, 2000 : 4).

Pour reprendre la définition de Roegiers, la notion de compétence se distingue par cinq caractéristiques dont trois intéressent directement notre travail :

1. *Mobilisation d'un ensemble de ressources.*
2. *Caractère finalisé : Ces activités décontextualisées n'ont d'efficacité que si elles sont réinvesties dans de nouvelles activités fonctionnelles en contextes.*
3. *Évaluabilité : une compétence est évaluable, puisqu'elle peut se mesurer à la qualité de l'exécution de la tâche, et à la qualité du résultat.* (Roegiers, 1999 : 32).

Cet éclairage théorique rapide laisse voir que dans les licences appliquées de français, il n'y a pas de vision claire quant à l'orientation exacte de cette formation. Car, ces programmes ne sont pas conçus sur la base de la détermination de compétences à développer, ni du profil de sortie de l'étudiant. Cela se traduit par l'absence de compétences relatives à l'exercice d'une profession donnée, formulées en objectifs. Ainsi, il n'y a pas de mise en lien des UE avec des objectifs d'enseignement précis, ni d'articulation entre les différents enseignements, telles que nous allons le montrer à partir des contenus élaborés dans le département de français de l'Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Zaghuan (ISEAHZ)¹. Ces contenus, validés par la commission sectorielle et publiés sur le site internet du Ministère de l'enseignement supérieur et sur celui de l'institut en question, montrent l'impossibilité d'implanter une formation appliquée en l'absence de conditions favorables et sans déblayement préalable du terrain. C'est ainsi que le site de l'ISEAHZ présente cette formation : *La licence appliquée implique une formation moderne créant des profils plus adaptés au paysage professionnel actuel [...] avec une formation en informatique et en culture de l'entreprise, l'apprenant développe des compétences recherchées par le secteur qui embauche le plus désormais : le tertiaire*. Il est mentionné un peu plus loin que *les stages dans le tertiaire sont facultatifs*.

Cette description appelle quelques remarques. D'abord, les termes *profil* et *compétences* employés ne sont ni repris, ni pris en considération dans l'élaboration du contenu des programmes. De plus, les deux disciplines, *l'informatique et la culture de l'entreprise* sont des unités transversales, enseignées dans la totalité des filières universitaires, toutes disciplines confondues, et ne spécifient pas les parcours appliqués. De surcroît, les descriptifs des cours de ces deux UE, consultables sur le même site montrent que leurs contenus sont théoriques, axés sur le savoir et à un niveau très minime sur le savoir faire. Et enfin, le caractère facultatif des stages professionnels constitue un obstacle à l'exercice et au développement des compétences et ipso facto à leur évaluation en l'absence de tâches exécutables et observables.

Il faut rappeler qu'il est difficile aux étudiants issus des filières de langues appliquées des départements de français de trouver des stages professionnels pour différentes raisons. D'une part, le secteur public n'est pas demandeur de diplômés formés en langue française, car l'administration et les documents officiels sont arabisés et la langue courante est l'arabe standard. D'autre part, les entreprises privées choisissent souvent la majorité de leurs stagiaires parmi les étudiants des filières scientifiques spécialisées et particulièrement parmi les étudiants des écoles d'ingénieurs, car ils sont plus compétents sur le plan technique et informatique et

donc plus compétents, d'un point de vue général, selon ces entreprises (Rapport de l'AUF : 2016). D'ailleurs, lors des entretiens d'embauche, les candidats aux stages, sont évalués sur la base de leurs compétences linguistiques, mais aussi de leurs compétences techniques. A tous ces problèmes, s'ajoute le *manque de qualification des enseignants non préparés à ce type d'enseignement et de leur refus de se convertir à ce type d'enseignement* (Miled, 2016 : 90).

Ainsi, la mobilisation de différents acteurs et les efforts déployés pour mettre en place une formation professionnalisante dans des départements de français en vue de garantir l'employabilité des diplômés n'ont pas abouti aux résultats escomptés. Cet échec montre combien aujourd'hui les diplômés des filières scientifiques sont privilégiés et que leurs besoins en langue française sont plus importants.

Les besoins de l'apprentissage du français dans les filières scientifiques

Selon les chiffres donnés par l'Institut français de coopération de Tunisie (2017), la France est le premier pays de destination des étudiants tunisiens qui poursuivent leurs études à l'étranger. En effet, sur les 25.000 étudiants tunisiens à l'étranger, 66% sont en France (15.000). Ce chiffre place la Tunisie à la quatrième place dans les pays d'origine des étudiants internationaux en France. D'après la même source, les étudiants tunisiens privilégient d'abord les sciences fondamentales et appliquées (49%), la médecine, la pharmacie, le secteur dentaire (14,5%), les sciences économiques, administratives et de gestion (14%).

En Tunisie, dans les écoles d'ingénieurs, où la seule langue d'enseignement, de rédaction des comptes rendus de projets et des soutenances est le français, et dans d'autres institutions à vocation scientifique, différentes opportunités sont offertes aux étudiants désireux d'intégrer une université française au milieu de leurs cursus dans le cadre des partenariats franco-tunisiens. En effet, ces écoles et ces instituts sont signataires de nombreuses conventions de co-diplômation avec des établissements français. A titre d'exemples, à l'université de Carthage 11 conventions ont été signées. A l'Ecole Nationale des Sciences de l'Informatique de Tunis (ENSI), les élèves ingénieurs peuvent, dans le cadre de programmes d'échange, poursuivre leurs études dans différents établissements français. Parmi les critères de sélection des dossiers de candidature des étudiants, figure en bonne place la maîtrise du français écrit et oral et un niveau seuil est requis. De là, les étudiants sont appelés à passer un test de connaissances en français (TCF). Les élèves ingénieurs ont aussi l'opportunité d'effectuer leur stage de fin d'études en France, soit dans des entreprises privées, soit dans des laboratoires de recherche. En général, les postulants passent des entretiens en langue française via Skype ou par téléphone.

Dans le domaine professionnel, plusieurs entreprises franco-tunisiennes se sont implantées en Tunisie. Ces entreprises offrent souvent à leurs employés tunisiens des possibilités de déplacements entre les deux pays. Pour cela aussi, la maîtrise de cette langue est requise dans le recrutement des diplômés.

Ainsi, les besoins institutionnels et individuels d'apprendre le français dans les filières scientifiques sont importants. Pourtant, dans ces filières, aucun intérêt n'est accordé à l'enseignement de cette langue ni de la part de l'instance de tutelle, ni de la part des institutions. D'abord, il n'existe pas de programmes officiels d'enseignement du français spécifiques aux filières scientifiques. Le choix des enseignements, dans ces institutions dépend des efforts individuels ou collectifs des enseignants. De surcroît, les enseignants ayant la charge de l'enseignement de cette langue sont des détachés du secondaire et reconduisent souvent les pratiques en vigueur dans le secondaire en axant leurs enseignements sur des savoirs grammaticaux, sans tenir compte des spécificités et des besoins des filières universitaires. (Rapport de l'AUF : 2016). Enfin, la programmation des séances d'enseignement des langues, dans ces institutions n'encourage pas les étudiants à être assidument présents à ces cours. Il résulte de cette situation *La désaffection des étudiants pour cette langue, l'augmentation du taux d'absentéisme, la baisse de leur niveau de maîtrise du français et l'insatisfaction des employeurs essentiellement du secteur privé en raison des défaillances linguistiques des diplômés de l'université tunisienne et ce au niveau des échanges professionnels oraux et écrits* (Miled, 2016 : 82).

En somme, les besoins institutionnels et individuels d'apprendre le français dans les filières scientifiques sont très importants. D'où la nécessité d'accorder plus d'intérêt à l'enseignement de cette langue dans ces filières et d'élaborer un curriculum complet qui prend en charge ces besoins et qui est à même de répondre adéquatement aux besoins de cette formation.

Conclusion

Pour combler l'écart entre l'enseignement du français et la demande sociale, en Tunisie, plusieurs mesures s'imposent. Il faudrait, à notre avis, réexaminer les programmes des filières professionnalisante de français et les réajuster en fonction des besoins réels du marché du travail, de façon à ce que la formation soit au plus près des situations professionnelles ciblées et permettre ainsi aux étudiants d'avoir une visibilité claire quant à l'issue de leur formation. Pour ce faire, il faut savoir surmonter les obstacles à la professionnalisation de l'enseignement supérieur, dont quelques uns sont programmatiques et se traduisent par des difficultés à construire des programmes en lien avec les besoins des entreprises et des

étudiants (Mangiante : 2017). De là, un partenariat avec le milieu professionnel s'avère nécessaire. Il nécessite la collaboration des enseignants de français et des professionnels. C'est ainsi qu'il sera possible d'associer les tâches professionnelles aux compétences langagières à déterminer et à développer chez les étudiants et garantir l'employabilité des diplômés de ces filières, selon les besoins du marché.

Il conviendrait aussi d'accorder plus d'intérêt à l'enseignement du français dans les filières scientifiques et particulièrement dans les écoles d'ingénieurs par la mise en place de programmes adéquats, susceptibles de renforcer le rapport entre la formation et l'emploi. Pour ce faire, je rejoins l'avis de Miled (2016 : 104), selon lequel il faudrait mettre en place une formation en didactique universitaire, appropriée destinée aux enseignants du français dans les filières hors départements de français. Cette formation permettra la réorientation des contenus des enseignements vers le français sur objectifs spécifiques et le français sur objectifs universitaires et l'élaboration d'outils et de supports didactiques pour cet enseignement.

En Tunisie, un tel projet ne pourra réussir que lorsque les études en didactique des langues seront réhabilitées et que l'instance de tutelle leur accordera plus d'importance en intégrant cette spécialité dans le recrutement des enseignants universitaires.

Bibliographie

- Frantz, P. et al. (2004). *L'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : état des lieux et perspectives*. Rapport d'évaluation. MES/CIEP.
- Inschappé, P. 2001. « Les profils de sortie comme levier du renouvellement du curriculum d'études du primaire et du secondaire ». Conférence prononcée à Alger lors d'un colloque sur «Les compétences et les savoirs» organisé par le ministère de l'Éducation nationale d'Algérie et l'UNICEF.
- Mabrou, A., Kadi-Ksouri, L., Miled, M. 2016. *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : état des lieux et propositions*. Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie.
- Mangiante, J-M. 2017. « **La professionnalisation des enseignements de français et en français dans les universités : un équilibre nécessaire entre recherche, formation et insertion professionnelle** », conférence prononcée lors du forum mondial Héraclès « **Promouvoir la langue française et son enseignement en milieu universitaire par le renforcement de la relation formation/emploi** », Université d'économie, Prague 18-19 mai.
- Miled, M. 2005. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences » *La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, p. 125-136.
- Miled, M. 2010. « Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ? » Actes du séminaire sur « l'enseignement du français dans le monde arabe ». Paris : CIEP.
- Miled, M. 2016. Le contexte de l'enseignement du français et en français dans les universités tunisiennes et un diagnostic ciblé. In : *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : État des lieux et propositions*. Rapport commandité par l'AUF, 86-105.

Roegiers, X. 1999. « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens ». *Forum-pédagogies*, p. 24-41.

Documents spécifiques

Rapport : « Vers l'instauration de la société du savoir la nouvelle réforme du système éducatif tunisien programme pour la mise en œuvre du projet » Ecole de demain (2002 - 2007). Ministère de l'éducation nationale, Octobre 2002.

La réforme LMD en Tunisie : note de cadrage *La licence.1* Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale de la rénovation universitaire, mars 2006.

Réforme LMD : programmes et contenus de la licence fondamentale de langues, civilisation et littérature françaises, proposés par la commission nationale sectorielle de français (C.N.S.F.) Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique, Direction générale de la rénovation universitaire (2009).

Réforme LMD : programmes et contenus de la licence appliquée de français, proposés par la commission nationale sectorielle de français (C.N.S.F.) Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique, Direction générale de la rénovation universitaire (2009).

Site de l'Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Zaghouan : « qu'est-ce qu'une licence appliquée en humanités » http://www.iseahz.rnu.tn/index.php?option=com_content&view=article&id [Consulté le 02 mai 2017].

Site de l'Institut français de coopération : <http://www.institutfrancais-tunisie.com/>, [consulté le 05 mai 2017].

Site de l'université de Carthage : « Liste des Co-diplômes de l'Université De Carthage avec les Universités française »

http://www.ucar.rnu.tn/Fr/liste-des-co-diplômes-de-l-universite-de-carthage-avec-les-universites-francaises_11_892, [Consulté le 06 mai 2017].

Site de l'Ecole Nationale des Sciences de l'Informatique. <http://www.ensi.rnu.tn/fr/index.php>, [Consulté le 07 mai 2017].

Note

1. Banlieue de Tunis.

Synergies Europe n° 13 / 2018

**Dispositifs universitaires
concrets pour le renforcement
de la relation formation/emploi**





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La relation formation/emploi à l'université de Lille : quelles nouvelles conceptions éthiques et déontologiques ?

Étienne Clément

Sciences du Langage - Laboratoire ELLIADD EA 4661,
Université de Bourgogne – Franche-Comté, France
etienne.clmt@gmail.com

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Cet article se propose d'explorer la relation formation-emploi, à partir des dispositifs d'insertion professionnelle et des formations académiques en Langues Étrangères Appliquées de l'université de Lille. À travers le module de gestion de projets et d'approches interculturelles que nous dispensons au sein du master relations interculturelles et coopération internationale, nous illustrerons en quoi la relation formation-emploi revêt de nouvelles conceptions éthiques et déontologiques par la promotion de la langue française, en transformant l'étudiant du « sujet-apprenant » à l'acteur du développement de nos sociétés dans son rapport à l'insertion professionnelle.

Mots-clés : employabilité, coopération internationale, interculturel, francophonie

The training-employment relation at the University of Lille: what new ethical and deontological conceptions?

Abstract

This article aims to explore the training-employment relation, based on internship research and professional integration schemes and academic courses in Applied Foreign Languages at the University of Lille. Through the project management module and intercultural approaches that we provide in the master of intercultural relations and international cooperation, we will illustrate how the training-employment relation takes new ethical and deontological conceptions through the promotion of french, in transforming the student of "subject-learner" to the actor of the development of our societies in his relation to professional integration.

Keywords: employability, international cooperation, intercultural, francophonie

Introduction

Cet article se propose de faire le point sur une question à laquelle toutes les universités du troisième millénaire se doivent de répondre, à savoir, la mission de concourir au développement des sociétés dans une perspective d'insertion

professionnelle de leurs étudiants. À la lumière des considérations épistémologiques actuellement à l'œuvre dans ce champ disciplinaire, ainsi que des dispositifs professionnels et de l'offre de formation à l'université de Lille, nous nous interrogerons sur la relation formation-emploi par le biais de la centration sur l'étudiant en termes de formation académique et de devenir professionnel.

Puis, nous poursuivrons notre réflexion sur la relation formation-emploi à partir du master Relations Interculturelles et Coopération Internationale (RICI) de l'université de Lille qui s'érige en garant de la tradition académique avec une prédominance de la culture générale et recherche fondamentale. En ce sens, nous nous demanderons en quoi cette formation et les dispositifs d'insertion professionnelle répondent au devenir professionnel des étudiants.

Enfin, nous illustrerons nos réflexions par les nouvelles conceptions éthiques et déontologiques que nous développons dans notre module de gestion de projets et d'approches interculturelles dispensé au sein dudit master, en faisant passer l'étudiant du « sujet-apprenant » à l'acteur du développement de nos sociétés dans son rapport à l'insertion professionnelle. Il s'agit de revenir sur la vision résolument dialogique que nous proposons dans notre enseignement afin de correspondre aux attentes d'une société en constante mutation, sous les effets conjugués de l'accélération des échanges et de la globalisation du savoir.

La relation formation-emploi : un nécessaire repositionnement terminologique au cœur des missions des universités

Nous proposons ici deux niveaux de lectures dans lesquels la relation formation-emploi revêt des acceptations différentes. Nous commencerons par donner des considérations épistémologiques sur la mission des universités du troisième millénaire dans l'espace francophone ; puis, nous présenterons les dispositifs d'insertion professionnelle les plus novateurs mis en place à l'université de Lille (France).

S'interroger sur la relation formation-emploi implique de se poser la question des missions propres aux universités du troisième millénaire. Dans l'espace francophone, l'article 2 de la charte et statuts de l'Université Saint-Joseph (Liban) précise que : « Par ses enseignements, l'université Saint-Joseph facilite à ses étudiants l'acquisition d'une formation qui leur permette d'exercer une activité utile dans la société qui est la leur, une formation adaptée à la vie professionnelle qu'ils souhaitent et jugent accessible. » (Charte de l'université de Saint-Joseph, 1975 : 3). La tradition académique est ici garantie par les enseignements dispensés, l'accès à la culture générale et la préférence affichée pour la recherche dite « fondamentale », dont toutes les universités tirent leurs lettres de noblesse. À l'université

de Montréal, la charte précise dans son objet que : « L'université a pour objet l'enseignement supérieur et la recherche. » (Charte de l'université de Montréal, 1967 : 4). Il ne fait aucun doute que la première mission des universités du futur repose sur la recherche fondamentale, laquelle s'appuie sur le triptyque : observation, expérimentation et modélisation.

D'un côté, les universités font perdurer leur tradition académique donnant accès à des savoirs théoriques ; d'un autre, elles se doivent de concourir au développement des sociétés dans une perspective d'insertion professionnelle des étudiants. C'est la raison pour laquelle, bien que les problématiques de l'université relèvent de l'universel, l'université ne peut guère faire abstraction de son environnement géographique immédiat et des bouleversements sociétaux (accélération des échanges, diffusion du savoir en réseau (numérique, audiovisuel), mobilités (étudiantes, enseignantes et chercheurs) qui affectent ses enseignements (Borg, 2015 : 2). En l'occurrence, le préambule de la charte de l'université de Lausanne (Suisse) souligne que : « Aujourd'hui, les défis que posent l'internationalisation des savoirs, l'émergence de nouveaux savoirs, les nouvelles manières de diffuser les savoirs ainsi que leur commercialisation remettent en question le rôle et l'organisation des Universités dans notre société. » (Charte de l'université de Lausanne, 2017 : 1). En d'autres termes, c'est à une mission plus pragmatique et utilitariste que les universités de demain doivent répondre en remettant au cœur de leur réflexion la relation formation-emploi. À cet égard, l'université Saint-Joseph termine son article 2 en mentionnant que : « Cette mission fonctionnelle, ou préoccupation professionnelle, s'intègre dans un service plus fondamental qui constitue la mission culturelle de l'Université, la mettant au service de la promotion des hommes. » (Ibid.).

Si les missions des universités de l'espace francophone du troisième millénaire relèvent de la recherche fondamentale, les diverses chartes citées mettent en lumière que l'insertion professionnelle des étudiants et la prise en considération des bouleversements sociétaux sont plus que jamais d'actualité. Toutefois, nous pouvons légitimement nous interroger sur le rapprochement entre formation et emploi qui est souvent considéré comme un objectif premier des politiques éducatives. Or, Giret a démontré au niveau français par des observations empiriques que le lien entre formation et emploi apparaissait « totalement distendu en début de carrière et semblait peu se resserrer par la suite. » (Giret, 2015 : 23). Par conséquent, si les formations universitaires ne donnent pas toujours accès à un emploi précis, il convient de rappeler que le rôle premier des universités est de former les étudiants à la recherche fondamentale et aux savoirs universels. Néanmoins, leur mission évolue au gré des bouleversements sociétaux, c'est pourquoi, nous considérons que la relation formation-emploi fait désormais partie des enjeux

stratégiques au cœur des missions des universités. Dans ces conditions, nous faisons l'hypothèse suivante : sortir de la dichotomie qui oppose le global au local ou encore le standard au contextuel, afin de tendre vers une pensée dialogique féconde qui prenne en compte la complexité de cette relation formation-emploi. C'est à cette condition que nous pourrions construire et imaginer les universités de demain. (Morin, 1990 : 10).

Nous attirons ici l'attention des effets de la mondialisation sur les missions des universités et préconisons que ces dernières devraient prendre en considération ce dialogisme « dogma-pragma » pour l'avenir de leurs missions, le « dogma » étant rattaché à la tradition académique des universités et le « pragma » étant la vision plus pragmatique du savoir en phase avec les attentes d'une société en constante mutation (accélération des échanges et globalisation du savoir).

À l'université de Lille en France, la relation formation-emploi fait partie d'une politique volontariste de prise en considération de l'insertion professionnelle de ses étudiants. À cet effet, divers dispositifs ont été mis au point pour assurer une formation académique de qualité tout en étant vigilant sur le devenir professionnel des étudiants. Parmi les divers dispositifs, nous pouvons citer tout d'abord l'Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle (OFIP) créé dès 1990 dans le but de doter l'université d'un service d'analyse des parcours des étudiants. Ses missions consistent en l'élaboration d'outils d'analyse (statistiques, enquêtes) et en l'évaluation du fonctionnement des filières de formation en opérant un suivi des étudiants de leur entrée à l'université jusqu'à leur insertion professionnelle. Cet observatoire produit des rapports annuels sur l'insertion professionnelle de ses anciens étudiants en fonction des filières. En outre, nous pouvons également citer le Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP), qui a pour mission d'accompagner les étudiants dans leur recherche de stage et de premier emploi, ou encore « Lilagora », réseau professionnel mettant en relation des étudiants, des anciens étudiants et des employeurs en proposant des offres de stage ou d'emplois et d'alternances en ligne, ainsi qu'une « CVthèque » optimisée pour plus de trois mille entreprises déjà répertoriées sur cette plateforme.

Au-delà des dispositifs d'insertion professionnelle, l'offre de formation a été constituée en adéquation avec le devenir professionnel des étudiants. Au sein de l'unité de formation et de recherche de Langues Étrangères Appliquées, l'offre de formations comporte une licence avec une spécialisation en troisième année, et cinq masters. Parmi eux, nous souhaitons aborder le master relations interculturelles et coopération internationale, dit « RICI », qui forme des professionnels pour différentes fonctions au sein d'organisations confrontées aux questions internationales et interculturelles. C'est par le biais de ce master que nous souhaitons

poursuivre notre réflexion car il intègre au cœur de ses enseignements la relation formation-emploi, articulée au sein du dialogisme « dogma-pragma » précédemment évoqué.

Le master RIC1, une formation au cœur de la relation « formation-emploi »

Compte tenu des nouvelles missions des universités du troisième millénaire en matière de relation formation-emploi, l'université de Lille a très tôt mené une politique volontariste d'insertion professionnelle via différents dispositifs proposés à ses étudiants et ex-étudiants. Les réflexions de l'offre formation en Langues Étrangères Appliquées ont été menées de concert avec les politiques d'insertion professionnelle, si bien qu'un nouveau master, dit « RIC1 », relations interculturelles et coopération internationale a vu le jour au début des années 2000.

Cette formation professionnelle se divise en deux niveaux (master 1 et 2) et selon quatre parcours de spécialité : Afrique et monde arabe, Asie, Francophonie et Amérique latine, et forme des professionnels capables de développer des missions de coopération internationale dans les domaines culturel, politique et économique. Pour ce faire, un niveau en deux langues étrangères (B2/C1 selon le Cadre Européen Commun de Références des Langues) est exigé et l'essentiel de cette formation met l'accent sur les relations interculturelles (management et communication interculturelle), c'est-à-dire, la prise en considération d'une « compétence interculturelle vécue » à travers les deux stages en master 1 et 2. En ce sens, les compétences ne peuvent résulter que d'un aller-retour incessant entre compréhension et incompréhension avec mise à l'épreuve de chocs, d'incompréhensions et de malentendus vécus par les étudiants pendant leur période de stage (d'après l'acceptation de « compétence interculturelle » de Demorgon, 2005 : 196).

À la lumière des bouleversements sociétaux précédemment évoqués, cette formation a sans cesse appréhendé la relation « formation-emploi » dans le but d'assurer un suivi assidu de l'insertion professionnelle de ses étudiants et ex-étudiants. C'est en ce sens que nous pouvons mettre en avant la dimension dialogique « dogma-pragma » qui articule cette formation par le biais de la centration sur l'étudiant en termes de formation académique et de devenir professionnel.

Nous pouvons d'abord identifier le « dogma » (du grec ancien *dokein* « juger bon, penser ») de la formation. Celui-ci est constitué de trois composantes. Nous soulignons la tradition académique des enseignements en matière de coopération internationale. Puis, la deuxième dimension met en avant l'exigence du niveau linguistique (B2/C1) en deux langues étrangères sur objectifs spécifiques. Les étudiants sont sensibilisés à la dimension professionnalisante du français en tant que

langue internationale de grande diffusion. Enfin, nous soulignons l'omniprésence de la dimension interculturelle dans tous les enseignements selon l'approche complexe définie par Demorgon.

Ensuite, nous mettons en avant le « pragma » (du grec ancien *pragmatikós* « pratique ») de la formation. Celui-ci renvoie à trois dimensions. D'abord, il s'agit d'une centration sur l'étudiant dans la construction et définition de son projet professionnel avec les partenaires d'une aire géolinguistique donnée (via le BAIP et le réseau Lilagora). Puis, il faut y ajouter une dimension professionnalisante avec deux stages obligatoires de deux mois en master un et de six mois en master deux. Enfin, nous soulignons la dimension transversale des enseignements à travers les approches interculturelles formant l'étudiant à la dimension dialogique des cultures (que nous expliquerons ci-dessous).

C'est en mettant au cœur le dialogisme « dogma-pragma » que la formation relations interculturelles et coopération internationale prépare ses étudiants aux défis du troisième millénaire. Pour ce faire, celle-ci met l'accent sur le concept même de dialogique via trois dimensions.

La première dimension dia-logique s'inscrit dans l'hypothèse suivante : « Faire travailler les écarts, ne pas chercher à les abraser, à les recouvrir, à les dissoudre dans un uniforme qui sera effroyablement ennuyeux. Non, laissons travailler les tensions que ces écarts justifient. En même temps qu'il y a ce *dia* de l'écart, il y a ce *logos* de l'intelligible. Et ma position est de donc de dire : faisons travailler l'écart des cultures en même temps que posons le commun de l'intelligible. » (Jullien cité dans Huu Khoa, 2012 : 48). En d'autres termes, il s'agit que les étudiants travaillent sur les *dia* (du grec « tension, écart ») des cultures afin de trouver l'intelligibilité de leur relation. Autrement dit, les étudiants doivent faire montre d'un bon usage de leur savoir académique pendant que le stage leur permet de développer des apprentissages interculturels.

La deuxième dimension dialogique renvoie à la *pensée complexe* de Morin en partant du postulat que les étudiants doivent apprendre à relier les différentes aires géolinguistiques afin de les percevoir comme une figure d'ensemble. Pour ce faire, la formation fait de cette complexité une unité à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste, avec laquelle les étudiants doivent apprendre à réfléchir (selon plusieurs logiques pouvant être contradictoires). C'est la raison pour laquelle, les enseignements de management interculturel et de communication interculturelle sont dispensés à tous les étudiants de la formation indépendamment des aires géolinguistiques.

Enfin, la troisième dimension dialogique met en exergue la dimension antagoniste (au sens étymologique, *agonistes*, « qui lutte » en grec ancien) de la formation. Autrement dit, il s'agit pour les étudiants de prendre en considération le défi de la contradiction du réel afin de penser la complexité (au sens étymologique *complexus* : « ce qui est tissé ensemble ») des antagonismes qui se manifestent dans le réel (réponses culturelles opposées entre la culture française et la culture de l'aire géolinguistique étudiée). En résumé, les étudiants sont formés à ces trois dimensions dialogiques reposant sur la coopération ou l'échange dans un même système avec des logiques différentes, contradictoires et antagonistes. Celles-ci sont mises en avant à la fois dans les enseignements et vécu à travers les stages.

Conformément à ce que nous avons démontré, le master relations interculturelles et coopération internationale de l'université de Lille a été pensé depuis sa création dans une perspective d'insertion professionnelle de ses étudiants de par ses enseignements (*dogma*), et de par les dispositifs d'insertion professionnelle pour le devenir professionnel des étudiants (*pragma*). Ceci explique que la centration sur l'étudiant soit pensée selon les dimensions dialogiques que nous venons de présenter. Dans la perspective de proposer de nouvelles conceptions éthiques et déontologiques au sein de cette formation, en considérant les bouleversements sociétaux, nous avons développé au sein même de cette formation un module de gestion de projets et d'approches interculturelles. Celui-ci fera l'objet de notre dernière partie.

Le module gestion de projets et d'approches interculturelles : l'étudiant du « sujet-apprenant » à l'acteur du développement de nos sociétés

Compte tenu des missions en constante évolution des universités à l'égard de la relation formation-emploi et de la vision résolument dialogique qui est enseignée au sein de la formation « RIC1 », nous souhaitons approfondir ce travail à travers notre module de dix-huit heures de gestion de projets et approches interculturelles. Celui-ci s'adresse à une promotion de vingt-quatre étudiants de master deux, parcours de spécialité « Amérique latine ».

Nous décidons de répartir les étudiants en six groupes de quatre et de les faire travailler sur le montage d'un projet de coopération décentralisée entre une collectivité du nord de la France et une collectivité d'Amérique latine. Pour ce faire, les étudiants ont dans un premier temps travaillé sur les notions d'interculturalité, de numérique et de gestion de projets à travers la lecture de différents articles. Puis, chaque projet de coopération est défini selon les projets professionnels des groupes d'étudiants afin de répondre à la logique d'insertion professionnelle après leur stage de master deux. Chaque groupe d'étudiants a à la fois approfondi des

savoirs académiques sur la gestion de projets, les notions-clefs d'interculturalité, de numérique, et a en même temps développé une méthodologie de gestion de projet en se confrontant à des professionnels de collectivités locales. Afin de correspondre aux attentes d'une société en constante mutation, sous les effets conjugués de l'accélération des échanges et de la globalisation du savoir, chaque groupe d'étudiants doit aborder une problématique interculturelle de coopération entre deux collectivités locales qui prenne en considération la dimension *dia*-logique de chaque projet. Autrement dit, il s'agit pour les étudiants d'utiliser leurs savoirs théoriques pour les mettre en pratique dans le développement de leur projet de coopération auprès des deux collectivités locales. Chaque projet doit être finalement présenté devant un jury comprenant l'enseignant, ainsi que des représentants de chacune des collectivités locales (française et latino-américaine). La prise en compte des contextes culturels, la dimension numérique, ainsi que la fiabilité du projet selon la méthodologie de gestion de projet proposée en cours, font parties intégrantes des critères les plus importants pour l'évaluation du projet.

En somme, nous avons dégagé trois perspectives qui soulignent que les étudiants cheminent du « sujet-apprenant » à l'acteur du développement de nos sociétés au cours de la réalisation de ce projet. D'abord, le jury composé par les trois membres a mis en avant la dimension professionnelle et réaliste des six projets proposés prenant en compte les contextes culturels donnés et faisant des propositions en matière de numérique pour le développement du partenariat de coopération. En outre, chaque groupe d'étudiants a été confronté à des problématiques antagonistes selon les contextes culturels, et a sans cesse fait face à des malentendus, incompréhensions ou chocs interculturels. C'est pourquoi, chaque groupe a développé sa propre culture professionnelle de prise en considération des *dia* (tensions entre réponses culturelles) afin de l'intégrer à son projet. Enfin, les étudiants ont développé un « agir ensemble interculturel » (expression de Demorgon) articulé dans le dialogisme *dogma* (enseignements théoriques de notre module) et *pragma* (recherche de terrain en lien avec la collectivité). Pour ce faire, les étudiants ont eu recours aux notions centrales du module (interculturel, numérique) dans la partie rédactionnelle et dans le développement d'outils numériques (création d'une page YouTube et d'un compte Instagram). En somme, les six groupes d'étudiants ont largement puisé dans le dialogisme « dogma-pragma » pour développer de nouvelles conceptions éthiques et déontologiques de la gestion de projet à l'international et ont trouvé des stages (et *in fine* des emplois) en relation avec notre module. En effet, une enquête menée par nos soins l'année suivante du module a démontré que les étudiants avaient à plus de 80% utilisés les savoirs académiques lors de leur stage professionnel et de leur premier emploi. Ceci dénote l'employabilité de ces étudiants sur le marché du travail, c'est-à-dire leur capacité à évoluer de façon autonome afin de disposer d'un emploi durable. C'est en sens que notre module

a créé de nouvelles conceptions éthiques dans la mesure où l'employabilité ne dépend pas seulement des connaissances et des qualifications mais également des comportements interculturels que les étudiants ont développés pendant leur projet et durant leur stage et premier emploi.

Conclusion

Face aux défis du troisième millénaire, il convient de rappeler que les universités se doivent de prolonger la tradition académique qui est leur mission première à travers l'accès à la culture générale et la préférence affichée pour la recherche dite « fondamentale ». Néanmoins, celles-ci ne peuvent plus faire l'économie de la réflexion du devenir de leurs étudiants via la problématique de l'insertion professionnelle. Nous préconisons que c'est en prenant en considération la relation dialogique formation-emploi, ainsi que les bouleversements sociétaux actuels que les universités pourront répondre au défi de la relation « formation-emploi » de leurs étudiants via une offre de formation adéquate et des dispositifs d'insertion professionnelle en adéquation avec les problématiques du troisième millénaire.

Bibliographie

- Bakhtine, M. 1981. *Le principe dialogique* (Trad. T. Todorov). Paris : Éditions du Seuil.
- Beacco, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Éditions Hachette, collection « F ».
- Borg, S. 2015. « Les politiques linguistiques éducatives: (re)définition, contexte, évaluation ». *English and French: teaching observations and perspective in multilingual and multicultural context*. *Journal of international Studies*. Prince of Songkla University. Volume 5 n°1.
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Hatier.
- Charte de l'Université de Lausanne (2017).
- Charte de l'Université de Montréal (1967).
- Charte et statuts de l'Université de Saint-Joseph au Liban (1975).
- Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Préf. de de R. Hess. Couverture de M. Granger. Paris : Economica.
- Demorgon, J., Lipiansky, E M. (dir.).1999, *Guide de l'interculturel en formation*. Retz.
- Giret, J-F. 2015. « Les mesures de la relation formation-emploi », *Revue française de pédagogie*, [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 19 novembre 2017. URL : <http://rfp.revues.org/4824>
- Hess, R., Wulf C. 1999. *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*. Paris : Economica.
- Huu Khoa, L. (dir.), 2012. *Le dialogue entre les cultures. Du commun à l'universel*. Indes Savantes
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil.
- Rey, A. 2005. *Dictionnaire culturel en langue française*. Le Robert.
<https://www.univ-lille3.fr/> [Consulté le 7 décembre 2017].



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Comment centrer sur l'apprenant un cours universitaire préparant au stage en entreprise ?

Zsuzsa Kis

Institut d'Administration des Entreprises de Lyon, France
zsuzsa.kis@univ-lyon3.fr

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

L'article traite de la préparation linguistique au stage en entreprise des étudiants allophones en sciences de gestion de l'Institut d'Administration des Entreprises de Lyon. Afin de pouvoir centrer le cours de Français sur Objectif Spécifique sur les besoins des apprenants, les dispositifs en amont, notamment la relation évidente entre le cours, le monde professionnel et l'institut sont nécessaires. Les étudiants en gestion suivent leur stage dans des domaines variés (management, ressources-humaines, marketing), il est donc également important de déterminer des compétences transversales communes à leurs missions.

Mots-clés : français sur objectif spécifique, stage en entreprise, coopération, compétences transversales

How to focus on the learner an academic class preparing for internship in business?

Abstract

The article deals with the linguistic preparation for the internship in a company of allophone students in management sciences. In order to focus the French course on Specific Purposes on the needs of learners, schemes, including clear relation between the class, the professional world and the institute, in our case the IAE-Lyon School of Management, are needed. Management students follow their internships in various fields, so it is also important to determinate transversal skills, which are common to all their missions.

Keywords: French for specific purposes, internship in a company, cooperation, transversal skills

L'article proposé présente l'expérience de la préparation au stage des étudiants internationaux à l'Institut d'Administration des Entreprises de Lyon (IAE-Lyon). L'IAE-Lyon accueille des étudiants en master de gestion suivant leur cursus en

anglais. Un stage en entreprise complète leur formation en master 2. Ils doivent acquérir dans le cours de « français des affaires » les connaissances et les savoir-faire nécessaires pour pouvoir postuler dans une entreprise en France en tant que stagiaires. Leur premier exercice est de trouver un stage et d'être opérationnels dans le cadre de leur travail. L'article focalise sur les liens indispensables entre le cours de français des affaires, l'IAE-Lyon et le monde professionnel.

La démarche FOS (Mangiante, Parpette, 2004) préconise l'analyse des besoins, le recueil des données sur le terrain, puis l'analyse de ces données pour l'élaboration d'un cours. Cependant, nous sommes confrontée à plusieurs difficultés pour mettre en place cette démarche. Tout d'abord, les étudiants projetant d'effectuer un stage constituent un public particulier, à mi-chemin entre la vie universitaire et la vie professionnelle, tandis que le public du FOS est en général un public homogène, constitué de professionnels, d'un corps de métier donné. Ces derniers connaissent déjà leur profession, mais ont besoin d'une formation linguistique, pour exercer leur métier en France ou dans un pays francophone, ou encore, communiquer dans un contexte français.

Nous rencontrons également un problème de chronologie : le cours a lieu au premier semestre et le stage s'effectue au second semestre. Les étudiants au moment de suivre le cours de français des affaires du premier semestre, ne connaissent pas encore le type de stage, le secteur d'activité et les missions qui leur seront confiées. Il ne nous est pas possible d'aller sur le terrain avant le cours pour recueillir des données afin de construire le cours.

D'ailleurs, aller sur quel terrain ? Car la démarche FOS suggère de construire un cours le plus proche des futures missions à accomplir et du futur métier à exercer. Mais dans notre cas, il y a une variable. En effet, bien que les étudiants suivent une formation commune en gestion, leurs stages et leurs missions diffèrent considérablement d'un stage à l'autre, d'un étudiant à l'autre. Comment centrer tout de même le cours sur les besoins des apprenants et les préparer au mieux au monde professionnel ? Nous pouvons avoir recours à la démarche du FOS, mais de manière décalée dans le temps, en l'adaptant à notre situation et notre stratégie reposera non pas sur la spécialisation, mais au contraire, sur les compétences transversales.

Le « centre de gravité de la démarche FOS » (Mangiante, Parpette, 2004 : 46) est la collecte des données, qui passe par la création de liens avec le terrain. En l'espèce, cette étape est facilitée, car notre premier contact est notre institution, et plus précisément le Service des stages du pôle Emploi-Carières-Alternance de l'IAE- Lyon. Il s'agit d'un pôle qui aide les étudiants dans leur recherche de stages et les suit. Il peut donc fournir des données précises concernant les stages déjà

effectués, que nous pouvons analyser, afin de connaître la situation des étudiants du passé pour faire des hypothèses pour le futur. Il s'agit en effet de données anciennes, le recueil n'est donc pas fait en amont, mais en aval ; ces données apportent tout de même des précisions sur les types d'entreprises, leurs secteurs d'activités et leurs localisations (ville et pays). Cela nous permet de constater, que bien qu'ils aient le choix, les étudiants internationaux de l'IAE-Lyon tâchent de trouver un stage en France. Ainsi, en 2016-2017, sur douze étudiants, huit ont effectué un stage en France. Si nous examinons les données plus anciennes, sur la période 2013-2016, sur les vingt et un étudiants, dix-huit ont effectué leur stage en France, et un autre l'a effectué dans une entreprise française (L'Oréal) à l'international, en utilisant le français comme langue de travail. La grande majorité des étudiants effectuent donc leur stage en France et non pas à l'international, ce qui a un impact considérable pour le cours.

Afin de connaître les types de stages, le tableau récapitulatif transmis par le Service des stages permet d'analyser les missions des étudiants des années antérieures, pour cibler les métiers types. Son étude révèle une grande variété dans les postes. Pour illustrer cette disparité, voici quelques-uns des postes occupés : assistant marketing de produit, analyste de média sociaux, manager junior, assistant des ventes, assistant commercial, assistant de la communication et du marketing, assistant des Ressources Humaines (RH). Ce large panel de métiers recouvre évidemment une grande variété de missions, allant de l'analyse de la gamme de produit, à la publicité, en passant par la relation avec la presse, l'organisation et la communication autour d'un salon, le benchmark, la communication sur les réseaux sociaux ou encore la gestion et la mise en place des formations pour le personnel. Il est donc délicat de respecter les recommandations de la démarche FOS pour collecter en amont des informations sur le futur stage et cibler quelques tâches d'une profession précise. Nous devons procéder à la préparation du cours en émettant des hypothèses grâce aux expériences passées des étudiants précédents. Nous devons réfléchir en termes de compétences à acquérir. Faute de pouvoir cibler les compétences spécialisées, notre stratégie est de nous concentrer sur des compétences transversales. Ces compétences doivent être à la fois linguistiques, professionnalisantes et interculturelles, ce qui permettra aux étudiants de trouver un stage et ensuite de travailler en français.

Nous avons la chance d'accueillir chaque année des recruteurs dans nos locaux lors des Salons « Stage, emploi, carrière ». Cette rencontre annuelle offre l'opportunité aux étudiants d'aller au contact des responsables des Ressources Humaines, ce qui constitue pour eux une première expérience : ils peuvent bénéficier de conseils et déposer leur CV, voire, obtenir un rendez-vous pour un entretien.

Pour nous, enseignants, cela permet de connaître les demandes et les attentes des entreprises. Des vidéos enregistrées de ces rencontres annuelles nous permettent d'étudier les attentes des entreprises et d'en créer un outil de travail.

Grâce au contact gardé avec nos anciens étudiants pendant et après leur stage, nous pouvons collecter des informations sur les situations de communication qu'ils ont rencontrées dans le cadre de leur travail. Un questionnaire complète le tableau récapitulatif transmis par le Service de stage. Les informations ainsi recueillies nous permettent de comprendre les types de compétences transversales, dont ils ont besoin.

Les anciens étudiants considèrent sans exception que le français constitue une plus-value réelle pour leur curriculum vitae. Voici quelques réponses données à la question de leur motivation à apprendre le français : « J'apprends le français pour avoir l'opportunité de travailler dans une entreprise multinationale ou directement en France » (étudiante italienne), « Le français est très important dans le commerce international et il est indispensable si je veux vivre et travailler en France ou encore travailler avec des clients français » (étudiante tchèque) ; « Connaître le français a changé ma vision du monde, qui, avant l'apprentissage du français avait été influencée par la culture asiatique et américaine. Je ne suis plus la même personne qu'avant. Je continue à apprendre le français pour pouvoir retourner vivre et travailler en France ou dans un pays francophone » (étudiante taïwanaise). Ces témoignages reflètent bien la motivation tout comme l'attachement des étudiants à la langue française.

Suite à cette même enquête, nous pouvons constater que bien que la majorité des étudiants soient retournés dans leur pays d'origine ou partis travailler dans un pays tiers, les étudiants veulent trouver un travail en rapport avec la France ou utiliser le français comme langue de travail. Si nous examinons les postes occupés à la suite du stage, nous pouvons remarquer que sur les dix-huit étudiants ayant effectué leur stage en France, six étudiants travaillent toujours en France et deux autres travaillent en français ou en rapport avec la France à l'international. Cela représente un tiers des étudiants, ce qui est d'autant plus remarquable que le français est leur deuxième, voire troisième langue après leur langue maternelle et l'anglais.

Afin de le centrer sur les besoins des apprenants, le cours est décliné sur trois niveaux et est à faible effectif (de douze à vingt étudiants maximum par groupe). Cela favorise évidemment une prise de parole fréquente grâce aux jeux de rôles inspirés de la vie professionnelle pour apprendre à réagir de façon appropriée à différentes situations de communication. Car, en effet, le français sera leur langue

de travail, ils communiqueront évidemment, grâce au français, mais ils agiront également par lui. Bien entendu, c'est l'approche actionnelle qui est privilégiée.

Les étudiants en question suivent tous leurs cursus en anglais, leur seul contact avec la langue française est le cours de français des affaires. Ce dernier est donc un cours clé pour leur recherche de stage en France.

Le contenu des niveaux intermédiaire et avancé est approximativement identique, ce sont surtout les approches, le rythme et l'approfondissement des sujets qui font la différence. Nous abordons dans les deux groupes les compétences nécessaires, mais tout à fait classiques et habituelles pour trouver un stage : la recherche, la lecture et la compréhension des offres de stage, tout comme la rédaction du CV et de la lettre de motivation. Nous insistons évidemment sur les questions interculturelles incontournables. Les CV et les lettres de motivation étudiés en cours sont ceux d'anciens étudiants de l'IAE Lyon et répondent à une offre de stage concrète. Ils ont été évidemment anonymisés. Ainsi, le profil, les expériences et les compétences sont très proches de ceux des étudiants du cours. Les étudiants peuvent ainsi non seulement comparer leur propre expérience avec celle des étudiants dont ils apprécient la candidature, mais ils peuvent également se mettre dans la peau d'un recruteur et choisir le CV et la lettre de motivation les plus adaptés pour un poste donné. Cela les met dans une position active. Nous réalisons des simulations d'entretien d'embauche, que nous enregistrons et analysons pour une meilleure prise de conscience.

Quelles sont les autres compétences communes, transversales, nécessaires pour effectuer un stage en France / en français ? Un étudiant voulant trouver un stage en France a besoin de compétences bien plus larges que celles délimitées par ses futures missions. Évidemment, parmi les compétences professionnelles classiques, nous retrouvons le fait de savoir passer un coup de téléphone et rédiger un e-mail et une lettre. Cependant, un étudiant international, s'il veut s'intégrer dans une entreprise en France, doit également posséder des compétences interculturelles, concernant la structure et l'organisation d'une entreprise, tout comme l'encadrement légal du stage, les modalités de travail pendant le stage et le statut du stagiaire au sein de l'entreprise. Les informations nécessaires relèvent à la fois de la connaissance du monde du travail en France, mais aussi du cas particulier du stage. Ce sont des informations indispensables, faisant partie des compétences interculturelles à acquérir. Afin de les faire découvrir, nous pouvons les relier aux compétences écrites et orales à développer, tout aussi nécessaires et transversales, comme le résumé d'un article à l'écrit ou à l'oral et de façon générale la synthèse qui combine le passage de l'écrit à l'oral et vice-versa, souvent indispensable dans le milieu professionnel ou encore l'analyse de graphiques.

La définition des compétences professionnelles semble complexe, car elle est le fruit de divers éléments. Ainsi, selon le MEDEF, il s'agit de la « combinaison de connaissances, savoir-faire, expérience et comportements ». Cette définition est proche de celle qu'en donne Le Boterf : « Être compétent, c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...) ». (Le Boterf, 2008).

Des chercheurs en management ont déterminé dans le cadre des programmes de recherches de l'Union Européenne Erasmus + (elene4work.eu), les compétences nécessaires pour l'employabilité des étudiants futurs managers. Deborah Arnold et Gérard Casanova ont interrogé des étudiants et jeunes travailleurs d'une part et des enseignants et employeurs d'autre part, sur la signification des compétences transversales, les compétences transversales reconnues dans les pays partenaires et les compétences transversales vraiment importantes et nécessaires sur le marché du travail. Selon les réponses données, les chercheurs ont pu créer un référentiel des compétences transversales, où ils ont distingué les compétences sociales (inter-personnelles), les compétences personnelles (intra-personnelles) ; les compétences méthodologiques et les compétences numériques. Les compétences sociales (inter-personnelles) comprennent la communication, le travail en équipe, la gestion des conflits et la négociation.

Si nous examinons les compétences attendues du point de vue de l'enseignement dispensé, nous pouvons constater, que c'est essentiellement la communication qui prédomine, notamment « la capacité à transmettre des idées, de l'information et des opinions de manière claire et convaincante, à l'oral et à l'écrit, tout en écoutant et en étant réceptif aux propositions d'autrui » (elene4work.eu). Une autre compétence sociale qui mériterait d'être développée dans le cours est la négociation, c'est-à-dire, « la capacité à argumenter de manière claire et cohérente et à rapprocher des points de vue différents afin d'arriver à un accord qui satisfait chacune des parties, dans le but d'atteindre les objectifs en question ». C'est également le cas du travail en équipe. Pour développer cette dernière compétence, nous pouvons en effet privilégier le travail en petits groupes, qui facilite la transmission et l'échange effectifs d'information. La capacité de gestion de conflits, c'est-à-dire, « stimuler, réguler ou résoudre un conflit entre deux ou plusieurs parties » peut être également développé dans le cadre du cours grâce aux simulations. La compétence analytique, qui est « la capacité à tirer des conclusions et à développer des prévisions en obtenant des informations de différentes sources et en établissant des liens de cause à effet » (Modes Project, 2009-12) a toute sa place dans une formation et mérite d'être approfondie davantage. Parmi les compétences

numériques, nous devons focaliser notre enseignement sur deux d'entre elles : celle du traitement d'informations et de données, et la communication numérique. En effet, un futur jeune travailleur devra à la fois être capable de communiquer dans un français adéquat et poli et d'autre part gérer les informations numériques en français.

Le référentiel transversal, conçu par Mariela De Ferrari, est fondé sur des compétences communes à tous les métiers. Il se situe en dehors de la logique des métiers et des domaines, en considérant le travail de manière « synthétique », et toute situation de travail comme une situation de communication, qu'elle regroupe en « trois macro-actes de langage : « *dire de faire* », « *faire* », « *en rendre compte* ». (De Ferrari, 2011 : 76). Elle croise ces informations avec les types de destinataires : « internes » (collègues ou hiérarchie) et « externes » à l'entreprise (fournisseurs et clients). Selon elle, le croisement de ces éléments permet de saisir toute situation professionnelle. Elle étudie toutes les dimensions de la production de discours : la « dimension discursive et communicative », la « dimension cognitive », la « dimension critique et pragmatique » et la « dimension socio-affective ». Nous retiendrons pour notre analyse l'approche proposée, fondée sur les situations de communication, tout comme l'idée de réfléchir de manière transversale. Cependant, dans notre cas, le référentiel transversal général aurait un spectre trop large. Nous aurions besoin d'un référentiel transversal adapté, prenant en compte les futurs métiers exercés par nos étudiants pour déterminer leurs compétences transversales requises.

Nous avons vu que le contact avec l'institution et le monde professionnel constitue une étape incontournable : d'une part pour l'obtention des documents et des informations pour préparer les étudiants au plus proche des réalités ; mais également pour pouvoir être présents aux rendez-vous, comme les salons de carrières. Le contact avec les anciens étudiants reste tout aussi primordial. Un cours de FOS pour un stage en France est différent d'un stage dans un pays tiers. La démarche FOS constitue pour nous un fondement indispensable, mais il est nécessaire de l'élargir et réfléchir à une solution pour l'adapter aux réalités du terrain de nos étudiants, en privilégiant non pas de se spécialiser, mais au contraire d'adopter une stratégie centrée sur les compétences transversales.

Bibliographie

De Ferrari, M. 2006, « Formation linguistique et situation de travail pour la composante professionnelle intégrée ? ». *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, DGLFLF, Rencontres 2-3 juin 2006, p. 14-17.

Frin, D., Mangiante, J-M. 2015, « De la collecte des données à l'élaboration didactique en FOS et en FLP : quels outils et méthodologies de traitement des données pour construire des supports de formation ? ». *Points communs*, n°2, p. 54-61.

Le Boterf, G. 2008. *Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Editions d'Organisation.

Mangiante, J-M., Parpette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.

Parpette, C., Carras, C., Abou Haidar, L.2015, « Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique. *Points Communs, Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n° 2, CCIP.

Sitographie

elene4work.eu,

<https://drive.google.com/file/d/0ByZukJfrU4qGMGhpLVJYcTZ0cIE/view>
[Consulté le 10 décembre 2017].



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La préparation linguistique et socio-culturelle des étudiants slovaques à la mobilité en France

Iveta Rizeková

Université d'Economie de Bratislava, Slovaquie
iveta.rizekova@euba.sk

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Le présent article a pour but de présenter quelques *repères théoriques* et *points de vue pratiques* visant le développement des compétences langagières, communicatives et socio-culturelles qui se montrent nécessaires pour réussir des études en France. A l'heure actuelle, l'enjeu de l'insertion des jeunes diplômés donne la priorité à la formation supérieure à visée professionnelle avec l'enseignement des langues vivantes. La formation « Langues étrangères appliquées » répond bien à la demande croissante des entreprises en professionnels du commerce, des affaires et de la communication interculturelle maîtrisant deux langues étrangères. La mise en œuvre d'une préparation linguistique et socio-culturelle au sein de l'université d'origine permettra aux étudiants de surmonter les difficultés rencontrées lors de leur parcours universitaire à l'étranger.

Mots-clés : discours universitaire, mobilité étudiante, compétences transversales, texte académique, motivation

Linguistic and socio-cultural training of Slovak students for mobility in France

Abstract

The aim of the paper is to present some theoretical data and practical points of view leading to the development of language, communicative and socio-cultural competences which are necessary for successful studies in France. At present, the good prospects of graduates require tertiary education with professional orientation and instruction of living languages. The study programme « Applied foreign languages » adequately reflects the growing demand of enterprises for experts in business, entrepreneurship and intercultural communication who command with two foreign languages a well. Introducing language and socio-cultural training at their home university enables the students to overcome the problems facing them during their university studies abroad.

Keywords: university discourse, student mobility, cross-sectional/transversal competencies, academic text, motivation

Les enjeux de la mobilité étudiante en France

Le processus de construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ayant abouti à l'unification des diplômes nationaux tend à promouvoir la mobilité des étudiants en Europe. En raison du renforcement de l'offre de formation compatible entre les pays de l'Union européenne, les établissements universitaires nationaux cherchent à harmoniser leurs programmes d'études et à introduire des approches pédagogiques plus efficaces.

À l'heure où les flux de mobilité augmentent, la transparence et la reconnaissance des connaissances acquises à l'étranger sont devenues des priorités essentielles. Les efforts déployés pour développer des cadres d'accréditation et d'assurance qualité afin d'assurer la mobilité dans l'Union et la mise en œuvre du processus de Bologne font de l'Europe l'une des régions dans le monde la plus avancée dans ce domaine (Katsarova, 2015 : 1).

La Slovaquie prétendant à appliquer progressivement les engagements du processus de Bologne œuvre pour créer de meilleures conditions pour les études des jeunes à l'étranger et, en parallèle, pour les arrivants des universités partenaires. Pour réagir à une régression considérable de l'enseignement du français dans les écoles primaires et secondaires slovaques (l'anglais et l'allemand y prédominent) au cours des dernières années, et par conséquent, à une baisse des inscriptions dans les filières universitaires francophones, les universités concernées doivent déployer maintes activités pour attirer de nouveaux étudiants. Ainsi, la mobilité en France s'avère comme étant une motivation parfaite pour l'apprentissage de la langue française.

Conformément à l'objectif du programme Erasmus+, celui d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues et promouvoir la vaste diversité linguistique de l'Union ainsi que la sensibilisation à la dimension *interculturelle* (Erasmus, 2017: 33), l'Université d'Economie de Bratislava¹ cherche des outils disponibles qui répondent aux nouveaux défis sociétaux et éducatifs, à savoir l'internationalisation, la professionnalisation, de nouvelles approches conformes aux besoins des apprenants, etc. Comme cet établissement vise à promouvoir des projets de mobilité destinés aux apprenants afin de préparer ses diplômés au marché de l'emploi globalisé, le nombre de participants au programme Erasmus+ est en hausse permanente². D'après le sondage réalisé auprès des étudiants,³ parmi les raisons invoquées pour faire des études en France prédominent les suivantes : acquisition des savoir-faire dans la spécialité étudiée, approfondissement des compétences langagières et communicatives, envie de découvrir une nouvelle culture et civilisation. En outre, les candidats désirent se construire une carrière et développer

leur personnalité. Plusieurs ont envie de connaître un milieu académique différent ou de nouvelles stratégies appliquées dans l'enseignement supérieur.

Certes, le rôle de l'université est d'encourager toutes ces ambitions des jeunes. Mais en même temps, les centres de formation et de recherche impliqués, comme celui de la Faculté des langues appliquées⁴, se préoccupent des questions concrètes qui sont liées non seulement aux dispositifs des procédures administratives, mais notamment à la mise en place du dispositif intégrant la préparation linguistique, socioculturelle, interculturelle de ceux qui vont étudier en France.

La préparation linguistique et discursive

En général, la préparation linguistique à la mobilité en France se déroule d'une part, de manière collective, à travers des cours à l'université, le cas échéant, des cours spécialisés à l'Institut français. D'autre part, de manière individuelle, parce que chaque étudiant intéressé est contraint de construire individuellement son projet d'études et de rédiger son dossier. Les stratégies ou méthodes d'apprentissage vont varier en fonction de ces contextes.

L'enseignement moderne des langues est basé sur le développement des aptitudes, des capacités cognitives, ainsi que des attitudes socio-affectives. En d'autres termes, il doit viser la compétence communicative qui est toujours contextualisée, à savoir, reliée à un champ d'action défini socialement et connu des intéressés. *Si la compétence est une propriété personnelle, elle est aussi un bien collectif. Être reconnu compétent, c'est aussi appartenir à un groupe et s'inscrire dans une vie collective* (Tilman, 2006).

La formation linguistique antérieure au départ en France est effectuée dans le cadre des cours de/en langues. Au niveau licence, à part les cours magistraux, les cours de français général et français de spécialité, c'est le cours de français sur objectif universitaire (FOU) qui tient à familiariser les apprenants avec le discours universitaire et à développer des stratégies et des compétences transversales. Tandis que le FOS en disciplines économiques s'achemine vers le point de vue avant tout lexical et terminologique, « le FOU prend plutôt pour point de départ les différentes activités cognitives et linguistiques : *comprendre un cours magistral, prendre des notes, lire des documents longs, faire un exposé, passer un examen selon les différentes modalités écrites et orales* » (Anquetil, 2012 : 3). Les activités en classes sont organisées en fonction des tâches à accomplir, de sorte que les phénomènes lexicaux et grammaticaux deviennent des moyens langagiers nécessaires pour développer des compétences transversales. La macrocompétence transversale est définie comme l'« ensemble cohérent et coordonné de compétences

langagières dont l'objectif est de réaliser *macrotâche au sens du CECR : une mission ou un projet comportant un ensemble de tâches réalistes (en dehors de la situation pédagogique de la classe de langue) à réaliser selon un certain ordre (scénario)*» (Mangiante, Parpette, 2014 : 157). L'étudiant fait toutes les démarches mises en œuvre pour arriver enfin à analyser, interpréter ou réutiliser ses connaissances dans de nouveaux contextes. Nous y voyons un apport interdisciplinaire, étant donné que chaque discipline nécessite le traitement des informations de la part de l'étudiant. Pour ne pas tomber dans l'inefficacité, le concept interdisciplinaire de la matière enseignée est incontournable (Dulebová, 2013 : 13).

Pour que l'étudiant réussisse à s'intégrer au milieu universitaire, il devra s'approprier le code de langage caractéristique pour ce contexte de communication. Il est donc incité à découvrir la forme de français soutenue et normée (à l'oral ou à l'écrit), qui est rare dans la vie courante et ne fait pas partie des manuels scolaires habituels ni des classes de FLE. Il est évident que ce discours nécessite un système de normes à respecter. Nous nous concentrons sur la cohésion et la cohérence du développement des pensées, l'intertextualité, les normes de citation, les règles de grammaire et d'orthographe, etc. Les normes personnelles en opposition avec les normes professionnelles ou sociales provoquent des réactions négatives. Des problèmes peuvent se produire également en raison de différentes attentes de la part d'une culture différente (Hrivíková, 2012 : 78).

Lors de la mobilité en France, les étudiants sont contraints d'accomplir des tâches liées aux genres académiques ; c'est pourquoi le développement des compétences mentionnées au sein de leur école se montre utile voire indispensable. Mais l'écrit universitaire en langue étrangère fait peur aux étudiants slovaques. Ce sentiment est dû apparemment à l'importance de l'écrit dans le discours universitaire (p. ex. la notation des mémoires), et aussi, parce qu'il est lié au respect des conventions et de règles très strictes par rapport à l'oral. Pour éliminer ce rapport négatif auprès des apprenants, nous proposons de procéder tout d'abord, à la compréhension des documents authentiques plus courts et adaptés, à caractère informatif ou descriptif, ensuite à des textes plus longs contenant une structure argumentative, pour pouvoir passer enfin à la rédaction des textes. Un bon planning de cours d'initiation à l'expression écrite permet de rassurer les apprenants sur la possibilité d'apprendre une telle activité.

Avant de procéder à une rédaction plus complexe, c'est-à-dire celle du mémoire et à sa soutenance, les apprenants ont à rédiger un résumé, un compte rendu, une dissertation (travail semestriel), une synthèse de documents, un projet de mémoire. Ils s'entraînent aussi à la prise de parole en public et présentent un exposé à un sujet relatif à leur domaine d'intérêt. Le travail en groupe se montre

très efficace dans la stimulation de la créativité, et l'encouragement à la prise de parole. L'étudiant osera s'exprimer plus facilement si l'ambiance en classes est interactive et détendue.

En résumé, pour développer le niveau lexical et grammatical, nous mettons l'accent plus particulièrement sur :

- la réduction du flou sémantique de certains verbes et leur remplacement par un équivalent plus précis ;
- l'emploi des expressions et structures terminologiques en usage dans les disciplines scientifiques ;
- la synonymie et l'antonymie des expressions ;
- la voix active et passive ;
- les formes verbales impersonnelles ;
- l'emploi des participes et du gérondif ;
- les pronoms relatifs, etc.

Au niveau du style, les activités conduisent à appréhender :

- le maintien de l'objectivité, de la dépersonnalisation et la rigueur de l'énonciation ;
- la cohérence et la cohésion ;
- l'exploitation **appropriée** des connecteurs logiques et des expressions de progression, opposition, conclusion, cause et conséquence, condition ;
- la suite logique de l'argumentation ;
- l'attitude critique et la prise de position ;
- la capacité de synthèse etc.

L'approche qui enchaîne plusieurs phases successives, comme la formulation de la problématique, la recherche documentaire, exploitation des sources, rédaction des parties du texte, citations, relecture, correction et la mise en page, facilite la rédaction d'un mémoire universitaire.

La préparation à la rencontre interculturelle

Les dimensions socioculturelle et interculturelle dirigent des activités de l'échange. Après la première phase d'euphorie, l'étudiant dépaysé qui est mis au contact direct et quotidien avec une réalité inconnue peut éprouver le choc culturel. Mais peu à peu, il arrive à surmonter le sentiment de frustration et d'anxiété, en s'adaptant aux conditions nouvelles, en comprenant ce qui régit le

comportement des personnes qui l'entourent et s'intégrant progressivement dans le nouveau milieu social (Povchanič, 2012).

S'adapter suppose d'abord de repérer un comportement problématique (le placement de l'interlocuteur dans l'échange) et d'identifier cette différence de comportement comme une différence culturelle (savoir-faire) ... Cette identification / interprétation doit être elle-même soutenue par des savoirs : qu'il existe des différences de comportement proxémique selon les cultures ... L'adaptation suppose parallèlement certaines dispositions qui permettent au sujet de tirer les conséquences de ce qui précède pour adopter un comportement approprié en s'adaptant à celui de l'interlocuteur : ouverture, souplesse, disposition à modifier ses propres normes et comportements... (savoir-être). L'adaptation consiste ensuite (du côté de ce que l'on pourrait appeler le versant « résolution » du problème) à adopter ces comportements idoines, qui peuvent être par exemple métacommuniquer à propos du « problème », demander à l'interlocuteur de modifier son comportement, adapter son propre comportement, etc. (Candelier, 2007 : 42 - 43).

Pour préparer l'étudiant à maîtriser ses expériences, le pédagogue doit donner la priorité à l'approche interculturelle, et cela dans toutes les composantes de l'apprentissage en y introduisant des activités présentant des éléments de la culture vécue (p. ex. manifestations de la politesse). Celles-ci inciteront l'apprenant à résoudre des situations de communication réelle qui lui apportent un résultat identifiable. Les activités en classes centrées au préalable sur la compréhension des messages auditifs, les dialogues ou monologues prononcés au rythme naturel des natifs sont fondamentales. D'ailleurs, à l'oral, l'accent est mis sur les stratégies discursives et les actes de paroles dans diverses situations et à une large gamme de sujets de la société actuelle.

Les jeunes ressortissants des pays européens (y compris les Slovaques) semblent partager une culture commune. Néanmoins, il se révèle nécessaire de leur signaler qu'il faudra examiner avec précaution la représentation de la culture cible en prenant en compte l'existence d'une diversité entre pays, communautés ethniques, couches sociales. Le rôle de l'enseignant est alors de sensibiliser les apprenants à une prise de conscience des différences culturelles. En revanche, un tel carrefour multiculturel offre aux jeunes provenant de divers pays un espace favorable à la manifestation de leur propre patriotisme et de leur fierté nationale. Dans les années 90, cet objectif apparaît d'autant plus pertinent dans le contexte slovaque, compte tenu du fait que « le programme scolaire néglige un regard critique sur le « soi-même », sur la relativisation de sa propre culture ... les hypothèses de base concernant la compréhension des « autres » et la compréhension entre les peuples

en termes de tolérance et de respect de la diversité ne sont pas formulées » (Ciprianová, Bírová, 2016 :140). Toutefois, le programme scolaire actuel inspiré des recommandations du « Cadre européen commun de référence » considère le développement d'une « personnalité interculturelle » comme un but éducatif d'une grande importance (CECRL, 2014 : 85). Il est à rappeler que le public des écoles slovaques est plutôt homogène ; par conséquent, la plupart des apprenants sont confrontés à la diversité nationale et linguistique pour la première fois dans le milieu universitaire français.

La préparation linguistique et la préparation interculturelle constituent l'aspect essentiel de la formation. Il s'ensuit qu'elles devraient être basées sur la concrétisation et la mise en pratique des objectifs d'enseignement et d'éducation visant des valeurs humaines et des qualités personnelles (Kvapil, 2014 : 32). D'après les résultats scolaires et les expériences actuelles communiquées par nos étudiants, nous pouvons constater que la mobilité contribue considérablement à la motivation de l'apprenant, à sa prise de responsabilité et à son adaptation à des nouvelles situations de communication. Le projet d'études à l'étranger sollicite l'étudiant pour travailler en autonomie à son rythme et à employer ses propres méthodes et stratégies.

En guise de conclusion

Tandis que la langue anglaise est omniprésente en Slovaquie, la place du français reste pour la plupart liée uniquement au milieu scolaire. La nécessité d'éveiller l'intérêt aux études françaises sollicite l'intervention des enseignants et des organismes de formation. Diverses activités intra et extra universitaires contribuent à motiver les apprenants à poursuivre leurs études et à préparer leur futur métier, comme par exemple le Forum universités-entreprises au mois de la francophonie, les examens DFP, les conférences des invités des sphères académique ou professionnelle française, les rencontres avec des représentants de l'Ambassade de France, etc. Le personnel engagé de la faculté organise concours, workshops et entretiens avec des participants à la mobilité dans le but d'obtenir et de transmettre des renseignements et des expériences utiles. L'équipe enseignante est aussi plus ou moins intégrée dans le processus de la préparation des candidats aux séjours d'études à l'étranger.

Un séjour d'études en France permet à l'étudiant de découvrir d'autres horizons et d'acquérir une plus grande maturité. En effet, le choc culturel provoqué par la découverte d'une autre culture fondée sur des valeurs différentes peut entraîner un autre regard sur sa propre société. Au cours d'un séjour en France, le français

se transforme d'une matière scolaire à un véritable instrument de communication permettant à l'étudiant de se débrouiller dans diverses situations quotidiennes et de passer ses études avec succès.

Enfin, l'application de nouveaux contenus et d'une nouvelle méthodologie dans les cours de français à des fins d'adaptation au milieu universitaire passe par la mise en place d'une formation systématique des enseignants de FLE, FOS ou FOU. De même, tout enseignant-chercheur peut s'instruire lui-même, et cela notamment grâce aux échanges de savoirs et d'expériences parmi les chercheurs, les pédagogues et les didacticiens à l'échelle nationale et internationale.

Bibliographie

Anquetil, M. 2012. « La préparation linguistico-culturelle des étudiants Erasmus au départ pour la France : pour un projet d'interdidacticité franco-italienne ». *Repères DoRiF* n°1, Rome. [Consulté le 20 décembre 2017].

Candelier, M. 2007. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2 - Juillet 2007. Conseil de l'Europe. [En ligne] <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_fr.pdf >. [Consulté le 20 décembre 2017].

Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consulté le 20 décembre 2017].

Ciprianová, E., Bírová, J. 2016. *Le français en Slovaquie : développement de « l'interculturel » dans les programmes scolaires et situation actuelle*. *Synergies Europe*, n° 11, p. 133-147. [En ligne] :

https://gerflint.fr/Base/Europe11/ciprianova_birova.pdf [Consulté le 20 décembre 2017].

Dulebová, I. 2013. Interdisciplinárny prístup vo vyučovaní lingvoreálií ruského areálu. Interdisciplinary approach towards teaching Russian language and area studies. In: *Fórum cudzích jazykov*. Roč. 5, č. 2, p. 7-14.

Erasmus. Guide du programme. Version 2(2017) : 20/01/2017.

[En ligne] https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_fr.pdf. [Consulté le 20 décembre 2017].

Katsarova, I. 2015. *Enseignement supérieur dans l'Union européenne. Approches, problématiques et tendances*.

Service de recherche du Parlement européen. [En ligne] :

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2015/554169/EPRS_IDA\(2015\)554169_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2015/554169/EPRS_IDA(2015)554169_FR.pdf) [Consulté le 20 décembre 2017].

Hrivíková, T. 2012. Interkultúrna komunikácia z hľadiska kontextu alternatívny prístup ku štúdiu interkultúrnej komunikácie. In: *Lingua et vita*. Bratislava. V1, n° 1, p. 73-80.

Kvapil, R. 2014. *Od reálií k interkultúrnej kompetencii učiteľa - rusistu*. Bratislava : MPC, p. 55.

Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. 2014. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG, p. 252.

Povchančič, Š. 2012. *Initiation à la communication interculturelle*. Bratislava : Ekonóm.

Prieskumy názorov vysielaných študentov. [En ligne] <https://old.euba.sk/test/prieskumy> [Consulté le 19 décembre 2017].

Tilman, F. 2006. *Définir les compétences transversales pour les enseignants*. Le GRAIN. Atelier de Pédagogie Sociale. [En ligne] : <http://www.legrainasbl.org/index>.

php?option=com_content&view=article&id=137:definir-les-competences-trans-versales-pour-les-enseigner&catid=54:analyses [Consulté le 23 décembre 2017].

Notes

*Cet article fait partie du projet KEGA 030EU-4/2016 Nouveau concept en matière de Civilisation française et francophone.

1. L'Université d'Économie de Bratislava, un des plus grands et plus anciens établissements universitaires d'enseignement et de recherche dans le domaine des études économiques et managériales en Slovaquie, appartient au réseau international des universités intégrées au programme ERASMUS et depuis l'an 2013 ERASMUS+.
2. Actuellement, cette université coopère avec 270 établissements d'enseignement supérieur dont 43 résidant en France.
3. Source : <http://old.euba.sk/test/preview-file/prieskum_nazorov2015_2016-25308.pdf>.
4. À part de l'enseignement de 7 langues obligatoires aux diverses facultés de l'Université d'Économie de Bratislava, la Faculté des langues appliquées dispense des cours dans le cadre du programme « Langues étrangères et la communication interculturelle » en trois combinaisons de langues : anglais - allemand, anglais - français, anglais - espagnol.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Enseigner le français du tourisme à des fins professionnelles en contexte tunisien

Saloua Kammoun Benmessaoud

Université de Gabès, Tunisie

salouamess@gmail.com

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Afin de répondre aux besoins de compétences et qualifications des employeurs, la formation des futurs licenciés dans le domaine touristique ne peut se passer d'une formation aux langues étrangères, notamment le français, car plus que n'importe quel autre domaine, les formations disciplinaire et linguistique vont de pair dans le secteur du tourisme. Comment adapter donc le cours de français du tourisme aux besoins du marché du travail dans le contexte tunisien ? Pour répondre à cette problématique, nous proposons une démarche ingénierique qui part de l'analyse des besoins pour fixer des objectifs pédagogiques adaptés au contexte tunisien.

Mots-clés : secteur touristique, français langue seconde, démarche ingénierique, approche contextualisée, analyse des besoins

Teaching French for tourism for professional purposes in the Tunisian context

Abstract

In order to meet the needs of the market in terms of skills and qualifications, the training of future graduates of tourism studies should inevitably include teaching foreign languages such as French, because disciplinary and linguistic training go hand in hand in the tourism sector. How to adapt the teaching of French for tourism to the needs of the job market? To answer this research problem, we propose an engineering approach which starts with the analysis of the needs to set educational objectives adapted to the Tunisian context.

Keywords: tourism sector, French as a Second Language, engineering approach, contextualized approach, needs analysis

L'enseignant de français a un rôle important à jouer en matière de formation à l'exercice des professions : [...] la maîtrise de la langue peut être envisagée comme une compétence professionnelle de premier plan (Mourlhon-Dallies, 2008a : 160).

Le secteur touristique, l'un des moteurs essentiels de l'économie tunisienne, connaît une crise qui perdure depuis plusieurs années et que les incidents terroristes succédant à la révolution de 2011 ont accentuée. Pour cette raison, le dispositif tunisien de la formation en tourisme et l'hôtellerie s'est engagé récemment dans une série de réformes concernant la formation, sa qualité, son niveau d'encadrement et d'évaluation afin qu'elle réponde aux besoins des employeurs en compétences et qualifications.

Trois points importants sont à souligner de prime abord. *Primo*, la formation dans les différents établissements de tourisme est dispensée en français. *Secundo*, la clientèle dans les unités hôtelières et touristiques est essentiellement francophone. *Tertio*, la langue française jouit d'un statut privilégié dans l'exercice du métier. Tous ces facteurs montrent que les formations disciplinaire et linguistique sont indissociables dans le secteur du tourisme.

Cet article se veut donc une réflexion sur la démarche didactique à suivre afin d'adapter l'enseignement du français du tourisme aussi bien aux besoins des apprenants qu'à ceux du marché du travail.

Il convient de noter qu'il n'y a pas de démarche « passe-partout » et qu'aucune approche n'est meilleure qu'une autre. Tout dépend du public, des priorités et des objectifs visés. Dans notre contexte, nous optons pour une démarche ingénierique appliquée à ce que nous désignerons le Français Langue Seconde d'Enseignement de la Spécialité (désormais FLSES). Elle concerne un public d'étudiants en cours de professionnalisation dans le domaine du tourisme.

Nous donnerons tout d'abord un bref aperçu des types de formations suivies à l'Institut des Hautes Études touristiques (IHET), seule institution universitaire de tourisme en Tunisie. Ensuite, nous montrerons les dysfonctionnements dans l'enseignement du français. Puis, nous donnerons une idée du Français Langue Seconde d'Enseignement de la Spécialité (FLSES) en déterminant le cadre conceptuel qui le sous-tend et le rôle que joue la compréhension dans le processus d'apprentissage de la L2. Par souci de précision, nous expliquerons les concepts clés de l'approche contextualisée que nous prôtons. Enfin, nous expliciterons les étapes de la démarche du FLSES qui permettent à l'apprenant de s'appropriier les contenus disciplinaires durant sa formation.

1. État des lieux

En plus des huit centres de formation professionnelle gérés par l'Office national du tourisme tunisien (ONTT), le dispositif public de formation hôtelière et touristique en Tunisie comporte un Institut des Hautes Études touristiques placé sous la tutelle pédagogique du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MES) en partenariat avec le ministère du Tourisme et de l'artisanat. Ce dernier définit, grâce à son réseau de professionnels du secteur touristique, les référentiels des métiers et des compétences que le MES traduit en programmes de formation.

Le cursus universitaire comprend deux licences : une licence appliquée en hôtellerie et une licence appliquée en tourisme. Chaque licence, qui se répartit en six semestres, comprend deux semestres de tronc commun au terme desquels l'étudiant est orienté vers la spécialité « restauration » ou « hébergement » pour la licence en hôtellerie et la spécialité « gestion des produits touristiques » ou « guide touristique » pour la licence en tourisme. Le sixième semestre est réservé au stage professionnel auprès d'établissements hôteliers et touristiques et à la production d'un projet de fin d'études qui fera l'objet d'une soutenance devant un jury.

Les enseignements comprennent des unités d'enseignements fondamentales, transversales et optionnelles.

Le module de français fait partie de l'unité d'enseignement fondamental « langues » qui comporte le français, l'anglais et une troisième langue au choix selon la demande du marché du travail. Le cours de français est dispensé pendant les trois années du cursus universitaire à hauteur de trois heures hebdomadaires, à l'exception de la spécialité « restauration » qui ne compte que deux heures. En première année (le tronc commun), on enseigne les types de textes, la grammaire et le vocabulaire, contenus analogues à ceux de l'enseignement secondaire. En deuxième et troisième années, on enseigne le français appliqué au tourisme. L'enseignant, qui ne dispose pas de programmes officiels, doit compter sur ses propres moyens pour confectionner les programmes de langue. Afin d'élaborer ses cours, il puise dans des documents tirés de sites Internet ou des manuels disponibles à la bibliothèque de l'IHET, à l'instar de *Tourisme.com* de Sophie Corbeau, Chantal Dubois, Jean-Luc Penfornis (2004 : éd. Clé internationale) ou du *Français du tourisme* de Anne-Marie Calmy (2004 : éd. Hachette). Or, ce type de documents est généralement adressé à un public dont le contexte sociolinguistique est totalement divergent du cadre tunisien.

Le tableau, ci-dessous, rend compte du volume horaire consacré au français en fonction des spécialités.

Tableau 1 : Volume horaire du module de français

	VHA*	VHH*	CI*	TP*
Tronc commun	84	3	1	2
Guide touristique	84	3	3	
Gestion des produits touristiques	84	3	3	
Hébergement	84	3	3	
Restauration	56	2	2	

VHA : volume horaire annuel - VHH : volume horaire hebdomadaire -
CI : cours intégré - TP : travaux pratiques

Cet aperçu sur les caractéristiques du module de français à l'IHET révèle que l'objet d'enseignement est soit la langue dans le cas du tronc commun, soit le domaine dans le cas du français appliqué. Or ni la langue en soi ni le domaine dans sa dimension générale ne permettent de répondre aux besoins effectifs de l'apprenant. Les prendre pour cibles nous semble contre-productif pour le contexte universitaire des filières de tourisme. Un étudiant en voie de professionnalisation a besoin d'accéder à la spécialité et de se l'approprier au moyen de la langue. En arrivant à l'université, il a déjà un passé linguistique qui dépasse 2000 heures de français sans compter les matières dispensées en langue française. Si un bachelier présente un faible niveau en langue, les 84 heures de la licence ne vont pas faire merveille. Par ailleurs, la connaissance de l'ensemble des discours qui couvre le domaine de tourisme s'avère relativement ambitieuse et est souvent inapplicable dans la réalité car les programmes sont généralement calqués sur des programmes français et appliqués à toutes les filières confondues sans prendre en considération le contexte local ni les spécificités de chaque sous-domaine. Dans ce cadre Eurin Balmet & Henao de Legge ont mis le doigt sur les erreurs produites à cause de l'application de programmes décontextualisés, copiés-collés de programmes étrangers :

Combien d'erreurs ont été commises dans l'établissement de programmes de formation, conçus dans les pays du Nord «développés» et transmis au pays du Sud «en voie de développement». Souvent, on ne comprend pas suffisamment que le choix d'outils didactiques, d'une pédagogie doit être cohérent avec les composants du système dans lequel se réalise la formation (1992 : 30).

Somme toute, les apprenants peinent à apprendre et les enseignants se plaignent de la baisse du niveau.

2. La notion de français langue seconde d'enseignement de la spécialité

Notons d'abord que l'approche que nous adoptons ne rompt pas avec le français sur objectifs spécifiques (FOS). Elle le rejoint sur plusieurs points et s'en démarque sur d'autres, notamment en ce qui concerne les notions de besoins et d'objectifs et les principes méthodologiques de la mise en place du programme de formation. Avant de présenter cette approche, il convient d'en déterminer le cadre conceptuel.

2.1. Cadre conceptuel

Notre choix de l'étiquette Français Langue Seconde d'Enseignement de la Spécialité (FLSES), loin d'être arbitraire, est justifiable. Ce concept, choisi par Elimam (2012), caractérise le type d'enseignement dispensé dans les disciplines non linguistiques (DNL). Ce n'est pas du français langue étrangère qui prend la langue pour objet et qui emprunte les démarches didactiques du français langue maternelle en recourant à beaucoup de métalangue. C'est plutôt un français qui utilise la langue pour accéder au savoir disciplinaire, qui fonctionne conjointement avec la spécialité.

Selon Elimam (2006), toutes les langues autres que la langue maternelle doivent être qualifiées de langues secondes, mais avec des degrés variables d'importance en fonction de leur usage social au sein de la communauté linguistique qui les parle. Ses justifications prennent appui sur les recherches menées en neurosciences et en sciences cognitives. En effet, hormis la langue maternelle (L1) qui fait l'objet d'acquisition, car naturelle, toutes les autres langues font l'objet d'apprentissage et suivent le même processus de mise en place qui repose sur les mécanismes d'acquisition de la L1. La mise en place de la L2 nécessite le partage des canaux physiologiques de L1 en mobilisant les « neurones miroirs » (Changeux, 2004).

L'apprentissage des autres langues prend appui sur cette matrice langagière sur laquelle L1 a pu s'édifier. Voilà pourquoi on parlera de «langues secondes» (L2) dès lors qu'il ne s'agit pas de cette langue inaugurale, la langue native (ou maternelle). Notons que toutes les autres langues ont statut de langue seconde avec, certes, une hiérarchie. Voilà pourquoi, il serait plus rigoureux de parler de L2 de rang «1», ou bien de rang «2», voire de rang «n». Ce qui s'écrirait respectivement L2⁽¹⁾ ; L2⁽²⁾ ; L2⁽ⁿ⁾ (Elimam, 2006 : 21).

2.2. Rôle de la compréhension dans le processus d'apprentissage de la L2

De nombreux travaux menés sur le rapport entre la compréhension et la production et la part qu'occupe chaque instance dans l'apprentissage des langues ont débouché sur le primat de la compréhension sur la production (Bellugi, Brown, Fraser, 1963 ; Dixon, Lovell, 1967 ; Winitz et al., 1981 ; Clark, Hecht, 1983). Les apprenants *doivent avoir compris la fonction d'une construction linguistique avant de pouvoir la réaliser dans leurs propres productions* (Vogel, 1995 : 102).

Selon Krashen, pour qu'il y ait un processus d'acquisition en L2, il faut que l'apprenant s'expose à des inputs compréhensibles qui lui permettent de communiquer dans des situations d'échanges naturels en s'appuyant sur divers moyens de communication (le contexte, les gestes, les mimiques, les images, les objets) et où l'usage de la langue maternelle est autorisé en classe (Terrell, 1977). De la sorte, le filtre affectif susceptible de bloquer l'activation du processus d'acquisition et d'empêcher l'apprenant de comprendre à cause de son manque de confiance en soi se trouve réduit.

L'input compréhensible se trouve très favorisé dans le cadre du FLSES. Le caractère transversal de la langue qui remplit une fonction véhiculaire de contenus disciplinaires variés permet de prendre appui sur le domaine de spécialité dans le processus d'apprentissage de la L2. L'apprenant est déjà familiarisé avec les documents auxquels il est confronté, à savoir les supports de la discipline. Il est donc en mesure d'en dégager globalement le sens. Même si certaines structures discursives posent des difficultés de compréhension, l'apprenant s'en sortira très vite grâce aux illustrations présentées sous diverses formes non linguistiques (images, courbes, diagrammes, tableaux, formules, etc.). Ce savoir déjà accumulé dans son esprit constitue un terrain favorable à la mobilisation des représentations mentales, appelées *mentais* (Pinker), *langue interne* (Chomsky) ou aussi *opérations langagières* (Elimam), qui le mèneront à établir une relation entre le contenu sémantique et l'habillage linguistique. Outre ses connaissances antérieures de la langue plus ou moins solides, l'étudiant qui se trouve en contact avec les documents de la discipline pendant la séance de français se sent plus à l'aise ; il devient plus motivé et plus attentif aux structures linguistiques qui enveloppent le contenu disciplinaire. Dès lors, s'installe progressivement un dynamisme dans la classe et s'établit un nouveau type de relation basé sur l'interaction entre l'enseignant qui apporte son appui linguistique et les apprenants qui apportent des éclaircissements sur le contenu disciplinaire. Le cours de langue de spécialité devient ainsi un terrain favorable pour aborder des faits grammaticaux de la langue générale (concordance des temps, accords, nominalisation, etc.) et des sujets de culture générale.

3. Éclairages sur les notions de base de l'approche contextualisée

Une approche contextualisée (Elimam, 2006 ; 2011 ; 2012) est celle qui part des besoins pour déterminer les objectifs. Certes les notions de besoins et d'objectifs ne sont pas nouvelles. Elles ont été traitées depuis le français fonctionnel, mais ces deux concepts demeurent ambigus et sont souvent confondus. Mourlhon-Dallies attire l'attention sur une acception simplificatrice de l'analyse des besoins centrée sur l'apprenant et qui fait de cette analyse un style d'enquête menée sur ses attentes, sur ses demandes, etc. *L'analyse des besoins repose, dans ce cas, sur la distinction entre les besoins ressentis par les apprenants (tels qu'ils les expriment) et les besoins objectifs mesurés par un extérieur, et dont l'apprenant n'a pas toujours conscience* (Mourlhon-Dallies, 2008 : 194). De surcroît, les besoins sont identifiés en s'appuyant sur le CECR au lieu d'être analysés sur la base d'un référentiel émanant du contexte réel des apprenants. Ce décalage entre le référentiel décontextualisé et les besoins réels conduit les concepteurs de programmes à fixer des objectifs au préalable, alors que rien n'est plus naturel que de dégager les objectifs des besoins effectifs des apprenants.

Pour que notre présentation de l'approche soit claire, quelques concepts clés méritent d'être explicités préalablement afin d'éviter des équivoques et de donner lieu à des interprétations qui vont à l'encontre de nos intentions.

3.1. La/les compétence(s)

En ingénierie de formation, l'analyse des besoins se fonde principalement sur les compétences, car le but visé par la formation est de développer les compétences manquantes ou insuffisantes. La notion de compétence a évolué dans le champ de la didactique des langues depuis les années 90. Grâce aux apports de la sociolinguistique apparue dans les années 60 aux États-Unis sous l'impulsion de William Labov, John J. Gumperz et Dell Hymes, la compétence est davantage associée au contexte, c'est-à-dire à la situation de communication. De là surgit la notion de *compétence communicative* de Hymes (1984) ainsi que l'expression *compétence à communiquer langagièrement* adoptée par le CECR (2001).

Cuq et Gruca précisent que la compétence communicative *est subdivisée en une liste de savoirs et de savoir-faire minimaux que l'apprenant est censé maîtriser et qu'on peut à chaque fois évaluer* (2002 : 126). Ces savoirs et savoir-faire sont désignés par les *quatre compétences* : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

3.2. Le(s) référentiel(s)

En ingénierie de formation, le rapport formation-emploi s'articule autour de trois sortes de référentiels : le référentiel emploi, le référentiel de compétences et le référentiel de formation. Le premier liste les caractéristiques du métier à exercer et énumère les *activités à réaliser* par le détenteur du poste. Le second établit le lien entre le métier et le profil exigé pour pouvoir exercer ce métier. Le troisième est centré *sur les objectifs pédagogiques à atteindre en vue de développer les compétences nécessaires pour l'emploi. Le référentiel de formation sert à l'élaboration du plan de formation et à la préparation des actions de formation* (Parmentier, 2003 : 28).

Dans le cadre de la formation professionnelle, la maîtrise de la langue fait partie des compétences associées aux compétences professionnelles, car ce sont les compétences linguistiques qui permettent de réaliser les activités professionnelles. Un chef de cuisine n'est pas en mesure de confectionner les fiches techniques de chaque plat à préparer ou d'établir les bons de prélèvements pour l'approvisionnement, s'il ne sait pas lire et remplir des documents techniques.

En didactique des langues, la notion de «référentiel» est récente. Celui-ci constitue un outil d'appréciation des compétences linguistiques de l'apprenant. Carras et al. soulignent que le public du FOS se place à la croisée des référentiels professionnels et linguistiques, puisque l'élaboration de référentiels destinés à ce type de public *implique d'articuler la dimension professionnelle et la dimension linguistique, en croisant les aspects langagiers et techniques liés au métier ou au poste de travail en question* (2007 : 48).

3.3. Le(s) besoin(s)¹

En termes de l'ingénierie de formation, *les besoins de formation expriment l'écart de connaissance ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel* (Le Boterf, 1990 : 96).

Il s'agit donc de l'écart entre *une situation acquise* et *une situation requise* que l'action de formation est censée combler (Parmentier, 2003 : 53).

De point de vue didactique, la situation requise correspond au *référentiel de compétences* et la situation acquise à *l'existant* (Elimam, 2011 ; 2012). Le besoin concerne donc le différentiel entre l'ensemble des compétences linguistiques listées dans le référentiel et ce que connaît l'apprenant de ce référentiel.

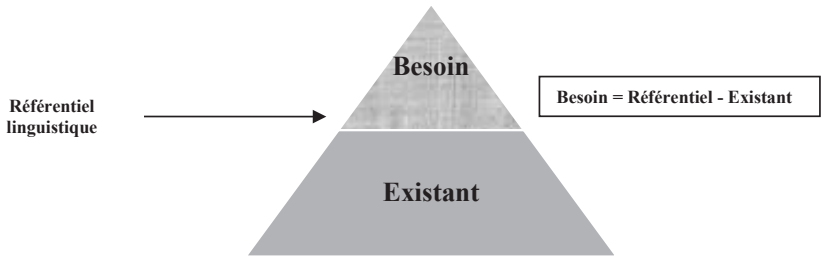


Figure 1 : Pyramide représentative du besoin

Il faut noter que le besoin est proportionnel au degré de maîtrise par l'apprenant des compétences renfermées dans le référentiel.

4. FLSES et contextualisation de l'approche

Circonscrire une finalité claire et rechercher la pertinence, ce sont les principes de base qui permettent d'identifier la stratégie didactique à suivre afin d'adapter l'enseignement du français du tourisme aux besoins des apprenants en voie de professionnalisation et du marché du travail.

La finalité du FLSES est d'apporter un soutien linguistique aux étudiants pour réussir leur(s) cursus de spécialisation. Le FLSES vise donc à adapter l'enseignement de la langue à la spécialité afin d'amener l'apprenant à s'approprier les discours qui porte la spécialité et susceptibles de lui permettre d'acquérir cette spécialité et de se professionnaliser. Pour atteindre la finalité, il faut veiller à être pertinent et non pas exhaustif comme tend à le faire le français de spécialité. L'apprenant n'a pas besoin de connaître l'ensemble des discours du domaine car, dans ce cas, les préoccupations professionnelles risquent de se diluer dans une connaissance large du domaine ciblé qui professionnalise peu. Pour être pertinent, il est plus efficace de centrer l'apprentissage sur les types de discours écrits et oraux fréquemment utilisés dans les cours de spécialité et en contexte professionnel, dont l'appropriation permet à l'apprenant d'une part d'assimiler le contenu disciplinaire et d'autre part de les réemployer dans un contexte professionnalisant.

La mise en place de l'approche contextualisée du FLSES qui prend appui sur les principes de l'ingénierie de la formation (Ardouin, 2003 ; Soyer, 2003 ; Parmentier 2003) suit le processus suivant :

a) Observer et lister les situations professionnelles du métier d'étudiant

Il s'agit d'observer l'environnement global dans lequel évolue l'apprenant en voie de professionnalisation lors des cours de spécialité, des travaux pratiques, des stages professionnels, des évaluations, etc. afin de déterminer les activités associées et les compétences langagières mises en œuvre. Prenons à titre d'exemple les travaux pratiques de cuisine, illustré dans le tableau ci-après.

Tableau 2 : Situations professionnelles, activités compétences langagières associées

Situation professionnelle estudiantine	Activités associées	
	Compréhension orale et écrite	Production orale et écrite
TP de cuisine	Lire une fiche de TP. Suivre une démonstration technique. Réaliser une expérience en utilisant le matériel et les denrées appropriés Prendre des notes. Écouter des discours oraux (explications, conseils, recommandations de l'enseignant, interventions de ses camarades. Etc.	Poser et répondre à des questions. Remplir une fiche technique. Exposer son travail (décrire, expliquer, justifier). Etc.

Les situations professionnelles estudiantines *constituent des contextes naturels dans lesquels le discours de spécialité circule et qui engagent les étudiants à faire preuve d'un certain nombre de «savoir-faire» spécifiques* (Elimam, 2012 : 118).

Soulignons que l'inventaire de compétences lors de l'observation du métier ne doit pas être pris pour une analyse des besoins.

b) Collecte et analyse des données

En réalité, l'enseignant de langue n'est pas en mesure de connaître les besoins linguistiques effectifs dans les filières de tourisme, s'il ne se réfère pas aux supports écrits et oraux de la spécialité. Il s'agit, en fait, des photocopiés de cours, des travaux dirigés, des travaux pratiques, des examens et des documents professionnels mis à la disposition des apprenants ainsi que des documents sonores enregistrés en situations professionnelles. Ces documents renferment différents actes discursifs qui représentent des séquences de discours porteuses de valeurs énonciatives telles que : *définir, décrire, expliquer, démontrer, argumenter, etc.*

c) Hiérarchisation des actes discursifs

Une fois recensés, les différents actes, auxquels sont indexés des énoncés tirés du corpus textuel de la spécialité, font l'objet d'une étude statistique qui permet de hiérarchiser les actes et les formes linguistiques correspondantes par taux de récurrence. Pour mieux en rendre compte, le tableau, ci-dessous, présente une hiérarchie appliquée au domaine du génie civil (S. Kammoun, 2014 : 137).

Tableau 3 : Hiérarchisation des actes discursifs

Actes discursifs	Nombre d'énoncés	%
Décrire	173	26,17%
Instruire	172	26,02%
Définir	136	20,57%
Expliquer	123	18,61%
Contextualiser	57	8,62%
Total	661	100%

Les actes *prototypiques* (Elimam, 2012 : 148) sont les plus sollicités dans le discours de spécialité. La formation doit porter donc sur l'ensemble de ces discours.

d) Le référentiel linguistique de la spécialité

Notons d'abord qu'il y aura autant de référentiels que de spécialités et de niveaux. Les résultats de l'analyse linguistique et de la hiérarchisation permettront de monter un référentiel linguistique sur mesure et pertinent qui synthétise l'ensemble des compétences linguistiques requises chez les **étudiants des filières du tourisme** pour qu'ils puissent suivre leurs cours de spécialité et se professionnaliser.

e) Analyse des besoins

Grâce à ce référentiel spécifique, il devient possible de définir les besoins des apprenants en mesurant l'écart entre leurs connaissances initiales et le référentiel, ce qui permet de définir le manque à combler et de déterminer des objectifs compatibles avec les besoins des apprenants des filières de tourisme. Ainsi, *ce sont les besoins qui déterminent les objectifs et non pas l'inverse* (Elimam, 2012 : 10).

Nous nous démarquons, ici, de l'approche FOS qui n'utilise pas de référentiel linguistique spécifique pour mesurer l'écart entre l'acquis et le requis. Pour analyser les besoins des apprenants, le FOS se contente du corpus situationnel qui vise à *recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans*

ces situations (Mangiante, Parpette, 2004 : 22). Ce corpus n'est qu'un repère qui aide à élaborer les programmes du FOS et non pas un support qui permet de dégager les spécificités discursives de la langue portant la spécialité.

f) Le plan de formation

Les écarts mesurés par rapport au référentiel doivent être classés et hiérarchisés grâce à une étude statistique, afin de mettre en place un plan de formation qui traduit les besoins des apprenants en objectifs pédagogiques et qui prend en considération le temps imparti à chaque compétence faisant défaut. Ce classement statistique des écarts doit être pris en considération par l'enseignant de langue, car il dégage des priorités que ses cours doivent planifier.

C'est ainsi que nous parvenons à monter un plan de formation non pas sur objectifs spécifiques mais sur besoins spécifiques.

Conclusion

En adaptant l'offre du FLSE à la spécialité -et non aux spécialités-, nous contribuerons à améliorer l'insertion professionnelle des diplômés et à renforcer la compétitivité du secteur touristique et sa capacité à résister aux aléas extérieurs. Un tel défi nécessite un travail de longue haleine et une collaboration effective entre les enseignants de français, les enseignants de la spécialité et les professionnels. Par ailleurs la formation des formateurs s'avère utile afin qu'ils acquièrent de nouvelles méthodes de travail qui les rapprochent davantage du domaine de la spécialité et des spécificités d'un public pour qui la langue est un médium d'enseignement de la spécialité.

Bibliographie

- Chantelouve-Chiari, P. et al. 1993. *Les métiers du tourisme*. Paris : Hachette.
- Elimam, A. 2006. *L'exception linguistique en didactique*. Algérie: Dar El Gharb.
- Elimam, A. 2011. « Le français médium d'enseignement (FME) pour non natifs : entre apports de la recherche linguistique et besoins ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 161, p. 79-98.
- Elimam, A. 2012. *Le français langue seconde d'enseignement : Repères théoriques et didactiques pour la formation de formateurs*. Paris : Édition ILV.
- Eurin Balmet, S., Heno de Legge, M. 1992. *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette / AUPELF.
- Kammoun, S. 2014. *Besoins linguistiques et spécificités : le cas du génie civil à l'ISET de Sfax*. Thèse de doctorat soutenue à la Faculté des lettres et sciences humaines de Sfax, Université de Sfax, sous la direction du professeur Abdeljlil Elimam.
- Mangiante, J.-M. 2007. « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°42, p. 129-143.

Mangiante, J.-M. 2008. Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle. In : *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Mourlhon-Dallies, F. 2007. « Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ? ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 42, p. 12-32.

Mourlhon-Dallies, F. 2008a. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Mourlhon-Dallies, F. 2008b. Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant. In *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Parmentier, C. 2003. *L'essentiel de la formation : Préparer, animer, évaluer*. Paris : Éditions d'Organisation.

Soyer, J. 2003. *Fonction formation* (3^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.

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

Note

1. Cette notion s'apparente surtout au champ de l'ingénierie de formation (Ardouin, 2003 ; Le Boterf, 1990, 2006 ; Parmentier, 2003 ; Soyer, 2003). Mais, elle a été souvent abordée dans le champ de la didactique des langues (Carras et al., 2007 ; Cuq & Gruca, 2002 ; Elimam, 2012 ; Eurin Balmet & Henao de Legge, 1992 ; Mangiante & Parpette, 2004 ; Mourlhon-Dallies, 2008 ; Richterich, 1977).

Synergies Europe n° 13 / 2018



Méthodes et outils
didactiques :
français sur objectifs
universitaires
et spécifiques





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales

Kateřina Dvořáková

Université d'économie, République tchèque
katerina.dvorakova@vse.cz

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

L'article décrit le projet de simulation globale - l'organisation des Journées libanaises à Paris - récemment expérimenté dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales à l'Université d'économie de Prague où les étudiants ont chacun tenu à la fois un rôle principal et des rôles secondaires en accomplissant des tâches individuelles ou en groupe, en présentiel comme en autonomie. Sont successivement présentés le public cible, la méthodologie adoptée, les phases et l'évaluation du projet pour essayer de tracer les contours d'un modèle d'enseignement-apprentissage hybride visant à l'autonomisation progressive des étudiants formés.

Mots-clés : simulation globale, français à objectif spécifique, relations internationales, enseignement hybride

The global simulation in the course of French in diplomacy and international relations

Abstract

The article describes the global simulation project - the organisation of the Lebanese Days in Paris - recently experimented in the course of French in diplomacy and international relations at the University of Economics of Prague where students have both held lead and secondary roles in performing individual or group tasks, within both presence and autonomy learning. The target audience, the methodology adopted, the phases and the evaluation of the project are successively presented to try to draw the contours of a hybrid teaching-learning model aimed at the gradual empowerment of the students trained.

Keywords: global simulation, French for specific objectives, international relations, hybrid teaching

Introduction

La langue française reste toujours une langue véhiculaire utilisée dans les négociations diplomatiques menées au sein des institutions européennes et internationales et dans le milieu de l'administration publique. Enseigner un cours de FOS dans le milieu universitaire nécessite sans doute, pour chaque cas particulier, de s'interroger sur les besoins langagiers du public cible et les compétences à acquérir, tout en prenant en compte la contrainte temps. Le développement progressif du cours de français de la diplomatie et des relations internationales à l'Université d'économie de Prague a entraîné une réflexion des enseignants sur l'approche didactique à adopter : comment enrichir ce cours, basé traditionnellement sur l'acquisition du lexique à travers l'analyse des textes issus de la presse ou de documents authentiques ? Sous quelle forme et dans quelle mesure y intégrer une approche plus actionnelle, nourrie des recherches didactiques menées depuis maintenant plusieurs décennies, avec l'objectif de faire acquérir aux apprenants les compétences communicatives qu'ils seront amenés à utiliser dans leurs carrières futures de diplomates et de fonctionnaires lors des tables rondes, débats, négociations avec leurs homologues étrangers ? Au-delà des discussions dirigées traditionnelles à partir de ressources multimédia, est-il vraiment performant de choisir un projet de simulation globale comme cadre d'apprentissage dans un contexte de didactique universitaire et dans un espace-temps limité tout en évitant la réduction à un simple jeu de rôles successifs ?

Dans cet article, nous nous proposons de présenter le projet de simulation globale - l'organisation des Journées libanaises à Paris - récemment expérimenté dans ce cours où les étudiants ont à la fois tenu un rôle principal et des rôles secondaires grâce à des tâches collectives et individuelles accomplies en présentiel comme en autonomie. Ambassadeur, expert, journaliste, responsable des relations publiques d'une ambassade : autant de rôles et de compétences d'expression orale et écrite à acquérir dans des situations professionnelles précises. Après un court rappel des caractéristiques-clés du concept de la simulation globale, nous présenterons le public cible, la méthodologie adoptée, le déroulement et l'évaluation double par l'enseignant et par les étudiants pour essayer de répondre aux questions posées plus haut et tracer les contours d'un modèle d'enseignement-apprentissage hybride visant l'autonomisation progressive des étudiants formés (Bozhinova, 2012).

1. La simulation globale comme concept pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères / du FOS

L'interaction est au cœur de l'approche communicative et actionnelle, prise en compte par la didactique des langues étrangères / du FOS (Puren, 2004, Bourguignon, 2006, et autres) et soutenue par le Cadre Commun Européen de Référence (Conseil de

l'Europe, 2001) qui met l'accent sur « l'approche actionnelle centrée sur la relation entre les stratégies de l'acteur et la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et dans des conditions données ». Parmi les exercices de référence de cette approche communicative/actionnelle figurent précisément les simulations, à côté des jeux de rôle divers, car elles permettent de contextualiser la parole et de rendre ainsi les enjeux communicatifs plus authentiques (Lehuen, Kitlinska, 2006) grâce à la reconstitution aussi fidèle que possible du réel où la langue est approchée comme un outil et non plus comme un objet de savoir, une fin en soi. Le concept est créé et expérimenté par Francis Debyser, Jean-Marc Caré et Francis Yaiche (Debyser, 1974, Yaiche, 1996) et repris ensuite par de nombreux didacticiens décrivant ou mettant en pratique la simulation globale (sur le champ tchèque voir Kovářová, 2014). D'abord conçue comme une technique ludique dans l'apprentissage du FLM et du FLE, elle a été utilisée non seulement dans les cours de français général (L'Immeuble, Le Village, L'Ile), mais aussi dans les langues de spécialité (L'Hôtel, L'Entreprise, La Conférence internationale).

Nous allons donc nous limiter ici à retracer les caractéristiques principales du concept de la simulation globale : un lieu-thème sert de cadre et « fédère les activités pédagogiques traditionnellement atomisées » (Lehuen, Kitlinska, 2006), les apprenants revêtant une identité fictive au préalable pour pouvoir simuler le réel : « Il s'agit de créer progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, leur vécu individuel et collectif et leurs relations, leurs interactions. » (Yaiche, 1996 : 10). L'enseignant encadrant tout le projet « veille au déroulement du scénario tout en proposant des situations-problèmes en rapport avec le monde en référence. » (Lehuen, Kitlinska, 2006). Il se doit d'assurer la qualité de la mise en situation et l'adhésion de l'apprenant au lieu-thème pour maximiser le « potentiel d'immersion » dans le jeu et stimuler la créativité de l'étudiant. Il perd sa place centrale de principal dispensateur de savoir et devient concepteur-animateur dans un enseignement-apprentissage semi-guidé tenant le rôle d'organisateur, coordinateur, conseiller (Machado Key, 2009-2010).

2. Présenter le cadre : dispositif de formation mis en place à l'Université d'économie de Prague

Le projet a été réalisé dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales, au Département des Langues romanes de l'Université d'économie de Prague. Ce cours est destiné aux étudiants de troisième année de Licence en relations internationales et diplomatie. Comme le rappellent Elisa Bricco et Micaela Rossi (2004), le contexte universitaire, avec ces contraintes de temps et d'espace, diffère considérablement du contexte dans lequel la simulation globale (SG) en tant que pratique éducative a été créée et développée. Nos étudiants ont préalablement

déjà suivi 4 semestres de français de spécialité (français des affaires) suite à plusieurs années de cours de FLE au niveau de l'enseignement secondaire ou primaire. Leur niveau de langue devrait se situer autour de B2 conformément au CECRL, or de nombreuses disparités existent dans le niveau réellement acquis par les étudiants. Le projet a été réalisé avec un groupe de 18 étudiants durant le semestre d'hiver de l'année académique 2016-2017.

Un manuel récemment rédigé par les enseignants, comportant de nombreux articles de presse didactisés, de même que des ressources multimédia variées sont exploitées dans le cours (émissions sur l'actualité internationale et la géopolitique *7 jours sur la planète*, *Géopolitis*, *Au dessus des cartes*) pour non seulement entraîner les apprenants à la compréhension écrite et orale, mais aussi servir de cadre déclencheur à une discussion dirigée en groupe ou par équipe sur un thème d'actualité internationale, exprimer son opinion, jouer des jeux de rôles divers relatifs à l'interculturalité, etc.

Dans le prolongement de ces efforts, il nous a paru logique d'intégrer dans ce cours un projet de simulation en tant que cadre pédagogique pour 3-4 séances de 90 minutes à la fin du semestre dans lequel les apprenants pourraient au mieux mettre en pratique les connaissances rattachées à l'objectif lexical, discursif et socio-historique du cours et acquises dans les sessions précédentes. Cette démarche s'inscrit dans la lignée des réflexions didactiques et d'ingénierie pédagogiques des didacticiens français traitant de l'enseignement du FOS (Mangiante et Parpette, 2004, Carras et al., 2007, Mourlhon-Dallies, 2008) et reprises par Krastanka Bozhinova (2012) : analyse multidimensionnelle du contexte de la formation ; détermination des contenus à enseigner ; choix d'une approche et de méthodologies appropriées ; mise au point de modules expérimentaux et élaboration d'un dispositif hybride en vue de l'autonomisation des apprenants ; expérimentation du dispositif élaboré et ajustements (dont évaluation et suivi). Le projet de simulation a représenté un véritable aboutissement et une issue logique combinant tous les savoirs acquis précédemment dans le cours. Il a ainsi rempli la fonction d'intégrateur didactique et garanti un entraînement équilibré aux activités de réception, de production et d'interaction dans la langue cible (Bozhinova, 2010). Nous allons maintenant présenter quelques éléments de méthodologie révélant les plus grands atouts de cette approche et des ressources mises à disposition des apprenants.

3. Méthodologie et ressources utilisées

a. L'immersion par le jeu

Le projet de simulation, par le cadre fictif et la redécouverte de la dimension ludique de l'enseignement qu'il propose (Bricco, Rossi, 2004) a permis aux

apprenants de s'immerger dans le processus d'apprentissage et de construire par eux-mêmes et de manière presque inconsciente la compétence linguistique dont ils avaient besoin pour communiquer. Notre expérience a clairement confirmé la perte de toute appréhension ou incertitude souvent associées à l'apprentissage d'une langue étrangère, à sa production orale devant la classe, à l'accomplissement des exercices structuraux traditionnels. La peur de la faute et du jugement des autres se sont effacées ici dans l'adhésion au jeu, l'intégration dans une équipe de co-acteurs, la responsabilité d'une participation active pour ne pas interrompre « la séquence narrative ». En effet, la motivation du groupe, facteur principal dans la perte de cette appréhension, « augmente lorsque les participants se sentent partie intégrante d'un univers fictif, qui dépend de leurs décisions et de leur engagement dans le jeu. Cette stratégie facilite ainsi la participation des étudiants dont le rendement est généralement plus faible et qui seraient en quelque sorte exclus d'un parcours traditionnel » (Bricco, Rossi, 2004).

b. La formation d'une communauté d'apprentissage interdépendante comme facteur de réussite

L'événement cadre que le projet a proposé de construire dans ses phases successives a engagé chacun des participants à assumer la responsabilité citée plus-haut : chaque prestation a constitué la composante d'une mosaïque qui a aidé le projet à avancer. Un sentiment d'interdépendance s'est formé et a facilité ainsi l'adhésion de tout participant au projet et à la réussite de cet apprentissage collaboratif.

c. La continuité du parcours de formation et l'interdisciplinarité

Tout projet de simulation devrait permettre de créer, tel un fil d'Ariane (Bricco, Rossi, 2004), un cadre bien délimité et structuré où se juxtaposent et se complètent des activités relevant des quatre compétences exercées dans un cours de langue et où le passage de l'une à l'autre devient facile et naturel pour chaque apprenant. Par ailleurs, plusieurs disciplines auxquelles les étudiants se sont déjà initiés dans les cours antérieurs de leur spécialisation (économie internationale, géopolitique, protocole diplomatique etc.), traditionnellement disjointes, ont été associées ici de manière naturelle sous un même chapeau : là aussi, le projet a reflété le milieu de travail dans tous ses aspects et interconnexions tel que les apprenants vont le vivre plus tard dans leurs parcours professionnels.

d. Autonomisation de l'apprenant

L'apprenant contribue donc ici de manière active à son apprentissage : stimulé par l'approche actionnelle et par les nouveaux modes d'interaction avec l'enseignant et les autres apprenants - co-acteurs, il passe d'un simple récepteur au

vrai acteur, chargé de rassembler, dans la phase préparatoire et en autodidacte, les informations nécessaires pour le bon déroulement du projet, de travailler en groupe et en interaction avec ces co-équipiers pour faire avancer le projet. Tout apprenant gagne substantiellement en autonomie, que ce soit durant la phase de préparation individuelle, durant les parties « jouées » en présentiel ou en accomplissant les tâches individuelles à l'issue du projet.

Cette autonomisation nécessaire de l'apprenant nous a permis en même temps de résoudre la contrainte de l'espace - temps caractéristique du milieu universitaire. Les projets de simulation présupposent d'habitude un cadre temporel de plusieurs journées, voire semaines, de suite qui permettent de vivre l'événement cadre ou le lieu-thème de manière continue et intense : les scénarios sont souvent destinés à des formations intensives, en interaction ininterrompue de tout le groupe et dans un espace plus large qu'une salle de langue. Or, la contrainte du contexte universitaire (une séance de 90 minutes par semaine) nous a conduits à la nécessité d'assouplir le projet et d'en faire réaliser une partie importante aux apprenants à distance en dehors de la classe, dans la logique esquissée par Mourlhon-Dallies (2008, citée par Bozhinova, 2012 : 197) : « (...) toutes les enquêtes et observations constitutives de l'analyse des besoins, et qui tendent à l'exhaustivité, doivent pouvoir être jaugées et mises en rapport avec le temps prévu pour la formation. Il arrive assez souvent que l'ensemble des besoins ne puisse être couvert dans le temps imparti (...). Il est indispensable de trier, de hiérarchiser les besoins... ».

Élément essentiel dans cet assouplissement de la classe et l'autonomisation de l'apprenant : les technologies modernes, dont surtout Internet, où les apprenants ont puisé au préalable des informations pour préparer leurs dossiers thématiques et assumer les différents rôles.

Par ailleurs, la plateforme InSIS de l'Université d'économie a fourni un outil utile correspondant aux besoins du projet de simulation : l'enseignant peut y déposer les documents avec les consignes précises et l'axe du projet, les apprenants à leur tour transmettent par son intermédiaire leurs travaux écrits faisant objet d'une évaluation. Les deux parties peuvent échanger sur les questions d'organisation. La note obtenue pour chaque phase de projet y est affichée pour tous les participants.

4. Le déroulement du projet

Le scénario que nous présentons ici peut être réalisé avec les étudiants à partir du niveau B1 (avec des ajustements). Nous nous sommes inspirés de l'ouvrage « La conférence internationale et ses variantes » (Cali, 1995), surtout de la section « La Conférence de presse » quant au cadre, aux rôles, aux objectifs et aux conseils

méthodologiques, pour monter un projet adapté aux besoins du cours, à savoir les Journées libanaises à Paris organisées par l’Ambassade du Liban. A terme, notre intention est d’organiser à chaque semestre un événement culturel similaire centré soit sur une thématique particulière, soit sur un pays francophone, de préférence relativement peu connu des étudiants d’Europe centrale. Dans cette première « édition », le choix a été porté sur le Liban pour la grande variété de sujets à traiter qu’il offre, autant sur le plan politique (crise actuelle des réfugiés, instabilité politique de longue durée) qu’économique (secteurs d’activité traditionnels, tourisme) et culturel (culture et média, censure), ou encore touchant à la société moderne (place de la femme au Liban). Nous résumons ici les points importants de ce scénario, en nous inspirant de Krastanka Bozhinova (2010) :

<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - linguistiques - opérationnels - socioculturels 	<p>Acquisition du lexique relevant de la géographie, la politique, l’économie, la culture libanaises. Utilisation correcte des connecteurs logiques dans un discours formel soutenu et structuré.</p> <p>Mise en pratique des actes de parole : se présenter, tenir un discours officiel d’ouverture d’un événement, garder et passer la parole, exprimer son opinion, exposer et rédiger sa position officielle ; rédiger une invitation diplomatique et une notice informative pour les réseaux sociaux.</p> <p>La recherche sur le Liban d’aujourd’hui sur des thèmes variés : géographie, francophonie, actualités politique et économique, gestion de la crise migratoire, nouvelles tendances du tourisme libanais, rôle de la femme au Liban, censure au cinéma et dans la presse, cuisine libanaise.</p>
<p>Public</p>	<p>Grands adolescents / adultes à partir du niveau B1</p>
<p>Durée</p>	<p>Modulable en fonction des possibilités du cours :</p> <p>l’étape préparatoire de 1-2 semaines : recherches générales sur le Liban (travail en autonomie)</p> <p>une 1^{ère} séance de 90 minutes : mise en commun (lexique et connaissances socioculturelles concernant le pays), montée du projet, distribution des rôles</p> <p>2 à 3 séances de 90 minutes : déroulement du projet (la conférence de presse et le forum avec des stands thématiques), év. soirées complémentaires (projections de films, lectures)</p>
<p>Cadre</p>	<p>Journées libanaises : événement annuel organisé par l’Ambassade du Liban à Paris pour faire connaître le pays et sa culture à un public francophone (journalistes, grand public).</p>
<p>Participants / rôles</p>	<p>Ambassadeur : tient le discours d’ouverture des Journées libanaises et invite à la conférence de presse</p> <p>Les experts : 5-6 équipes avec 2-3 experts chacune (tout apprenant tient le rôle de l’expert, mis à part l’ambassadeur)</p> <p>Les journalistes : tout apprenant tient le rôle du journaliste, y compris l’ambassadeur.</p> <p>1-2 journaliste(s) pour l’émission en direct de l’événement et entretiens libres avec les experts/le large public</p>

Composantes de l'évaluation	Prestation de l'Ambassadeur / de l'expert à l'oral : discours introductif, réponses aux questions posées à vif Compte-rendu du discours expert pour la presse écrite Fiche signalétique de journaliste (modèle Cali, 1995) Rédaction de l'invitation de l'Ambassadeur à l'ouverture officielle Rédaction de la notice informant sur l'événement pour les réseaux sociaux Présence à toutes les séances de la simulation
-----------------------------	--

Lors de la phase de préparation, les apprenants reçoivent une fiche à compléter sur les principales caractéristiques du pays. Pendant la première séance du projet en présentiel, les apprenants approfondissent leurs connaissances à travers un reportage de l'émission suisse Géopolitis concernant le Liban. Les rôles sont distribués, plusieurs groupes d'experts sont constitués à chaque fois autour d'un thème particulier concernant le pays et les sources bibliographiques / Internet (dont surtout le site Globe Reporter et son dossier Liban) sont mises à leur disposition pour préparer l'intervention. Les apprenants choisissent le nom de l'événement et créent tout le programme en incluant les manifestations complémentaires (festival de l'art / cinéma libanais, dégustations de gastronomie libanaise, etc.) même si seuls la conférence de presse des groupes d'experts et le forum avec des stands thématiques seront réalisés/simulés dans les cours suivants. Les consignes sont également données aux apprenants pour rédiger une invitation officielle à cet événement de même qu'une courte notice pour les réseaux sociaux.

Les deux ou trois séances suivantes (en fonction du temps disponible) donnent lieu au déroulement du projet : après le discours d'accueil de l'ambassadeur, les différents groupes d'experts présentent leur thème, à la suite de quoi les experts doivent répondre sur le vif aux questions des journalistes.

Dans la phase finale, une séquence radio peut être réalisée avec un journaliste qui passe la parole depuis le studio au reporter sur place pour réaliser de courts entretiens avec les experts et/ou les représentants du grand public sur leurs impressions de l'événement. Les activités connexes peuvent avoir lieu dans la soirée : dans le cas de cette simulation, il s'est agi de la projection du film « Et maintenant, on va où ? » (2011) de la réalisatrice libanaise N. Labaki.

5. L'évaluation du projet

Un scénario détaillé et exact s'est avéré pertinent pour assurer un bon déroulement du projet. Les apprenants doivent en effet recevoir des consignes suffisantes pour une bonne compréhension de leur rôle et des tâches à réaliser de manière à ce que l'enseignant n'ait plus à intervenir (ou qu'il intervienne de façon minimale) lors de la simulation. Il ne devrait en tout cas pas agir en tant qu'élément perturbateur

(intervenir pour corriger des fautes de langue), ni transformer le projet en test de connaissance de façon à éliminer tout facteur de stress et permettre aux apprenants de s'immerger dans le jeu. L'intervention des spécialistes de la région en amont ou en aval du projet renforcerait sans doute ses dimensions socioculturelle et interdisciplinaire.

Les apprenants ont évalué le projet non seulement sur la plateforme InSIS de l'université dans le cadre de l'évaluation générale du cours (la simulation y est mentionnée à plusieurs reprises comme l'un des moments forts du cours), mais aussi sur la base de questionnaires spécialement conçus pour évaluer le projet. Sur 18 questionnaires envoyés, 14 sont retournés avec les éléments de réponses suivants : les apprenants se trouvent globalement satisfaits du projet (10x), le niveau de la difficulté du projet (langue, contenu) est jugé adéquat à leur niveau (12x), la durée du projet (3x90 mn en présentiel) est jugée suffisante (8x) ou insuffisante (5 apprenants auraient préféré 4/5 séances, 1 apprenant 6/7 séances). La distribution des rôles aurait dû, selon 4 apprenants, avoir lieu plusieurs semaines avant le déroulement du projet afin que les participants disposent de suffisamment de temps pour se préparer et mieux assumer leurs rôles d'experts. Les phases du projet à la fois les plus appréciées et jugées les plus difficiles étaient les discussions sur le vif et les **réactions** des experts aux questions des journalistes, sans préparation. En effet, les capacités à savoir se référer à un document, à reformuler des propos tenus antérieurement, à sagement contourner une question délicate du journaliste ou tout simplement à réagir instantanément et de manière adéquate aux propos de son interlocuteur requièrent une véritable capacité d'écoute des deux parties et se révèlent être l'exercice le plus ardu. Nous avons, en effet, observé une nette variation de l'aisance verbale des experts et des journalistes entre les discours préparés à la maison et les réactions à vif, due sans doute au trac et à une moindre attention prêtée aux fautes de langue une fois les participants plongés dans le jeu. Par ailleurs, dans leurs commentaires, les apprenants ont jugé le projet utile, amusant, transversal (à la croisée de plusieurs domaines extra-linguistiques), bien structuré et conçu. Ils ont pris plaisir au jeu interactif qui a su en retour éveiller en eux l'intérêt pour la langue.

Conclusion

Le projet de simulation globale, tel qu'expérimenté dans le cadre du cours de français de la diplomatie et des relations internationales à l'Université d'économie de Prague nous a permis de mettre en œuvre un enseignement-apprentissage hybride dans deux sens. La combinaison d'un rôle central (ambassadeur, expert) et des rôles complémentaires (journaliste, responsable des relations publiques)

assurés par chacun des apprenants a permis à ces derniers d'acquérir un maximum de compétences linguistiques, opérationnelles et socioculturelles, autant à l'oral qu'à l'écrit. En même temps, le projet a su associer un travail collectif de groupe à des travaux individuels et combiner les tâches à effectuer en présentiel et en autonomie.

Ces deux composantes dans la conception de la simulation globale permettent de remplir les objectifs d'un enseignement-apprentissage par actions-tâches tout en respectant la contrainte temps. Le projet, sans doute modulable selon le thème mais aussi en fonction de l'espace et du temps disponibles, offre ainsi une possibilité intéressante aux apprenants de valider leurs savoirs précédemment acquis dans le cours de langue mais aussi dans les différents cours de leurs spécialisations. Il représente une voie à explorer dans tout cours de français de spécialité conçu pour les étudiants en relations internationales, politique, diplomatie ou journalisme.

Bibliographie

- Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. » *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [Consulté le 14 janvier 2017].
- Bozhinova, K. 2010. « Le français de spécialité européenne dans le contexte universitaire. » *Actes du Colloque international du CREFECO Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, Sofia, 28-30 octobre 2010 [En ligne]: https://www.crefeco.org/fr_version/pages/8@Bozhinova.pdf [Consulté le 14 janvier 2017].
- Bozhinova, K. 2012. « Développement d'un dispositif de formation autonomisant en français des relations européennes ». *Synergies Espagne*, n° 5, p. 187-202. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Espagne5/krastanka.pdf> [Consulté le 14 janvier 2017].
- Bricco, E., Rossi, M. 2004. Colloque TICE « La simulation globale à l'épreuve de la formation à distance.... un fil d'Ariane nécessaire ? (dans un contexte de didactique universitaire et post-universitaire assistée par ordinateur). » [En ligne] : <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd18/53-rossi-bricco.pdf>, [Consulté le 14 janvier 2017].
- Calì, C. et al. 1995. *La conférence internationale et ses variantes*. Paris : Hachette FLE.
- Carras, C. et al. 2007. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier : Paris. [En ligne] : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, [Consulté le 30 janvier 2017].
- Debyser, F. 1974. « Simulations et réalité dans la classe de langue. » *FDLM*, n° 104, p. 6-10.
- Kovářová, D. 2014. « Différences interculturelles franco-tchèques en français des affaires. » *Xlinguae*, vol. 7, n° 3, p. 92-100.
- Lehuen, J., Kitlinska, S. 2006. « Simulation Globale en Réseau pour le FLE ? La Plate-forme Informatique MEPA-2D » *Revue STICEF*, Vol. 13. [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00696334/document>, [Consulté le 15 janvier 2017].
- Machado Key, Y. 2009-2010. « Le rôle de l'enseignement du Français de Spécialité dans une formation plurilingue. » *Synergies Venezuela*, n° 5, p. 157-177. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/venezuela5/9.pdf> [Consulté le 15 janvier 2017].

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE, coll. F.

Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Les Editions Didier.

Puren, C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. » *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, p. 10-26.

Yaiche, F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

L'interculturel – facteur clé d'une bonne insertion professionnelle

Roxana Anca Trofin

Université Politehnica de Bucarest, Roumanie

roxanaanca.trofin@gmail.com

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Les cours de langue peuvent être considérés la plaque tournante de la communication en milieu universitaire dans la mesure où ils forment les futurs spécialistes à une interaction langagière efficace en contexte professionnel. Les compétences interculturelles en tant que savoirs et savoir-faire transversaux représentent une composante fondamentale, à même d'assurer la réussite de la communication, de faciliter l'apprentissage en milieu plurilingue et d'accroître l'employabilité des étudiants. Permettant au locuteur de se positionner correctement par rapport aux individus et aux institutions, l'interculturel est un facteur clé de la réussite de l'interaction sociale. Décliné en comportements, attitudes épistémologiques et affectives, pratiques discursives il est actuellement tout aussi nécessaire dans le monde du travail que les connaissances de spécialité.

Mots-clés : compétences interculturelles transversales, employabilité, savoir-apprendre

The Intercultural Component - A Key Factor to a Good Professional Insertion

Abstract

Language courses can be seen as real rotating plates of communication in an academic environment insofar they form the future specialists for a linguistic interaction in a professional context. Intercultural competences as transversal knowledge and expertise represent a fundamental component capable to ensure success in communication, facilitate learning in a plurilinguistic environment and increase the students' employability. Permitting to speakers to position themselves correctly in relationship with individuals and organizations, the intercultural component is a key factor to social interaction success. Reflected in behaviour, affective and epistemological attitudes and discourse practices, it is currently just as necessary in the working world as specialty knowledge.

Keywords : transversal intercultural competences, employability, learning to learn

1. Cadre d'action

Dans un contexte éducationnel et de travail de plus en plus mondialisé et multi-culturel il revient aux cours de langues dans les universités le rôle de développer les compétences langagières de façon à rendre efficace l'action des acteurs sociaux ainsi que les compétences interculturelles transversales capables d'accroître l'employabilité des étudiants en répondant aux besoins dynamiques du marché du travail. Appelées actuellement à former non seulement des spécialistes de haut niveau mais aussi des « intellectuels interculturels » (Conseil de l'Europe, 2008 : 33), les universités doivent répondre à la demande sociétale du moment mais doivent également préparer les étudiants pour qu'ils soient capables de satisfaire dans le futur aux besoins de nouveaux domaines, formant simultanément à l'universel et au diversifié. Or les compétences interculturelles génèrent de l'adaptabilité et favorisent en même temps la créativité. Devenues un espace d'échange et de dialogue culturel, les universités offrent un cadre d'action multiculturel et enseignent à gérer la différence.

L'acquisition de la langue a actuellement une forte composante fonctionnelle-instrumentale. La dynamique des sociétés et des échanges a mené à une utilisation de la langue que j'appellerais « plus dialogique » et donc plus actionnelle aussi. En tant que système de représentations individuelles et collectives sur le monde, la langue est intimement liée à la culture, impliquant une mémoire collective et un système axiologique. L'acquisition-utilisation d'une langue a toujours été sous-tendue par l'existence d'une compétence socio-culturelle qui impliquait un rapport à la culture cible et actualisait un ensemble de pratiques sociales et un ensemble de discours construits sur ces pratiques (Moirand 1982). Mais par le passé ce rapport était plutôt passif car on projetait sur la culture de l'autre un regard qui demeurait extérieur. Or des facteurs tels les changements dans l'approche des cultures, la nouvelle réalité politique, économique nous ont obligés à considérer différemment les rapports entre les cultures. Les compétences interculturelles représentent aujourd'hui une manière de s'inscrire dans un monde nouveau, pluriel, parfois conflictuel.

Défini au début en anthropologie, revendiqué ensuite par les sciences de la communication et de l'éducation, le concept de compétences interculturelles intéresse actuellement aussi bien la Didactique des langues que les Sciences de la gestion. Facteur clé du succès de l'entreprise selon Demangeot (2017), les compétences interculturelles permettent de répondre aux attentes du client et sont une valeur de l'entreprise fonctionnant à tous les niveaux.

Les compétences interculturelles sont ces habilités permettant de comprendre le comportement de l'autre et d'agir de manière efficace sur la base de l'empathie.

On distingue les savoir-faire, les savoir-être et les savoir apprendre. Geneviève Zarate considère les savoir-être en tant que « compétence attitudinale » comme étant les plus importantes. Pour NancyCombes « la compétence interculturelle implique de savoir repérer les comportements des individus, de construire des savoirs sur ces comportements et de produire une action efficace » (Narcy-Combes, 2001).

Pour ma part, je considère les compétences interculturelles comme étant par excellence individuelles et dynamiques car soumises à une permanente remise en cause et amélioration et je postule que la plus importante compétence est le « savoir apprendre » qui se décline en savoir comprendre le monde, savoir se comprendre et se connaître soi-même, savoir comprendre l'autre, pouvoir acquérir des connaissances et des stratégies de communication et d'action et savoir par la suite agir en conformité avec ce que l'on a appris. Dans le meilleur des cas il peut s'agir aussi de savoir aimer ou tout au moins apprendre à accepter et apprendre à aimer. Le savoir-apprendre mobilisant les capacités cognitives et émotionnelles est transversal car il détermine la vie d'un individu en société mais également dans la nature et il est indissolublement lié à la langue et à la parole. Depuis Saussure nous tenons pour acquis que nous appréhendons le monde et nous structurons notre expérience à travers la langue qui est donc porteuse d'un contenu référentiel mais traduit en même temps les affects de l'homme par rapport à la réalité extérieure. C'est grâce à ses capacités d'apprentissage et d'adaptation que l'homme réussit à vivre ; dans un milieu multiculturel il apprend la diversité et développe des capacités de compréhension et d'empathie. Pour les employeurs ces capacités à décrypter correctement les situations, mais aussi les messages d'autrui sont très importants car ces savoirs nous permettent de comprendre correctement les discours nous permettant de déchiffrer leur implicites qui sont très souvent déterminés culturellement. L'homme se construit dans et par le discours et, pour décoder correctement le message de l'autre il faut avoir accès à l'expérience historique, sociale, culturelle véhiculée par la langue. L'interculturel émerge dans et par le discours.

On a longtemps pensé que la compétence culturelle devait reposer sur l'accumulation des connaissances et sur la description qui prétendait être objective et vraie. Or la vérité culturelle n'est jamais absolue dans la mesure où elle appartient à une communauté. Plus encore, la vérité culturelle d'une communauté peut s'opposer à la vérité culturelle d'une autre communauté. Si au début, les compétences interculturelles visaient surtout un contact actif entre deux cultures, l'interculturel étant plutôt un pont vers l'autre, un moyen d'accéder à l'altérité, elles sont maintenant envisagées comme un ensemble de connaissances, de comportements, de représentations sous-tendues par les affects se rapportant à des réalités

plurielles. Elles relèvent d'une interaction délibérée et contrôlée. Nous sommes donc passés d'une mise en contact de deux cultures à la construction d'un système de représentations et de comportements qui se veut cohérent mais qui est loin d'être homogène, dépourvu de contradictions. Le travail sur l'interculturel permet précisément de réduire les écueils et d'apaiser les tensions afin que chacun mette mieux en valeur ses qualités et compétences. La communication interculturelle suppose un processus de construction identitaire qui implique nécessairement un recul par rapport à ses propres représentations sur le monde et sur les relations humaines. D'où une plus grande flexibilité intellectuelle mais aussi émotionnelle qui facilite le travail en équipe et qui est très prisée par les entreprises internationales. Nos anciens étudiants témoignaient à cet égard que ces capacités testées lors des entretiens d'embauche avaient représenté un atout pour leur recrutement ainsi qu'ils allaient l'apprendre ultérieurement.

2. Compétences interculturelles - quelle approche ?

Les facteurs qui ont mené à l'apparition du concept d'interculturalité sont en étroit rapport avec le type de compétence développée. Un premier facteur est de nature épistémologique et provient du domaine anthropologique ayant trait au regard que l'on porte sur les différentes cultures. Si au début on privilégiait la thèse d'une hiérarchie des cultures selon le degré de développement du pays, on a passé progressivement à l'idée d'une égalité culturelle considérant que tout en gardant leur spécificité, les cultures se valaient et on a privilégié une approche qui valorisait les points communs entre les hommes et non pas les différences. Claude Lévi-Strauss (1988) a bien montré que les cultures étaient égales en dignité sans que cela signifiât une uniformisation culturelle et que la diversité culturelle était en quelque sorte consubstantielle à la nature humaine, étant non seulement un fait constaté depuis Hérodote mais une condition nécessaire de l'existence humaine. Postulant l'existence d'universaux culturels capables d'assurer l'unité de l'espèce sur le plan de la culture, il voyait la diversité culturelle comme facteur de progrès. Le regard porté sur l'autre a par conséquent lui aussi changé, il est apparu plus important de créer des ponts sur la base de ce qui nous unissait plutôt que de rejeter ce qui était différent ou d'essayer d'assimiler. Le rapport de domination a été remplacé par des rapports de collaboration. Dans les cours de langue c'est à travers des stratégies discursives et argumentatives que les situations tendues peuvent être solutionnées en accordant à l'autre le bénéfice du doute, en changeant de thème de discussion pour détendre l'atmosphère en jouant sur l'auto-ironie afin de mettre l'autre en confiance.

La diversité culturelle nous affecte différemment selon qu'on reste extérieur à la culture de l'autre ou que nous sommes en immersion et j'évoquerai ici un autre facteur générateur de compétences interculturelles à savoir notre cadre de vie. Les nouvelles réalités : vague migratoire vers l'Europe, expatriés travaillant dans des sociétés multinationales, déplacements de la population pour des raisons économiques, nombre croissant de familles mixtes ont fait que l'on vit la différence dans sa propre chair. Or cette confrontation de systèmes de valeurs, de types de comportements peut être douloureuse, déstabilisante. Le rapport à l'altérité n'est pas toujours facile. De surcroît les rôles ne sont pas égaux, dans beaucoup de situations il existe la tendance du plus fort d'imposer sa vision sur le monde et ses propres valeurs. Si on prend conscience de la différence et on s'approprie des stratégies nous permettant de bien la gérer elle devient un facteur d'évolution. L'interculturel qui implique à part l'acquisition des connaissances, la création de compétences transversales devient structurel ontologiquement.

L'enseignement dispensé dans les filières francophones des universités techniques présente de ce point de vue un avantage important de nature à détendre et à dédramatiser les situations de communication dans la mesure où l'univers référentiel premier auquel on se rapporte est celui des sciences dures, moins soumis à la construction opérée par la subjectivité et à la médiation culturelle. Le deuxième aspect a trait à la situation d'apprentissage qui repose sur l'égalité des statuts et donc des rôles sociaux entre les étudiants. Ces deux éléments participent à la création d'un contexte de communication capable de mettre à l'aise et de rassurer les locuteurs. Ainsi le cours de langue devient-il le terrain privilégié pour développer les compétences interculturelles. Le métier d'ingénieur suppose plusieurs types de missions qui influent sur la communication : ainsi les ingénieurs interviennent-ils dans la conception - création de produits, dans le processus de production et de commercialisation, ils interagissent avec des locuteurs appartenant à des classes sociales et à des espaces géographiques variés. Les situations inter-humaines liées à leur travail sont variées aussi : ils dirigent des équipes, participent à des négociations, présentent des processus technologiques. L'interculturel traité à plusieurs paliers : adéquation socio-linguistique du message, correction grammaticale et discursive, portée pragmatique du message représentent pour cette raison un moyen d'articuler dans les cours de langues enseignement universitaire et besoins des entreprises.

Si nous acceptons que les compétences interculturelles supposent des savoirs faire dans la mesure où elles représentent « une compétence de l'interaction sociale » dans un contexte de communication différent du sien nous devons également admettre qu'il existe dans un premier temps une bonne dose de mimétisme et de

faire semblant, on ne renonce pas facilement à une forme mentale d'ethnocentrisme et à ses propres représentations familiales et sociétales ; l'acceptation et le partage sont des phénomènes progressifs. Or les objectiver en les explicitant est une démarche fréquente dans les cours de langues. On le fait dans des activités de simulations tels les jeux de rôles pour les entretiens d'embauche ou la participation à des forums qui de par leur spécificité - simulation d'une situation réelle mais aussi distanciation par rapport à la réalité - facilitent l'apprentissage et réduisent les écueils grâce à leur côté ludique.

Un autre aspect important à prendre en compte est le critère « territoire », on va plus facilement vers l'autre dans un pays étranger que dans son propre pays, on est plus réceptif à la nouveauté car on est a priori dans une disposition et une démarche heuristique. Le cours de langue obligeant l'étudiant à utiliser une langue autre que la langue maternelle crée cette disposition à l'écoute. Nous avons plus besoin de l'autre dans un espace étranger que dans notre cocon et nous devenons plus enclins à la gratitude si l'aide nous est offerte. Cette aide se manifeste dans les activités en groupe par exemple sous la forme de support linguistique, les étudiants maîtrisant mieux le français aident leurs collègues à s'exprimer mais aussi sous la forme d'un support scientifique ceux qui ont plus de connaissances les partagent avec leurs collègues. On apprend à fédérer, à relativiser l'ethnocentrisme.

Dans une université ces compétences sont aussi développées en dehors du cours proprement dit, on apprend la ponctualité, le respect des délais, la manière d'aborder les gens afin de ne pas froisser leur sensibilité, de ne pas bousculer leurs habitudes sociales. On harmonise ainsi discours, verbalisation des intentions et action tout en sachant que, lorsqu'on évalue les compétences interculturelles, on mesure aussi l'écart entre la parole et l'action. Une expérience récente avec des étudiants de première année de nationalités différentes a montré combien il était important d'introduire dans le cours de langue le concept même de compétence interculturelle, d'expliquer sa portée, son importance dans le monde du travail et de présenter les modalités de l'évaluer.

Un autre aspect se réfère au rapport affectif que l'on a avec la langue cible. On est plus tenté d'apprendre ou de perfectionner la langue portée par la personne aimée, ou bien d'apprendre une langue si on entretient avec sa culture un rapport privilégié. Cela tisse des rapports affectifs entre les langues et les cultures et prédisposent à la bienveillance vis-à-vis de l'autre. Dans des contextes de travail, cette prédisposition accroît le rendement et stimule la créativité. D'ailleurs dans le monde de l'entreprise on pratique une évaluation indirecte des compétences interculturelles lors des entretiens sur divers thèmes et la capacité à verbaliser les connaissances sur la culture de l'autre et le rapport qu'on a à l'altérité sont pris en compte même au moment de l'entretien d'embauche.

La compétence interculturelle passe aussi par le traitement de stéréotypes culturels. Ainsi pratique-t-on en entreprise une évaluation de la compétence interculturelle compte tenu de l'adaptation aux stéréotypes culturels identifiés par Hofstede. Les acquis des étudiants sur la culture organisationnelle différente d'un pays à l'autre avec ses composantes : la distance hiérarchique différente d'un pays à l'autre, la capacité à gérer l'imprévu et l'incertitude, les rapports entre individualisme et collectivisme se traduisant par l'aménagement du temps et du rythme de travail, l'organisation du travail, les rapports à la généricité et l'attitude managériale etc sont très appréciés par les employeurs. Les forums sur l'emploi et les réunions qu'on a eues réunissant représentants de l'université et représentants des employeurs intéressés à recruter nos futurs diplômés ont bien souligné cet aspect, d'autant plus que ces compétences sont considérées comme transversales, au même titre que les compétences techniques et scientifiques et les compétences langagières. Les employeurs affirment constamment ne pas être intéressés par une spécialisation très ciblée préférant former leurs cadres aux missions spécifiques à leur société mais par une formation au travail en contexte multiculturel.

Les savoir-faire interculturels regroupent savoir-faire comportementaux mais aussi savoir-faire discursifs et pragmatiques. L'étudiant doit apprendre à dire et à se dire à travers le discours sachant nuancer son point de vue, jouer sur le respect et sur la transgression des normes quand la situation l'impose afin de produire un effet recherché (rhétorique ou pragmatique). Ce type de compétences peut être formé par le biais de la rédaction des lettres, des textes de vulgarisation, textes faisant la présentation d'un produit ou d'une technologie. A l'oral on apprend lors des débats à gérer la tension, les débordements des interlocuteurs. L'activité de production écrite sensibilise d'une part au type de médiation langagière réalisée dans les exercices de compte rendu, de synthèses mais également à la rédaction d'écrits spécifiques tels que les articles de spécialité, thèses avec le respect du protocole textuel et des normes épistémologiques du genre respectif : utilisation des marques de modestie dans la présentation d'une thèse, utilisation de certains adverbes ou verbes destinés à relativiser le point de vue émanant d'une forme d'humilité scientifique et témoignant d'une bonne connaissance du domaine. Les compétences interculturelles peuvent être formées en l'absence d'un module dédié, de deux manières : à travers une ou deux séances incluses dans le syllabus d'un cours ou de manière heuristique et continue dans des cours qui ne supposent pas une entrée par l'interculturel mais permettent à un moment ou à un autre de s'y référer.

3. Conclusion

Les compétences interculturelles en tant que schémas cognitifs et opératoires orientent notre action par rapport à l'autre mais ont en même une composante autogène. Si elles supposent l'ouverture d'esprit, la mobilité et la flexibilité intellectuelles, une plus grande capacité de comprendre et d'accepter la différence, la tolérance, l'empathie une fois créées elles contribuent à leur propre développement. Car plus on est ouvert, empathique, tolérant plus on est capable de surmonter les difficultés de communication et d'interaction. En même temps, c'est grâce aux compétences interculturelles que l'individu peut mieux mettre en valeur au niveau collectif sa spécificité ethnique, culturelle, sociale. Nous avons constaté que les étudiants confrontés à une pluralité de systèmes de pensée devenaient plus flexibles au niveau intellectuel, apprenaient plus facilement et étaient aussi plus créatifs. Au-delà d'un système axiologique et d'un système référentiel transversal, les compétences interculturelles créent des schémas opératoires interactionnels. Elles ne peuvent se manifester que dans le contact de l'autre et elles doivent être reconnues par autrui, elles ne s'autoproclament pas. Les recruteurs déclarent apprécier surtout chez les employés ayant été formés à l'interculturel l'engagement, l'ouverture et le respect montrés aux autres, l'attention mais aussi la confiance en soi et le plaisir que l'on prend à travailler ensemble. L'interculturel permet d'exprimer le malaise de l'être mais aussi la joie partagée, rend les rapports plus amènes, permet de limer les aspérités à travers une politesse qui est celle du partage des valeurs et de la compréhension, il permet d'aller plus loin en partageant le mode de vie de l'autre. Il représente aussi un entraînement cognitif constant car on s'approprie des systèmes de pensée différents et il modifie également l'agir humain. Quand on travaille dans des équipes multinationales on apprend à se mobiliser dans une lutte acharnée et bienveillante ; or l'entente fait la force et le travail dans une atmosphère détendue nous rend plus compétitifs. L'interculturel soude les équipes de travail, leur donne plus d'homogénéité, les rend plus créatives, plus à même de relever de défis et de se projeter dans la compétition professionnelle du secteur respectif. Voilà pourquoi les compétences interculturelles sont si précieuses aux yeux des employeurs.

Bibliographie

Bartel-Radic, A. 2009. « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives, management international », *Erudit*, vol. 13, n°4, 2009, p. 11-26, [En ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/038582ar> [consulté le 27 avril 2017].

Eder, G. 1996. « 'Soziale Handlungskompetenz' als Bedingung und Wirkung interkultureller Begegnung », In : Thomas, A. (sous la direction de), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen : Hogrefe, p. 411-422.

- Hofstede, G. 1994. *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lévi-Strauss, C. 1988. *De près et de loin. Entretien avec Didier Éribon*. Paris : Odile Jacob.
- Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « *Vivre ensemble dans l'égalité* » (2008). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Moirand, S, 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, Collection F.
- Narcy-Combes, M.-F. 2011. « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVIII, n°1, 2009, document 8, mis en ligne le 27 août 2011, [En ligne]. <http://apliut.revues.org/1239> [consulté le 27 avril 2017].
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, Coll. Créatif-Essais.
- Zarate, G. 2011. « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums ». In Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives ». *Eduscol* [En ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html> [consulté le 27 avril 2017].

Ressources audiovisuelles :

- Demangeot, C. 2017. « Développer des compétences interculturelles - un impératif », http://www.xerfi-business-tv.com/emission/Catherine-Demangeot-Developper-des-competences-interculturelles-un-imperatif_3744311.html [consulté le 27 avril 2017].



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Faut-il intégrer les mots de la francophonie dans notre enseignement ?

Blanka Volfová

Université d'Économie de Prague, République tchèque
volfova@vse.cz

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Toute langue est influencée par le milieu social dans laquelle elle est parlée et par le lieu où elle est employée. À l'heure actuelle, où nos étudiants font de plus en plus souvent une partie de leurs études dans des universités étrangères, il nous paraît important d'intégrer à nos cours certains aspects des variations géographiques du français, surtout sur le plan lexical et syntaxique. Notre étude porte sur les particularismes du français parlé en Suisse, en Belgique et au Québec. Nous insistons sur trois types d'expressions : celles liées au contexte sociopolitique propre à ces trois pays, celles concernant la vie quotidienne et enfin certains tropismes et les particularités morphosyntaxiques. Nous passons en revue ces exemples, ensuite nous nous interrogeons sur la façon d'intégrer ces mots de la francophonie dans notre enseignement et nous proposons quelques types d'activités à réaliser en classe.

Mots-clés : français, enseignement, variations géographiques

Is it necessary to introduce Francophone expressions into our teaching?

Abstract

Every language is influenced by the social environment in which it is used and the place where it is spoken. Currently, when our students spend more and more of their time studying at foreign universities, it is essential for us to include in our courses aspects of geographical variations affecting the French language on the lexical and syntactic level. Our study concerns the particularities of Belgium, Swiss and Quebec French. We focus here on three types of expressions: those found within a certain socio-political context, those belonging to everyday, colloquial life and finally, those figures of speech which have certain morphological and syntactic particularities. After a short overview with examples we present some ways to include these Francophone expressions into our lessons and propose some activities which can be used to help realize this aim.

Keywords: French, teaching, geographical variations

Dans « *Les Mémoires d'un touriste* », Stendhal relatant un voyage en diligence entre Paris et Milan, constatait qu'à chaque relais de poste (c'est-à-dire tous les quarante kilomètres environ) la langue changeait de manière imperceptible et c'est ainsi qu'on passait sans s'en rendre compte du français à l'italien en transitant par le franco-provençal, le provençal et toutes leurs nuances. Toute langue, comme on sait, se diversifie à la fois verticalement, en fonction du milieu social dans laquelle elle est parlée (variabilité diastratique) et horizontalement, en fonction du lieu de son emploi (variabilité diatopique). C'est cet aspect des variantes géographiques de la langue que nous voudrions mettre en avant dans notre communication. Aujourd'hui, d'après les statistiques établies par l'Organisation internationale de la Francophonie¹, près de 75% des francophones vivent en dehors de la France, et ce mouvement devrait s'accélérer fortement dans les années à venir, puisqu'à l'horizon des années 2050, près de 85% des locuteurs français devraient vivre en Afrique. Dans ce contexte, nous devons nous interroger sur le choix de limiter notre enseignement à un « français standard », qui correspondrait *grosso modo* aux normes et aux usages censés être en vigueur dans le quartier de Saint-Germain-des-Prés où siège l'Académie française depuis plus de 350 ans. À une époque, où nos étudiants sont de plus en plus souvent conduits à voyager ou à s'inscrire dans des universités étrangères, il nous paraît important d'intégrer à nos cours certains aspects de ces variations géographiques du français, en tout cas sur le plan lexical et syntaxique, en laissant de côté les aspects phonétiques qui posent trop de difficultés pour des apprenants allophones. Nous concentrerons notre étude sur les particularismes du français parlé en Suisse, en Belgique et au Québec. Nous laisserons ainsi volontairement de côté la situation en Afrique, que ce soit au Maghreb ou dans la zone subsaharienne, car sur ce continent, le français reste toujours une langue seconde. Il continue à cohabiter avec de nombreux idiomes vernaculaires. Une tendance de fond se développe cependant dans les grandes métropoles comme Abidjan ou Kinshasa, dans lesquelles vivent des ethnies très variées ne se comprenant pas toujours entre elles, si bien que la langue de l'ancien colonisateur se transforme en *lingua franca*. Nous n'évoquerons pas non plus, la situation aux Antilles (Martinique, Guadeloupe, Haïti) ou dans l'Océan indien (Mascareignes et Seychelles), parce qu'elle renvoie à une problématique différente, celle de la créolisation.

Les trois pays, dont nous avons choisi d'étudier les particularismes, présentent des points communs : ces États sont multilingues - il sera donc intéressant d'évoquer le cas des mots empruntés, en particulier celui des anglicismes dans le contexte québécois - ; le français pour la majorité des francophones est la langue maternelle ; le français a un statut de langue minoritaire. Il nous semble intéressant de réaliser avec des étudiants de niveau intermédiaire (B1 - B2) un travail sur

certaines spécificités lexicales aussi bien que syntaxiques de ces trois pays. Dans une première partie, nous établirons un petit corpus non limitatif de termes pouvant être enseignés aux apprenants. Nous avons classé ces mots et ces expressions en trois catégories : ceux liés au contexte sociopolitique - pour nous qui nous adressons à des étudiants en commerce et en économie, ce point nous paraît capital - ceux liés à la vie quotidienne, et enfin certains tropismes en décalage avec le français standard. Dans une seconde partie, nous présenterons quelques activités, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, à réaliser en classe.

Le corpus lexical

1. Les aspects sociopolitiques

Le cours de français doit être aussi l'occasion d'initier nos étudiants à la vie culturelle, sociale, politique ou économique des pays francophones. Alors que nous évoquons régulièrement la situation de la France, nous abordons malheureusement de façon trop rare le cas des autres pays francophones.

Commençons par le vocabulaire lié à la politique. Au niveau communal, en Belgique, le maire s'appelle un *bourgmestre* et ses adjoints des *échevins*. En Suisse, dans certains cantons comme ceux de Vaud et de Fribourg, le premier magistrat de la commune porte le titre de *syndic*. On rappellera à cette occasion que ces termes étaient couramment utilisés dans la France de l'Ancien régime. La Suisse, la Belgique et le Canada étant des États fédéraux, il convient de présenter les différentes entités fédérées : *cantons* en Suisse, dirigés par un *conseil d'État* (gouvernement cantonal) et un *grand conseil* (parlement cantonal) ; *régions* et *communautés* en Belgique, dont on présentera les compétences respectives, et qui sont dirigées par des *ministres-présidents* ; *provinces* au Canada ayant à leur tête un *lieutenant-gouverneur* représentant la *Couronne* et le *Premier ministre*.

Des pratiques politiques propres à chacun des pays étudiés méritent aussi d'être explicitées, comme par exemple en Suisse le recours à la démocratie directe, avec les *votations* aux cours desquelles les citoyens sont appelés deux à trois fois par an à se prononcer à chaque fois sur plusieurs référendums (communaux, cantonaux ou fédéraux). Pour la Belgique, la *querelle linguistique* doit être mise en avant. On peut évoquer le problème des *communes à facilités* dans lesquels les habitants ont le droit de s'exprimer, lors de leurs contacts écrits ou oraux avec les services publics locaux, régionaux et fédéraux, dans une autre langue nationale que celle de la région linguistique dans laquelle ils résident. Dans le cas du Québec, l'accent sera mis sur le *mouvement souverainiste* qui revendique l'indépendance de la province.

Autre aspect de la vie sociale à présenter, le système scolaire, un sujet qui suscite toujours un vif intérêt chez nos étudiants. Il est intéressant de constater que les établissements qui correspondent aux lycées en France, s'appellent aussi des *athénées* (souvent prononcé *atnée*) en Belgique, le diplôme équivalant au bac s'intitulant le *CESS* (certificat d'études secondaires supérieurs) ; des *collèges* ou *gymnases* en Suisse - on relèvera à ce sujet que l'examen sanctionnant la fin d'études secondaires s'appelle la *maturité* comme chez nous - ; des *CEGEP* (collèges d'enseignement général et professionnel) au Québec, le diplôme de fin d'études secondaires s'appelant le *DEC* (diplôme d'études collégiales).

Comme nous nous adressons à des étudiants en économie et en commerce, nous pouvons aussi pointer certaines spécificités liées à la vie économique. Par exemple, en Belgique les *SPRL* (sociétés privées à responsabilité limitée) correspondent aux *SARL* françaises. En Suisse, les *sociétés de domicile* désignent des entreprises domiciliées pour des raisons fiscales en Suisse mais n'y exerçant pas d'activités commerciales. Autre particularité suisse, les *banques privées*, des établissements spécialisés dans la gestion de fortune qui ont obligatoirement un statut de sociétés en nom collectif, les banquiers associés étant responsables sur leurs biens propres des fonds qui leur sont confiés. Au Québec, où le système juridique est très influencé par le droit anglo-saxon, les *Sociétés par actions* (correspondant aux *SA*) sont appelées dans la langue courante *compagnies* ou *corporations*. Toujours sous l'influence de l'anglais, on dit *incorporer une société* dans le sens de *constituer une société*.

2. Les mots de la vie quotidienne

Ce champ lexical étant particulièrement vaste, il nous semble intéressant de partir des connaissances des apprenants. Dans beaucoup de cours, il se trouve un étudiant ayant séjourné dans un pays francophone autre que la France. En l'interrogeant, il est possible de faire saisir à nos étudiants cette problématique de la variation diatopique. On peut partir d'exemples en général connus : alors qu'en France, depuis le milieu du XIX^e siècle, on parle du petit-déjeuner, du déjeuner et du dîner, en Belgique et au Québec, on a conservé les anciennes formes : *déjeuner* (pour le repas du matin), *dîner* (pour celui de midi), *souper* (pour celui du soir)² ; ou bien les chiffres *septante* et *nonante*, en Suisse et en Belgique ; *le GSM* (portable) ; *le préfixe* (indicatif téléphonique) ; *la station* (gare) ; *la cour* (toilettes) ; *le flat* (studio) ; le home - *home d'étudiants* (foyer pour étudiants) ; ou encore les spécialités culinaires : la *poutine* (déformation du mot anglais *pudding*, des frites avec du fromage fondu et une sauce brune) au Québec ; la *raclette* en Suisse ; la *couque* (sorte de brioche) ou la *carbonnade* en Belgique (sorte de ragoût de bœuf

à la bière - l'étymologie renvoie au charbon, car ce plat, facile à réchauffer, était emporté par les mineurs).

Pour aller plus loin, il est possible de pointer certaines spécificités de ces particularismes lexicaux :

Les archaïsmes (qui sont particulièrement nombreux dans le français du Québec) : la classe de *rhétorique* (B) pour la classe de terminale ; la *lessiveuse* (B) pour la machine-à-laver ; *s'encourir* (B) (se mettre à courir - forme qui a disparu en France dès le XVIII^e siècle) ; *gazette* pour journal (B) la *brunante* (Q) pour le crépuscule ; la *boucane* (Q) pour la fumée ; la *menterie* (Q) pour le mensonge ; le *bailli* (S), « magistrat chargé de l'exécution des lois dans certains cantons ».

Les mots empruntés :

Comme nous l'avons signalé, les francophones sont minoritaires aussi bien en Suisse, qu'en Belgique ou au Canada, ils ont eu souvent tendance à emprunter des mots ou des expressions à la communauté linguistique dominante. En Belgique au flamand/néerlandais : le *manneke* (terme affectueux pour s'adresser à un garçon), le *kot* (chambre d'étudiant), la *dringuelle* (un pourboire), la *drache* (averse). En Suisse à l'allemand : *poutzer* (nettoyer, faire le ménage), le *chablon* (un modèle, un moule, un pochoir), *tout de bon* (dans le sens de bonne chance, meilleurs vœux, calque de l'allemand *alles gute*). Les emprunts à l'anglais sont particulièrement nombreux dans le français du Québec mais ils ne correspondent pas toujours à ceux utilisés en France ou bien leur fréquence n'est pas la même : week-end - *fin de semaine*, shopping - *magasinage*, ou parking - *parc de stationnement* ; il est encore possible de trouver le terme « chien-chaud », traduction littérale du terme « hot-dog » mais son utilisation tend à disparaître ; le *char* (la voiture), *canceler* (annuler). Les calques d'expressions anglaises sont aussi courants : *tomber en amour* (tomber amoureux, calque de *fall in love*), etc.

3. Les tropismes et les particularités morphosyntaxiques

Avec des étudiants avancés (C1), il est possible aussi d'explorer certains tropismes ainsi que des particularités morphosyntaxiques.

Pour les tropismes, il est possible de partir d'une expression figée comme « coûter les yeux de la tête » en français standard d'en présenter les variations : « *coûter un bras* » (Q), « *coûter un pont* » (B), « *coûter le lard du chat* » (S). On peut aussi analyser des locutions courantes : « ce matin » en français standard devient « *aujourd'hui matin* » (B) et « *à matin* » (Q) ou bien « à plus tard » remplacé par « *à tantôt* » (BQ).

On peut signaler aussi à l'occasion d'exercices d'écoute certaines variations morphosyntaxiques. Il faut bien sûr insister sur le caractère fautif de ces variations, qui relèvent d'ailleurs pour l'essentiel de la langue parlée. Par exemple des verbes pronominaux en français standard qui deviennent non pronominaux et réciproquement : « *je couche tard* » (B), « *elle s'accouche* » (B), « *ils se divorcent* » (B). Des changements dans les prépositions : « *la maison à Paul* » (Q), « *aller au coiffeur* » (BQ). Des changements de constructions, par exemple verbe + adjectif - *avoir facile/difficile* = être facile/difficile à qn (il a facile de monter l'escalier). Des particularités dans les conjugaisons : « *je vas* » (Q) ou le verbe « *s'asseoir* » conjugué comme un verbe du II^e groupe (Q) : « *je m'assis* » au lieu de « *je m'assieds* ». Des verbes qui passent du régime intransitif au régime transitif : « *je l'ai besoin* » (B). Des usages inattendus de pronoms : « *ça* » pour désigner une personne : « *ma fille, ça voyage avec moi* » (B) ; « *tu* » utilisé comme une particule interrogative au Québec - un usage systématique à l'oral : « *Y'en a-tu d'autres ?* » (Y en a-t-il d'autres ?) ou « *Tu vas-tu bien ?* » ; « *que* » à la place de « *dont* » : « *le garçon que j'ai parlé est arrivé* » (Q).

Quelques activités à réaliser en cours

Nous voudrions terminer notre exposé en présentant quelques activités à réaliser autour des variations diatopiques avec nos étudiants.

Pour une première approche (B1-B2), le plus simple est de partir d'une vidéo ou éventuellement d'une chanson. Par exemple, il existe un excellent petit reportage sur le français du Québec³ qui peut ensuite servir de support à toute une série d'activités : sur les québécoisismes proprement dit, sur l'histoire du français au Canada, sur la loi 101 qui établit la primauté de français au Québec, etc. Il est aussi possible de faire travailler les étudiants sur la vie quotidienne de ces différents pays francophones : fêtes, traditions, spécialités culinaires, système scolaire et universitaire, littérature, personnalités, etc. Pour la Belgique, par exemple, nous pouvons réaliser un travail sur la bière belge qui vient d'être inscrite par l'UNESCO sur la liste du patrimoine immatériel de l'humanité, à partir d'un article ou d'une émission de radio consacrée à ce sujet.

Avec des apprenants de niveau B2, nous pouvons davantage nous focaliser sur des sujets concernant la politique, la société ou l'économie. Par exemple, la pratique de la démocratie directe en Suisse. Les étudiants auront cherché les derniers sujets de référendums sur lesquels le peuple suisse a été appelé à se prononcer. On présentera ensuite les différents types de référendums existant (fédéraux, cantonaux, communaux - obligatoires, facultatifs, d'initiative populaire).

On pourra organiser un mini-débat pour présenter des arguments en faveur ou contre la démocratie directe.

Autre type d'exercices à effectuer : donner aux étudiants un court texte, leur demander de relever les particularismes lexicaux ou morphosyntaxiques et de donner les équivalents en français standard. Éventuellement, quand un particularisme possède un sens différent en français standard, l'enseignant le soulignera (par exemple, « *bleuet* » a le sens de « myrtille » au Québec, alors que ce substantif désigne une fleur en France).

Exemple d'exercice sur les belgicisms :

« *Aujourd'hui matin*, Claire se réveille en souriant à cause qu'elle a congé et qu'elle *soupera aujourd'hui soir* avec Alexandre, le garçon avec lequel elle est *maquée* depuis maintenant un an. Elle *saute bas de son lit* et prend son *déjeuner* : une *jatte* de café au lait et un *pistolet*. Elle passe la *brosse* ensuite dans la cuisine et dans sa chambre. Avec une *loque*, elle enlève la poussière sur les meubles. Comme il fait *cru*, elle augmente le chauffage. Dehors, le ciel est nuageux, sûr qu'il y aura de la *drache*. En sortant, elle met un parapluie dans sa *sacoche*. »

Exemple d'exercice sur les québécoïsmes :

« Ce soir, je vais à une *party* car c'est la *fête* de *ma blonde*. Malgré la *poudreuse*, j'ai pris mon *char*. Ma blonde habite une *cabane* *cossue* aux environs de Montréal. La veille, j'ai fait du *magasinage*. Il y avait des *aubaines* et je lui ai finalement acheté une jolie *sacoche* en cuir ainsi qu'un *costume de bain*. J'ai dépensé plus d'une centaine de *piastres*. J'ai voulu l'appeler sur son *cellulaire* mais personne ne répondait. Finalement, j'ai été dans un bar pour faire la *jasette* avec mes *chums* en mangeant un *chien-chaud*. »

Conclusion

La variation diatopique devrait avoir toute sa place dans notre enseignement. C'est à la fois une façon de montrer que le français est aussi une langue mondiale et d'inciter nos étudiants à s'ouvrir aux différentes cultures francophones. Le but n'est pas tant de faire apprendre des listes de belgicisms, de québécoïsmes ou de romandisms que de faire prendre conscience à nos élèves qu'il existe différentes formes de français qui ont aussi leur légitimité.

Dictionnaires

Relevons d'abord que les dictionnaires comme le *Petit Larousse* ou le *Petit Robert* accordent depuis quelques années une place de plus en plus importante aux mots issus de la

francophonie. Quant au *Trésor de la langue française* publié par le CNRS, il recense la plupart des belgicisms, québécoismes ou romandismes.

D'Apollonia, F. 2010. *Le petit dictionnaire des Québécoismes*. Montréal : Les éditions de l'homme.

Delcourt, Ch. 1999. *Dictionnaire du français de Belgique*. Bruxelles : Le Cri édition.

Desruisseaux, P. 2015. *Trésor des expressions québécoises*. Montréal : Fides.

Francard, M. et Geron, G. 2015. *Dictionnaire des belgicisms*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Lebouc, G. 1996. *Le belge dans tous ses états : Dictionnaire de belgicisms, grammaire et prononciation*. Liège : Christine Bonneton.

Thibault, A. 2012. *Dictionnaire suisse romand - Particularités lexicales du français parlé en Suisse romande*. Genève : Éditions Zoé.

Bibliographie

Dewaele, J.-M., Mougeon, R. 2002. « L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde ». In : *AILE*, n° 17.

Favart, F. 2010. « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE ». *Pratiques*, n° 145, p. 176-193.

Gadet, F. 2004. « Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ? » [En ligne] : <http://rossy.ruc.dk/ojs/index.php/pre/article/viewFile/2980/1248> [consulté le 15 janvier 2017].

Molinari, C. 2008. « L'enseignement du FLE face au défi de la variation ». In : Alao G. et alii, *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, p. 57-68. Berne : Peter Lang.

Molinari, C. 2010. « Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation francophone ». In : Bertrand O. et Schaffner I., *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, p. 101-114. Paris : Les Éditions de l'École Polytechnique.

Valdman, A. 2000. « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis ? ». *French Review*, vol. 73, n° 4, p. 648-666.

Notes

1. Chiffres accessibles en ligne : <http://www.francophonie.org/-donnees-et-statistiques-langue-francaise-.html> [consulté le 21 avril 2017].

2. On précisera aux étudiants que les professionnels de l'hôtellerie et de la restauration, que ce soit en Belgique ou au Québec, utilisent exclusivement le français standard.

3. <http://www.chocolat.tv/tourdumonde/video-montreal-quebec.html>



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Faire converger Français sur objectif(s)
Universitaire(s) et Français Langue Étrangère
pour une meilleure formation
des enseignants de langue

Marie Françoise Bourvon

Université Rennes 2, France

marie-francoise.bourvon@univ-rennes2.fr

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Cet article rend compte de l'expérience de dix ans d'un cours de langue française dispensé à l'université Rennes 2 (France) et destiné à des étudiants internationaux de Master futurs enseignants de français ou d'anglais. Pour tous ces étudiants le français, dont le niveau est susceptible d'être encore amélioré, est la langue de la communication universitaire, et pour les futurs enseignants de français, elle constitue aussi l'objet de leur réflexion linguistique. Il s'agit donc, pour faire coïncider les objectifs de ce cours de Français Langue Étrangère et de Français sur Objectif(s) Universitaires(s), de toujours considérer ces étudiants comme de futurs enseignants ; de faire de ce cours un laboratoire où les étudiants sont engagés, quelles que soient leur langue première et celle qu'ils enseigneront, à la réflexivité linguistique ; un lieu d'explicitation et de formalisation qui leur permette de réussir leur cursus, et qui préfigure les classes où ils enseigneront et le rôle qu'ils y tiendront.

Mots-clés : Master, formation des enseignants, français sur objectif(s) universitaires, français langue étrangère

Converge French for Academic Purposes and French as a Foreign Language to train teachers better

Abstract

This article reports on the experience of 10 years teaching French at Rennes 2 University (France) to international students attending a Master's degree for future teachers of French or English. All the students are still improving their competence in French and use the language for academic communication. Those who are preparing to teach French also conduct linguistic research on the language. The teacher, as a consequence, has to match the goals of both courses: French as Foreign Language and French for Academic Purposes. Students must always be seen as future teachers. Students must be brought to set out linguistic facts precisely by themselves as they will do when teaching, which also helps them to be successful in their studies.

Keywords: Master's degree, teachers' training, French for Academic Purposes, French as a Foreign Language

Le Français sur Objectif(s) Universitaire(s) (dorénavant FOU) constitue « un champ problématique du fait de sa fragmentation » (Mourlhon-Dallies, 2010 : 138). Et de fait, le champ du FOU peut concerner à la fois le Français académique, le Français Langue Seconde, le Français pour l'Intégration et le Français de Spécialité, à quoi il faut ajouter, pour le cours dont il va être question ici, le Français Langue Etrangère. En effet, cette UEL (Unité d'Enseignement de Langue) est destinée aux étudiants internationaux du Master 1 « Didactique des Langues » de l'université Rennes 2, c'est-à-dire à de futurs enseignants de langue. Une partie de ces étudiants se destinant à enseigner le français sont inscrits dans la filière FLE, l'autre partie, futurs enseignants d'anglais, sont inscrits en ALE (Anglais Langue Etrangère). Ce cours résout le problème de la tension entre transversalité et spécialité puisque les étudiants sont tous inscrits dans la même formation, mais pas celui de l'oscillation entre les différents pôles qui viennent d'être signalés.

En 10 ans d'existence, les objectifs de ce cours ont évolué : est apparue en particulier la nécessité de faire converger les objectifs d'un cours destiné à permettre aux étudiants de réussir leur cursus en France, qu'ils soient en FLE ou en ALE, avec ceux d'un enseignement destiné à parfaire le niveau de langue des étudiants FLE, pour qui le français est langue des études et objet d'étude, de futurs enseignants de FLE pour qui le français sera dans leur pratique professionnelle, médium et objet d'enseignement.

Une fois évoquées les raisons de l'évolution de ce cours, sera présentée l'orientation nouvelle donnée au programme sur deux points en particulier. Seront évoquées tout d'abord les raisons pour lesquelles les activités portant sur la prise de notes ont été remplacées par des activités de réception de l'oral, puis les raisons pour lesquelles, abandonnant l'écrit argumentatif général, nous utilisons dorénavant uniquement, pour travailler les compétences de l'écrit, des articles scientifiques concernant la didactique des langues, et ce en ciblant en particulier la phraséologie de ce type d'écrit.

1. Création et évolution d'une « Unité d'Enseignement de Langue » à destination des étudiants internationaux de Master

1.1. « Unité d'Enseignement de Langue » en Master 1

À l'Université Rennes 2, depuis 2005, pour les étudiants internationaux du Master 1 « Didactique des langues », l'UEL (unité d'enseignement de langue) est un enseignement de français. Les étudiants, qu'ils soient inscrits en FLE ou en ALE, et quel que soit leur niveau de français (allant de B2 à C2) sont réunis en un seul groupe, alors que les étudiants inscrits dans les autres filières, (médecine, droit,

etc.) sont répartis en fonction de leur niveau de français et non de leur discipline ; l'avantage, qui compense largement l'absence de répartition par niveau, est que les étudiants de ce groupe, inscrits dans la même formation, sont donc préparés ensemble aux épreuves académiques sur lesquelles ils seront évalués.

1.2 Un cours de Français sur Objectif(s) Universitaire(s)

Comme le précise Hilgert (2008), les étudiants étrangers sont confrontés à des épreuves conçues pour les natifs et différentes par exemple du TCF ou du DELF-DALF. Comparant FOS et FOU, elle considère que :

Le FOS implique	Le FOU implique
<ul style="list-style-type: none"> - une spécialité unique - l'enseignement du lexique de la spécialité - l'homogénéité de la L1 - un public restreint et encadré 	<ul style="list-style-type: none"> - l'hétérogénéité des spécialités - l'enseignement de formes et de procédures - l'hétérogénéité des L1 - un public nombreux et généralement libre (cours facultatifs)

Le cours d'UEL dont il est question ici emprunte à la fois au FOS et au FOU. Comme le FOS, il concerne une spécialité ainsi qu'un public restreint (le seuil de dédoublement est à 26) et encadré. Comme le FOU, il se caractérise par l'hétérogénéité des L1. Concernant les contenus, il additionne les objectifs du FOS et du FOU puisqu'il s'intéresse, entre autres, au lexique de la spécialité comme le FOS, aux formes et aux procédures comme le FOU. Ce cours est aussi un cours de remédiation et de renforcement linguistique de FLE.

1.3 Un cours dont les objectifs ont évolué

En 10 ans la situation a évolué : d'une part, l'augmentation constante du nombre d'étudiants internationaux fait que de plus en plus, ils ont connaissance en amont de leur arrivée en France de certaines des particularités de l'enseignement à la française. D'autre part les étudiants internationaux bénéficient des modifications effectuées par les enseignants dans la façon de dispenser des CM par exemple, modifications entraînées par la massification du public étudiant natif. Des difficultés persistent bien entendu parfois, mais l'on constate alors qu'elles viennent plus d'un déficit de perception de l'oral que d'une difficulté à sélectionner les informations pour la prise de notes.

Par ailleurs, est apparue la nécessité, dans l'objectif de la préparation à l'écriture des textes académiques (compte rendu d'articles scientifiques, rédaction de rapports de stage, analyse de corpus, sur lesquels sont évalués les étudiants) la nécessité de s'appuyer dès le début de la formation, sur des articles scientifiques concernant la didactique des langues. Cela permet de familiariser les étudiants avec un type d'écrit dont ils ne sont pas familiers, et qui par ailleurs se prête très bien à la mise à niveau et à la remédiation linguistique. Les articles scientifiques permettent par exemple de mettre en œuvre une réflexion sur la phraséologie, le terme de « phraséologie », pris ici au sens de Gross (1996) ou de Mel'cuk (1984, 1993) désignant « les associations lexicales contraintes par différents critères linguistiques : morphosyntaxe, lexicque et sémantique. » (Cavalla, 2008a : 2).

2. De la prise de notes en CM à la compréhension orale de discours longs

2.1. Prise de notes et non natifs

Les caractéristiques discursives des CM (cours magistraux) ont été mises en évidence en particulier par Mangiante et Parpette (2011 par exemple), et Carras (2008 : 123) rappelle que :

[...] le CM est un discours monologal dialogique, ce qui rend sa structure discursive extrêmement complexe : plusieurs niveaux de discours se superposent, car «le contenu du cours, qui constitue l'énoncé principal, se combine à une série d'énoncés secondaires à fonctions diverses» (Parpette et Bouchard 2003 : 71). Cette structure discursive pose le problème de la hiérarchisation de ces différents énoncés, et l'activité de prise de notes implique un tri pertinent de ces différents énoncés.

Et de fait, pour Faraco et al. (2003) citant Piolat (2001), la prise de notes demande de savoir quasi simultanément comprendre, sélectionner et noter. La difficulté de réception de ce type de discours par des étudiants non natifs, est analysée en particulier dans un numéro de la revue *Arob@se* (2003) : il y est mis en évidence, par exemple par Faraco et Kida, que bien entendu, plus fragile est le niveau linguistique du non natif, moins efficiente est sa prise de notes. Y est aussi constaté le fait que la prise de notes est très personnelle (Carras, 2008), qu'elle dépend bien sûr du parcours scolaire et universitaire de l'étudiant, mais aussi de sa L1 (Barbier et al., 2003) qui est d'ailleurs présente dans la prise de notes en L2 sous forme de traduction de mots.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons renoncé pour ce cours à proposer des activités concernant par exemple les procédés d'abrègement et le choix des

symboles pour la prise de notes : les étudiants de Master ont l'habitude de prendre des notes dans leur L1, en revanche un certain nombre d'entre eux éprouvent de réelles difficultés de compréhension. Il est « très difficile de décoder un mot inconnu désignant une réalité inconnue » écrit Carras (2008 : 127), mais il est difficile aussi pour certains étudiants de décoder des mots qu'ils ne connaissent qu'à l'écrit.

2.2. Réception des discours longs

Bien que CM et conférence ne relèvent pas exactement du même genre discursif, ils ont en commun d'être des formes orales longues dont les étudiants ont peu l'habitude (Richard et al. : 2014). Parpette et Bouchard (2003 : 70) distinguent à juste titre les stratégies discursives du CM et de la conférence :

[...] l'enseignant-orateur [...] par son débit, son intonation, ses reprises diverses, ses parenthèses suspensives etc., guide le comportement scriptural des étudiants-auditeurs. Ces stratégies discursives, qui paraîtraient tout à fait déplacées dans un autre cadre -celui de la conférence par exemple- sont pour le cours magistral, la norme nécessaire [...].

Certaines conférences cependant, particulièrement marquées par la présence de différents niveaux discursifs, constituent des documents suffisamment proches des CM mais aussi suffisamment différents, pour que l'ensemble des étudiants quel que soit leur niveau, y trouvent matière à apprentissage. Les vidéos de conférences enregistrées lors de séminaires, de journées d'étude ou de colloques consacrés à la didactique des langues, constituent des documents authentiques dont l'analyse s'avère très formatrice. Il s'agit d'une part, d'améliorer la compréhension orale des moins avancés des étudiants en mettant en évidence les phénomènes segmentaux et suprasegmentaux susceptibles d'entraver la réception ; il s'agit d'autre part, d'engager l'ensemble des étudiants à une explicitation des phénomènes observés et donc à une réflexion sur les objectifs d'un enseignement de la compréhension orale.

2.3. Réception de l'oral et prosodie

La vidéo de la conférence donnée par Christian Puren le 2 avril 2011 à Lausanne¹, et intitulée « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle », fournit de nombreux passages exploitables : c'est le cas de l'extrait (transcription en annexe) dont il est question ici, qui dure 1,10 mn.

Ce court passage donne à entendre le discours principal du conférencier, et des discours secondaires dans lesquels les interactions relèvent -pour reprendre la

distinction de Mangiante et Parpette (2011 : 61) - tantôt du dialogisme interlocutif (en relation directe avec l'auditoire et ses réactions), tantôt du dialogisme interdiscursif (où sont conviées les voix et discours d'autres chercheurs). Des énoncés comme *je vous renvoie pour la suite à [...]* ou *faut pas seulement faire ça [...]* (accompagné d'un mouvement de la tête qui fait référence à un incident technique ayant eu lieu quelques minutes auparavant), s'adressent directement à l'auditoire. En revanche, quand il évoque Holec, le conférencier fait référence, à l'intérieur de son discours, aux travaux de l'ancien directeur du CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues de l'Université de Nancy II).

La compréhension de ces différents niveaux discursifs nécessite entre autres la perception des phénomènes suprasegmentaux du français. Pour comprendre que l'énoncé *on amène chaque individu à organiser sa propre expérience on amène chaque individu à savoir organiser sa propre expérience* est lu, mais que *la différence conceptuelle est très fine elle est pertinente*, est un commentaire, il faut être sensible à la différence de débit du conférencier et à la segmentation rythmique. Cette unique minute de conférence donne aussi clairement à entendre l'allongement de la dernière syllabe du groupe accentuel (dans par exemple : ça fait travailler ; attentivement ; quand on vous aura ; dans le tableau), groupe accentuel dont on sait les liens qu'il entretient avec le sens. Elle comporte aussi des exemples de resyllabation dus aux phénomènes de continuité, à des liaisons (dans par exemple : « vous avez » [vu/za/ve]; « deux orientations » [dø/zo/vjã/ta/sjõ]) et à des enchaînements consonantiques (comme dans « mise en œuvre » [mi/zã/nœvʁ], « petite analyse » [pə/ti/ta/na/liz]), ainsi qu'à la suppression du « e » dit caduc (comme dans « ce qui » prononcé [ski]).

La connaissance et la perception de ces phénomènes constituent une aide à la compréhension lorsqu'ils sont explicités. L'objectif est donc, dans un groupe hétérogène, de donner à entendre les caractéristiques suprasegmentales du français, puis d'engager les étudiants à mettre au jour et à formaliser le lien entre prosodie et sens, et d'ainsi les amener à se projeter en tant que futurs enseignants de compréhension orale.

On voit que seul le premier objectif (donner à entendre) est susceptible de concerner uniquement les étudiants les moins aguerris en compréhension orale, mais on voit aussi qu'il s'agit bien là d'un prérequis. Il s'agit aussi d'un préalable pour les étudiants inscrits en « anglais langue étrangère », mais qui suivent aussi des cours en français : à partir du moment où ils perçoivent les caractéristiques suprasegmentales du français, ils peuvent faire profiter l'ensemble du groupe de leur expertise en anglais pour une analyse contrastive anglais/français.

C'est à l'apprentissage, mais aussi à la réflexivité que sont engagés les étudiants : pour les uns il s'agit d'un « premier » apprentissage, mais pour tous de la prise de conscience de phénomènes à enseigner.

3. De l'écrit argumentatif général à l'article scientifique et sa phraséologie

3.1. Recentrage sur le discours de spécialité

L'un des travaux sur lesquels sont évalués les étudiants dès la fin du premier semestre de Master 1, est un rapport de stage comportant le compte rendu d'un article scientifique portant sur la didactique des langues : c'est pour cette raison que les documents supports du cours d'UEL sont des articles concernant la didactique des langues.

L'analyse de ces articles permet d'aider les étudiants à articuler observations précises de cours, références théoriques et opinion personnelle argumentée. On remarque en effet que les étudiants parviennent assez aisément à appuyer leur réflexion sur des lectures et à s'y référer explicitement, mais qu'ils éprouvent des difficultés à tirer des exemples précis des observations de cours effectuées pendant leur stage, et à faire émerger une problématique de ces observations.

La lecture et l'analyse d'articles -qui posent une problématique, explicitent des références théoriques, exposent des résultats d'enquêtes ou d'analyses de corpus, et proposent des conclusions- permettent de sensibiliser les étudiants aux travaux qui leur sont demandés. Les activités de langue trouvent quant à elles systématiquement leur origine dans les articles sélectionnés et sont toujours établies en relation avec l'écriture des textes académiques : il s'agit comme l'écrit Cavalla (2008a : 3), de « [...] lier travail sur la langue et travail sur le texte en sortant d'une conception trop «utilitariste» des activités de langue, et en concevant celles-ci comme des éléments à part entière concourant à la dynamique de l'écriture. »

3.2. La phraséologie de l'article scientifique : entre lexique général et lexique de spécialité

On pourrait penser que remplacer les textes de culture générale par des articles scientifiques conduit à remplacer l'enseignement/apprentissage du lexique général par celui d'un lexique très spécifique et a priori peu susceptible d'être réinvesti en dehors du cadre des écrits académiques : ce n'est pourtant pas ce que montre l'analyse des collocations. Pourquoi s'intéresser aux collocations ? Parce que, pour paraphraser Mel'cuk (2003 : 4) si « un natif parle en collocations », il écrit aussi en collocations. Or ces « syntagmes non libres » dont l'un des constituants (la base)

« est choisi librement pour son sens », et l'autre (le collocatif) « sélectionné en fonction du premier » (Mel'čuk, 2003 : 6), sont insuffisamment utilisés par les non natifs.

Se pose donc la question du choix des outils. Dans une perspective didactique, Tutin (2005) analyse la pertinence des dictionnaires de collocations et des dictionnaires de langue pour l'enseignement apprentissage de ces phénomènes et conclut à leur complémentarité. En ce qui concerne le décodage, les phraséologues s'accordent sur le caractère généralement transparent des collocations, et sur l'intérêt d'étudier ces phénomènes en contexte (Pecman, 2005 ; Tutin, 2007 ; Cavalla, 2008b ; Gonzales Rey, 2008), Siepmann suggérant quant à lui de partir « d'une liste de collocations propres à un centre d'intérêt donné » (2006 : 112). Concernant l'encodage, Tutin (2005) confirme que l'accès à l'information collocationnelle se fait plus efficacement à partir de la base, et qu'il est important aussi que soient données des informations en particulier sur le type de complément ou de déterminant demandé par le mot.

Apparaît donc l'intérêt de débiter par un décodage en contexte : pour ce faire les textes scientifiques analysés en cours constituent des supports précieux. Dans le cadre de cet article seul un exemple d'activité est évoqué : il concerne l'article « Compréhension et production en anglais L2 à l'école primaire » (Hilton et al., 2016)². Pour amener les étudiants à y repérer des « collocations restreintes », « c'est-à-dire des associations binaires et récurrentes d'éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique [...] » (Tutin, 2007 : 9), on leur demande de repérer à quels collocatifs sont associées les bases sélectionnées, ce qui les amène à établir le relevé suivant :

-> nom (sujet) + verbe :

Une étude / la recherche / quelques études / quelques tâches / portant sur ;

-> nom (objet) + verbe :

Se pencher sur une question ;

Mener des entretiens ;

Recueillir quelques informations ;

Administrer un test / une tâche ;

Indiquer ses réponses ;

Suivre un programme / une formation ;

Participer à un projet ;

Obtenir de l'aide / un consensus ;

Constituer une variable.

Ce relevé amène deux remarques qui rejoignent les constats de Pecman (2005) et Cavalla (2008b). D'une part ces collocations ne sont pas spécifiques de la didactique des langues (pas même « administrer un test / une tâche »). D'autre part, certaines d'entre elles peuvent apparaître comme spécifiques du discours scientifique, par exemple « constituer une variable » (même si « constituer une variable d'ajustement » fait partie entre autres du discours journalistique), mais la plupart d'entre elles appartiennent à la langue courante (« participer à un projet », « obtenir de l'aide » par exemple). Il s'agit donc de syntagmes qui transcendent les disciplines (du moins celles des sciences humaines et sociales), qui sont utilisables au-delà d'un contexte académique et qui concernent autant le FLE que le FOU.

L'analyse morphosyntaxique quant à elle, met d'abord en évidence, dans la série « nom (objet) + verbe » le caractère transitif direct ou indirect des verbes (et dans ce dernier cas la préposition utilisée), puis porte sur le choix des déterminants. Les étudiants sont engagés ensuite, dans une perspective d'encodage, à réfléchir à la possibilité d'utiliser des déterminants autres que ceux qui sont donnés à lire dans l'article. Il apparaît que dans le relevé ci-dessus il n'y a pas, pour reprendre la terminologie de Giry-Schneider (1987 : 90), de structure « à déterminant figé » et que dans un autre énoncé il serait donc possible d'utiliser d'autres déterminants avec « question », « entretien », etc., ce qui n'est pas le cas de toutes les collocations comme on le verra ci-dessous.

3.3. De l'écrit scientifique à l'enseignement apprentissage des collocations

Au-delà de l'entraînement à l'écrit universitaire, c'est à une réflexion sur le phénomène et sur l'enseignement des collocations que mène ce travail.

Concernant les « éléments lexicaux », le *CECRL* donne la première place non aux mots isolés mais aux « expressions toutes faites [et] locutions figées » ou « idiomatiques », dont la bonne maîtrise est requise au niveau C1 et dont le « répertoire » doit être « vaste » au niveau C2. Mais si le repérage et l'emploi en contexte des collocations font parfois partie des objectifs d'enseignement-apprentissage aux niveaux avancés, en langue de spécialité et en particulier en FOU (par exemple Cavalla, 2008b), ils sont quasiment absents des programmes aux niveaux A et B.

Et pourtant natifs et non natifs font une utilisation différente des collocations : pour indiquer, par exemple, le domaine de leurs études universitaires, les natifs choisissent la structure « faire des études » et non le verbe « étudier », car, comme le constate Giry Schneider (1978 : 47) « il y a une restriction de construction et de sens quand on passe du verbe à la construction «verbe support + nom». »

Or, l'analyse (Bourvon, 2016) d'un corpus oral d'interlangue de non natifs de niveau B2 et C (39 interviews de 20 à 30 mn chacune), montre que pour indiquer la discipline qu'ils étudient, seuls 33% des locuteurs utilisent « faire + études + de + nom de la discipline ». L'analyse montre aussi qu'un locuteur seulement utilise la collocation de façon correcte (« j'ai fait des études de musique »), les erreurs concernant le choix du déterminant devant « études » (du type « *je fais les études ») et le non effacement du déterminant devant le nom de la discipline (du type « *je fais des études du cinéma »).

Travailler sur la phraséologie de l'article scientifique permet donc aux étudiants de Master d'améliorer leurs écrits académiques. Cela permet aussi aux futurs enseignants de FLE d'être alertés sur le fait que les phénomènes collocationnels demandent, dès le niveau A, à être systématiquement explicités, et ce en rapprochant syntaxe, morphologie et lexique, pour comme l'écrit Meleuc (2000 : 75) « réarticuler grammaire et lexique ». En un mot par exemple et très concrètement, il s'agit de mettre en évidence la différence de sens entre « étudier + nom » et « faire des études de + nom », et d'avoir recours à cette collocation lors d'une séance de cours portant sur le choix des déterminants et sur leur absence. En réfléchissant à un phénomène peu exploité les étudiants apprennent pour eux-mêmes et engrangent des modèles d'explicitation de la langue ou plutôt des langues : la réflexion et la formalisation sur et pour le français nourrissent la réflexion et la formalisation sur et pour toutes les langues.

Conclusion

L'oscillation entre FOU et FLE et entre les spécialités des étudiants (français vs anglais) a demandé et permis l'élaboration d'un cours où « convergence » est le maître-mot.

Cet article s'est arrêté sur deux des points traités dans ce cours et qui concernent à la fois le FOU et le FLE. Le constat tout d'abord de la subordination de la prise de notes à la compréhension orale, mène à une réflexion sur le lien entre prosodie et réception de l'oral. L'observation ensuite de la nécessité d'étudier la phraséologie des articles scientifiques pour l'écriture des textes académiques, mène à une prise de conscience des phénomènes collocationnels.

Les étudiants qui se destinent à enseigner le français sont encore en situation d'apprentissage - ou plutôt de perfectionnement - d'une langue qui est leur spécialité, ils sont de façon concomitante, amenés à une réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement de cette spécialité. Il y a là une préfiguration de leur pratique professionnelle où le français sera leur spécialité et la langue de leur

enseignement, c'est-à-dire à la fois objet et médium. Ce cours d'UEL est donc un laboratoire où exercer la réflexivité des étudiants en français, par et pour le français, un laboratoire agité par les questionnements de tout cours de langue. L'hétérogénéité des L1 et des spécialités (français et anglais) ainsi que la relative hétérogénéité des niveaux, font de ce cours de langue et de méthodologie un lieu où s'interroger, interroger, et formuler des explications linguistiques, c'est-à-dire s'entraîner à son futur métier d'enseignant.

Bibliographie

Barbier, M. L. et al. 2004. « Prise de notes et procédés de condensation en français L2 par des étudiants anglais, espagnols et japonais ». In : *Écriture abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire. Paris : Ophrys.

Bourvon, M. Fr. 2016. « Les collocations à l'oral et en français général : ce qu'en dit un corpus d'interlangue de locuteurs non natifs ». Communication non publiée présentée au colloque international *Les séquences figées : des propriétés linguistiques à l'enseignement en FLE*. Université de Bretagne Occidentale, 15 octobre 2016.

Carras, C. 2008. « L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Quelle préparation pour les étudiants étrangers suivant des cours en filière spécialisée ? ». In : *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Cavalla, C. 2008a. « Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers ». In : *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Cavalla, C. 2008b. « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE ». In : *Enseigner les structures langagières en FLE*, Gramm-FLE, <http://tmaes.no-ip.org/ME/>, 2008. <hal-00397807> [Consulté le 20 février 2018].

Faraco, M. et al. 2003. « Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2 ». *Arob@se* [Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2, p. 167-179, consulté le 20 février 2018].

Giry-Schneider, J. 1986. « Les noms construits avec *faire* : compléments ou prédicats ? ». *Langue française*, n° 69, p. 49-63.

Giry-Schneider, J. 1987. *Les prédicats nominaux en français*, Droz, Genève-Paris.

Gonzales Rey, I. 2008. *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : E.M.E. Editions.

Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français*. Paris : Ophrys.

Hilgert, E. 2008. « Le français sur objectifs universitaires », colloque ACEDLE, Université Marc Bloch Strasbourg 2, 17 octobre 2008. [En ligne] :

https://www.researchgate.net/publication/267790082_Le_francais_sur_objectifs_universitaires [Consulté le 20 février 2018]

Hilton, H. et al. 2016. « Compréhension et production en anglais L2 à l'école primaire ». *Revue française de linguistique appliquée*, 2016/2 Vol. XXI.

Mangiante, J. M., Parpette, C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Parpette, C. et al. 2003. « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». *Arob@se* [Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2, p. 69-78, consulté le 20 février 2018].

Mel'cuk, I. 2003. « Collocations dans le dictionnaire ». In : *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, p.19-64. <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Collocations-Szende.pdf> [Consulté le 20 février 2018].

Meuleuc, S. 2000. « Pour un traitement lexical du verbe ». *Lidil* n° 21, p. 63-75.

Mourlhon-Dallies, F. 2010. « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel ». *Synergies Monde*, n° 8, T1. p. 135-143. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> [Consulté le 08 mai 2017].

Parpette, C. et al. 2003. « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». *Arob@se* [Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2, p. 69-78].

Pecman, M. 2005. « Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères », *Alsic* [En ligne], Vol. 8, n° 2 | 2005, document alsic_v08_15-rec9, mis en ligne le 15 décembre 2005, Consulté le 08 mai 2017. URL : <http://alsic.revues.org/334> ; DOI : 10.4000/alsic.334

Richard, É. et al. 2014. « L'oral du débat radiophonique : un défi pour la compréhension orale niveau C2 ». In : *Innovations didactiques en français langue étrangère*. Paris : CRL éditions.

Siepmann, D. 2006. « Collocations et dictionnaires d'apprentissage onomasiologiques bilingues : questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir ». *Langue française* n° 150, p. 99-117.

Tutin, A. 2007. « Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques ». *Revue française de linguistique appliquée*. 2007/2 Vol. XII.

Tutin, A. 2005. « Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? ». *Revue française de linguistique appliquée* 2005/2 Vol. X, p. 31-48.

Annexe : transcription orthographique (de la minute 15, 54 à la minute 17, 04) qui pour plus de lisibilité comporte « points » et « majuscules ».

Alors je vous renvoie pour la suite à votre dossier de photocopies. Donc faut pas seulement faire ça faut faire ça aussi ça fait travailler les cervicales c'est très bon. Vous avez en page 3 les trois grandes conceptions de l'autonomie de Holec. Vous lisez ça attentivement soit directement ici soit une fois qu'on vous aura envoyé le pdf à votre demande. Dans le tableau là bon euh Holec dit que autonomie égale indépendance c'est pas du tout son concept effectivement mais euh il présente deux orientations possibles de l'autonomie 2 et 3 en disant qu'elles sont souvent d'ailleurs à la fois euh mélangées euh mélangées conceptuellement et mélangées dans la réalité de la mise en œuvre. Mais vous vous pourriez faire une petite analyse de ce qui est écrit dans le tableau encore une fois sur l'orientation individualiste l'orientation individualiste de l'autonomie. Vous avez sur l'avant-dernière ligne on amène chaque individu à organiser sa propre expérience on amène chaque individu à savoir organiser sa propre expérience. La différence conceptuelle est très fine elle est pertinente.

Notes

1. La conférence de Christian Puren : «Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle». Journée pédagogique CDL & EPFL *Lausanne*, « Approche actionnelle et autonomie », samedi 2 avril 2011, est disponible à l'adresse : www.youtube.com/watch?v=d7f9Ssbz_rk.

2. Hilton, H. et al. 2016. « Compréhension et production en anglais L2 à l'école primaire ». *Revue française de linguistique appliquée*, 2016/2 Vol. XXI.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

L'enseignement/apprentissage du lexique français des affaires dans son environnement discursif

Janka Priesolová

Université d'Économie de Prague, République tchèque
priesolo@vse.cz

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Le développement de la compétence communicative en français des affaires des étudiants tchèques en économie est lié avant tout à l'acquisition de la compétence lexicale productive permettant une communication efficace. Lors du processus d'apprentissage une attention particulière est portée notamment au fonctionnement des mots clés dans le discours professionnel et à la bonne maîtrise de leurs possibilités combinatoires typiques notamment au sein de combinaisons syntagmatiques privilégiées (collocations) faisant partie du lexique spécialisé et reflétant des spécificités linguistiques et socioprofessionnelles. L'accent est mis aussi sur les aspects contrastifs. Après avoir analysé différents types de collocations lexicales en français des affaires, nous signalons les problèmes des interférences linguistiques et interculturelles entre le français et le tchèque de spécialité.

Mots-clés : français des affaires, compétence lexicale, collocations terminologiques, contexte discursif, interférences lexicales

Teaching and acquiring of economic and business French terminology in a context of a discourse

Abstract

Development of communicative competence in business French among Czech students is connected with acquisition of productive lexical competence enabling students to communicate efficiently in business environment. During teaching and acquiring the language attention is paid not only to key words and concepts of a professional business discourse, but also to mastering their typical combinations (collocations) which form an integral part of professional lexicology and also reflect specific linguistic and social and professional features. Attention is also paid to contrastive aspects. The paper analyses different types of lexical collocations in economic French and studies also issues of language and intercultural interference between French and Czech.

Keywords: economic French, lexical competence, terminological collocations, discursive context, lexical interferences

L'enseignement du français de spécialité (à objectifs spécifiques ou à objectifs universitaires) aux étudiants tchèques en économie a pour but de les familiariser avec les structures lexicales, syntaxiques et stylistiques spécifiques du discours économique et de celui des affaires au niveau réceptif et productif afin d'élargir leurs compétences en communication professionnelle (aussi bien à l'écrit qu'à l'oral), nécessaires non seulement à une meilleure mobilité universitaire, mais surtout à une meilleure intégration des futurs diplômés sur le marché du travail international (entreprises, institutions, recherche). Avec l'acquisition de nouvelles structures lexicales et phraséologiques qui sont pourtant très étroitement liées aux possibilités morphosyntaxiques et combinatoires de la langue étudiée, les étudiants se familiarisent aussi avec les similitudes et différences aux niveaux professionnel et institutionnel des deux pays (en économie et dans le monde des affaires) ce qui renforce aussi l'approche interculturelle franco-tchèque. Notre objectif est de développer avant tout la compétence lexicale permettant une communication efficace. Nous nous appuyons sur les théories de la « communication sur objectifs spécifiques » (Binon, 2000b : 618, 625 ; Lerat, 1995) et celles de la lexicographie communicative (Cabré, 2009 ; Mel'čuk, 1993) qui ne s'intéressent pas seulement à la recherche des équivalents, mais accentuent la perspective communicative de l'enseignement destiné à ceux qui veulent apprendre une langue étrangère avec des implications socioculturelles et interculturelles.

Notre contribution est centrée sur l'enseignement / apprentissage du lexique spécialisé au niveau communicatif avec l'accent mis sur le rôle clé des collocations terminologiques. Après avoir analysé différents types de collocations dans la langue des spécialistes et la pratique courante des affaires, nous voulons attirer l'attention sur les aspects contrastifs et surtout sur les interférences lexicales et sémantiques entre le français et le tchèque (avec des structures notionnelles et connotations socio-économiques différentes) tout en soulignant le rôle des dictionnaires pédagogiques. Les exemples sont tirés des dictionnaires et de la presse spécialisés ainsi que de la recherche et de la pratique pédagogique personnelle.

1. Le lexique du français des affaires et l'enseignement du vocabulaire spécialisé

Le lexique du français des affaires est très hétérogène. En font partie non seulement les termes spécialisés au sens étroit du terme - lexies simples ou complexes (i), mais aussi les mots du vocabulaire général dans certaines combinaisons syntagmatiques figées (ii), souvent avec un sens figuré qui sert à renforcer ou bien à affaiblir l'expressivité des désignations choisies (iii) :

- (i) *crédit, impôt, chômage, dividende, croissance, contrat de travail, PIB, chiffre d'affaires,*
- (ii) *exercice comptable/fiscal, livre comptable, murs commerciaux, conditions de vente,*
- (iii) *fourchette des prix, assiette de l'impôt, coupes budgétaires, demandeur d'emploi = chômeur, remercier qn = licencier, lancer un produit sur le marché (promouvoir), etc.*

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire spécialisé comprend donc non seulement la compréhension du sens des mots (identification des référents - objets du monde ou des concepts qui sont désignés par les mots), mais aussi la bonne maîtrise du fonctionnement de ces mots dans le discours professionnel, ce qui n'est pas toujours évident surtout pour un apprenant étranger. Chaque unité lexicale est déterminée par l'ensemble de ses rapports paradigmatiques (dérivations, synonymie, antonymie) et syntagmatiques (groupements syntagmatiques plus ou moins lexicalisés ou collocations). Il est important de connaître les possibilités combinatoires des termes avec d'autres mots au niveau syntagmatique qui en précisent ou bien modifient le sens¹ et d'acquérir les termes clés dans leurs structures linguistiques typiques, le plus souvent au sein des champs notionnels d'un domaine professionnel donné. Prenons l'exemple du terme *contrat* : on peut distinguer différents types de contrats (*commercial, de travail, d'assurance, de maintenance, de sous-traitance, à court terme...*), différents verbes associés au terme (*négoçier, signer, résilier, rompre, renouveler, ... un contrat*), ou bien le champ notionnel avec ses synonymes (*convention, accord, avenant, clause*), éventuellement un microsystème composé de ses dérivations (*contractuel, contractant, contracter*).

1.1. Groupements syntagmatiques et collocations

Les combinaisons syntagmatiques privilégiées des unités lexicales (souvent polysémiques dont au moins une signification est spécialisée), appelées collocations, font partie intégrante du vocabulaire et jouent un rôle clé dans la construction d'un discours spécialisé (Mel'čuk 1993 : 111). Elles sont situées entre les associations syntagmatiques libres de mots et les locutions figées (entièrement lexicalisées telles que *porter atteinte, donner congé, prendre effet, mettre fin, tirer profit, prêter attention, etc.*), tout en représentant des difficultés majeures pour des apprenants non francophones dans leur acquisition de la langue, contrairement aux locuteurs natifs, pour lesquels ces emplois dans la communication authentique sont naturels.

Une collocation est constituée de deux parties : d'une base (p.ex. substantif, choisi librement) et d'un collocatif (p.ex. verbe ou adjectif) qui attribue un sens spécifique à l'expression (Dechamps, 2015). Le critère morphosyntaxique est complété par le critère lexicosémantique qui concerne la combinabilité sémantique entre les deux parties d'une collocation donnée. Dans la langue des affaires on peut trouver différents types de collocations, depuis les collocations ouvertes (associations libres, contrôlées - *acquérir des expériences*, *accueillir des clients*, *dépasser les obstacles*) jusqu'aux collocations plus ou moins fermées ou lexicalisées avec des possibilités combinatoires limitées que nous allons analyser par la suite.

Font partie de ces collocations (à base verbale ou nominale) non seulement les termes dans leurs combinaisons syntagmatiques privilégiées, mais aussi les mots familiers (souvent polysémiques) dans des combinaisons nouvelles avec différents degrés de fixité et d'idiomaticité terminologique : *Enrichir et élargir son vocabulaire ne veut pas dire seulement apprendre des mots nouveaux, mais cela implique également apprendre des mots familiers dans des combinaisons nouvelles* (Binon, Verlinde, 2003 : 16).

1.2. Collocations terminologiques

Les collocatifs se combinent de façon obligatoire ou privilégiée avec une base pour former une unité sémantiquement homogène. Dans le cas des collocations fermées (exprimant un concept), leurs deux parties constitutives ne sont pas librement substituables et on ne peut pas non plus les remplacer par d'autres synonymes sans modifier le sens de la construction ou bien sans attribuer à celui-ci des connotations stylistiques particulières :

soutenir un candidat - promouvoir la vente - développer la recherche
conclure un marché/un accord - contracter une assurance/ un emprunt -
engager un pari
revenus primaires/secondaires - recettes fiscales
grands travaux (d'autoroutes) - gros travaux (« pénibles »)

Dans les cas où cette association syntagmatique a un caractère moins figé (collocations semi-figées, d'après Dechamps, 2004), une certaine permutation avec des quasi-synonymes est possible. En effet, certains collocatifs peuvent accepter des synonymes (mots sémantiquement proches), mais leur permutation n'est pas possible dans tous leurs emplois, seulement dans des contextes bien précis. Il ne s'agit donc pas de synonymie parfaite, seulement de synonymie occurrentielle (la dénotation globale des termes n'étant pas identique) :

accorder / consentir / octroyer un crédit, un délai, une remise, mais seulement accorder une faveur (octroyer = vieillir) ;
régler / acquitter / payer / honorer une facture, mais seulement régler un compte, éventuellement régler ses comptes dans le sens figuré ;
réaliser / dégager / générer des profits, des bénéfices, mais distribuer des bénéfices et tirer profit (avoir un avantage non seulement financier), mettre à profit (valoriser) ;
clôre / clôturer une séance, mais clôre un marché, clôturer un compte ;
enregistrer / afficher un bénéfice, une perte, mais seulement accuser une perte ;

Par ailleurs, ces « synonymes » peuvent refléter différentes nuances stylistiques ou sémantiques :

- a) Type de discours (spécialisé ou courant, avec d'autres types de connotations sur les axes diachronique ou géographique : *décliner / refuser une invitation ; avancer / émettre une hypothèse ; creuser / augmenter un déficit ; accorder / octroyer (vieilli) un crédit ; observer (vieilli) / respecter une règle ; pré-traité (France) - prépension (Belgique)*
- b) Rapports d'hyponymie et d'hyponymie avec des verbes sémantiquement neutres ou à contenu sémantique plus large et des verbes spécialisés, sémantiquement plus marqués :
avoir - détenir des actions, des parts de marché / bénéficier d'un avantage / jouir d'une renommée / assumer la responsabilité / connaître une progression / exercer une influence ; être titulaire d'un diplôme, d'un compte, mais être propriétaire d'un immeuble et être détenteur d'actions ;
faire - effectuer des recherches / rédiger, établir un rapport / dresser un inventaire / commettre une erreur, un crime / exécuter des plans / déployer des efforts / passer un entretien d'embauche ;
prendre - contracter une assurance ;
mettre - apposer la signature, déposer de l'argent sur le compte
- c) Dans certains cas, la substitution par un verbe apparemment synonyme peut provoquer des glissements sémantiques surtout dans la communication juridique (parasynonymie) :
accepter (x refuser une proposition) - adopter (x rejeter) une loi / voter une loi (elle peut être votée sans être adoptée) ; ratifier un traité, un contrat, un acte (= valider, confirmer dans la forme requise) - approuver (tenir pour acceptable), etc.
bénéficier d'avantages fiscaux, de droits, de privilèges (sans le

chercher) - *profiter de la vie, des vacances, à quelqu'un* (de manière consciente); *demander le chemin, l'adresse, l'addition, un conseil*, - *solliciter une faveur, un emploi, un congé* (avec plus d'insistance).

1.3. Vocabulaire des fluctuations

En dehors des collocations terminologiques au sens propre du terme dans un domaine précis, le discours des affaires est riche aussi en collocations construites à partir de verbes transdisciplinaires, faisant partie du « vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS)² » de faible spécificité et de grande diversité d'emploi. Il s'agit notamment du vocabulaire des fluctuations qui est très fréquent dans le discours économique et dont la combinatoire avec les termes économiques ne correspond pas toujours aux tendances générales d'emploi. Verlinde (1997) a comparé dans son analyse du vocabulaire des fluctuations dans le discours économique 18 verbes et substantifs ayant le sens d'« augmentation » et de « diminution » (dans 5884 occurrences apparues dans un corpus d'un million de mots tirés des journaux français et belges).

Certaines nominalisations étaient plus fréquentes que les verbes correspondants : *croissance, hausse, baisse* étaient majoritaires devant les substantifs *progression, régression, augmentation* et les verbes *accroître, augmenter, diminuer, progresser, réduire, régresser*. De plus, même dans le cas des quasi-synonymes, leur combinatoire n'est pas libre. Tout au contraire, on peut constater des disparités d'emplois avec une combinatoire préférentielle : *croissance du PIB, augmentation du capital/ des exportations; hausse/baisse des prix*, mais *augment-/dimin-/ + mots indiquant part, volume, nombre ; rédu- + dépenses, impôt, déficit*.

Nous pouvons également remarquer qu'à côté des verbes neutres à contenu sémantique plus large tels que *accroître, augmenter*, on peut trouver en français des affaires des verbes de fluctuations plus spécialisés même avec un sens figuré : *développer (la production), redresser (les bénéfiques), creuser le déficit/ le solde; donner un coup de pouce à la croissance, connaître un boom/un essor, les dépenses de santé se sont envolées, les effectifs des fonctionnaires ont enflé, les prestations n'ont cessé de grimper, flambée des prix/des cours de pétrole, majoration des droits d'accises, valse des étiquettes, etc.*

2. Enseignement/apprentissage du lexique dans une approche contrastive

Chaque langue a ses propres tournures de phrases qui ont leur raison d'être pour permettre une communication efficace et sans ambiguïtés. En dehors des difficultés purement linguistiques, les langues de spécialité reflètent aussi des pratiques professionnelles et un environnement culturel qui peuvent différer d'un pays à l'autre :

« *chaque langue est un instrument social de communication, le produit original d'une culture, d'une mentalité et d'un milieu nécessairement uniques* » (Gémar, 1979 : 35). Étant donné les spécificités linguistiques et socioculturelles des langues étudiées, l'approche contrastive peut nous aider à comprendre cette complexité des discours spécialisés. D'un autre côté, la langue maternelle (ou une langue étrangère plus forte, telle que l'anglais) peut exercer une influence négative sur la langue seconde sous forme d'interférences sémantiques, syntaxiques, formelles, provoquant des erreurs de sens ou de distribution, ainsi que des problèmes de confusion entre le discours spécialisé et celui de vulgarisation.

2.1. Spécificités linguistiques et socioprofessionnelles.

L'acquisition du lexique spécialisé n'est pas réduite à la terminologie au sens étroit du terme³, mais s'étend aussi à l'acquisition de mots clés dans leurs collocations lexicales préférentielles, déterminées par le contexte linguistique et socio-culturel. Celles-ci reflètent non seulement une combinatoire lexicale (*fabriquer des vêtements, construire des avions*), mais aussi une combinatoire syntaxique (distributionnelle) et actantielles⁴ de la structure prédicative.

activité, emploi, effectif, travailleur salarié(e) (lié au type de travail) / *revenu, charges, négociations, revendications, cotisations salarier(es)* (lié à la personne qui reçoit de l'argent en compensation du travail)

voter- adopter- promulguer une loi renvoient à des phases différentes de la création d'une loi réalisées par des acteurs déterminés : *adopter ou voter une loi* (parlement) / *promulguer une loi* (Président de la République); *projet de loi* (gouvernement) / *proposition de loi* (députés); *licencier* (employeur) - *démisionner* (salarié); *offre d'emploi* (employeur) - *offre de travail* (salarié); *Les cotisations sociales* sont prélevées par l'État et *payées / versées* par des salariés ou entreprises ; en revanche, les salariés peuvent *toucher / recevoir* des *prestations sociales*, les entreprises touchent des *subventions*.

2.2. Confusions et interférences sémantiques et formelles (interlinguales et intralinguales)

Une connaissance insuffisante des structures linguistiques (morphosyntaxiques) et logico-sémantiques de la langue étudiée ainsi que de la réalité socioprofessionnelle donnée peut avoir pour conséquence un transfert automatique des structures formelles, grammaticales, sémantiques et stylistiques de la langue maternelle vers la langue étrangère étudiée (avec différentes interférences et faux amis).

En effet, même des termes (désignants) similaires n'ont pas forcément des dénnotations identiques dans les deux langues (faux amis entiers ou partiels). Les termes respectifs peuvent avoir un sens plus large (neutre) ou plus spécialisé (*conjoncture* > *konjunktúra*, *commission* > *komise*, *manifestation* > *manifestace*, ...) ou bien tout à fait différent (*honoraires*, *cadre*, *fonctionnaire*, *promotion*). D'autre part, certains concepts ne sont même pas formalisés dans l'autre langue par un terme concret : *effectifs* (« nombre de salariés »), *équipementier* (« sous-traitant automobile »), ou bien ils sont formalisés par des désignants différents (*voiture de service*, *voiture de fonction* correspondant à un seul terme tchèque « *služební auto* »).

En ce qui concerne les collocations, c'est non seulement le contexte socio-professionnel, mais surtout la distribution syntagmatique qui permet d'éviter les confusions sémantiques :

exercer une fonction - occuper un poste; régler les différends - régler les échanges commerciaux; demander un emprunt à la banque - accorder un prêt à un agent.

Cette confusion est plus sensible dans le passage du tchèque au français où le français emploie des termes spécifiques dans les constructions syntagmatiques données :

(obnova) remaniement d'un gouvernement - renouvellement d'un contrat
(investice) investissements (capital fixe) - placements (produits financiers)
(oživení) reprise, relance, redressement de l'économie - réanimation d'un noyé
(zavedení) lancement de l'euro / d'un produit sur le marché - introduction d'une nouveauté / d'une réforme
(smlouva) contrat (commercial) - traité (international) - accord (culturel)
(čistý) air pur - carburant propre
(volný) place libre - poste vacant
(svobodný) homme libre - profession libérale
(neziskový) services non marchands - organisations à but non lucratif
(zahraniční) politique étrangère - commerce extérieur

Il y a aussi des confusions sémantiques entre des termes sémantiquement proches qui n'empêchent pourtant pas la compréhension, présentés comme variantes stylistiques (d'après le Corpus tchèque de textes parallèles : Rosen-Vavřín, 2016), par exemple les adjectifs *haut* - *élevé* ou *compétitif* - *concurrentiel* :

Le bâtiment est haut - *le montant est élevé*.

Il a touché une *haute indemnité (élevée), *un haut salaire (notamment dans la langue de vulgarisation), il a fait *une grande demande (importante). D'après le

corpus tchèque les adjectifs *haut* et élevé (*vysoký*) ont la distribution préférentielle suivante: *immeuble, talons, fonction, fonctionnaire, représentant, niveau, haut(e/s) -salaire / chiffre d'affaires, prix, coûts, montant, tarifs, taux, risques, densité, responsabilité, normes, niveau, élevé(es)*. En ce qui concerne leur fréquence, tandis que dans les documents officiels (Acquis, Europarl) l'adjectif *élevé* (34,9%) est plus fréquent que *haut* (20,9%), dans les textes tirés de Presseurop leur fréquence est dans l'ordre inverse au profit de *haut* (35,5%) (*élevé* 28,9%), ce qui témoigne d'une plus grande flexibilité et liberté du style journalistique.

L'entreprise est compétitive - le marché est concurrentiel.

entreprise/économie/produit/offre/avantage/taux compétitif(-ive) (compétitivité 6,6 %) - « konkurenceschopný 79%, konkurenční 20,1% » ;

marché/prix/ environnement/ position / comportement... concurrentiel(le) (concurrence 14%) (« konkurenční 36,3%, konkurenceschopný 12,2% »).

Les confusions et interférences sémantiques et formelles (au niveau du lexique et de la morphosyntaxe) sont aussi assez fréquentes chez les étudiants étrangers apprenant le français des affaires. Citons à titre d'exemple quelques erreurs typiques commises par les étudiants tchèques tirées de ma pratique pédagogique :

mesures *effectives au lieu de *efficaces*; *retrait au lieu de *retraite anticipée*; *compter au lieu de *calculer l'impôt*; *prédictions au lieu de *prévisions de croissance*; *procès au lieu de *processus/procédé de production*; *tenir au lieu de *respecter des règles*; *soumettre au lieu de *remettre les billets*; *la situation* *se change au lieu de *change, entrée d'*argents* au lieu d'*argent, le gouvernement s'efforce* (*se force) *de résoudre le problème depuis* (*pour) *quelques années*, *conditions commerciales au lieu de *conditions de vente*, *organisations non profitables au lieu d'*organisations à but non lucratif* ; la *partie au lieu de *la part des services à la création du PIB augmente*.

En dehors des interférences sémantiques, les étudiants tchèques commettent aussi beaucoup de fautes liées aux interférences de prononciation (/z/ au lieu de /s/ : *consommation, diversification*), de fausses dérivations (*investir* - *investeur, *investant dans...; *entreprises* *exportatives; *supprimer* - *suppression) sans oublier la morphologie et la syntaxe : *conditions de vie sont très* *mal (*mauvaises*); *le déficit* *publique (*public*) *a augmenté, de nouveaux membres veulent* *entrer (*adhérer*) *à ce parti, la croissance s'annonce* *mieux (*meilleure*) *que prévu* ; *ce soir il va* *acheter (*faire des achats*); *la situation* *quand (*où*) *les entreprises changent de pays* ; *la société innove afin de* *remplir *mieux les attentes des consommateurs* (*répondre aux attentes*); *l'article n'est pas conforme à celui que j'ai* *passé commande (*commandé*).

Il y a aussi beaucoup d'interférences avec l'anglais, première langue étrangère des étudiants tchèques :

*supporter au sens de *soutenir (un candidat, des chômeurs, des retraités), promouvoir (la vente), favoriser (l'emploi, le commerce extérieur)*; *application au sens de *candidature, inscription*; *appointment au sens de *rendez-vous*; *demander une question au lieu de *poser une question* ; *compagnie au sens général d'une *société (commerciale)* (qui reste pourtant dans certaines dénominations: *compagnie d'assurances / aérienne*, *rester au sens de *se reposer*, *relaxer au sens de *se détendre*, *visiter au sens d'*aller/venir voir*, *interview - *entretien (d'embauche)*, *expecter *une amélioration des résultats (s'attendre à)*; *les résultats au-dessus des* *expectations (*attentes*), etc.

Conclusion

Les connaissances sur l'organisation et le fonctionnement du lexique (en étroite liaison avec la grammaire) jouent un rôle essentiel puisqu'elles permettent à l'enseignant de développer chez les étudiants une compétence lexicale non seulement réceptive (reconnaissance des unités lexicales), mais aussi productive (utilisation des unités lexicales dans des énoncés). Néanmoins, la compétence passive est souvent plus solide que la compétence active. Pour apprendre le vocabulaire économique et maîtriser le lexique des affaires, il faut apprendre des termes intégrés dans un réseau conceptuel plus large et employés dans des syntagmes, tout en respectant les contraintes de distribution sémantique et syntaxique, et en tenant compte de l'approche fonctionnelle, discursive et interculturelle.

Ce sont avant tout les collocations terminologiques avec leurs possibilités combinatoires plus ou moins limitées qui jouent un rôle clé dans l'apprentissage d'une langue de spécialité et de sa phraséologie. Ces combinaisons privilégiées des mots ne sont pas prévisibles pour un apprenant étranger ni transférables à partir de sa langue maternelle. Elles sont pourtant identifiables plus facilement au plan réceptif (où elles sont intégrées dans le contexte) que productif. Leur acquisition exige donc des efforts supplémentaires de la part de l'enseignant et de l'apprenant.

La phraséologie spécialisée n'a pas attiré autant l'attention des lexicologues que la phraséologie de la langue générale. Cette lacune est comblée avant tout par les dictionnaires pédagogiques. Pour le français des affaires, une aide précieuse est apportée aux apprenants par le dictionnaire d'apprentissage DAFA qui présente le vocabulaire d'une manière organisée sur le plan linguistique et conceptuel. Il offre toutes les informations dont ils ont besoin pour formuler leurs idées et remplace ainsi l'intuition du locuteur natif au niveau de la construction du discours et de ses

restrictions de combinatoires. Les collocations (adjectivales, nominales, verbales) sont présentées dans le cadre de champs ou microsystèmes conceptuels correspondant à la réalité et au discours économiques en traçant des points de repères dans un domaine spécialisé pour faciliter la parole : *le commerçant fixe le prix, pratique des prix (raisonnables, exorbitants, élevés, modérés, ...)* ; *le client obtient un prix (favorable, d'ami)* ; *on crée une entreprise - elle se développe, se redresse, fait faillite*, etc. (Binon, 2000a). Ce type de dictionnaire, présentant le lexique comme un ensemble structuré de microsystèmes (regroupant les mots autour d'axes communs) devrait servir d'outil d'apprentissage complémentaire au manuel, parce que, comme le suggère Galisson (1991, 23-39, cité par Tréville, 1996 : 176) le dictionnaire ne devrait pas être seulement un instrument de dépannage mais surtout une source de renseignements sur la langue.

Il est vrai que dans la phraséologie spécialisée l'accent était plutôt mis sur l'acquisition de locutions figées et les collocations lexicalisées sont restées longtemps négligées par les apprenants et les enseignants. Leur importance a été relevée notamment grâce à la linguistique de corpus qui permet une analyse combinatoire ou l'extraction automatique des collocations dont les applications lexicographiques peuvent être larges. Cependant le corpus construit pour l'analyse n'est forcément que partiellement représentatif des connaissances du domaine considéré.

Bibliographie

- Binon, J. et al. 2000a. *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris : Didier.
- Binon, J. 2000b. Les langues de spécialité : mythe ou réalité, In : *Actes du XXII Congrès International de Linguistique et de Philologies Romanes*, Bruxelles 1998, Tübingen, Niemeyer, volume IV.
- Binon, J., Verlinde, S. 2003. « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère et seconde ». *Lettre de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM)*, coordonnée par David, J. & F. Grassmann, Saint-Cloud : éd. Association internationale pour le développement de la recherche en DFLM, p.16-24.
- Cabré, M. 2009. «La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística a los términos». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xiv, (2), p. 9-15. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2009-2-page-9.htm>. [Consulté le 20/03/2017].
- Damette, É. 2007. *Didactique du français juridique : français langue étrangère à visée professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Dechamps, C. 2004. « Enseignement/apprentissage des collocations d'une langue de spécialité à un public allophone : l'exemple de la langue juridique ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, no 135-3, p. 361-370. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-361.htm>. [Consulté le 26/03/2017].
- Dechamps, C. 2015. « L'enseignement du français juridique en centre de langues : quelques perspectives », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIV N° 1, p. 213-234. En ligne : <http://apliut.revues.org/5094> [consulté le 26/03/2017].
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par des mots*. Paris : Clé International.

Gémar, J.-C. 1979. « La traduction juridique et son enseignement : aspects théoriques et pratiques », *Meta*, n° 24-1, p. 35-53.

Lerat, P. 1995. *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.

Mangiante, J.-M. 2004. *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.

Mel'čuk, I. 1993. « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, n° 92, p. 82-113.

Mel'čuk, I. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.

Rosen, A. - Vavřín, M.: *Korpus InterCorp - čeština, verze 9 z 9. 9. 2016*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2016. Accessible sur <http://www.korpus.cz> ; *Treq* - base de données d'équivalents : <http://treq.korpus.cz/index.php> [consulté le 20/03/2017].

Tréville, M.-C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Verlinde S. 1997. « Le vocabulaire des fluctuations dans le discours économique : synonymie et combinatoire ». *Meta*, 1997, n° 42-1, p. 5-14.

Verlinde S. 1995. « La combinatoire du vocabulaire des fluctuations dans le discours économique », *Cahiers de Lexicologie*, n° 66-1. p.137-176.

Notes

1. *Connaître le sens des mots, pris isolément, ne donne pas accès au sens global et provoque des contresens*, (Damette, 2007 : 32).

2. Collocations « non terminologiques » (Phal, 1970 : 101 - in Verlinde, 1995).

3. Conçue comme l'ensemble de « *dénominations spécialisées qui représentent conventionnellement une notion ou un objet individuel* » et sont destinées à « *transférer des connaissances spécialisées* » (Lerat, 1995 : 20).

4. La mise en évidence de différents « actants » de la structure prédicative (compléments du verbe) et la décomposition sémantique des termes prédicatifs permet de saisir différents sens des termes sémantiquement proches et de différencier les synonymes (Mel'čuk, 1995 : 72-79) par exemple : *revenu - rémunération - salaire*.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le contenu linguistique des manuels de français pour les apprenants du collège

Petra Suquet

Université Masaryk, République tchèque
suquet@ped.muni.cz

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

L'article porte sur le contenu linguistique des manuels de français langue étrangère. Le but de la recherche était d'étudier la correspondance entre le contenu grammatical, lexical et fonctionnel et le niveau de référence de la compétence linguistique A1. L'analyse quantitative centrée sur le contenu linguistique des manuels a révélé des caractéristiques communes avec des études qualitatives similaires menées en France, en Allemagne et en Grande-Bretagne. Pour tous les manuels analysés, le contenu linguistique destiné à être acquis a révélé beaucoup de dépassements du niveau de référence de la compétence communicative A1, ce qui peut accroître la complexité cognitive des tâches.

Mots-clés : contenu linguistique des manuels, grammaire, vocabulaire, fonctions linguistiques, niveau de compétence linguistique

The language content of textbooks of French for lower secondary school students

Abstract

The article focuses on the language content of textbooks for learning French as a foreign language. The purpose of the research was to study the correspondence between the grammatical, lexical and functional content and the reference level of linguistic competence A1. Quantitative analysis focused on the linguistic content of textbooks revealed common features with similar qualitative studies conducted in France, Germany and Great Britain. For all the textbooks analyzed, the linguistic content intended to be acquired revealed many exceedances of the reference level of the communication competence A1, which can increase the cognitive complexity of the tasks.

Keywords: language content of textbooks, grammar, vocabulary, language functions, level of communication language competence

Introduction

La question de la sélection du contenu des manuels scolaires est redevenue un sujet d'actualité, suite aux nombreuses réformes curriculaires de l'enseignement dans les écoles européennes. La réforme de l'éducation en République tchèque s'est concrétisée par l'introduction de cadres communs des programmes d'enseignement, *Rámcové vzdělávací programy*, visant, à travers l'acquisition progressive des compétences clés, à obtenir le profil désiré pour l'élève. Le contenu éducatif des différents domaines de l'éducation est composé de matières à enseigner et défini sous forme de résultats attendus, qui seraient acquis par les élèves à la fin de la période d'enseignement donnée. Bien que les changements aient un impact sur tous les domaines de l'éducation, nous pouvons constater que, dans le contexte européen de promotion du plurilinguisme, l'un des secteurs les plus touchés de l'éducation est l'enseignement des langues étrangères.

En effet, en réaction aux appels au développement du plurilinguisme en Europe, l'enseignement obligatoire d'une première langue étrangère, prioritairement de l'anglais, est désormais introduit en troisième classe de *Základní škola*, chez les élèves à partir de l'âge de huit ans (ce qui correspond à peu près au niveau de l'école primaire en France). L'enseignement d'une deuxième langue étrangère, à choisir parmi d'autres langues étrangères moins enseignées en République tchèque, y compris le français, est introduit en septième classe de *Základní škola*, chez les élèves de douze à quinze ans (ce qui correspond à peu près au niveau du collège en France).

Le Conseil de l'Europe a publié en 2001 le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) pour permettre d'atteindre une plus grande cohérence entre les différents niveaux de la compétence communicative. En République tchèque, les exigences de cet instrument sont actuellement incorporées dans les *Rámcové vzdělávací programy*. Les compétences à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire à *Základní škola* sont calquées pour la première langue étrangère sur le niveau A2 du CECR tandis que pour la deuxième langue étrangère sur le niveau A1.

Sur la base du CECR, les linguistes et les didacticiens des états membres élaborent à présent les *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*, descripteurs des différents niveaux par langue contenant des relevés de matériaux linguistiques concrets et pouvant donc servir principalement aux responsables des programmes d'enseignement et aux auteurs des manuels de langues. Pour le français il s'agit des : *Niveau A1 pour le français* (Beacco et Porquier, 2007), *Niveau A2 pour le français* (Beacco et al., 2008), *Niveau B1 pour le français* (Beacco et al., 2011) et *Niveau B2 pour le français* (Beacco et al., 2004).

Étant donné que les enseignants partent souvent du contenu du manuel pour présenter la matière à enseigner et à apprendre (Mikk, 2000), il est important que celui-ci soit en harmonie avec les objectifs d'apprentissage des langues étrangères

par l'intermédiaire de la communication sans exposer l'apprenant très rapidement à des contenus linguistiques qui dépassent largement le niveau de compétences en langue étrangère qu'il est censé acquérir. La finalité de notre étude est donc de tester la convergence entre les contenus linguistiques des manuels du français destinés au public donné, lesquels se réfèrent aux descripteurs du niveau A1 du CECR, et le contenu linguistique spécifié dans *Le niveau A1 pour le français*, un instrument de référence respectant les recherches linguistiques consacrées à l'acquisition du français en tant que langue étrangère.

1. Méthodologie de la recherche

Nous supposons que le contenu linguistique des manuels doit prendre en compte la complexité du matériel linguistique, c'est-à-dire la grammaire, le vocabulaire et les fonctions discursives, en relation avec les objectifs et les situations de communication dans lesquels les élèves peuvent les appliquer. Par conséquent, le contenu linguistique du manuel doit être lié avec le niveau de compétence communicative et les possibilités de traitement cognitif des matières enseignées aux élèves, où l'apprentissage de certains phénomènes langagiers dépend de l'apprentissage préalable. Dans ce qui suit, nous décrivons la problématique de recherche, ses objectifs, nous nous posons les questions de recherche qui en découlent, justifions la sélection de l'outil de recherche ainsi que de l'échantillon de recherche et nous précisons d'autres procédures méthodologiques de nos analyses.

1.1. Problématique de la recherche

Notre recherche est de caractère descriptif. Nous présumons que le contenu linguistique des manuels de français destinés aux collégiens en République tchèque est supérieur au niveau A1 de compétence communicative, qui doit être atteint à la fin de la scolarité obligatoire à *Základní škola*, parce qu'il contient des structures morphosyntaxiques plus complexes, et du vocabulaire et des expressions représentant différentes fonctions discursives qui augmentent indûment les exigences envers les élèves. La finalité de notre recherche est donc la vérification de la conformité du contenu linguistique des manuels avec un niveau approprié de compétence communicative.

1.2. Objectifs de la recherche

Le but de notre travail est d'examiner la cohérence du contenu linguistique des manuels du français destinés aux collégiens avec le niveau A1 de compétence communicative défini par les *Rámcové vzdělávací programy* et spécifiés dans le *Niveau A1 pour le français*.

En pratique, nous nous appuyons sur les descriptions des niveaux de référence pour le français concernant le domaine de la morphosyntaxe, du lexique et des fonctions discursives. Nous avons déterminé les objectifs de recherche suivants :

- Analyser la représentation des phénomènes grammaticaux censés être acquis dans les manuels étudiés et leur correspondance avec le *Niveau A1 pour le français*.
- Analyser la représentation du vocabulaire censé être acquis dans les manuels étudiés et sa correspondance avec le *Niveau A1 pour le français*.
- Analyser les expressions représentant des fonctions discursives censées être acquises dans les manuels étudiés et leur correspondance avec le *Niveau A1 pour le français*.
- Faire une comparaison de ces représentations dans les manuels étudiés.

1.3. Questions de la recherche

La question fondamentale qui se base sur les objectifs de recherche est la suivante : dans quelle mesure le contenu linguistique des manuels étudiés correspond-il au niveau A1 de compétence communicative défini dans les *Rámcové vzdělávací programy* et spécifié au *Niveau A1 pour le français* ? Concrètement, les questions particulières peuvent être spécifiées ainsi :

- Dans quelle mesure la grammaire, le vocabulaire et les fonctions discursives, censés être acquis, correspondent-ils au *Niveau A1 pour le français* ?
- Dans quelle mesure la grammaire, le vocabulaire et les fonctions discursives, censés être acquis, dépassent-ils le *Niveau A1 pour le français* ?
- Quelles sont les différences entre les manuels d'origine française et tchèque ?

1.4. Hypothèses de la recherche

Nous partons de l'hypothèse que le contenu linguistique des manuels analysés dépasse le niveau A1 et contient des phénomènes plus complexes, ce qui est vérifié en analysant le contenu linguistique des manuels étudiés sur la base des descriptions de niveau de référence pour le français.

1.5. Conception de la recherche

Notre recherche comprend trois enquêtes (voir le tableau 1). La première enquête est basée sur les catégories morphosyntaxiques décrites dans le *Niveau A1 pour le français* et les niveaux supérieurs par rapport à la représentation des structures morphosyntaxiques censés être acquises dans les manuels analysés. La deuxième enquête est basée sur les catégories liées au vocabulaire (les notions générales et spécifiques) décrites dans le *Niveau A1 pour le français* et les niveaux supérieurs par rapport à la représentation du vocabulaire censé être acquis dans ces manuels. La troisième enquête est basée sur les catégories de fonctions discursives

décrites dans le *Niveau A1 pour le français* et les niveaux supérieurs par rapport à la représentation du matériel linguistique pour la mise en œuvre des fonctions discursives censé être acquis dans les manuels analysés.

Tableau 1
Conception de la recherche

But	Approche	Méthodologie	Échantillon	Outil	Enquêtes
Trouver dans quelle mesure le contenu linguistique des manuels analysés correspond au niveau A1 de compétence communicative	Quantitative	Analyse du contenu linguistique des manuels	Trois méthodes de FLE approuvées par le Ministère de l'éducation tchèque	Descriptions des niveaux de référence <i>Niveau A1 pour le français</i> et les niveaux supérieurs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grammaire 2. Vocabulaire (notions générales et spécifiques) 3. Fonctions discursives
		Interprétation, comparaison, analyses des manuels			

1.6. Méthodes de la recherche

Nous utilisons la méthode d'analyse comparative. Dans la première enquête, nous avons déterminé le contenu morphosyntaxique des manuels analysés censé être acquis et dans quelle mesure ce contenu correspond au niveau A1 de compétence communicative spécifié dans le *Niveau A1 pour le français* ou le dépasse. Dans la deuxième enquête, nous avons déterminé le vocabulaire des manuels analysés censé être acquis et dans quelle mesure ce vocabulaire correspond au niveau A1 de compétence communicative spécifié dans le *Niveau A1 pour le français* ou le dépasse. Dans la troisième enquête, nous avons déterminé les expressions pour la réalisation des fonctions discursives des manuels analysés censé être acquises et dans quelle mesure ces expressions correspondent au niveau A1 de compétence communicative spécifié dans le *Niveau A1 pour le français* ou le dépasse.

Chaque enquête que nous avons quantifiée est basée sur les catégories définies dans les descriptions de niveaux de référence pour le français et révèle la représentation de fréquence absolue et relative des différentes catégories de niveau A1 et des niveaux supérieurs, rentrant en conflit avec les exigences du niveau A1 censé être maîtrisé à la fin de la scolarité obligatoire. L'enquête a été menée séparément pour chacun des manuels étudiés. Les données ont été évaluées par des méthodes statistiques et ensuite analysées. La catégorisation du contenu linguistique en sous-unités permet non seulement une évaluation détaillée de la représentation des

catégories et de leurs composants dans divers manuels, mais aussi la comparaison des manuels analysés.

1.7. Échantillon de la recherche

Le marché des manuels scolaires en République tchèque est actuellement libre et les enseignants ont le droit de choisir le manuel qu'il souhaite tant qu'il n'entre pas en conflit avec les critères fixés par les *Rémcové vzdělávací programy*. Ainsi, nous avons décidé de choisir pour notre recherche les manuels contenant la clause d'approbation des manuels scolaires du Ministère de l'Éducation nationale. Ces manuels sont les plus rentables pour les écoles, car ils peuvent être remboursés par les programmes du ministère destinés aux aides pédagogiques. Nous avons donc inclus dans l'analyse les manuels approuvés par le Ministère de l'Éducation et correspondant selon l'éditeur au niveau A1 de compétence communicative ou bien ne l'excédant que d'un seul niveau. Plus précisément, il s'agit du premier et deuxième volume du manuel *Extra* des éditions Hachette (Gallon, 2002a, 2002b), du premier et deuxième volume du manuel *Le français Entre nous* des éditions Fraus (Nováková et al., 2009, 2010) et du premier et du deuxième volume du manuel *Vite* des éditions Eli (Crimi et Hatuel, 2011 ; Crimi, et al., 2011) (voir le tableau 2).

Tableau 2

Manuels du FLE pour les collégiens approuvés par le Ministère de l'éducation tchèque pour l'année scolaire 2010/2011

Manuels			Niveau de compétence communicative de CECR		
Titre	Age	Vol. horaire	A1	A2	B1
<i>Extra 1</i>	12–13 ans	60–70 h.	■		
<i>Extra 2</i>	13–14 ans	60–70 h.		■	
<i>Le français entre nous 1</i>	12–14 ans	1 année et +	■		
<i>Le français entre nous 2</i>	13–15 ans	1 année et +		■	
<i>Vite 1</i>	Adolescents	Inconnu	■		
<i>Vite 2</i>	Adolescents	Inconnu		■	

1.8. Outil de la recherche

En tant qu'outil de recherche, nous avons utilisé les descriptions de niveaux de référence pour le français, à savoir le *Niveau A1 pour le français* (Beacco et Porquier, 2007) et les descriptions de niveaux de référence supérieurs : le *Niveau A2 pour le français* (Beacco et al., 2008), le *Niveau B1 pour le français*

(Beacco et al., 2011) et le *Niveau B2 pour le français* (Beacco et al., 2004) permettant une comparaison. Nous nous sommes basés sur le troisième, quatrième, cinquième et sixième chapitre des descriptions comportant les catégories de la grammaire, du vocabulaire (ou les notions générales et spécifiques) et des fonctions discursives.

En ce qui concerne la grammaire, nous sommes partis des descriptions morphologiques et syntaxiques des descriptions de niveaux de référence pour le français, dont les structures devraient être apprises par les élèves à différents niveaux de compétences communicative, en les comparant avec la grammaire, censée être acquise, identifiée dans les manuels analysés.

Le vocabulaire des manuels analysés, censé être acquis, contient, comme dans les descriptions de niveaux de référence pour le français, les notions générales et les notions spécifiques, ce qui permet de répartir davantage le vocabulaire dans les différents sous-chapitres thématiques en fonction du niveau de compétence communicative selon les descriptions données.

Pour les expressions correspondant à des fonctions discursives censées être acquises, nous utilisons également les descriptions de niveaux de référence pour le français, avec les principaux chapitres divisés en sous-chapitres, auxquels peuvent être attribués des exemples représentant les différentes fonctions discursives et correspondant aux différents niveaux de compétence communicative.

1.9. Résultats de la recherche

Dans le tableau suivant (voir le tableau 3), nous présentons brièvement les principaux résultats des trois enquêtes de recherche effectuées dans les manuels *Extra*, *Le français entre nous* (LFEN) et *Vite*, dans les domaines de la grammaire (Gr), du vocabulaire (Voc) et des fonctions discursives (FD) en répondant aux questions de recherche.

Tableau 3

Résultats de la recherche - le nombre d'occurrences d'éléments linguistiques individuels relevant des niveaux de compétence de communication A1, A2 et plus

	Extra 1			Extra 2			LFEN 1			LFEN 2			Vite 1			Vite 2		
	A1	A2	B	A1	A2	B	A1	A2	B	A1	A2	B	A1	A2	B	A1	A2	B
Gr	50	48	2	17	78	6	65	35	0	7	79	14	48	52	0	13	60	27
Voc	53	18	23	22	15	40	57	22	18	46	18	30	59	19	16	31	19	38
FD	76	11	11	40	19	38	88	8	4	43	30	25	77	9	13	46	19	32

En ce qui concerne les résultats des enquêtes de recherche, il a été démontré que pour la grammaire, le vocabulaire et les fonctions discursives, dans les premiers volumes des manuels analysés, le contenu linguistique censé être acquis par les élèves correspond dans une large mesure au niveau A1 de compétence

communicative. Dans les deuxièmes volumes, ce niveau est déjà représenté dans une moindre mesure, au bénéfice des niveaux supérieurs. Cette représentation d'un contenu linguistique relativement plus complexe augmente la difficulté cognitive de l'apprentissage et ne correspond pas au niveau de compétence communicative déclaré par les auteurs des manuels. La sélection du contenu linguistique des manuels sur la base des niveaux de référence pour le français, évidemment négligés ici, permettrait pourtant un processus plus progressif d'acquisition du langage. Quant aux différences entre les manuels d'origine tchèque et française, on peut affirmer que c'est le manuel tchèque *Le français entre nous* qui correspond le plus au niveau de compétence communicative A1.

Conclusion

La réponse à la question que nous posions au début de la recherche, à savoir dans quelle mesure le contenu linguistique des manuels scolaires destinés aux collégiens en République tchèque correspond au niveau A1 fixé par les *Rámcové vzdělávací programy* et spécifié dans *le Niveau A1 pour le français* a confirmé notre hypothèse. Le contenu linguistique sélectionné des manuels analysés dépasse le niveau A1 et contient des phénomènes plus complexes qui peuvent augmenter les exigences cognitives envers les élèves.

Cependant, même si les résultats de notre recherche confirment le dépassement du niveau déclaré dans les manuels analysés, nous nous rendons compte que nous avons évalué la progression strictement théorique. Nos analyses ne tiennent pas compte de la nature et du nombre d'exercices effectués en classe ainsi que de l'évaluation par l'enseignant. Cela ouvre des possibilités d'autres recherches sur le sujet dans lesquelles il serait approprié de tenir compte de l'utilisation réelle des manuels en classe de langue.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et al. 2011. *Niveau B1 pour le français*. Paris : Didier.
Beacco, J.-C. et al. 2008. *Niveau A2 pour le français*. Paris : Didier.
Beacco, J.-C. et al. 2004. *Niveau B2 pour le français*. Paris : Didier.
Beacco, J.-C., Porquier, R. 2007. *Niveau A1 pour le français*. Paris : Didier.
Crimi, A.-M., Hautel, D. 2011. *Vite 1*. Recanati : ELI.
Crimi, A.-M. et al. 2011. *Vite 2*. Recanati : ELI, 2011.
Gallon, F. *Extra ! 1*. 2002. Paris : Hachette.
Gallon, F. *Extra ! 2*. 2002. Paris : Hachette.
Mikk, J. 2000. *Textbook: Research and Writting*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
Nováková, S. et al. 2009. *Le français entre nous 1*. Plzeň : Fraus.
Nováková, S. et al. 2010. *Le français entre nous 2*. Plzeň : Fraus.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2007. Praha : VÚP.
Cadre européen commun de référence pour les langues. 2001. Paris : Didier.

Synergies Europe n° 13 / 2018

 Formation universitaire
des futurs traducteurs :
questions d'employabilité 



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Enseignement de la traduction spécialisée en contexte universitaire roumain

Elena-Cristina Ilinca

Université de Pitești, Roumanie

cristina.ilinca@upit.ro

Ana-Marina Tomescu

Université de Pitești, Roumanie

marina.tomescu@upit.ro

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Cette étude se propose de présenter les principaux résultats d'une enquête réalisée auprès des étudiants roumains préparant une licence en LMA (Langues Modernes Appliquées) afin d'identifier les principales difficultés auxquelles ils se heurtent dans la traduction de textes techniques du français au roumain. Une attention particulière sera accordée au traitement de la terminologie technique, la mauvaise appréhension du sens des termes menant à des cas de non-sens, faux sens ou contre-sens. Quelques situations qui pourraient présenter des difficultés de traduction importantes seront ainsi analysées : fourches lexicales, structurations de signifiés différentes, terminologisation par métaphorisation menant à une polysémie divergente, traduction des abréviations et acronymes.

Mots-clés : terminologie, traduction, stratégies d'enseignement

Teaching Specialized Translation in the Romanian Academic Context

Abstract

This study aims at presenting the main findings of a survey conducted of Romanian undergraduate students studying Applied Modern Languages in order to identify the main difficulties they encounter when translating technical texts from French into Romanian. A particular attention will be paid to technical terminology, a poor understanding of the sense of terms leading to nonsense, incorrect meaning or mistranslation situations. Several cases which may present important difficulties of translation are discussed: lexical forks, different signified structuring, terminologisation through metaphor leading to divergent polysemy, translation of abbreviations and acronyms.

Keywords: terminology, translation, teaching strategies

Introduction

L'idée de départ de cette étude est un constat que nous avons pu faire au long de notre activité en tant qu'enseignantes dans le cadre des travaux dirigés de traductions technico-scientifiques et des cours de théorie de la traduction : on ne peut pas enseigner la traduction spécialisée sans un travail de terminologie systématique qui aide les étudiants à délimiter les domaines spécialisés et qui leur fasse mieux comprendre les enjeux terminologiques de la traduction spécialisée. Dans cette étude, nous nous proposons d'identifier et d'analyser les origines des difficultés que les étudiants roumains rencontrent lors de la traduction de textes techniques. Nous essaierons ainsi de voir quelles sont les difficultés que les étudiants roumains rencontrent dans la traduction de textes spécialisés, l'origine de ces difficultés et quelles stratégies on peut mettre en pratique afin de les surmonter.

L'hypothèse que nous posons dès le départ est que nos étudiants se heurtent à des difficultés surtout au niveau lexical. Une mauvaise appréhension du sens des termes mène à de nombreux cas de non-sens, faux sens ou contre-sens que nous avons pu relever dans leurs traductions. Dans un premier temps, nous avons choisi de présenter les résultats d'une enquête que nous avons pu mener dans le cadre de notre université. Plus précisément, il s'agit d'une enquête par questionnaire que nous avons menée auprès de nos étudiants afin de voir quelles sont les difficultés de traduction technique ressenties par eux-mêmes. Dans un deuxième temps, nous présenterons quelques situations où la terminologie constitue un vrai obstacle pour nos étudiants, des cas où la structuration en langues mène à des structurations de signifiés différentes, des cas de polysémie divergente, des cas de traduction d'abréviations ou d'acronymes.

1. Enseigner la traduction technique en Roumanie

Notre activité didactique se déroule dans le cadre d'une université roumaine, l'Université de Pitești. Notre Université se trouve dans la ville de Pitești, située à 100 kilomètres nord-ouest de Bucarest. C'est une ville qui compte environ deux cent mille habitants et qui se remarque par une forte industrie automobile, avec une forte présence d'investisseurs français et francophones, ce qui détermine des besoins de formation linguistique en français. On peut dire que la ville de Pitești est située dans une des régions les plus francophones du pays. Le français reste dans certaines écoles la première langue étrangère enseignée dès l'école primaire (dans d'autres régions du pays, le français se situe en deuxième ou troisième position, après l'anglais et l'allemand). La présence d'une bibliothèque municipale française et d'une Alliance française attestent l'intérêt des habitants de la région pour le

français et la culture française. Au niveau universitaire, le français est étudié depuis 1962, l'année de création de la Faculté des Lettres de l'Université de Pitești. Il est étudié dans le cadre des filières à orientation philologique mais aussi dans le cadre des filières non philologiques, comme première ou deuxième langue étrangère d'étude, en fonction des spécificités du parcours de formation. Dans le cadre de la filière langues modernes appliquées (LMA) où nous dispensons des cours, nous avons affaire à des étudiants se préparant à des métiers de la communication multimédia, notamment aux métiers de la traduction. Les deux principales langues d'étude sont l'anglais et le français, l'allemand étant proposé comme troisième langue (niveau débutant). Les étudiants ont à suivre un stage professionnel en deuxième année et en troisième année d'études (20 heures de stage par semestre).

Généralement, la formation des futurs traducteurs à la traduction spécialisée passe par la formation à la traduction générale. Si la traduction générale repose sur un savoir-faire et la connaissance de la langue de départ et de la langue cible, la traduction spécialisée entraîne un processus beaucoup plus complexe : outre la maîtrise du savoir-faire et les connaissances linguistiques, la traduction spécialisée exige une recherche documentaire efficace, l'exploitation d'un corpus pertinent mais aussi des connaissances préalables du domaine dans lequel le futur traducteur exercera sa compétence (Lethuillier, 2003 : 391). Parmi les travaux dirigés proposés dans le plan d'étude du diplôme LEA se trouve la traduction technico-scientifique (français), en deuxième année de licence. Nous allons pouvoir constater que, malgré le fait que les langues en contact sont des langues d'origine latine et qu'une grande partie du lexique technico-scientifique roumain est emprunté au français, les étudiants ont le plus de difficultés au niveau lexical. L'enseignant doit ainsi prévoir de travailler avec ses étudiants sur des activités de traduction proprement dite mais aussi sur des activités qui visent à développer les compétences terminologiques nécessaires pour la réalisation de la traduction.

2. Enquête sur le terrain

La traductologie et la terminologie sont deux disciplines assez récentes, malgré le fait qu'en pratique l'homme a toujours ressenti le besoin de désigner et classer les objets autour de lui et de réfléchir sur le processus de traduction. La traductologie en tant que discipline universitaire n'est apparue que dans les années 1970 et elle continue à y être présente de façon plus ou moins uniforme dans les parcours des universités européennes ; on parle même d'une didactique de la traduction. La terminologie est rencontrée moins souvent comme discipline autonome dans le cadre des cursus universitaires. Elle est traitée souvent dans le cadre d'autres disciplines comme les disciplines relatives à la traduction, par exemple.

On commence pourtant à parler d'une didactique de la terminologie. Si l'on fait une petite recherche sur Internet, on peut remarquer l'organisation des manifestations scientifiques sur la didactique de la terminologie, cela voulant dire qu'il y a un besoin de réflexion sur le sujet.

L'année passée et cette année, nous avons pu conduire une enquête sous la forme d'un questionnaire auprès de nos étudiants de deuxième année qui ont eu dans leur emploi du temps du deuxième semestre des travaux dirigés de traduction technico-scientifique. Le questionnaire qu'ils ont dû compléter leur a été présenté à la moitié du semestre. Comme ces travaux dirigés ont pour rôle de sensibiliser les étudiants à la traduction spécialisée dans différents domaines de la science et de la technique, les premiers cours ont eu comme objet la traduction de textes de biologie, médecine, neurosciences, chimie, industrie automobile. Nous avons aussi veillé à augmenter le degré de difficulté des traductions à l'intérieur de chaque domaine, en tenant compte du degré de spécialisation du texte : nous sommes parties de textes de vulgarisation scientifique pour arriver finalement à des textes hautement spécialisés. Le questionnaire leur a été fourni après avoir fait connaissance avec les textes du domaine de l'industrie de l'automobile. Dans l'élaboration de notre questionnaire, nous avons essayé de tenir compte de plusieurs aspects: à partir d'une problématique de base (la traduction spécialisée, quelles difficultés pour les étudiants roumains?), nous avons conçu des questions fermées et ouvertes qui portent sur le respect des étapes de la traduction, l'utilisation des sources de documentation, l'usage des dictionnaires et bases de données terminologique, les difficultés ressenties, manière de travailler (seul, en équipe, quel rôle dans l'équipe ?). Tous les étudiants de II^e année (50) ont pu répondre à notre questionnaire.

On retient ici les principales conclusions de notre enquête : la plupart des étudiants ont trouvé les traductions en industrie automobile les plus difficiles. La principale raison invoquée ici a été la terminologie avec laquelle les étudiants ne sont pas familiarisés. La majorité des étudiants avouent respecter les grandes étapes de tout processus traductif : lecture préalable du texte, documentation, compréhension du thème, traduction- rédaction-révision. Pour ce qui est de la documentation, la source principale reste Internet (70%), suivi de dictionnaires spécialisés et d'encyclopédies (38%) et d'ouvrages de spécialistes en moindre proportion (10%). Pour se documenter, la moitié des étudiants questionnés avouent utiliser des sources de documentation non seulement en français et en roumain, mais aussi dans d'autres langues, ce qui est très utile pour la compréhension de la dynamique des vocabulaires spécialisés. Les niveaux sémantique/conceptuel (56%) et lexical (46%) sont les principaux niveaux qui posent des difficultés de traduction.

La confirmation de la validité des termes se fait principalement à l'aide de textes/ documents disponibles sur Internet (44%) et de bases de données terminologiques multilingues (31%). 10% des étudiants avouent cependant utiliser aussi des applications de traduction automatique en ligne.

Le travail en équipe n'est pas la formule de travail préférée par nos étudiants : 42 % des étudiants affirment préférer travailler seuls, 39% en équipe alors que pour 19% des étudiants cela n'a pas d'importance. Cela est confirmé en quelque sorte par les réponses à la question numéro 8 qui indiquent le fait qu'une grande partie des étudiants (63%) considèrent le travail en équipe fructueux seulement si l'équipe est motivée (alors que seulement 30% considèrent que le travail en équipe est toujours profitable). Ces résultats attestent une fois de plus le fait que les étudiants roumains n'ont pas vraiment l'habitude de travailler en équipe ou qu'il y a des déficiences quant à la cohésion et la motivation du groupe de travail. Dans le cadre du groupe de travail, 38% préfèrent occuper un poste de traducteur, 31% un poste de terminologue, 19% un poste de chef de projet et 12% un poste de réviseur, ce qui indique un intérêt assez important pour le travail terminologique, fait qui est confirmé par les réponses à la dernière question, 63% étudiants souhaitant améliorer leurs compétences terminologiques.

3. Terminologie, variation terminologique

L'analyse des résultats de l'enquête confirme une fois de plus notre hypothèse selon laquelle nos étudiants rencontrent des obstacles majeurs au niveau terminologique. La traduction technique n'implique pas seulement la traduction de textes, elle implique des produits. Le traducteur doit veiller à la transmission fidèle du message et à l'adaptation correcte de celui-ci au public cible : « la *lisibilité* va permettre le décodage du message, l'*accessibilité* va permettre la compréhension des notions, enfin l'*acceptabilité* garantira la motivation du lecteur. » (Béciri, 2008 : 247). Lisibilité, accessibilité, acceptabilité, trois critères selon lesquels la qualité d'une traduction technique est jugée. D'autres auteurs parlent de critères comme l'exhaustivité, la monosémie, la précision et l'accessibilité (Froeliger, 2003 : 37-39). Que l'on adopte le premier ensemble de critères ou le deuxième, on arrive à la même conclusion : le traducteur technique doit accorder une importance particulière à la terminologie utilisée dans ses traductions.

Mais qu'est-ce que le terme *terminologie* signifie ? Le mot *terminologie* renvoie à la fois à l'ensemble des termes utilisés dans un domaine d'activité particulier ou chez un auteur, courant, etc., ou dans une région ou communauté particulière, mais aussi comme un art qui se consacre à l'étude et à la création de termes. Le *Trésor de la langue française informatique* (TLFi) la définit comme :

- Ensemble des termes relatifs à un système notionnel élaboré par des constructions théoriques, par des classements ou des structurations de matériaux observés, de pratiques sociales ou d'ensembles culturels.
- « Art de repérer, d'analyser et, au besoin, de créer le vocabulaire pour une technique donnée, dans une situation concrète de fonctionnement de façon à répondre aux besoins d'expression de l'utilisateur » (Dubuc, 1977 :6)
- Ensemble des termes spécifiques à un auteur, à un penseur, à un courant de pensée.
- Ensemble des termes, des expressions propres à une région, à un groupe social.

J.-C. Sager (1990 : 2) distingue trois acceptations différentes du terme *terminologie* :

- Ensemble des procédés et des méthodes utilisés dans la collecte, la description et la présentation des termes dans une langue ou plus (activité terminologique) ;
- Réflexion théorique, c'est-à-dire ensemble des principes utilisés, des arguments et des conclusions nécessaires à expliquer les relations entre les concepts et les termes (la terminologie comme science) ;
- Recueils de termes d'un domaine de spécialité (par exemple, la terminologie informatique, juridique, etc.)

La terminologie peut être ainsi abordée de deux façons que nous considérons comme complémentaires : en tant que manifestation langagière mais aussi en tant que discipline qui s'occupe de l'étude et de la création de termes afin de dénommer de nouvelles réalités. Il y aurait donc une démarche de nature linguistique qui mènerait à une analyse descriptive, et une optique conceptuelle qui envisagerait l'étude de la terminologie dans sa dimension opérationnelle.

3.1. La variation terminologique

Le concept de variation terminologique est apparu dans le cadre des théories de la socioterminologie et de la théorie communicationnelle de la terminologie qui s'intéressent à la diversité des faits de langue en situation de communication réelle. En parlant de la variation sociale des vocabulaires au Québec, J. Quirion (2013) parle de plusieurs facteurs extralinguistiques influençant la variation terminologique : l'appartenance à un groupe social, la situation de communication et le registre de langue, les modes de diffusion des innovations terminologiques, l'attitude envers la terminologie, les contraintes situationnelles au sein d'une entreprise. On pourra dire que ces facteurs sont de nature socioculturelle, communicationnelle mais aussi cognitive.

Généralement, on peut distinguer trois cas de variation terminologique : la variation dénomminative (la synonymie), la variation polysémique et la variation conceptuelle, des phénomènes inscrits dans la nature de toute unité linguistique et dont la prise en compte permet une meilleure appréhension des faits terminologiques.

3.1.2 La variation dénomminative

L'aménagement terminologique constitue un processus très long qui implique non seulement de la recherche mais aussi des démarches administratives censées étendre à **l'ensemble de la société** les décisions prises au niveau de la standardisation terminologique. Le nouveau terme proposé pour utilisation apparaît donc tard, la langue étant obligée entre temps d'emprunter des termes à d'autres langues afin de combler ses vides terminologiques. Il arrive ainsi qu'un terme déjà consacré dans une langue donnée soit remplacé par un autre terme par souci de précision : par exemple, le terme *véhicule polycarburant* (*Journal officiel* du 22 février 2009) vient remplacer *véhicule à carburant modulable* (traduit littéralement de *flexible-fuel(led) vehicle*, *Journal officiel* du 5 avril 2006). C'est un exemple de situation menant à la coexistence de plusieurs termes désignant le même concept. On parle ainsi de dénominations concurrentes ou de variation dénomminative afin d'éviter le terme de synonymie qui a été longtemps banni du domaine de la terminologie par les approches traditionnelles, car mettant en question le caractère univoque du couple dénomination-notion.

3.1.3 La variation polysémique

En terminologie on parle également de variation polysémique. La polysémie terminologique est rejetée par les approches traditionnelles de la terminologie, car mettant en question le principe de monosémie et de monoréférentialité promu par la théorie wüsterienne. Il existe cependant un intérêt pour ce type de variation chez des chercheurs comme F. Gaudin (1993), R. Temmerman (2000) ou H. Béjoint & Ph. Thoiron (2000). Cela démontre une fois de plus que les langues spécialisées sont soumises aux mêmes phénomènes de variation linguistique tout comme la langue générale. Selon Y. Gambier (1991 : 13), la polysémie représente une *dimension de la terminologisation* inscrite dans un « continuum de la socio-diffusion : ainsi un terme connaîtrait une période de lancement puis une phase d'extension de son emploi, enfin un temps d'éclatement de la notion (polysémisation) ».

L. Depecker (2000 : 107) propose une approche onomasiologique de la relation concept-signes linguistique afin de saisir la nature polysémique des unités

linguistiques. La question de la variation polysémique mène à un autre problème, celui de l'ambiguïté des termes qui peut être résolu seulement par la prise en compte de la situation référentielle et circonstances énonciatives (Mortureux, 1997 : 93).

L'étude de la variation polysémique en terminologie s'avère ainsi être une entreprise très complexe qui doit prendre en compte plusieurs éléments : l'étymologie du terme, la circulation de l'unité de la langue générale à la langue spécialisée et retour (ou l'inverse), la migration des termes d'un domaine à autre, la cumulation ou la perte du sens, la relation terme-concept.

3.1.4 La variation conceptuelle

Pour parler de variation conceptuelle il faut remonter à la théorie wüsterienne selon laquelle le concept précède le signe linguistique et existe indépendamment de celui-ci. D'autres approches comme les approches cognitivistes ou sociolinguistiques considèrent qu'il existe une relation d'interdépendance entre le concept et la langue, cette interaction subissant l'influence des facteurs sociaux. Selon H. Béjoint & Ph. Thoiron (2000 : 9-12), le concept est une unité du système conceptuel opérant au niveau cognitif, et qui se différencie du niveau sémantique, formé de traits sémantiques. L. Depecker (2000 : 116) souligne l'importance pratique que cette distinction entre concept et signifié peut avoir : délimiter ce qui tient des données traitant de la désignation (ex. champ de l'entrée, note linguistique) de ce qui traite du concept (définition, note technique), la répartition de ces opérations tenant compte de compétences distinctes.

En s'appuyant sur le corpus textuel bilingue français-galicien du domaine de la conchyliculture, J. Freixa et all. (2008) montrent que la variation conceptuelle se matérialise au niveau de la dénomination de plusieurs manières, chaque dénomination mettant dans une nouvelle perspective le contenu du concept. En conséquence, il peut y avoir variation conceptuelle se manifestant dans la base dénominative, variation conceptuelle se manifestant dans l'extension dénominative, variation conceptuelle se manifestant dans la base et l'extension. Il peut y avoir aussi des cas de visions différentes du même concept dans les deux langues en contact.

4. Terminologie et difficultés de traduction

Dans cette partie de notre étude, nous allons nous arrêter sur quelques difficultés de traduction du français au roumain que la terminologie technique pose aux étudiants roumains. Ce sont des cas de traduction que nous avons pu relever

dans les copies des étudiants ou dans le cadre de différentes activités et projets de traduction.

Prenons tout d'abord, le cas des fourches lexicales où le roumain dispose de deux termes correspondant à un seul terme en français. Par exemple, le terme français *transmission* peut être traduit en roumain par *transmisie*, *transmisiune*, *transmitere*. Dans le domaine du génie mécanique, le roumain utilise *transmisie*, *transmitere* alors que le terme *transmisiune* est rencontré plutôt dans le domaine des télécommunications ou le domaine militaire. Exemples : *transmission planétaire magnétique* - *transmisie planetară magnetică*, *transmission de chaleur* - *transmitere de caldura*, *transmission en couleurs* - *transmisiune în culori*.

Il y a des cas où la structuration en langues mène à des *structurations de signifiés différentes*, souvent éloignés (Depecker, 2002 : 33). Prenons l'exemple de l'archilèxème *siège*, qui regroupe les objets pour s'asseoir et qui est rencontré dans l'industrie automobile dans des termes composés du type *siège avant droit*, *siège avant gauche*, *siège arrière*, *siège ventilé*, *siège rabattable*, etc. Il se comporte ici comme un hyponyme, car il désigne ici des usages particuliers de *siège*. Il se traduit en roumain par *scaun* dont l'hyperonyme est considéré *mobilă/meuble* et qui est une unité provenant de la langue générale - *chaise*.

La même unité *siège* entre dans d'autres unités terminologiques avec le sens de *place* (*siège de soupape*, *siège de bille*) où le roumain dispose d'une variation terminologique matérialisée en *scaun/chaise* ou *lăcaș/place* (*scaunul/lăcașul supapei*, *scaun/lăcaș sferic*), *scaun* étant largement préféré dans l'usage.

Une autre difficulté de traduction est posée par la terminologisation par métaphorisation qui mène à une situation de polysémie divergente. Le mot *jupe* est emprunté par le roumain général sous la forme de *jupă* pour désigner la robe de dessous à l'usage des femmes (en français *jupe* ou *jupon*), le correspondant de *jupe* comme vêtement féminin de dessus étant le mot *fustă*, d'origine néogrecque. Le *Grand dictionnaire terminologique* recense l'utilisation de *jupe* en français dans 22 domaines spécialisés : aéronautique, bâtiment, électricité, laiterie, marine, métallurgie, etc. En industrie automobile, *jupe* désigne le panneau de tôle constituant la partie inférieure avant ou arrière de la carrosserie. Le roumain technique préfère ici utiliser *fustă* au détriment de l'emprunt *jupă/jupe*. On remarquera que pour la traduction de structures du type *jupe du piston*, le roumain dispose d'une variation terminologique reposant sur l'utilisation métaphorique d'unités appartenant toujours au domaine vestimentaire : *fusta (jupe)/mantaui* (manteau) *pistonului*.

La traduction des abréviations peut poser de vrais problèmes de traduction. En raison de leur caractère opaque, les abréviations présentent un degré faible de motivation, ce qui rend difficile la tâche du traducteur. Prenons le cas des

acronymes qui sont largement utilisés en français de l'automobile et des transports routiers. Un acronyme comme *ESP* pour *électro-stabilisateur programmé* a l'avantage de correspondre à l'anglais *ESP (electronic stability program)* même s'il existe aussi *ESC (electronic stability control)*, mais qui est moins utilisé. Le roumain utilise l'acronyme du terme anglais, sans en proposer une traduction, mais plutôt une traduction littérale de la définition du terme. Il existe des cas où même le français préfère utiliser l'acronyme anglais, en raison de l'usage répandu de celui-ci : l'acronyme *ABS (anti-lock breaking system)* au lieu de *antiblocage de sécurité*. Mais un acronyme du type *AFU (assistance au freinage d'urgence)* calqué sur *emergency brake assist (EBA)* peut poser problème au traducteur, celui-ci devant faire appel à l'anglais pour comprendre le concept, d'autant plus que cette langue propose plusieurs variantes dénominatives : *brake assistance system (BAS)*, *dynamic brake control (DBC)*, *emergency brake assist (EBA)*.

5. Quelles solutions ?

Les solutions auxquelles nous avons pensé afin d'aider nos étudiants à surmonter les difficultés de traduction technique consistent à concevoir des scénarios didactiques pour des projets de traduction spécialisée qui prévoient des activités de consolidation de la compétence terminologique avant le processus de traduction proprement-dit.

Ce que nous proposons est une approche systématique de la terminologie afin de sensibiliser les étudiants aux spécificités de la terminologie technique et de leur faire mieux comprendre le lien entre objet-concept-désignation. Les exercices et les activités devraient aller du simple au complexe, de la formation morphologique du terme (la morphologie pouvant renvoyer à certains caractères du concept) jusqu'au travail terminologique et terminographique comme étape intégrante d'un projet de traduction, matérialisé en une base de données terminologiques gérée à l'aide d'un outil informatique.

Le produit terminographique sur lequel il faut néanmoins insister, à notre avis, c'est la fiche terminologique étendue contenant une rubrique pour l'étymologie du terme dans les deux langues que nous considérons très importante pour l'appréhension du sens du terme et de l'évolution de celui-ci. La prise en compte d'une troisième langue comme l'anglais met en évidence l'utilité du travail terminologique sur des corpus multilingues et des bases de données terminologiques multilingues. Un travail approfondi sur les termes, les définitions, les collocations, les arborescences permettra aux étudiants d'accéder à des connaissances d'un domaine de l'activité humaine et de comprendre ainsi la dimension sociale et pratique de la terminologie.

Conclusions

Dans cette étude, nous avons essayé de présenter quelques situations de traduction afin de mettre en évidence les enjeux de la traduction de la terminologie technique : l'extension d'un concept, qui peut être différente d'une langue à autre, mène à des variations conceptuelles qui posent des questions de traduction difficiles et imposent une approche synchronique et diachronique du terme dans les deux langues. On peut aussi constater que les terminologies entretiennent des rapports très serrés, qu'on ne peut pas prendre en compte la terminologie utilisée dans un seul domaine, mais suivre l'évolution et la migration de l'unité terminologique en question afin de rendre compte de toute sa complexité et de tout son potentiel de désignation. Un autre aspect est la variation terminologique surtout dans le cas du roumain, qui, faute d'une action unitaire d'aménagement de la langue, s'avère être une langue très accueillante.

Enfin, l'appel à une recherche terminologique ponctuelle peut résoudre un problème de traduction mais celle-ci ne donne pas la possibilité aux étudiants d'avoir une vue d'ensemble sur la terminologie du domaine spécialisé en question ou de développer une réflexion sur des questions propres à la terminologie. La didactique de la terminologie s'avère une contribution essentielle à l'enseignement de la traduction, mais le domaine reste à être mieux défini et consolidé par des moyens spécifiques.

Bibliographie

- Béjoint, H., Thoiron, Ph. 2000. *Le sens en terminologie*. Lyon : PUL.
- Depecker, L. 2000. Le signe entre signifié et concept. In : *Le sens en terminologie*. Lyon : PUL.
- Depecker, L. 2002. *Entre signe et concept*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Freixa Aymerich, J., Fernández Silva, S., Cabré Castellví, M.-T. 2008. « La multiplicité des chemins dénominatifs ». *Meta : journal des traducteurs/ Meta : Translators' Journal*, vol. 53, n° 4, p. 731-747.
- Froeliger, N. 2003. « Binaire et liminaire : la forme en traduction technique ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 2 (Vol. VIII), p. 33-42.
- Gambier, Y. 1991. « Travail et vocabulaire spécialisés : Prologomènes à une socioterminologie ». *Meta : journal des traducteurs/ Meta : Translators' Journal*, n° 36 : 1, p. 8-15.
- Gaudin, F. 2005. « La socioterminologie ». *Langages*, n° 157, p. 80-92.
- Le Grand dictionnaire terminologique*. En ligne <http://www.granddictionnaire.com> [consulté le 15 décembre 2017].
- Lethuillier, J. 2003. « L'enseignement des langues de spécialité comme préparation à la traduction spécialisée ». *Meta : journal des traducteurs/ Meta : Translators' Journal*, volume 48, n° 3, p. 379-392.
- Mortureux, M. F. 1997. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Sedes.

Quirion, J. 2013. « Facteurs sociaux de la variation terminologique dans les enquêtes d'implantation terminologique : le cas du Québec dans les années suivant l'adoption de la charte de la langue française ». *Debate Terminológico*, n° 9, p. 47-61.

Sager, J.C. 1990. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins Publishing Company.

Temmerman, R. 2000. *Towards new ways of terminology description. The sociocognitive approach*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Trésor de la langue française informatisé. [En ligne] : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> [consulté le 17 décembre 2017].



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La traduction vers une langue étrangère et sa place dans la formation des futurs traducteurs

Tomáš Duběda

Université Charles, Prague, République tchèque
dubeda@ff.cuni.cz

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Nous réfléchissons au rôle de la traduction non native (ou thème) dans la formation universitaire et dans le monde professionnel, en nous concentrant sur la République tchèque, pays parlant une langue de diffusion limitée. Nous examinons la place que le thème occupe dans la formation universitaire des futurs traducteurs, puis nous décrivons les principaux résultats d'une enquête consacrée aux aspects qualitatifs de la traduction non native. Il est peu probable que la traduction professionnelle assurée par des traducteurs non natifs disparaisse dans le contexte tchèque, mais une sensibilisation aux risques qu'elle implique est souhaitable auprès de toutes les parties prenantes.

Mots-clés : traduction, directionnalité de la traduction, formation de traducteurs, qualité de la traduction, sociologie de la traduction

L2 Translation and its Role in the Training of University Students of Translation Studies

Abstract

I investigate the role of L2 (or non-native) translation in university training as well as in the translation industry in the Czech Republic, one of many countries with a language of limited diffusion. I analyse the status of L2 translation in the training of university students of Translation Studies and describe the principal results of a survey aimed at assessing the quality of L2 translation. It is likely that professional translation carried out by non-native translators will continue in the Czech context, but it is important to raise awareness of the risks associated with L2 translation with all stakeholders.

Keywords: translation, translation directionality, translator training, translation quality, translation sociology

1. Le problème de la directionnalité dans l'apprentissage des langues étrangères et dans la traduction

La maîtrise d'une langue étrangère peut être structurée en quatre compétences fondamentales (CECRL ; Cuq - Gruca, 2017 : 142), deux réceptives - compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit - et deux productives - expression orale et expression écrite. Comme l'objectif primaire de l'apprentissage d'une nouvelle langue est de répondre aux besoins de la communication interactive, les compétences réceptives et productives sont, en règle générale, développées en parallèle. En outre, la connaissance d'une langue étrangère est valorisante pour l'apprenant indépendamment du degré auquel celui-ci la maîtrise ; par conséquent, les cours de langue, les méthodes et les certificats correspondent aux différents degrés du CECRL, sans qu'on soit obligé de considérer le degré supérieur - C2 - comme l'objectif ultime de l'apprentissage.

On peut avancer l'idée que la traduction en tant qu'activité professionnelle se situe dans le prolongement de l'apprentissage d'une langue. Toutefois, on peut relever des différences notables entre l'usage d'une langue étrangère à des fins communicatives et la traduction professionnelle : la traduction n'est pas un mode de communication interactif, le texte traduit est susceptible d'être qualifié de produit et, à ce titre, être commercialisé ; et les compétences nécessaires pour assurer une traduction de qualité englobent aussi la langue maternelle du traducteur. Dans cette situation, le postulat de la symétrie des compétences productives et réceptives dans la langue étrangère ne tient pas face aux normes professionnelles : comme un texte traduit est censé non seulement rendre le sens de l'original, mais aussi être rédigé dans un langage correct et authentique, c'est la traduction vers la langue maternelle du traducteur, appelée aussi « traduction native » ou « version », qui s'impose comme méthode optimale (Newmark, 1988 ; *Traduction. Faire les bons choix*).

Le principe de la langue maternelle est cependant systématiquement transgressé dans certaines communautés linguistiques, dont la communauté tchécophone. D'un côté, l'administration publique, le tourisme et le commerce extérieur génèrent une demande considérable en traductions vers les langues internationales, et, de l'autre, la disponibilité de traducteurs natifs travaillant vers ces langues n'est pas suffisante. Il s'ensuit que la traduction non native est couramment pratiquée, acceptée par les agences comme les clients et enseignée dans les cursus universitaires de traduction. Selon les statistiques recueillies par Svoboda (2011) sur le marché tchèque de la traduction, 61 % des traducteurs ou interprètes recensés travaillent dans les deux directions. La traduction bidirectionnelle est exigée par la loi dans le contexte judiciaire (*Loi N° 36/1967*). Le fait que la traduction non native

soit un demi-produit *sui generis*, qui, pour pouvoir être mis en circulation, doit être révisé par un professionnel natif, est trop souvent sous-estimé. La pratique courante de la traduction non native a été observée dans d'autres pays européens parlant une langue de diffusion limitée (Pavlović, 2007 ; Hansen et al., 1998 ; McAlester, 1992). En même temps, les théoriciens de la traduction sont de plus en plus nombreux à porter un regard neutre, voire bienveillant, sur la traduction vers une langue étrangère (Campbell, 1998 ; Pokorn, 2005 ; Kelly, 2006 ; Gouadec, 2007).

Pour appréhender cette situation, nous avons proposé dans Duběda (en préparation) le concept de « permissivité interculturelle », attitude partagée par les différents intervenants dans le processus de traduction professionnelle. La traduction vers les grandes langues véhiculaires est inévitable à l'époque de la mondialisation, et les petites et moyennes cultures dont les langues n'ont que peu de diffusion internationale, satisfont à ce besoin, faute de mieux, à l'aide de leur propre capital humain. Le retour d'information sur la qualité de ces traductions non natives est limité, car ses destinataires (touristes, partenaires commerciaux, résidents étrangers...), n'étant pas payeurs, n'exigent pas une qualité linguistique irréprochable, et apprécient avant tout l'effort de la communauté locale de rendre leurs textes compréhensibles à un public international. Le prix à payer pour la globalisation des langues est leur « aliénation » par d'autres cultures, dont la pratique du thème est un des aspects.

2. La traduction non native dans les cursus universitaires de traduction

Quelle est la place que les cursus proposés par les universités tchèques accordent au thème ? Pour répondre à cette question, nous avons d'abord répertorié les établissements universitaires qui proposent des programmes de master de traduction français - tchèque. Pour les quatre universités identifiées, nous avons recensé tous les cours - obligatoires ou optionnels - de traduction pratique, puis nous avons établi le poids du thème dans les descriptifs de ces cours, après consultation des enseignants respectifs. Le tableau 1 résume les données recueillies, sous réserve de certaines approximations.

Le tableau montre que deux des quatre universités consacrent environ 30 % des cours de traduction pratique à la traduction vers le français. Les deux restantes ne réservent à cette activité qu'une place minimale dans leurs cursus. Les raisons possibles de ce choix peuvent être le rejet de la traduction non native par principe ou le manque d'enseignants suffisamment qualifiés pour ce type de cours. Indépendamment de l'attitude envers le thème, les quatre établissements déclarent

que le niveau cible de maîtrise du français dans leurs cursus est C2. Par ailleurs, la seule université où les cours de traduction non native sont actuellement assurés par un enseignant de langue maternelle française est l'Université Charles (24 leçons). Les données montrent également que les cours de traduction littéraire sont entièrement consacrés à la traduction vers le tchèque, et ce dans tous les établissements recensés.

Université	Cours pratiques de traduction		Part globale de la traduction non native
	Obligatoires	Optionnels	
Université Charles, Prague	Traduction spécialisée : 36/12 Traduction non littéraire : 12/0 Traduction littéraire : 24/0	Traduction pour les institutions internationales : 12/3 Traduction non littéraire : 12/12	28 %
Université de Bohême du Sud, České Budějovice	Traduction spécialisée : 24/2 Traduction littéraire : 12/0		6 %
Université Masaryk, Brno	Traduction générale : 24/0 Traduction spécialisée : 48/2 Traduction non littéraire : 12/0 Traduction littéraire : 12/0	Traduction littéraire : 24/0	2 %
Université d'Ostrava	Traduction générale : 48/16 Traduction spécialisée : 48/16	Traduction littéraire : 6/0	31 %

Tableau 1 : Part du thème dans les cours de traduction français - tchèque du niveau master.

Le premier chiffre indique le nombre total de leçons, et le deuxième chiffre, le nombre de leçons consacrées au thème. La leçon est définie comme une unité d'enseignement de 90 minutes. La durée du semestre, qui peut connaître de légères variations entre les différentes universités, a été uniformisée à 12 semaines.

3. La qualité de la traduction non native : une enquête

En 2016-2017, nous avons mené à l'Institut de traductologie de Prague une enquête dont l'objectif était de cerner les limites qualitatives de la traduction non native et d'analyser les attitudes des traducteurs vis-à-vis de cette activité

(Duběda, en préparation). Deux langues étrangères ont été étudiées : l'anglais et le français ; dans le présent article, nous décrivons uniquement les résultats obtenus pour le français. Le groupe de traducteurs soumis à l'enquête comprenait 10 étudiants de 2^e année de master en traduction à l'Université Charles, et le même nombre d'anciens élèves de cette école qui avaient exercé la profession de traducteur depuis 8 à 15 ans. Les vingt traducteurs étaient de langue maternelle tchèque. Chacun d'entre eux a traduit, dans des conditions contrôlées, quatre textes d'une longueur d'environ 250 mots : deux textes publicitaires (présentations d'entreprises) de difficulté comparable, l'un vers le tchèque et l'autre vers le français, et deux textes juridiques (conditions d'utilisation d'un site web) de difficulté comparable, également dans les deux directions. Les traducteurs disposaient de 90 minutes pour la traduction de chacun des textes, avec la possibilité de se servir de dictionnaires et de ressources Internet. En plus des quatre textes traduits, nous avons recueilli auprès de chaque traducteur trois questionnaires se rapportant à son profil et aux textes traduits.

Les traductions vers le tchèque ont été évaluées par un groupe de trois réviseurs tchèques, et les traductions vers la langue étrangère, par deux réviseurs français. Tous les évaluateurs étaient des traducteurs professionnels ou des enseignants de traduction. Pour assurer l'uniformité des évaluations, nous avons élaboré un protocole comportant des critères précis (Martínez Mateo, 2014 ; O'Brien, 2012). Les notes globales sont définies comme suit :

A	Traduction excellente, pleinement conforme aux standards d'une traduction professionnelle, avec, éventuellement, un petit nombre de révisions nécessaires.
B	Traduction correcte, plus au moins conforme aux standards d'une traduction professionnelle, avec un certain nombre de révisions nécessaires.
C	Traduction passable, en partie conforme aux standards d'une traduction professionnelle, mais nécessitant une révision approfondie.
F	Traduction inacceptable, nécessitant une révision substantielle pour atteindre un niveau professionnel.

Tableau 2 : Échelle des notes

En ce qui concerne la différence qualitative entre la version et le thème, les deux groupes de traducteurs et les deux types de textes confondus, la note moyenne pour la traduction vers le tchèque se situe autour de B (plus exactement, 2,2, si l'on convertit l'échelle des notes A-B-C-F en valeurs numériques 1-2-3-4), et la note moyenne pour les traductions vers le français et proche de C (2,8). 18 % des traductions natives ont été notées A, alors que cette note n'a jamais été attribuée aux

traductions non natives. La note F est quatre fois plus fréquente dans le thème que dans la version (16 % vs. 4 %). Ces résultats apportent une preuve quantitative de l'hypothèse de la difficulté intrinsèque de la traduction vers une langue étrangère. Au niveau subjectif, cette difficulté a été également confirmée par les réponses obtenues dans les questionnaires.

Il semble naturel de supposer que l'ancienneté du traducteur se répercute sur la qualité de ses traductions. En comparant les notes moyennes obtenues pour les traductions vers le tchèque, nous avons effectivement identifié une différence importante entre les deux groupes : les étudiants ont été notés B/C (2,6), et les professionnels, B+ (1,8). Dans les traductions vers le français, toutefois, l'ancienneté ne semble pas un facteur décisif, la note moyenne étant proche de C dans les deux groupes (étudiants : 2,9 ; professionnels : 2,8). Ce résultat surprenant peut témoigner de l'existence d'un « plafond de compétences », que le traducteur atteindrait à la fin de ses études supérieures, et qu'il aurait du mal à franchir pendant sa carrière.

Le genre textuel a une influence visible sur la qualité des traductions non natives : la note moyenne est C (3,0) pour le texte publicitaire, et B/C (2,6) pour le texte juridique. Ce résultat corrobore l'hypothèse selon laquelle les textes spécialisés, plus conventionnels et caractérisés surtout par la fonction référentielle, impliqueraient pour un traducteur non natif moins de risques que d'autres types de textes, plus exigeants en termes de maîtrise stylistique de la langue cible (Snell et Crampton, 1989 ; Beeby, 1998). En revanche, la différence entre les deux types de textes est minime dans les traductions vers le tchèque (texte juridique : 2,1 ; texte publicitaire : 2,2).

Nous nous sommes également intéressé à la façon dont les traducteurs perçoivent la qualité de leur travail. Nous avons donc corrélié, pour chaque texte, la satisfaction subjective, exprimée dans le questionnaire, avec la note moyenne obtenue pour ce texte. Dans le cas des étudiants, la corrélation est négligeable, ce qui veut dire que leur satisfaction subjective n'est pas un facteur prédictif de la qualité objective de leur travail. Dans le cas des professionnels, nous avons identifié une faible corrélation positive (0,44 pour la version et 0,36 pour le thème), qui traduit une certaine capacité d'auto-évaluation.

4. Conclusion

Nous venons d'appliquer trois perspectives différentes - sociologique, didactique et qualitative - à la traduction professionnelle vers une langue étrangère, activité peu étudiée mais très présente dans la culture tchèque. Dans un monde où les besoins en communication internationale se multiplient, la traduction professionnelle vers

des langues véhiculaires devient inévitable, et les pays parlant des langues de diffusion limitée sont obligés de chercher des solutions économiquement réalistes pour satisfaire à ces besoins. Il en résulte ce que nous avons appelé la « permissivité interculturelle », c'est-à-dire un climat caractérisé par une acceptation générale de la traduction vers les langues étrangères.

L'enquête que nous avons menée a tout d'abord confirmé la difficulté aussi bien objective que subjective du thème, puis tracé les contours qualitatifs de ce type de traduction : les traductions non natives de qualité supérieure (A) sont absentes de notre échantillon, et la note moyenne (autour de C) correspond à une qualité passable, mais nécessitant une révision approfondie. La traduction du texte spécialisé donne lieu à un meilleur résultat que la traduction du texte publicitaire. Les traductions non natives, dans leur forme brute, sont utilisables tout au plus pour des besoins internes, et ne devraient pas être publiées ou mises en circulation sans l'intervention d'un réviseur natif.

L'hypothèse que la qualité vient avec l'expérience a été confirmée pour la version, mais pas pour le thème, dont la qualité ne semble pas s'améliorer avec la pratique. En effet, pour un traducteur tchèque vivant dans son pays, le perfectionnement en thème demande non seulement une exposition suffisante aux textes authentiques, mais aussi une pratique régulière du français, qui doit être active et surveillée. Si ces conditions ne sont pas réunies, le traducteur risque de sombrer dans la routine et de perpétuer des stéréotypes qui pèsent sur la qualité de ses traductions. Si l'hypothèse de ce « plafond de compétences » est correcte, le thème serait non seulement une discipline intrinsèquement difficile, mais aussi un domaine dans lequel il est difficile d'évoluer professionnellement. On peut en déduire que la formation universitaire est cruciale pour l'avenir professionnel du traducteur.

La comparaison des cursus universitaires montre que la pratique de la traduction non native est inégalement reflétée dans les établissements d'enseignement supérieur. La question qui se pose alors est de savoir si les diplômés qui ne sont pas formés en traduction non native, une fois entrés sur le marché du travail, seront en mesure de résister à la pression de ce marché et n'accepter que des traductions vers le tchèque.

Il semble que la pratique de la traduction non native ne soit pas vouée à la disparition dans la culture tchèque. Pour que cette pratique ne compromette pas les normes de la profession au-delà du tolérable, une prise de conscience serait souhaitable de la part des professionnels de la traduction : la traduction non native a ses limites et ses risques, et devrait être, en principe, accompagnée d'une révision native. Les agences de traduction, les traducteurs et les centres de

formation devraient adopter une attitude réaliste mais professionnelle vis-à-vis de ces risques, en y sensibilisant les clients.

Remerciement

La rédaction du présent article a bénéficié du soutien du projet de l'Université Charles « Progres 4 : Le langage dans les changements de temps, d'espace et de culture ».

Bibliographie

- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. New York: Longman.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dubéda, T. (en préparation). « La traduction vers une langue étrangère : compétences, attitudes, contexte social »
- Gouadec, D., dir. 2007. *Translation as a Profession*. Amsterdam - Philadelphia : John Benjamins.
- Hansen, G. et al. 1998. « The translation process: from source text to target text ». *LSP texts and the process of translation (Copenhagen working papers in LSP 1)*. Copenhagen: Samfundslitteratur, p. 59-72.
- Kelly, D., Nobs, M.-L., Sanchez, D., Way, C. 2006. « Reflections on Directionality in Translator Training ». *Forum*, 4(1), p. 57-81.
- Martinez Mateo, R. 2014. « A deeper look into metrics for translation quality assessment (TQA): A case study ». *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 49, p. 73-94.
- McAlester, G. 1992. « Teaching translation into a foreign language - status, scope and aims ». *Teaching translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 291-297.
- Newmark, P. 1988. *Approaches to Translation*. London: Prentice Hall.
- O'Brien, S. 2012. « Towards a dynamic quality evaluation model for translation ». *Journal of Specialised Translation*, 17, p. 55-77.
- Pavlović, N. 2007. « Directionality in translation and interpreting practice. Report on a questionnaire survey in Croatia ». *Forum*, 5(2), p. 79-99.
- Pokorn, N. 2005. *Challenging the Traditional Axioms. Translation into a non-mother tongue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Svoboda, T. 2011. « Anketa - průzkum překladatelského trhu ». *Tlumočení a překlad (ToP)*, 99, p. 15-17.

Ressources web

- CECRL [consulté le 1^{er} octobre 2017]
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Loi relative aux experts et interprètes assermentés [consulté le 1^{er} mai 2017]
<http://www.kstcr.cz/cz/legislativa-zakony-zakon-c-36-1967-sb-o-znalcich-a-tlumocnicich-v-platnem-zneni>
- Traduction. *Faire les bons choix*. Syndicat national des traducteurs professionnels [consulté le 1^{er} mai 2017]
<http://www.iti.org.uk/attachments/article/242/French%20Version%20-%20Getting%20it%20Right.pdf>

Synergies Europe n° 13 / 2018



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

Olga Nádvořníková a obtenu son doctorat en langues romanes à l'Université Charles à Prague, où elle assure actuellement des cours de morphosyntaxe et de linguistique de corpus. Ses intérêts de recherche portent sur la linguistique contrastive (français-tchèque-anglais) et la traductologie, appuyées par l'exploitation de corpus électroniques, en particulier de corpus parallèles. Elle est coordinatrice de la section française du projet de corpus multilingue InterCorp (www.korpus.cz/intercorp) et elle se consacre également à la promotion de l'utilisation de cet outil informatique dans des cours de langue et en traduction.

Petr Dytrt, maître de conférences, H.D.R., enseigne la littérature française moderne et contemporaine à l'Université Masaryk de Brno. Son parcours de chercheur s'oriente du côté de la production romanesque contemporaine qu'il envisage sous le prisme des notions de modernité et de postmodernisme. Sa thèse de doctorat a été consacrée à Jean Echenoz et la notion de postmoderne. En 2012, il a dirigé un numéro spécial de la revue *Etudes romanes de Brno* consacré aux empreintes de l'histoire du XX^e siècle dans le roman francophone contemporain. Son deuxième livre retraçant le passage de la modernité solide vers une autre modernité paraît en 2014 et s'intitule *La Modernité en questions. La modernité liquide dans les romans de Jean Rouaud et François Bon*.

• Auteurs d'article •

Marie Fenclová est maître de conférences en didactique du français et directrice du Département des langues romanes à l'Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen. Elle est présidente d'honneur de l'Association des enseignants de français en République tchèque. Ses recherches portent sur la didactique du français-langue étrangère, la phonétique française, la linguistique textuelle, le français de spécialité, la politique des langues, l'éveil aux langues. Elle a organisé entre autres le IV^e Congrès européen de la FIPLV (Prague 2003) et a été présidente de la commission scientifique du II^e Congrès européen de la FIPF (Prague 2011).

Emna Souilah est docteur en Didactique des langues des textes et des cultures. Elle a étudié les lettres françaises à l'Université de la Manouba et a obtenu le grade

de Docteur en cotutelle avec l'Université Paris 3- Sorbonne nouvelle, France. Elle enseigne actuellement à l'Université de la Manouba. Ses recherches portent sur les erreurs interférentielles, sur les méthodologies de l'enseignement des langues, sur la didactique convergente dans le contexte arabophone et sur le FOS.

Étienne Clément est titulaire d'une Licence en Langues Étrangères Appliquées à l'Université de Nantes (France) et l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brésil), du Master Relations Interculturelles et Coopération Internationale à l'Université de Lille (France) et l'Universidade Federal de Minas Gerais (Brésil), et d'un Doctorat en Sciences du Langage à l'Université de Bourgogne – Franche-Comté (Dir. Serge Borg). Ses recherches portent sur les politiques linguistiques éducatives et la formation à l'interculturel dans la coopération internationale. Ses travaux s'inscrivent dans une pensée complexe et antagoniste qui consiste à sortir de la dichotomie qui oppose le global au local ou encore le standard au contextuel, afin d'aller vers une pensée dialogique féconde qui prenne en compte la complexité du facteur interculturel dans un cadre de coopération internationale. Actuellement, il enseigne les approches interculturelles et plurilingues, ainsi que le portugais à l'Université de Lille et organise mensuellement un cycle de conférences sur les relations France-Brésil.

Zsuzsa Kis est enseignante (PRCE) à l'IAE Lyon, l'école universitaire de management de l'Université Lyon 3. Docteur ès Lettres, qualifiée Maître de conférences en Langue et littérature françaises, elle enseigne le Français des affaires et le Français sur objectif universitaire aux étudiants internationaux. Ses recherches portent sur le Français sur objectif spécifique, notamment sur la préparation au stage en entreprise des étudiants internationaux.

Iveta Rizeková est enseignante et chercheur à l'Université d'Economie de Bratislava (Slovaquie). Elle enseigne le FOS et le FLE aux différentes facultés de l'université et le français sur objectif universitaire à la Faculté des langues appliquées. Ses recherches portent sur la pragmatique, la civilisation, et notamment sur le discours universitaire et la didactique des langues étrangères. Actuellement, elle participe à deux projets communs de recherche visant la rédaction des manuels universitaires.

Saloua Kammoun Benmessaoud est docteur en linguistique appliquée. Enseignante à l'Institut Supérieur des Langues de Gabès (Tunisie) et coordinatrice du master de recherche en langue et littérature françaises, elle est membre du Laboratoire Langage et Traitement Automatique (LLTA - Université de Sfax). Elle est également membre associée du Groupe de Recherche « Gouvernance et Management des Systèmes d'Enseignement Supérieur » (GMSES, Université Cadi Ayyad – Marrakech). Ses travaux de recherche portent essentiellement sur l'analyse des discours spécialisés, la linguistique contrastive (français-arabe) et l'ingénierie

de la formation. Actuellement, elle se penche sur un nouveau domaine prometteur, celui des corpus oraux en contexte tunisien.

Kateřina Dvořáková enseigne le français à objectifs spécifiques (affaires, correspondance professionnelle, diplomatie et relations internationales, préparation aux examens DFP de la Chambre de commerce de Paris – Ile de France) au Département des langues romanes de l'Université d'économie de Prague, en République tchèque. Elle est titulaire d'un Doctorat en Lettres modernes et d'une Maîtrise en Etudes européennes à l'Université de Paris III – Sorbonne nouvelle et d'une Maîtrise en Philologie française à l'Université Charles en République tchèque. Ses recherches portent sur la didactique du FOS, la politologie et les relations internationales (séparatismes, migration). Elle est auteur de plusieurs manuels de français des affaires, de la correspondance commerciale et de la diplomatie destinés aux étudiants de l'enseignement supérieur comme au public professionnel.

Roxana Anca Trofin est docteur en Sciences du langage à Paris, EHESS, maître de conférences à l'Université Politehnica de Bucarest, responsable de l'enseignement du français et du Master *Technologies de la langue et de la traduction automatique*. Elle donne des cours de FOS à la filière francophone et des cours d'Analyse du discours dans le cadre du Master, travaillant avec des étudiants roumains et étrangers. Spécialiste en narratologie, s'intéressant également à l'analyse du discours et à la didactique du FLE/FOS, elle est l'auteur d'un grand nombre d'ouvrages et d'articles.

Blanka Volfová, diplômée de la Faculté des Lettres de l'Université Charles de Prague, est Maître de conférences à l'Université d'Économie de Prague (République tchèque). Elle intervient en cours de FLE à tous les niveaux - langue générale ainsi que français de spécialité (orienté vers la langue économique). Sa recherche porte sur les questions linguistiques et didactiques, notamment l'évaluation. Elle est responsable de la banque de données des tests de français pour les concours d'entrée à l'Université d'Économie et réalise des travaux dans le domaine des tests électroniques. Elle a publié des articles dans des revues scientifiques sur des thématiques variées (belgicismes, tests dans l'enseignement, adjectifs épithètes, oppositions à l'intégration européenne en France).

Marie Françoise Bourvon est docteur en littérature française. Elle enseigne le Français Langue Etrangère et la didactique du FLE/FLS à l'université Rennes 2 (France). Ses recherches portent principalement, à partir de corpus d'interlangue, sur la didactique de l'oral : sur les liens entre erreurs morphosyntaxiques et erreurs prosodiques, entre réception de l'oral et prosodie, entre lecture oralisée et ponctuation de l'écrit. Elle s'intéresse aussi au FOU (Français sur Objectif(s) Universitaire(s)), ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants de langue.

Janka Priesolová est diplômée de la Faculté des lettres de l'Université Charles de Prague (en langues et littératures françaises et espagnoles), où elle a terminé aussi ses études doctorales en philologie romane, elle travaille depuis 1995 comme maître de conférences en français des affaires au département des langues romanes à la Faculté des relations internationales de l'Université d'économie de Prague. Elle y assure également les cours d'espagnol général. Ses recherches portent sur l'analyse linguistique et didactique du français économique et celui des affaires (avec un accent mis sur les aspects lexicaux, sémantiques et syntaxiques du français de spécialité en confrontation avec le tchèque). Elle est l'auteur de nombreux articles dans des revues linguistiques tchèques et étrangères, de contributions à des conférences et colloques internationaux ainsi que l'auteur de manuels et de dictionnaires spécialisés franco-tchèques. Elle a dirigé deux projets de recherche (avec l'intégration d'étudiants de Master) consacrés à l'analyse interdisciplinaire et contrastive de la terminologie du droit commercial et de celle des droits du travail et de la sécurité sociale en français et en tchèque.

Petra Suquet est maître de conférences en didactique de langue et culture françaises à l'Université Masaryk de Brno – Faculté de Pédagogie (République tchèque). Au sein de la même institution, elle est membre du groupe de recherche portant sur les analyses des manuels et se concentre notamment sur les manuels de FLE. Elle participe actuellement à un projet sur le développement des stages pédagogiques, centré sur la qualité de la formation pratique des futurs enseignants et le développement de leurs compétences en associant la théorie et la pratique.

Elena-Cristina Ilinca est chargée de cours titulaire au Département des Langues Etrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts de l'Université de Pitești, Roumanie. Elle enseigne la théorie et la pratique de la traduction, le management de l'activité du traducteur et des travaux dirigés (traductions technico-scientifiques, correspondance commerciale). Ses derniers travaux portent sur la traduction spécialisée, notamment la traduction technoscientifique et la didactique de la traduction. Elle travaille comme traductrice indépendante depuis 2005. Elle est rédactrice en chef de la revue Studii de gramatică contrastivă/Etudes de grammaire contrastive et directrice du Centre de Langues Etrangères Logos, au sein de la même institution.

Ana-Marina Tomescu est maître de conférences au Département des Langues Etrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts de l'Université de Pitești, Roumanie. Elle enseigne les langages de spécialité, la phraséologie, des cours pratiques de langue française (traductions économiques, grammaire) et des cours de français sur objectifs spécifiques pour les domaines économique, administration publique et droit. Ses dernières recherches portent sur la traduction spécialisée et les langues de spécialité. Actuellement, elle est rédactrice en chef

de la publication Studii și cercetări filologice. Seria limbi străine aplicate/Etudes et recherches philologiques - Série Langues Etrangères Appliquées et directrice adjointe du Centre de Langues Etrangères Logos, au sein de la même institution.

Professeur associé à l'Institut de traductologie (Université Charles, Prague), **Tomáš Duběda** se spécialise dans la linguistique contrastive (tchèque – français) et la traduction spécialisée, notamment juridique. Il est l'auteur de deux livres sur la phonologie comparée ainsi que de nombreux articles portant sur des sujets linguistiques et traductologiques. Actuellement, il est en charge d'un projet de recherche sur la directionnalité dans la traduction.

Projet pour le n° 14 / 2019



La *Philologie française* en Europe et dans le monde : d'hier à aujourd'hui, état des lieux et perspectives

Coordonné par Jana Birova

(Université Ss. cyril et Methodius a Trnava, Slovaquie)

et Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Ce numéro 14 de la revue *Synergies Europe* propose une réflexion sur les sens, statuts, fonctions, travaux, à travers l'Europe principalement, de la *Philologie française* aujourd'hui, considérée comme domaine d'études, de recherches scientifiques et de formation par excellence du *Philologue francophone européen*.

Filière choisie par des étudiants aimant avant tout la musique de la langue française et la langue-culture française, la *Philologie française*, relativement peu connue semble-t-il en France, rassemble toujours au sein de facultés et Instituts de Philologie, de départements de « Philologie française », un large éventail de disciplines et spécialités anciennes et modernes qui se consacrent, en diachronie et en synchronie, aux « études françaises » : langue française, grammaire française, littératures française et francophone, poésie française, littérature française en relation avec les arts plastiques et audiovisuels, théâtre français, linguistique française, phonétique française, langue française sur objectifs spécifiques, technologies de l'information et de la communication appliquées à la langue française, commentaires et analyses de textes littéraires français, traduction, voire didactique du « français langue étrangère », etc. La *Philologie française* n'oublie manifestement plus le *français langue vivante* (écrite et orale), quitte à prendre quelques libertés par rapport aux définitions même modernes de « philologie ».

Quel que soit le domaine des lettres francophones concerné, force est de constater que la *Philologie française*, sous cette appellation si traditionnelle et classique, demeure, en cette première moitié du XXI^e siècle, là où elle existe et résiste, un cœur de la francophonie, un centre stratégique, un grand promoteur de l'enseignement, de la recherche, de la défense et de l'illustration de la langue-culture française, des « études et lettres françaises ». Elle garantit à l'étudiant

et au chercheur en *Philologie française* un label de qualité d'enseignements et de recherches reconnu non seulement dans leur pays mais aussi dans l'espace européen. La culture de ce « patrimoine philologique francophone et international », d'une grande diversité et modernité, est à mesurer périodiquement et à considérer à sa juste valeur.

La valeur actuelle de la *Philologie française* ne devrait bien sûr pas être uniquement étudiée d'un point de vue historique, épistémologique, politique, administratif puisqu'elle possède, à la base, une double dimension affective :

- Les réactions et sentiments dus aux sensations et perceptions agréables à l'écoute et à la lecture du français ;
- Une tradition, un héritage, un respect pour la transmission et la connaissance de la langue-culture française forgés dans le temps à la fois hors de France et en communion de pensée, en communication permanente avec la France et les pays francophones.

Se renouvelant constamment à travers les siècles au rythme de l'apparition de nouveaux défis (priorité donnée à l'étude de l'anglais, réformes des études supérieures, constructions de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), application du *Cadre Européen commun de Référence pour les langues*, Programme Erasmus, apport de disciplines et technologies nouvelles, etc.), la *Philologie française* d'aujourd'hui ne gagnerait-elle pas à être mieux connue, distinguée, régulièrement redéfinie au XXI^e siècle, dans la dynamique des groupes de recherches, nombreuses associations d'enseignant-chercheurs œuvrant activement dans les systèmes éducatifs supérieurs européens ?

En définitive, la conjonction de cet amour pour la langue française, de cette profondeur historique et de cette modernité donne au profil du *jeune philologue francophone* d'aujourd'hui une grande richesse humaniste, culturelle et communicative.

Cet appel s'adresse par conséquent aux spécialistes, enseignants universitaires, formateurs, doctorants, chercheurs francophones membres de départements de *Philologie française* ou autres désireux de participer à la réflexion sur le sujet proposé. Les contributions porteront sur les axes épistémologique, historique, théorique, géographique, comparatif, méthodologique, critique, pratique, affectif qui s'imposent, dans la complexité de leurs mises en relations. Les propositions pourront correspondre plus particulièrement aux thèmes suivants (liste non exhaustive) :

Acceptions de « philologie » ancienne et moderne et de « philologie française » d’hier à aujourd’hui ;

- Situation des départements de « philologie française » en Europe ;
- Scientification de la discipline, méthodes de recherches ;
- Place, conceptions et pratiques de la *philologie française* en Europe ;
- Didactique de la *Philologie française* ; formation du philologue européen francophone d’aujourd’hui et de demain.
- Rapports de la *philologie française* avec d’autres disciplines, avec la didactique-didactologie de la langue-culture française notamment (dialogue entre le philologue et le didacticien), pratiques philologiques interdisciplinaires ; relations entre « les philologies » (française, italienne, portugaise, allemande, anglaise, etc.) ;
- Diversité des traditions nationales philologiques ;
- La philologie comme mode de vie ;
- La philologie géographique ;
- Approches philologiques de textes en langues modernes ;
- Vie et œuvre de philologues européens.

Un appel à contributions a été lancé.

La date limite de remise des articles est le 29 février 2018.

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. 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° 13 / 2018
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 Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Brésil

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

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° 13/2018

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 septembre 2018 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

Les universités du XXI^e siècle font face à de nombreux défis, parmi lesquels un des plus poignants est celui de l'avenir professionnel de leurs étudiants. Elles réagissent en modifiant leurs programmes, en adaptant le contenu des cours à la réalité du marché de l'emploi, en mettant en place des dispositifs accompagnant les étudiants dans leur recherche de stages et de premier emploi, mais également en coopérant et en échangeant leurs expériences. Ce 13^e numéro contient et suscite une réflexion approfondie sur le thème de l'employabilité, tout en permettant une comparaison entre les réalités de la francophonie universitaire dans divers pays : la République tchèque en particulier mais aussi la France, la Roumanie, la Slovaquie et la Tunisie.