

Numéro 8 / Année 2013

Synergies Pays Scandinaves

Revue du GERFLINT

Didactique du français dans les pays nordiques

Coordonné par Véronique Simon



GERFLINT

Synergies

Pays Scandinaves

Didactique du français dans les pays nordiques

Coordonné par Véronique Simon



REVUE DU GERFLINT
2013

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies pays scandinaves est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de linguistique, de littérature et de didactique français.

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

Libre Accès et Copyright : © **Synergies pays scandinaves** est une revue 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 de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies pays scandinaves*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1901-3809

Président

Henning Nølke, Professeur à l'Université d'Aarhus, Danemark

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédactrices en chef

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, Danemark
Coco Norén, Université d'Uppsala, Suède

Siège en France

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

Siège de la rédaction

Danemark : Département de Français
Institut d'Aesthétique et de Communication
Université d'Aarhus
Jens Chr. Skous Vej
DK- 8000 Århus C
Contact : synergies.payscandinaves@gmail.com

Comité de lecture

Hanne Leth Andersen (Recteur, RUC, Roskilde, Danemark), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Dorte Frstrup (Recteur, Aarhus Amtsgymnasium, Aarhus, Danemark), Hans Petter Helland (Université d'Oslo, Norvège), Anne Jensen (Université de Danemark Sud), Turid Henriksen (Université d'Oslo, Norvège), Eva LarssonRingqvist (Université de Växjö, Suède), Outi Merisalo (Université de Jyväskylä, Finlande), Nelson Vallejo-Gomez (DGESCO, Ministère de l'Éducation Nationale).

Patronages

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro financé par le GERFLINT avec la participation de l'Institut Français du Danemark et de l'Université d'Uppsala (Suède) pour le tirage.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies pays scandinaves

<http://gerflint.eu/publications/synergies-pays-scandinaves.html>



Indexations et référencement

Niveau 1 de la liste d'indexation
nationale du Danemark

DOAJ

Ent'revues

Héloïse

MIAR

Mir@bel

MLA International Bibliography

SHERPA-RoMEO

Ulrich's

Synergies pays scandinaves, comme toutes les *Revues 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

- Culture et communication internationales
- Relations avec l'ensemble des sciences humaines
- Ethique et enseignement des langues-cultures
- Sciences du langage, Littératures francophones et Didactique des langues

Didactique du français dans les pays nordiques

Coordonné par Véronique Simon



Sommaire



Merete Birkelund, Coco Norén	7
Remerciements	
Claire Kramsch	9
Avant-propos	
Véronique Simon	11
Présentation	
Francine Cicurel	19
L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi »	
Eva Larsson-Ringqvist, Ann-Kari Sundberg	35
Activités communicatives orales en classe de FLE : caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition	
Mélanie Buchart	55
Les imaginaires ethnosocioculturels dans les manuels de FLE finlandais. Étude diachronique des représentations et discours didactiques	
Lisbeth Verstraete-Hansen	75
Paris ou la francophonie ? L'« orientation mondiale » dans les programmes de français au Danemark	
Raphaëlle Fouillet	89
L'intercompréhension des langues romanes : un outil prometteur pour l'enseignement du français dans les pays du Nord ?	
André Leblanc	101
Les défis posés par l'enseignement de la littérature en ligne	
Charlotte Lindgren	113
Dépasser la dichotomie entre évaluation formative et sommative : l'évaluation en ligne	
Kinjal Damani, Françoise Sule	127
Enseigner le français avec les réseaux sociaux	

Kjerstin Aukrust, Geir Uvsløkk	141
Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège	
Jean-Georges Plathner	151
L'image de la culture dans l'acquisition d'une langue étrangère : exemples du français.	
Christophe Premat	163
Les certifications constituent-elles une ressource pour la didactique du français ?	
Annexes	177
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Pays Scandinaves</i>	179
Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT	183

Remerciements



Merete Birkelund

Université d'Aarhus
rommbi@dac.au.dk

Coco Norén

Université d'Uppsala
coco.noren@moderna.uu.se

Ce huitième numéro de *Synergies Pays Scandinaves* est consacré à la didactique du français dans les pays scandinaves. La didactique et l'enseignement du français ont été les thèmes de la conférence internationale sur la *Didactique du français dans les pays nordiques. Quels défis pour l'enseignement du français en 2013?* Cette conférence internationale a été organisée par le Département de la formation continue pour l'internationalisation de l'école à l'université d'Uppsala en Suède. L'action de Véronique Simon a été déterminante dans la très grande réussite de ce colloque ; c'est pourquoi nous l'avons vivement invitée à assurer la coordination scientifique des articles sélectionnés pour ce numéro. C'est son travail très soigneux et son enthousiasme jamais défaillant qui nous ont permis de réaliser ce numéro de *Synergies Pays Scandinaves* dont les articles témoignent d'un engagement sans pair chez les auteurs pour l'enseignement du français dans les pays scandinaves. Nous avons l'espoir que tout enseignant du français puisse y trouver une source d'inspiration dans son travail quotidien.

Nous sommes particulièrement reconnaissantes à l'Institut Français du Danemark, à son directeur Thierry Robert, conseiller de coopération et d'action culturelle et à Sylvie Maury, attachée de coopération pour le français ; leur intérêt et leur soutien financier restent fondamentaux pour la revue.

Nous voudrions également exprimer toute notre gratitude à l'Université d'Uppsala pour le soutien économique qui nous a permis un tirage plus important que d'habitude de *Synergies Pays Scandinaves*.

Finalement, nous tenons à remercier le comité de lecture pour la lecture soigneuse de tous les articles présentés ici et de leur grand intérêt pour le thème choisi.

Nous voudrions également remercier l'Institut d'Esthétique et de Communication de l'Université d'Aarhus qui a mis à notre disposition les conditions pratiques nécessaires à la réalisation de nos travaux pour *Synergies Pays Scandinaves*.



Claire Kramsch
Université de Californie Berkeley, États-Unis

Le colloque international sur la « Didactique du français dans les pays nordiques » organisé par Véronique Simon à l'Université d'Uppsala du 7-9 février 2013 reste dans mon souvenir comme un événement mémorable tant sur le plan de l'éducation que sur le plan de la recherche.

Rassembler de nombreux chercheurs/éducateurs venus des quatre coins de la Scandinavie - Danemark, Suède, Norvège, Finlande -, de France et du Canada et les inviter à traverser leurs disciplines, leurs traditions éducatives nationales, et leurs habits universitaires pour discuter d'un enjeu commun - « Les défis de l'enseignement du français en 2013 » - était un objectif de taille. Cet objectif a été amplement atteint pendant les trois jours de discussions intenses dont témoignent les articles rassemblés ici. Véronique a veillé à ce que ces discussions demeurent à un niveau à la fois théorique et pratique, à la fois réaliste et innovateur et que les participants puissent partager librement leurs expériences et leurs travaux de recherche en didactique du français langue étrangère. Je lui suis reconnaissante de m'avoir incluse dans ce colloque et je l'en remercie de tout coeur.

Associée comme je le suis depuis que j'ai émigré aux États-Unis avec la didactique des langues anglo-saxonnes et l'enseignement de l'allemand langue étrangère, ce que j'ai retrouvé avec grand plaisir dans ce colloque, c'était un certain discours éducatif, basé sur la conviction que langue et culture ne font qu'un, que l'enseignant a une responsabilité non seulement linguistique mais sociale, morale et esthétique, et que la langue française a une contribution toute particulière à faire à l'orientation mondiale de la formation des jeunes aujourd'hui. Alors qu'aux États-Unis il n'y a guère de débats sur les buts ultimes de l'éducation - les écoles publiques ont pour but de préparer les jeunes au marché de l'emploi, les écoles privées et l'enseignement supérieur peuvent se permettre d'enseigner les langues pour des buts plus désintéressés -, dans d'autres pays, où les inégalités sont moins prononcées, la mondialisation présente de véritables dilemmes. A quoi peut servir le français dans un monde de plus en plus américanisé, dont l'anglais est désormais l'incontournable *lingua franca* et dont le mode de communication est de plus en plus défini par l'Internet et les réseaux sociaux ? Comment redéfinir la mondialisation dans une perspective qui ne soit ni néocolonialiste ni exclusivement asservie au marché ? Comment concevoir une francophonie qui servirait moins

de porte-parole à l'État français mais qui enrichirait plutôt la recherche mondiale en sciences humaines et sociales des apports de chercheurs de culture francophone ?

Il est ironique que les cercles éducatifs anglais et américains se nourrissent des écrits théoriques de penseurs français : Roland Barthes et ses caveats contre une certaine sentimentalité bourgeoise et le pouvoir des médias ; Michel Foucault et sa critique de la société disciplinaire ; Pierre Bourdieu et sa théorie du pouvoir institutionnel ; Maurice Merleau-Ponty et sa perspective phénoménologique des rapports humains ; Julia Kristeva et son appel au dialogue entre le symbolique et le sémiotique ; Paul Ricoeur et la face humaine qu'il donne à l'Autre en soi-même. L'enseignement des langues étrangères et les chercheurs en « applied linguistics » trouvent dans les écrits de ces philosophes et écrivains français une source d'inspiration qui les aide à mieux comprendre les enjeux symboliques de l'acquisition des langues, mais bien souvent leur traduction en anglais ne rend justice ni à leur pensée ni au contexte historique et social dont leurs écrits sont issus. Et l'on rencontre peu de chercheurs français susceptibles de participer aux conférences en langue anglaise qui discutent de leurs œuvres ou de leurs idées.

La collection d'articles présentés ici montre les enjeux de l'enseignement du français dans les pays nordiques mais elle ouvre aussi la voie vers un dialogue plus large sur le rôle que peuvent jouer les langues autres que l'anglais dans un monde qui est en train de remettre en question certains des principes de l'économie de marché et de la compétitivité à outrance qu'elle engendre dans l'enseignement des langues. Il est à espérer que les pays nordiques continueront à servir de forum pour la poursuite de ce dialogue.

Berkeley, 10 Novembre 2013

Claire Kramsch



Véronique Simon

Département de la formation continue
pour l'internationalisation de l'école, Université
d'Uppsala, Suède
veronique.simon@fba.uu.se

Je désire tout d'abord faire part de ma tristesse, à laquelle s'associent mes collègues présents lors de la conférence sur la didactique du français, quant à la brusque disparition en novembre 2013 de Jean-Georges Plathner dont nous publions plus loin la contribution et auquel nous dédions ce volume.

Je voudrais également remercier pour leur soutien l'Institut français de Suède, représenté par Christophe Premat, l'Université Sorbonne nouvelle - Paris 3, DILTEC, Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden - Forum för ämnesdidaktiska studier, Université d'Uppsala, ainsi que la revue *Synergies pays scandinaves*.

Dans bien des domaines, mais surtout celui de l'éducation, il est fait mention d'un « modèle nordique ». Cette idée, largement diffusée dans les médias, correspond-elle à une réalité dans l'enseignement des langues, tant au niveau scolaire qu'universitaire ? L'une des ambitions de la conférence sur la didactique du français était de comparer les situations et les pratiques dans l'enseignement du français langue étrangère au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède. L'évolution de l'enseignement du français, et l'intérêt - relativement décroissant dans certains contextes - porté à cette langue étaient naturellement à l'ordre du jour, mais également, de manière plus large, les recherches en didactique du français langue étrangère ou maternelle menées dans ou sur les pays nordiques.

Le point de départ de la conférence fut un symposium national sur la didactique du français langue étrangère en Suède organisé en novembre 2011 par *Le département de la formation continue pour l'internationalisation de l'école*, auquel participaient des représentants de la plupart des établissements universitaires suédois et dont l'invitée était Francine Cicurel, de l'université Paris III-Sorbonne nouvelle. Le but était de rassembler les différents acteurs impliqués dans cette matière : enseignants, chercheurs, institutions, pouvoirs publics afin d'initier un dialogue, de présenter les recherches actuelles et d'ouvrir de nouvelles perspectives. À l'issue de cette rencontre, l'idée s'est imposée d'inviter nos voisins nordiques, entre autres, à participer aux discussions, autant d'un point de vue comparatif que fédératif.

La conférence *Didactique du français dans les pays nordiques - Quels défis pour l'enseignement du français en 2013?* a pu ainsi en février 2013 réunir une quarantaine de chercheurs et une soixantaine de participants. Les intervenants choisis pour les conférences plénières, Nathalie Auger, université Montpellier 3, Francine Cicurel et Emmanuel Fraisse, université Sorbonne nouvelle - Paris 3, Claire Kramsch, université de Californie Berkeley reflétaient dans leurs domaines de recherche les préoccupations dégagées lors du premier symposium. Sources d'inspirations, ils ou elles furent également les représentants d'un regard extérieur posé sur l'enseignement du français dans les pays nordiques, comme en témoignent dans ce volume les contributions de Francine Cicurel sur les styles d'enseignement en relation avec la culture éducative et de Claire Kramsch, qui dans son avant-propos reprend en partie le thème de son intervention lors de la conférence sur les bases théoriques de l'enseignement du français langue étrangère à l'heure de la mondialisation.

À l'issue des discussions durant la table ronde, des questions posées lors des plénières et du récapitulatif clôturant la conférence, certaines préoccupations prépondérantes ont pu être dégagées.

L'une des principales questions soulevées est la survie du français comme matière scolaire dans les pays nordiques : comment attiser voire relancer la motivation, celle des apprenants comme celle des enseignants ? L'une des réponses proposées est de revoir l'image traditionnelle du français, langue considérée d'élite jusqu'à il y a peu, et donc, les élites désirant sauvegarder leurs territoires, supposée difficile, accessible aux meilleurs (je laisse ici libre au lecteur d'interpréter le terme « meilleur »). Il est également urgent de s'interroger sur la composition des groupes d'étudiants et du corps professoral, pour l'instant majoritairement féminins. En outre, les études menées sur les manuels utilisés en classe de FLE à propos du genre, des stéréotypes, de l'image de la France et de la Francophonie montrent qu'en ces domaines, un certain nombre de changements devraient être mis en œuvre.

Parmi les traditions d'apprentissage, le rôle de la mémorisation, traditionnellement importante dans l'enseignement du français langue d'origine tant en France que dans les pays francophones, perdure. Or cette tradition semble quasi-absente de la panoplie pédagogique déployée dans l'enseignement des langues (ou même parfois d'autres matières) dans les pays nordiques. Quel est l'avenir d'un tel instrument didactique ? Préconisée par la plupart des francophones présents lors de la conférence, la mémorisation peut-elle être adaptée aux cultures scolaires et universitaires nordiques d'enseignement du FLE ?

Le rôle de la traduction comme principe didactique dans l'enseignement du FLE dans les pays nordiques, rôle hérité d'une longue tradition philologique, par contre, semble

être remis en cause. Un encouragement à l'utilisation de documents authentiques, facilitée par les TICE, ainsi que l'effort de promotion des examens transnationaux (DELTA, DALF, etc.) par différents acteurs ne conduiront-ils pas à un enseignement uniquement dispensé dans la langue cible ? Quelle serait, dans un tel cas de figure, la place de la traduction ? Ne serait-il pas possible, en reprenant les arguments, par exemple, de Paul Ricœur, qui considère la traduction comme une forme d'hospitalité, d'en renouveler le rôle ?

La disparition pure et simple de la traduction relève sans doute ici, cependant, d'une éventualité placée dans un avenir lointain : l'enseignement à l'heure actuelle est souvent dispensé dans une proportion plus ou moins importante en partie dans la langue source, les manuels édités dans les pays nordiques sont en majorité bilingues, et ces habitudes semblent fortement ancrées chez les enseignants. L'enseignement de la grammaire dans la langue cible, en particulier, semble difficile aux yeux de bien des professeurs de FLE.

Dans le même temps, les instruments pédagogiques se modernisent : on peut observer une orientation nette des nouveaux manuels vers les TICE ; au niveau de la formation universitaire, l'enseignement à distance du FLE se développe, et avec lui toute une réflexion sur, entre autres, l'évaluation des connaissances. Les TICE ont également engendré une utilisation plus importante de l'image sous toutes ses formes, utilisation sans doute mieux adaptée aux apprenants contemporains.

Cependant, au niveau de la formation initiale (linguistique et didactique) ou continue des professeurs de FLE, qui reste somme toute souvent très « traditionnelle » (peu de changements dans les curriculums ces 30 dernières années), beaucoup reste à faire : les enseignants, s'ils sont tentés par la quantité de documents authentiques disponibles sur la toile, ne sont pas toujours, faute de formation, à même de les exploiter, et l'utilisation des réseaux sociaux en classe de FLE peut s'avérer stressante. De plus, de nombreux exemples le montrent, elle peut rendre plus précaire la ligne séparant la vie privée de l'enseignant de celle de l'apprenant (et vice-versa).

Dans la plupart des milieux universitaires nordiques, les cours de didactique dispensés aux futurs enseignants se font désormais dans le cadre d'une matière commune à toutes les langues. Pour que la formation initiale ou continue corresponde mieux à la société contemporaine nordique et aux besoins ou désirs des apprenants, d'une part, et d'autre part à l'ajustement plus ou moins récent, dans tous les pays concernés, des programmes scolaires et universitaires au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, il est urgent de mettre en place une « didactique de la didactique » du FLE, comme d'ailleurs d'autres langues étrangères dites scolaires ou modernes.

Enfin, il a semblé aux participants présents à la conférence *Didactique du français*

dans les pays nordiques - Quels défis pour l'enseignement du français en 2013 ? que les pratiques, les interrogations et les solutions présentées comportaient de nombreuses similitudes.

Serait-il pour autant possible de mettre en place - avec une certaine flexibilité, une didactique nordique du FLE ? Le vœu a été exprimé de façon unanime d'explorer la traduction et l'interprétation la pensée française/francophone dans le Nord, et, dans le but d'augmenter la motivation des apprenants et des enseignants, de favoriser l'interdisciplinarité et les approches plurielles.

Il a aussi été souligné que l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence celui du français, ne peut se faire sans respecter les rêves, les émotions (positives ou négatives), l'affectivité liés à toute formation d'un individu, et ceci pour tous les acteurs concernés. Citons donc pour finir quelques mots célèbres de Barthes sur le langage, et non la langue, mais qui pourraient avec un peu de malice illustrer les perspectives actionnelle et communicationnelle préconisées aujourd'hui dans l'enseignement des langues, en y ajoutant une perspective émotionnelle, voire même sensuelle: « Le langage est une peau: je frotte mon langage contre l'autre. C'est comme si j'avais des mots en guise de doigts, ou des doigts au bout de mes mots¹. »

Je tiens ici à remercier tous celles et ceux qui, par leur participation, que leur contribution se retrouve ici ou non, ont permis la réussite de la conférence *Didactique du français dans les pays nordiques - Quels défis pour l'enseignement du français en 2013*

Parmi les communications sélectionnées on peut distinguer trois tendances : la première est liée aux pratiques et cultures d'enseignement, la seconde à l'utilisation des TIC et la troisième porte un regard sur la notion de culture de manière plus générale.

Francine Cicurel, du centre DILTEC, université Sorbonne nouvelle-Paris III, interroge dans sa contribution, *L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi »*, la relation entre l'action professorale et le sujet agissant, qui n'est pas coupé de son expérience personnelle, de sa mémoire. En s'appuyant sur des paroles de professeurs obtenues par auto-confrontations au filmage de leur cours, elle étudie l'articulation entre les forces à l'œuvre : contraintes, comme un cadre spatio-temporel fixe, des programmes et un auditoire imposés, des contenus à suivre d'un côté, et de l'autre valeurs, convictions, principes, expériences personnelles préexistant à l'action.

Eva Larsson Ringqvist, université Linné (Växjö) et **Ann-Kari Sundberg**, université de Linköping, axent leur étude, *Activités communicatives orales en classe de FLE* :

1. Fragments d'un discours amoureux, Seuil, 1977, p. 87

caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition sur les activités orales dans la classe de FLE. Ces activités sont-elles susceptibles de favoriser l'apprentissage de la compétence communicative orale des apprenants ? Basée sur des enregistrements faits en classe de FLE au lycée en Suède, leur analyse montre, entre autres, la dominance de l'enseignant dans les interactions en ce qui concerne la circulation de la parole et le choix de thèmes. Elles soulignent aussi la difficulté, pour l'enseignant, de profiter des moments de communication orale sortant du planifié pour s'orienter vers l'imprévu afin de rapprocher la conversation didactique d'une conversation ordinaire et favoriser l'acquisition d'une compétence communicative plus variée et peut-être plus authentique.

Mélanie Buchart, universités de Paris 8 et Tampere présente, dans *Les imaginaires ethnosocioculturels dans les manuels de FLE finlandais. Étude diachronique des représentations et discours didactiques*, les implications méthodologiques de la notion de langue-culture pour les concepteurs de matériel pédagogique en Finlande à travers l'étude des imaginaires ethnologiques, sociologiques et culturels véhiculés par cinq séries de manuels de français. L'analyse du corpus est mise en relation avec les changements méthodologiques observés en Finlande et les contraintes programmatiques en vigueur (nationales ou européennes) lors des périodes étudiées. Or le manuel a une fonction sociopolitique car il transmet un modèle identitaire. Cette analyse montre que les processus de valorisation/dévalorisation du Même (le Finlandais) et de l'Autre (le Français) ont tellement évolué qu'ils se sont même inversés en l'espace de cinquante ans. Or, le développement d'une compétence culturelle ne devant impliquer ni survalorisation ni dépréciation des cultures source et cible dans le matériel pédagogique, les concepteurs de manuels devraient, conclut l'article, s'interroger davantage sur l'axiologie des représentations qu'ils mettent en discours car sans leur relativisation en classe par l'enseignant, ces représentations risquent de conditionner les futurs échanges de l'apprenant avec l'altérité « réelle ».

L'article de **Lisbeth Verstraete-Hansen**, Haute École de Commerce de Copenhague (Copenhagen Business School), intitulé *Paris ou la francophonie ? L' « orientation mondiale » dans les programmes de français au Danemark*, offre une réflexion sur ce que l'on pourrait appeler « l'orientation mondiale » des programmes de français au Danemark. Plusieurs rapports officiels et études académiques ont souligné la nécessité de mieux assurer la progression entre les différents niveaux de l'enseignement des langues étrangères, mais les recommandations concernent plus souvent l'acquisition de la langue et les compétences communicatives que le contenu des cours. A travers l'examen de la présence de la « francophonie » dans les documents officiels concernant l'école fondamentale, le lycée et la formation universitaire destinée à former les futurs enseignants pour le lycée, l'article montre que la vision et la place de ce qu'est une

« orientation mondiale » varient considérablement d'un niveau à l'autre du système éducatif. Cette étude conclut qu'il n'est pas question de *remplacer* des études françaises par des études francophones, mais de trouver une perspective qui permette d'articuler les deux sans aucun *a priori* esthétique ou normatif et d'intégrer, dans l'enseignement à tous les niveaux du système éducatif, les connaissances savantes sur les relations complexes et multiples qui constituent l'espace francophone et qui en font un laboratoire incroyablement riche pour l'exploration des grandes questions de notre époque.

Raphaële Fouillet, Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle se penche, dans *L'intercompréhension des langues romanes : un outil prometteur pour l'enseignement du français dans les pays du Nord ?*, sur la notion de « langue passerelle ». L'intercompréhension des langues scandinaves est favorisée depuis longtemps au Danemark, en Norvège et en Suède. Cette pratique génère des représentations sur l'apprentissage des langues pouvant constituer un terrain propice à l'introduction de l'intercompréhension des langues romanes avec le français comme base de transfert au niveau du collège ou de son équivalent. Cette approche permettrait à la fois d'élargir le champ des possibilités d'accéder à d'autres langues européennes - telles que l'italien, l'espagnol, le roumain, le portugais - à travers le français, de relancer l'intercompréhension en Scandinavie et de renforcer une éducation plurilingue. Il serait selon l'auteur envisageable de placer le français au centre d'un programme linguistique d'ouverture sur les autres langues romanes et de lui conférer ainsi le rôle de « langue passerelle ».

André Leblanc, université de Dalécarlie, s'interroge sur *Les défis posés par l'enseignement de la littérature en ligne* et présente les conséquences de l'enseignement en ligne synchrone sur l'ergonomie didactique des cours de littérature en contexte de français langue étrangère. Les principales techniques sont passées en revue et leur apport didactique discuté. Parmi celles-ci : les cours en ligne, les forums de discussion-les blogues, les pré-séminaires, les débats en groupes fermés, la correction et les commentaires croisés par les apprenants et le professeur et les cours magistraux préenregistrés. Il semble qu'un changement de paradigme est en train de se produire, au profit d'un apprentissage mettant au centre l'interaction entre l'enseignant et les étudiants.

Charlotte Lindgren, université de Dalécarlie, explique dans son article, *Dépasser la dichotomie entre évaluation formative et sommative : l'évaluation en ligne*, comment le département de français de l'Université de Dalécarlie, a dû il y a quelques années faire face à un double défi : en plus de la réflexion didactique sur l'évaluation, adapter cette dernière à un enseignement entièrement en ligne. Cet article présente le travail effectué, en prenant différents exemples. Le but est de montrer qu'une évaluation de qualité est tout à fait compatible avec le système d'enseignement en ligne utilisé

et notamment les séminaires interactifs synchrones. L'ajustement des critères d'évaluation au *Cadre Européen Commun de Référence* est pris en compte, ainsi que l'importance de continuer à travailler sur par exemple une nouvelle approche de l'évaluation, prenant en compte des critères tels que la crédibilité, l'éthique et l'écologie.

Enseigner le français avec les réseaux sociaux, l'article de **Kinjal Damani**, Laboratoire CIVIC, Université de Rouen, et **Françoise Sule**, université de Stockholm, s'appuie sur un travail de thèse portant sur les pratiques enseignantes médiatisées à travers les réseaux sociaux (Facebook, Twitter,...). L'objet de cet article est de présenter l'analyse du discours d'une enseignante suédoise, professeur de français, dans une perspective clinique. L'arrivée des nouvelles technologies dans l'enseignement amène cette enseignante perturbée, en crise, à se considérer comme inutile ou surchargée. Les auteurs analysent les mécanismes qui malgré tout lui permettent de se construire une identité professionnelle, à travers son discours sur sa pratique professionnelle des réseaux sociaux et son rapport à l'informatique ainsi que son rapport au savoir ou à des formes d'enseignement qu'elle considère comme plus « traditionnelles ». Le statut de la profession même d'enseignant en Suède est également abordé.

Kjerstin Aukrust et **Geir Uvsløkk**, Université d'Oslo, traitent, dans *Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège*, du rapport entre l'approche pratique et l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans l'enseignement du FLE en Norvège. Les auteurs y étudient la présence de ces deux aspects de l'enseignement dans les documents officiels, avant de considérer les possibilités fournies par les TIC pour aboutir à une approche plus pratique de l'enseignement du FLE. Ils examinent finalement les conditions actuelles pour l'utilisation des TIC dans les salles de classe en Norvège et constatent que malgré une volonté considérable - sur le papier - de donner une place centrale aux TIC dans l'enseignement des langues étrangères, l'introduction du numérique dans les salles de classe à l'échelle prévue par les documents officiels reste problématique.

Jean-Georges Plathner, université Linné (Växjö), examine dans *L'image de la culture dans l'acquisition d'une langue étrangère : exemples du français* d'une part les images de la France et des Français, d'autre part les images de phénomènes linguistiques français particuliers pour discuter l'élargissement du champ de certaines notions clés comme « culture », mais aussi faire le lien avec celle d'image et d'autres mots clés comme perception, interprétation et conscientisation dans le contexte de l'enseignement du français en Suède.

Par le biais, entre autres, de l'examen de manuels de français utilisés en Suède ainsi que d'une enquête menée auprès d'enseignants, l'auteur élargit sa réflexion et constate qu'une image varie selon son contemplateur et peut constituer un obstacle

aussi bien qu'un encouragement à l'acquisition. Que l'on parle de culture ou de phénomènes linguistiques, il faut donc prendre en considération les deux pôles de la notion d'image : l'empreinte de l'objet et le choix du sujet. C'est sur ce deuxième pôle surtout que repose le travail de négociation et de construction des images en tenant compte des caractéristiques et prédispositions du sujet.

La perspective « genre » est également abordée, et l'auteur préconise une adaptation des manuels à l'évolution d'une société où les femmes jouent un rôle croissant.

Dans *Les certifications constituent-elles une ressource pour la didactique du français ?*, **Christophe Premat**, Université de Stockholm, analyse la manière dont les certifications de français conditionnent la perception que les apprenants peuvent avoir de la langue française. La Suède est un cas intéressant, dans la mesure où la culture égalitaire a longtemps freiné le développement des tests de langue et la logique de l'évaluation. Si le Diplôme d'Études de Langue Française est un atout pour situer le niveau des apprenants au sein du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, peut-il pour autant être utilisé comme ressource d'apprentissage ? La préparation au DELF peut-elle influencer une mutation de l'évaluation du niveau de français en Suède ? L'auteur mène, à l'aide, entre autres, de données chiffrées sur l'évolution du DELF en Suède, une étude du contexte éducatif et constate que l'implémentation du DELF pourrait engendrer un véritable travail de coopération entre des cultures évaluatives différentes. Les certifications de français peuvent également encourager un véritable changement quant à la réflexion sur les ressources et l'évaluation en FLE en Suède.

L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi »



Francine Cicurel

Université Sorbonne nouvelle-Paris III, France

Centre DILTEC

francine.cicurel@univ-paris3.fr

Résumé : La question posée par cet article concerne la problématique de l'action telle que la conçoit A. Schütz : d'un côté, elle est déterminée par ce qui la précède, les typifications, les scripts ou scénarios et, de l'autre, elle est fondée par le projet personnel, par un sujet qui agit dans un certain but et qui n'est pas coupé de son expérience personnelle, de sa mémoire. On peut alors se demander comment un enseignant de langue fait jouer son style personnel, lorsqu'il se trouve pris dans une interaction de classe dont on sait qu'elle est contrainte et contraignante (cadre spatio-temporel fixe, programme et auditoire imposés, contenus à suivre, supports souvent imposés eux aussi...) ? Quel rôle joue-t-il réellement dans l'action enseignante ? Comment s'arrange-t-il pour ne pas la subir et en être plutôt l'auteur ? On s'appuie dans cette étude sur des paroles de professeurs obtenues par autoconfrontations au filmage de leur cours.

Mots-clés : agir professoral, autoconfrontations, culture éducative, répertoire didactique, typification

Teacher behavior/action: at the crossroads between professional genre, educational culture and the expression of 'self'

Abstract: The article investigates issues related to the concept of "action" as defined in A. Schultz's works. According to the author, a subject performs an action in a typical manner based upon a past experience (because of something identical that happened in the past c.f. scripts and scenarios), and also a goal to reach (in order to make something happen). At the "goal oriented" stage, the actor projects himself in a near future and plans for something to happen, yet he is not totally cut off from his personal experience and memory. The study focuses on the following research questions: 1) How can a language teacher use his/her personal teaching style amidst external constraints such as time and space, the likelihood of having to follow a prescribed program with pre-determined teaching materials, an unpredictable student audience, etc.? 2) What role does the teacher play in the classroom? 3) How does he/she manage to teach in a way that generates student discussion and participation? This study involves teachers' commenting on their practices in some of their own video-taped classes.

Keywords: educational culture, teacher thinking, teaching repertoire, stimulated-recall, typification

Introduction

« Bien sûr d'avoir cette base d'avoir cette grille je transmets quelque chose donc c'est quelque chose qui est + structuré↑mais en même temps ↑ d'une part je veux que ce soit très vivant ↑ ça c'est la première chose la deuxième chose je veux + aussi que

ce soit dans un échange + (avec le geste de l'échange) permanent ↑ c'est-à-dire que je veux solliciter un maximum les étudiants pour qu'ils osent qu'ils prennent le risque + de leur propre parole ↑ de prendre la parole en public ce qui déjà en tant qu'être humain + qui qu'on soit + c'est très difficile »

C'est en ces termes que s'exprime une enseignante de français à propos de ses étudiants chinois lors d'un commentaire sur son propre cours de langue. Par ces quelques mots, elle en dit long sur sa pratique professionnelle, ses paroles reflètent son vouloir-agir, ses intentions, sa visée intentionnelle, l'importance qu'elle accorde aux valeurs éducatives, culturelles, et même morales. Nous voulons, dans le texte ici proposé, interroger les convictions des enseignants. Quelles sont-elles, comment leur viennent-elles, quelle est la part du culturel, de la personnalité de chacun ? Pour ce faire, à partir d'une analyse d'autocommentaires d'enseignants, nous allons examiner quels sont les dilemmes et les défis que se lancent à eux-mêmes les enseignants de langue et tenter de montrer qu'il est possible de dégager comme un style professoral. Le style d'un professeur, tout comme celui d'un artiste, s'inscrit dans une époque ou un courant de pensée, prend racine dans une culture donnée. Ainsi, il existe une culture nordique marquée par des façons de faire, des représentations, des modes perceptifs. Mais pour pouvoir poser la question de la spécificité d'une culture, deux questions surgissent :

1. Quels sont les traits d'une culture et comment les identifier autrement que par la reprise de ce qui ne relèverait que de l'opinion courante ?

2. Quel est l'impact d'une culture sur le travail d'un professeur de langue, en quoi sa formation, l'environnement dans lequel il transmet des connaissances prend-il le pas sur sa manière personnelle d'être en cours ?

Ce qui va nous amener à réfléchir, de façon alors plus large, sur le métier d'enseignant : que veut dire enseigner, quel type de tensions existent entre culture éducative, singularité et occasions d'apprentissage ?

Dans le domaine des recherches sur la classe de langue, l'enseignant est souvent désigné comme l'*acteur*, l'*interactant*, ou encore l'*agent*. Si on le désigne ainsi, si on parle de rôle enseignant, de participant expert c'est parce que l'enseignant est abordé au nom de sa « fonction enseignante ». Mais si on voit les choses autrement et qu'on le situe dans un lieu et un temps donnés, que l'on prend en compte sa formation, son expérience, sa biographie et que parfois on aille jusqu'à lui demander de s'exprimer sur ce qu'il fait dans sa classe, c'est alors plutôt au *sujet* qui se trouve être un enseignant que l'on s'intéresse. L'être-enseignant n'est alors pas un « agent » interchangeable.

Nous allons tenter de voir dans quelle mesure l'enseignant peut être pensé à la fois

dans sa singularité, dans sa manière personnelle de faire et dans son appartenance à une communauté enseignante dont il est le représentant légitime. Car cette communauté l'a construit et en retour il la construit.

1. La pratique d'enseignement vue sous l'angle du genre professionnel

Je voudrais commencer par évoquer le fait qu'exercer le métier d'enseignant renvoie à une connaissance du « genre professionnel », c'est-à-dire à une « culture d'enseignement » que partagent les professeurs d'une communauté donnée, autour d'une matière à enseigner. La notion de *genre professionnel* a été développée dans le domaine de l'analyse du travail. Pour Clot et Faïta, 2000, le genre professionnel est constitué par un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir ». L'action dans le travail ne peut se faire que parce qu'il existe au préalable un savoir langagier, social et professionnel qui permet à cette action de se réaliser au sein d'un genre professionnel. Ce sont les formes communes de la vie professionnelle qui font que l'on sait, dans un contexte donné, comment s'adresser à l'autre, comment mettre en place une activité, la terminer, organiser ou participer à une rencontre, savoir quels sont les termes du contrat, ce que l'on attend de vous. Pour Clot 1999, il s'agit d'une « mémoire impersonnelle et collective » qui contient des conventions d'action sans lesquelles les actions ne pourraient pas s'organiser. Cela constitue des contraintes mais aussi des ressources.

Tout enseignant appartient de manière plus ou moins étroite à ce genre. Jadis, j'avais parlé d'*habitus didactique* (Dabène, Cicurel et alii, 1990) pour exprimer qu'un individu qui prend le rôle d'enseignant va adopter une posture d'enseignant qu'il va s'incorporer assez rapidement. Qu'il le veuille ou non, il est celui qui donne la parole, celui qui apprécie les paroles des apprenants, qui est en charge de la conduite des interactions, qui gère et surveille le déroulement des activités, etc.

Ces manières de faire ne sont pas personnelles, c'est pourquoi les termes de rituels, de routines sont indispensables pour décrire l'action professionnelle. Prenons connaissance de ce qu'écrivent Clot et Faïta, 2000 : 11, à propos du genre professionnel :

« Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme "un mot de passe" connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel. ».

1.1 Des pratiques de transmission communes

Nous rejoignons ici la problématique de l'action telle que la conçoit le phénoménologue Schütz (trad.fr. 1998) : d'un côté, elle est déterminée par ce qui la précède, et qu'il nomme *typifications*, ensemble de scripts ou scénarios acquis par l'expérience du sujet et, de l'autre, elle est fondée par le projet personnel, par un sujet qui agit dans un certain but et qui n'est pas coupé de son expérience personnelle, de ce qu'il a engrangé en mémoire. Le fait que nous puissions parler de « gestes professionnels », que des enseignants de tous bords se reconnaissent dans des pratiques de transmission, qu'ils se retrouvent aussi autour de questions communes indiquent qu'enseigner une langue est un métier qui a ses marques et qu'ils soient nordiques, sud américains ou chinois, les professeurs de langue ont des pratiques communes qui les relient.

Posons donc qu'il existe un *savoir enseignant* : l'action enseignante s'accomplit au nom d'une « culture d'enseignement » que partagent les professeurs d'une même discipline. Parce que les enseignants sont confrontés à des problèmes identiques, ils ont tous quelque chose en commun. Selon Cambra Giné (2003), ce terreau est constitué de stratégies professionnelles, de scénarios d'action, de formes de discours, de systèmes de valeurs, de codes communs. Lorsqu'on s'adresse à des professeurs qui viennent de pays et de culture très différents, on s'aperçoit que quelque chose transcende les différences, et que leurs réactions sont différentes de personnes qui n'auraient pas enseigné. Si dans nos travaux nous avons pu faire valoir la notion d'agir professoral cela sous-entend que l'action que l'on mène en classe auprès d'étudiants ou d'enfants possèdent des caractéristiques qui lui sont propres. En voici quelques-unes.

- L'action d'enseignement est une action planifiée, marquée par l'intentionnalité : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance. L'enseignant poursuit un but et se montre déçu dès lors qu'ils ne sont pas atteints.
- L'action dans la classe est l'actualisation d'un *projet* qui la précède et qui est marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer, elle ne commence pas avec l'« entrée physique » en classe, elle ne se termine pas non plus avec la fin du cours ;
- La mise en place de cette action comporte de nombreux buts - savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc. -, et elle rencontre des obstacles de plusieurs sortes : difficultés à mettre en place des modes de transposition du savoir, maintien de la planification, nécessité de susciter l'attention du public, de veiller à ce que le savoir soit reçu, etc.
- Il s'agit d'une action qui comporte une part d'incertitude : l'enseignant, réalisant une action publique, peut être déstabilisé, surpris. Après un cours, les enseignants

émettent souvent des auto évaluations (*ça a marché, c'est un bon cours, cela ne va pas...*) sur l'action accomplie. Comme si rien ne garantissait jamais la réussite de l'action.

- C'est enfin une action qui comporte une exposition corporelle, l'enseignant comme l'acteur est celui qui fait l'objet de la focalisation du regard (Goffman, 1987). Il est celui que tout le monde voit, il a une relation avec les objets didactiques² : écrire au tableau, utiliser un projecteur, etc. Faire des gestes, user de mimiques, pour un professeur de langue, c'est l'ordinaire de la classe.

1.2 L'autoconfrontation comme moyen d'investigation de l'action

Avant d'aller plus loin, il faut ici donner quelques justifications quant à la méthodologie de recueil de données. Car en effet comment en arrive-t-on à la détermination de ces traits de l'agir ? C'est au cours d'entretiens d'autoconfrontations, durant lesquels on demande à des professeurs de commenter le filmage de l'un de leurs cours que l'on suscite ainsi « quelque chose » qui pourrait se rapprocher d'une « pensée en direct », qui s'exprimerait par la voix de l'enseignant et qui donnerait accès aux perceptions que le professeur a de sa propre action¹. La technique que l'on appelle auto confrontation ou *stimulated recall* (cf. Gass et Mackey 2000) a pour particularité de stimuler le souvenir. Au moment de son action en classe, l'enseignant trop pris par cette action, ne peut pas avoir une posture réflexive mais, a posteriori et dans certaines conditions, il va retrouver quelques-uns des motifs, des émotions, des intentions qui l'avaient animé.

Découvrons les propos d'une enseignante de FLE, Valérie, qui déclare son envie d'écouter ses apprenantes (des femmes asiatiques résidant en France et travaillant en entreprise comme caissières) relater des éléments de leur vie (corpus Corny³ : verbalisation)

c'est-à-dire que c'est tout l'paradoxe y'a des sujets qui peuvent être porteurs ou d'un coup elles ont plein de choses à raconter eh ça s'passé très bien + mais le mauvais côté c'est qu'ça t'écarte de plus en plus de toi ton ton objectif que t'essayes de suivre (rire) tant bien qu'mal + eh c'est TOUT l'art de la conversation ou c'que j'disais salon de thé en rigolant tout à l'heure c'est vraiment + qu'il y ait une sorte de liberté comme ça + le le l'ILLusion d'une liberté totale mais elle n'est + vraiment pas totale [...]

mais parfois c'qu'elles racontent par exemple des trucs de queue de bœuf et tout ça ça me fascine moi quand ils commencent à rentrer dans + dans des sortes de tradition + où j'me dis ou ça vient de loin ou quand elles commencent à parler de Polpot parc'que là + elles en ont un peu parlé mais + moi j'les laisserais parler euh beaucoup plus longtemps si tu veux et et à c'moment là je je mon objectif du cours je l'ai oublié tu

vois + donc en fait quand je dis revenons c'est un peu à moi que je le dis c'est ça que j'voulais dire revenons au cours (rires)

Quel est le *souci* de cette jeune enseignante ? Malgré son désir d'écouter les femmes qui forment son public, de faire attention à leurs goûts ou à leur histoire, il lui faut revenir au cours, donc au genre professionnel. Et par conséquent ne pas s'attarder. En tant que *personne*, ce professeur aimerait ne pas interrompre les évocations culinaires, culturelles ou politiques des femmes qui forment son public, mais la conscience d'être un « professeur » et d'avoir à « faire un cours » vient contrarier cette envie. Elle reprend alors la gestion des activités à finalité didactique, et énonce ce que doit être selon elle un cours de langue : il doit comporter un objectif langagier, cet objectif doit être utile à tout le groupe, le cours ne peut être seulement bavardage. Elle ressent comme un danger le fait que la classe puisse se transformer en « salon de thé ». Paradoxalement, lorsque le cours de langue devient communicatif (et à ce égard est une réussite) il constitue une menace pour le format didactique. Ce qui nous amène dès à présent à identifier qu'il peut y avoir *conflit* entre les valeurs liées à la pratique du métier et aux représentations qu'un professeur s'en fait, et un désir, plus personnel, plus enfoui, d'entrer en communication et d'approcher l'autre dans son individualité. Des questions viennent aussi latéralement nous interroger : qui sont les apprenants ? sont-ils de même culture que le professeur ? Ces appartenances peuvent-elles générer des conflits ou des tensions ou mettre en évidence ce qui relève de l'interculturel ?

2. La notion de typalité en rapport avec la culture éducative

L'action d'enseigner demande à ce que des décisions soient prises dans l'urgence comme le dit Perrenoud (1996). Les professeurs connaissent ces tiraillements qui font partie de la condition enseignante. Mais on voit aussi se profiler la question du contexte. L'agir professoral ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics. Car qui peut nier que les enseignants se trouvent dans des contextes qui vont avoir une influence sur leurs pratiques ? D'abord parce que leur *répertoire didactique* (entendu comme l'ensemble des ressources sur lesquels un enseignant s'appuie pour faire cours) inclut leur propre formation, y compris les périodes où en tant qu'élèves ils ont été exposés à des situations d'enseignement et ont rencontré des figures d'enseignant qui vont les marquer plus tard dans leur pratique ; ensuite parce que, quand on enseigne dans un certain contexte, national, institutionnel, on subit l'influence de ce milieu, et de façon consciente ou inconsciente, on se l'incorpore ⁴.

Dans la plupart des cas, notre comportement ne relève pas d'une opération intellectuelle consciente et préméditée. Nous accomplissons un grand nombre d'actions

de façon impulsive en réponse à des situations qui l'exigent. Nous avons notre réserve d'expériences antérieures qui est là pour nous aider. La capacité d'opérer des typifications (Schütz 1998 : 62) est ce qui permet à un sujet de réaliser une action en fonction de son expérience passée. Ces typifications sont acquises dans le milieu culturel où vit l'individu. L'action de typifier n'est donc pas sans rapport avec la culture éducative. Le professeur dans sa classe use lui aussi de ces typifications. C'est en vertu de son expérience, de routines acquises qu'il a la capacité de donner des réponses appropriées.

Dans l'extrait de verbalisation suivant une enseignante (Catherine enseigne le FLE à des Chinois, corpus Ginabat), consciente de la distance entre des types d'étudiants selon leur origine, déclare adopter une stratégie différente selon l'estimation qu'elle fait de leur familiarité avec une activité pédagogique: « expressive » avec un public de Chinois mais beaucoup moins avec des Norvégiens.

quel clown (rire) ah ben voilà mais il faut toujours les + c'est vrai que je suis toujours plus expressive ça c'est sûr avec les Chinois qu'avec par exemple les Norvégiens + où j'ai + il faut moins que je les impressionne les Norvégiens parce que les Norvégiens ça je l'ai pas de façon aussi impressive ce discours-là je l'ai mais + ils connaissent déjà depuis leur enfance ils sont habitués aussi à faire des dissertations donc euh ils ont quelques détails à modifier par rapport à la présentation en France mais rien de catastrophique donc je fais pas tout ce cirque avec les Norvégiens mais avec les Chinois je suis obligée de de vraiment euh MARQUER leurs esprits alors je fais le clown (rire) donc je suis très expressive pour les marquer

Il est particulièrement intéressant de constater que l'enseignante explicite elle-même les variations de son comportement en fonction de sa connaissance antérieure des publics. Les Norvégiens ne sont, selon elle, pas très éloignés des Français pour ce qui est de la connaissance de l'exercice de la dissertation mais elle estime que les Chinois ne sont pas habitués à l'exercice, il lui faut donc « marquer les esprits ».

Certes, nous le voyons, et les enseignants en ont conscience, les cultures éducatives peuvent être fort éloignées mais, toutes différentes qu'elles soient, il leur revient d'apporter des réponses au même type de questionnements : le rapport du public au professeur et à son autorité, le contrat de parole, la relation de l'individu au groupe, l'évaluation, les modèles d'enseignement, les genres d'activités didactiques et leur adaptation au public. Les facteurs identifiés pour définir le style professoral sont donc d'un côté la formation professionnelle, de l'autre l'insertion dans une culture éducative, mais ce n'est pas tout.

3. Sous l'enseignant, une personne ...

Le fait d'enseigner une *langue*, qui est l'outil de communication par excellence, encourage à tenir un discours où la subjectivité peut jouer un rôle important. L'enseignant peut faire appel à son imagination, raconter des anecdotes, user du registre affectif ou préférer un registre plus formel, évoquer son expérience personnelle, etc. Il peut avoir une tolérance plus ou moins grande à la digression, théâtraliser son dire, évoquer son expérience personnelle, s'impliquer à titre personnel dans l'interaction. On peut donc parler d'une implication du sujet-professeur plus ou moins marquée dans le cadre du métier d'enseignement d'une langue. Dans l'extrait qui suit (voir lignes en gras), on note de quelle manière l'enseignante Gaya commente sa manière de faire, qui n'est pas sans rapport, selon elle, avec l'un de ses traits de caractère. Il ne s'agit alors plus du genre professionnel, ni de la culture éducative mais du « soi enseignant ».

mais c'est pour ça que j'exagère cette manière d'être et que je l'ai fait devenir une méthode + d'enseignement pour que justement je + j'essayais de garder EN EVEIL tout le monde quel que soit son niveau et son origine culturelle et plus l'origine est différente plus je dois tenir l'auditoire en éveil et donc bouger beaucoup faire beaucoup de gestes beaucoup de avec la voix c'est très très important la voix c'est très très important c'est vraiment ↑ le vecteur immatériel ↑ grâce auquel ↑ on peut transmettre donc c'est capital+ c'est pour ça je joue beaucoup avec la voix je joue beaucoup avec les gestes+ même si c'est ma nature c'est vrai que là + je l'érige je le transforme en système en système pédagogique d'une manière extrêmement volontaire et pensée même quand j'ai l'air de flotter + de faire des truc un peu wooo comme ça (avec le geste de flotter) en même temps c'est TOUJOURS maîtrisé parce que mon but c'est toujours d'attraper l'attention et de transmettre au maximum+ de mettre les gens les étudiants en éveil au maximum pour pouvoir quand ils ont l'esprit ouvert au maximum leur donner le plus possible + donc je vois que + ça fait un peu exagéré mais en même temps j'ai raison (rires)

Que lit-on dans ces paroles de professeur ? On découvre d'abord l'objectif poursuivi et verbalisé à plusieurs reprises : garder en éveil les étudiants, capter leur attention. Pour ce faire, sont énoncées les stratégies mises en place : faire des gestes, utiliser la voix (qualifiée de « vecteur immatériel »), exagérer les postures. Pour Gaya, le « jeu avec la voix » est une tactique qui surgit en situation pédagogique. Elle théâtralise sa manière de parler. Et ceci devient sa manière d'enseigner. Elle utilise son corps et sa voix comme vecteur de transmission. C'est sans aucun doute en se regardant agir lors du visionnement du filmage de sa classe qu'elle prend conscience de procédés et sans doute du lien entre ce qu'elle est et la manière qu'elle a d'en faire un atout pour enseigner.

C'est d'une certaine manière le mouvement inverse de ce que nous avons vu précédemment où, dans le cas de l'enseignante Valérie, face à un public de femmes asiatiques, le sujet privé tentait de s'effacer pour laisser place au rôle professionnel. Mais dans les deux cas, sont captés, au titre de ressources didactiques, des traits de la personnalité qui vont permettre à l'agir professoral de se déployer.

On constate ici combien le répertoire didactique a des limites impossibles à assigner puisque la personnalité elle-même est considérée comme une composante de ce répertoire. Curieusement dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, le soi devient une ressource du répertoire d'enseignement.

La singularité entre contraintes et ressources

Poursuivons notre interrogation en nous demandant jusqu'à quel point les pratiques d'enseignement sont personnelles. Est-ce que chaque professeur invente ce qu'il va faire ? N'est-il pas plutôt le porteur d'actions qui lui sont plus ou moins suggérées par le contexte social ? On peut se demander comment un enseignant de langue fait jouer son style personnel, lorsqu'il se trouve dans une interaction de classe dont on sait qu'elle est contrainte et contraignante (cadre spatio-temporel fixe, programme et auditoire imposés, contenus à suivre, supports souvent imposés eux aussi...).

Les gestes du professeur sont certainement en partie suggérés par l'environnement : en agissant de telle ou telle manière, il renforce des normes, des règles, des attitudes qui sont considérées comme souhaitables ou acceptables par la communauté des enseignants. Mais, pour autant, il n'est pas privé de l'initiative de l'action et de la possibilité de la modifier, car c'est lui qui trouve des manières de résoudre les multiples problèmes que pose l'enseignement.

Reprenons la question déjà posée plus haut : quel rôle personnel joue l'enseignant dans son action d'enseignement ? Quelle est la part de la singularité alors même que son action s'inscrit dans un genre professionnel ? Dans notre dispositif d'autoconfrontation, lorsqu'une personne se voit sur un écran, elle n'y est généralement pas habituée, elle se voit confrontée - parfois avec rudesse - à sa propre image, à sa posture, qui plus est, dans l'exercice de son métier. Ce qui tend, constatons-le, à orienter son commentaire sur la gestualité, sur le déplacement dans l'espace, sur des éléments para verbaux, sur la pertinence des actes découverts au cours de ces moments réflexifs. Lors des verbalisations que font les professeurs à propos de leur action d'enseignement, l'attitude et le corps sont fréquemment verbalisés (des expressions du type « je fais le clown », « je les fais rire » ne sont pas rares).

En prêtant attention aux typifications à propos de son propre comportement, on

découvre ce que l'enseignant considère comme représentatif de son agir en classe (*en fait oui là c'est tout à fait mon genre de travail c'est bien moi ça ; bon c'est ma façon de faire ; n'essayez pas de me faire diverger vers autre chose*). Ne découvre-t-on pas ainsi que la singularité des pratiques n'est pas effacée par le statut professoral et que chaque enseignant possède sa manière propre de faire la classe ?

4. L'action : choix ou jeu avec les possibles

Les paroles de professeurs nous éclairent sur les choix propres à leur action d'enseignement. Elles font apparaître la référence à des normes, sceau d'une extériorité qui nourrit l'action enseignante. Elles montrent des contradictions, des conflits intérieurs. L'action porte la marque d'une époque, de croyances méthodologiques souvent dominantes, l'actionnel après le communicatif, par exemple.

Il n'y a pas qu'une seule voie possible pour l'action professorale ; l'enseignant exerce un métier qui certes a ses traits mais qui se matérialise par un ensemble d'actions prenant effet dans une classe située à un moment précis, devant un public formé de sujets apprenants dotés de personnalités uniques. Et c'est un sujet unique qui est le fabricant de l'action⁵. La vie d'un enseignant, dans sa créativité et sa liberté, consiste à opter pour l'une ou l'autre des voies qui s'offre à lui.

4.1 Les convictions méthodologiques

Les actions en classe sont motivées par plusieurs types de motifs qui s'entrecroisent : la planification et la prévision ou les obligations liées au programme ; les situations de classe et les réactions d'élèves ; les principes méthodologiques (acquis par formation, expérience...) ou les convictions des enseignants. Car peut-on enseigner en n'ayant pas à l'intérieur de soi *comme un modèle*, un idéal d'enseignement auquel on se conforme ? Nous avons chacun une représentation ou des représentations de ce que l'on considère comme devant être fait en classe et sur la manière dont cela doit être accompli. Faire cours ne peut se faire sans que l'acteur professeur ait une représentation sur la manière d'agir d'un « bon enseignant » et sur ce qu'un cours doit être.

Ces convictions se construisent au fil des expériences, elles ne sont pas nécessairement stables mais elles existent. L'action d'enseignement est ainsi basée sur des principes que l'enseignant a acquis au cours de sa formation, son passé et au fil de l'expérience. Si on demandait à un enseignant de les formuler, il n'est pas sûr qu'il puisse le faire (voir chez Tochon 1993 la question du savoir tacite au sein du paradigme de la pensée des enseignants). En revanche, placé devant le filmage de son cours, il

émet un ensemble de commentaires qui permettent de suivre la ligne de ses convictions. Les verbalisations font ainsi apparaître des normes qui sont le sceau d'une *extériorité* innervant l'action enseignante. Les convictions sont personnelles mais sont aussi la marque d'une époque, de croyances méthodologiques parfois dominantes, d'interdits aussi parfois. Examinons la verbalisation de cette enseignante qui exprime en quelque sorte une maxime professorale à propos de la relation didactique

je pense que dans tous les rapports humains ↑ que ce soit en tant qu'enseignant en tant que professeur ou dans la vie peu n'importe avec qui on a en face ↑ quand on veut transmettre quelque chose ↑ il ne faut pas partir de soi ↑ il faut partir de l'autre + et ça je pense que c'est un des secrets ↑ de la réussite dans les rapports humains en général ↑ et dans l'enseignement dans la transmission du savoir en particulier + donc c'est ça que je voulais dire maintenant (rires)

Comment démêler ce qui ressort du genre professionnel et qui peut s'énoncer comme un principe didactique fort de transmission, à savoir prendre en compte l'identité, les besoins du public et d'une attitude plus générale dans la vie qui recommande de se décentrer de soi ? Comment dire ce qui est premier : l'attitude dans la vie et ensuite celle dans les cours ou au contraire c'est transmettre qui apprend à vivre avec l'autre d'une certaine manière ?

Difficile de donner une réponse, sauf à considérer que, pour être enseignant, le professeur n'en est pas moins « homme pluriel » (cf. le sociologue Lahire 2005), c'est-à-dire un individu qui s'est socialisé et formé au sein de strates différentes, qui a été (ou non) en contact avec des locuteurs de la langue qu'il enseigne, qui a reçu telle ou telle formation pédagogique. Se forment en lui des convictions, et c'est en fonction de ce système de croyances qu'il agit dans la classe. Le métier de professeur est établi sur des bases communes, mais cela n'exclut pas l'influence de facteurs de la vie personnelle d'un individu.

4.2 Les dilemmes

On a observé que l'enseignant de langue se trouvait placé à très haute fréquence devant des dilemmes (Perrenoud 1996). La notion de dilemme nous rappelle qu'enseigner c'est devoir prendre avant et pendant le temps des cours des décisions. Phénomène accentué lors d'enseignements où l'interaction avec les publics est vive et rapide car précisément la parole de l'autre a une influence immédiate sur la parole de l'enseignant. Nous suggérons que c'est là, au moment où la parole de l'élève vient en quelque sorte déranger l'ordre de la parole du professeur, son style de départ, ordonné, tracé, inséré dans un plan lui-même influencé par le contexte, que vient surgir ce qui

est propre au soi enseignant.

Si nous reprenons l'exemple de l'enseignante Catherine vu plus haut, nous pouvons dire qu'elle exprime un dilemme : doit-elle écouter les femmes parler des problèmes qui leur tiennent à cœur et c'est son moi qui en a le désir en raison de l'intérêt qu'elle porte à ces femmes, à leur vie, à leur culture ou bien est-ce le maintien de sa fonction de professeur qui doit primer et c'est alors le genre professionnel qui prime?

Toute action didactique consiste à transmettre et à essayer de faire acquérir certains contenus dans un temps limité par l'institution. L'action d'enseignement se produisant dans un temps toujours contraint, elle provoque chez l'enseignant une certaine tension : que lui faut-il sacrifier pour arriver à tenir ces temps et remplir les obligations de programme ?

le là on aurait pu travailler sur les intonations après comme j'ai dit ça aurait été rudement bien ça c'était complet comme travail mais c'est sûr que par rapport à nos objectifs on n'a pas le temps + de faire de peaufiner comme ça ça ils vont se débrouiller[...] ils peuvent se poser des questions d'interprétation de ton par rapport au français etc qu'on pourrait comment dire mettre en chantier dans la classe mais on va pas jusque-là + là on se contente du superficiel et puis après ça pour les objectifs de communication + on va pas très loin dans le culturel + parce qu'on n'a pas temps

On voit ici que l'enseignante (corpus Ginabat) est obligée de renoncer à l'approfondissement culturel en partie souhaité, faute de temps. Placée devant le dilemme dont l'un des termes est de faire un travail complet et l'autre de respecter le temps imparti, elle déclare que ses étudiants vont « se débrouiller » car ses objectifs, fixés à l'avance, ne lui permettent pas de faire le détour nécessaire. La réflexion sur l'agir professoral pose la question de la liberté d'action d'un professeur. Qu'est-ce qui conditionne son agir ? En fonction de quels facteurs prend-il des décisions ?

Mais il ne suffit pas de constater que le professeur est placé devant des dilemmes et qu'il fait partie de son agir de chercher à les résoudre au mieux. Il faut se poser la question des moyens dont il dispose pour le faire. A quoi fait-il appel ? A son expérience ? A une part d'intuition ? Ou à ce qui serait une « raison enseignante » qui exige qu'il puisse déployer des arguments qu'il cherche ensuite à énoncer ? Placé devant une alternative, c'est certes en tant que sujet personnel que l'enseignant va tenter de résoudre les dilemmes, mais pour les résoudre il lui faut disposer d'arguments, d'expériences, de stratégies, de typifications. C'est là qu'intervient la question de la formation et celle de la mise en place de ce qui fait d'un enseignant un praticien réflexif. C'est la raison pour laquelle il nous paraît fondamental de veiller à ce que dans une formation pédagogique les futurs enseignants soient placés devant des scénarios différents, qu'ils apprennent à voir qu'il y a plusieurs solutions et invention possibles.

Car comment se défendre contre la « tyrannie de l'immédiateté ? » (cf. le psychanalyste J.P. Lebrun). Il faut pouvoir être exposé à des obstacles de toutes sortes pour parvenir à affiner les décisions. Il faut bénéficier des strates d'exposition à des situations différentes. C'est alors que l'action enseignante pourra se manifester dans son amplitude et sa faculté créatrice...

Dans la perspective qui est celle de Clot et Faïta, le genre ne peut être actualisé que dans la réalité d'une action effective au cours de laquelle le sujet affronte des conditions singulières et affirme son style individuel, sa manière de mettre en place des profils d'actes. C'est bien au cours de l'action que le sujet incarne le genre, en prenant une distance avec lui, en jouant plus ou moins avec les règles de l'action.

Conclusion

Comment harmoniser les différents éléments qui construisent une identité professionnelle ? Je voudrais articuler trois éléments que l'on peut considérer comme des composants de l'identité enseignante : le genre, le soi, et les situations.

- Le genre : être enseignant, c'est faire partie d'une communauté professorale, c'est-à-dire faire partie d'un *métier* qui a ses gestes et ses pratiques. Tous les enseignants de langue ont des questions en commun auxquelles ils vont s'intéresser : le programme, la progression, les manuels, l'évaluation, faire participer les élèves, etc. Au sein de cette vaste communauté professorale, les cultures éducatives dans leur diversité vont chacune à leur manière innover ces pratiques et les différencier.

- La *personne* qui est derrière chaque enseignant. J'évoquerai ici les travaux du sociologue Lahire (2001) dont le livre *L'homme pluriel* montre qu'un individu est certes inséré dans un ensemble social, professionnel, mais il est issu d'une histoire familiale et personnelle qui le rend différent de son collègue. Peut-être faut-il évoquer ici la notion de « style professoral » : ainsi, le fait d'utiliser une même méthodologie suffit-il à définir le style d'un professeur ? Certainement pas.

- Enfin, la *situation* est le troisième terme de cette action: il s'agit des circonstances, des occasions dans lesquelles et avec lesquelles l'enseignant fabrique l'action. « *Je saisis l'occasion je fais feu de tout bois* » dit un professeur. Quelque chose arrive dans la classe qui ne peut être prévu, et il s'agit d'en faire une occasion d'apprendre.

C'est dans cet entrecroisement de situations concrètes, d'occasions inattendues, de pratiques, de routines que l'enseignant de langue joue avec les possibles et se construit une identité dont les racines plongent aussi dans les traits de sa personnalité.

Le métier d'enseigner se trouve à la jonction d'une présence immédiate où l'autre

me fait aller là (et où je n'irais pas sans lui) et d'une incarnation de valeurs, de convictions, de principes qui préexistent à l'interaction. L'action pédagogique n'est pas sclérosée, ce sont des choix d'actions à effectuer généralement à très grande vitesse, actions qui doivent permettre de maintenir un équilibre entre une relative liberté de parole des élèves et une planification sans laquelle aucune instance éducative ne peut fonctionner. C'est dans, ou entre, ces contraintes et possibilités que peut s'exprimer le style du professeur, plus ou moins flexible, plus ou moins prompt à saisir des occasions d'interagir. Si l'enseignement consistait uniquement à mettre en place une méthodologie, si l'occasion n'était ni vue ni saisie, cela signerait la disparition de l'autre avec qui je parle, pour qui je parle. L'agir professoral ne serait qu'un mécanisme.

Bibliographie

- Bigot, V., Cadet, L. 2011, eds. *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Hatier-Didier, coll. LAL.
- Cicurel, F. 2007. « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». In : Plazaola Giger I., Stroumza K., 2007, eds : *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck, pp. 15-36.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel F. 2011. « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement ». In : Bigot V. et Cadet L. (eds). *Discours d'enseignants sur leur action en classe de langue. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 51-69.
- Dabene, L. Cicurel, F. et alii, 1990. *Variations et rituels dans l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.
- Frigo M. 2011. *Rencontre entre la culture éducative française et la culture éducative suédoise dans un contexte français*. Mémoire de Master 2 Recherche « Didactique du français et des langues » : Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.
- Clot, Y., Faïta, D. 2000. « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ? » : *Travailler*. pp. 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. 2000. « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Education permanente* 146, pp. 17-25.
- Ginabat, H. 2006. *La planification dans l'agir enseignant*. Mémoire de Master 2 Recherche « Didactique du français et des langues » : Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.
- Gass S.M. et Mackey A., 2000. « Stimulated Recall Methodology in Second Language Research ». Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London.
- Goffman, E. 1987. *Façons de parler*. Paris : Éditions de minuit.
- Lahire B. 2001. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin/ Nathan.
- Lahire, B. 2005, 2007. *L'esprit sociologique*, Paris : La découverte.
- Perrenoud, Ph., 1996, 2^e éd. 1999. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris : ESF.
- Plazaola Giger, I., Stroumza, K., eds, 2007. *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck.
- Schütz, A., trad.fr. 1998. *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Theureau, J. 2010. « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les

traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action' ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Volume 4, n° 2, pp. 287-322.

Tochon F.V. 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Notes

1. L'analyse de la mise en mots de l'action par des professeurs de français langue étrangère (voir Cicurel, 2007) a permis de dégager un certain nombre d'éléments constitutifs de l'agir professoral. Il est constitué par l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné ainsi que par les intentions qui accompagnent l'action. Ces actions ont la particularité de vouloir provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus en vue de la transformation et de l'amélioration de savoirs et parfois de comportements.

2. C'est ce que l'on observe lorsqu'au début de son auto commentaire l'enseignante Catherine déclare : « *déjà cette première euh déjà moi je vois une critique que je me fais directement c'est que je commence une activité orale de communication en leur tournant le dos et en effaçant le tableau c'est pas tellement indiqué mais bon apparemment ils en ont l'habitude...* »

3. Tous les exemples sont issus de corpus de paroles de praticiens collectés et rassemblés dans le cadre des travaux de l'équipe IDAP du DILTEC. Les conventions de transcriptions sont : pause + ; *intonation montante* ↑ ; *Majuscule* = *accentuation*. Sont cités le corpus Ginabat (enseignement du FLE à étudiants chinois), le corpus Corny (enseignement du FLE à femmes ouvrières), le corpus Gaya (enseignement du FLE à étudiants chinois).

4. M. Frigo (2011) a montré de quelle manière, dans un lycée international en France, la culture suédoise pouvait rencontrer la culture française et provoquer chez les ressortissants des deux cultures l'étonnement que cela ne se passe pas comme chez soi.

5. Allusion au Colloque IDAP Université Sorbonne Paris 3, 10 et 11 juin 2013 « La fabrique de l'action enseignante : quels enjeux didactiques ? ».

Activités communicatives orales en classe de FLE: caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition



Eva Larsson Ringqvist

Université Linné (Växjö), Suède,
eva.larsson-ringqvist@lnu.se,

Ann-Kari Sundberg

Université de Linköping, Suède
ann-kari.sundberg@liu.se

Résumé : Cet article présente les premiers résultats d'un projet de recherche où seront examinées des activités orales dans la classe de FLE, dans le but de déterminer dans quelle mesure ces activités sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de la compétence communicative orale des apprenants. À partir d'enregistrements faits en classe de FLE au lycée en Suède, les caractéristiques interactionnelles de trois activités différentes sont relevées à l'aide de l'analyse conversationnelle. Pour juger de son potentiel d'acquisition, chaque activité est ensuite évaluée selon des critères fournis par la théorie interactionnelle de l'acquisition. Les résultats montrent la dominance de l'enseignant dans les interactions en ce qui concerne la circulation de la parole et le choix de thèmes. L'introduction d'une dimension interpersonnelle dans l'interaction semble importante pour donner lieu à des prises de parole spontanées et non reproductives de la part des apprenants.

Mots-clés : français langue étrangère, activités communicatives, interaction, acquisition

Oral communicative activities in FFL class: interactional features and acquisition potential

Abstract : This article presents the first results from a research project examining a range of oral activities in the French as a foreign language classroom with the aim of determining their potential to support the acquisition of an oral communicative competence by the learners. Starting with video recordings of French language classrooms in Swedish upper secondary schools, the interactional characteristics of three different oral activities are revealed through a conversational analysis of the material. In order to evaluate their potential for acquisition, the three activities are analyzed according to criteria brought forward by the interactional theory of language acquisition. The results indicate the dominance of the teacher in the interactions in terms of turn-taking and topic choice. The presence in the interaction of an interpersonal dimension seems to be essential for encouraging spontaneous and non-reproductive turns from the learners.

Keywords: French as a foreign language, communicative activities, interaction, acquisition

Introduction

Deux réalités conditionnent l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère à l'école et au lycée en Suède : l'accent mis sur l'acquisition d'une compétence communicative orale dans les programmes nationaux pour l'enseignement des

langues (Skolverket, 2011), d'un côté, et, de l'autre, la rareté des occasions, à l'extérieur du milieu guidé, qui s'offrent à l'apprenant désireux de développer sa capacité communicative dans la langue étrangère. Il s'ensuit que c'est le contexte didactique, et les différentes activités s'y déroulant, qui doivent fournir aux apprenants la possibilité d'atteindre les buts du programme. Nous nous retrouvons dans une situation, décrite par Hall (2010 : 202), entre autres, où l'essentiel des connaissances linguistiques des apprenants trouvent leur origine dans la participation de ceux-ci aux pratiques interactionnelles de la classe¹.

Ces constats forment l'arrière-plan et la motivation de ce projet de recherche où seront examinées un certain nombre d'activités orales se produisant dans la classe de français langue étrangère. Le but de l'étude est de décrire les caractéristiques interactionnelles inhérentes de ces activités et l'apport additionnel de la mise en scène du professeur, et de déterminer, à partir de ces observations, le potentiel des activités pour stimuler l'acquisition de la compétence communicative orale des apprenants.

1. Arrière-plan théorique et méthodique

La recherche a comme base théorique la théorie interactionnelle de l'acquisition d'une langue et se sert de l'analyse conversationnelle pour relever les caractéristiques interactionnelles des activités étudiées.

Selon la théorie interactionnelle, l'acquisition d'une langue et l'usage de cette langue dans l'interaction se conditionnent mutuellement (Firth & Wagner, 2007 : 806). Le savoir et le savoir-faire qui sont à la base de la compétence communicative s'acquièrent dans et par l'interaction avec d'autres locuteurs. Pour l'apprenant, l'acquisition d'une compétence communicative est donc liée à la possibilité de participer à des situations communicatives multiples et variées. Quant à l'apprentissage en milieu guidé, ces exigences constituent un défi, puisque l'interaction en contexte scolaire a ses propres caractéristiques qui la distinguent de la conversation ordinaire, en dehors de l'école. En particulier, la conversation didactique a toujours une finalité externe (Bigot, 1996 : 3) et les locuteurs se trouvent dans des positions asymétriques, l'un étant l'expert et les autres des apprenants. Francine Cicurel parle d'une situation paradoxale (2005 : 183) :

il faut apprendre à « parler naturellement » mais ceci dans le respect de règles liées à la situation didactique qui sont différentes des règles de communication en vigueur à l'extérieur de la classe.

Tout en tenant compte des particularités de l'interaction didactique dans une classe de langue étrangère, nous supposons qu'une activité orale qui permet aux apprenants d'agir, du moins momentanément, en locuteurs égaux et qualifiés, est favorable à

l'acquisition de la compétence communicative orale. Autrement dit, une activité orale en classe de langue devrait idéalement présenter une ou plusieurs des caractéristiques suivantes que nous retrouvons dans une conversation ordinaire (cf Waring, 2011, qui examine les initiatives d'apprenants en relation avec le potentiel d'acquisition). Elle doit ainsi :

- fournir aux interlocuteurs la possibilité de prendre la parole de leur propre initiative
- permettre aux interlocuteurs d'introduire un thème dans la conversation ou de donner une autre direction au thème en cours
- stimuler la créativité langagière plutôt que la reproduction d'un modèle donné
- impliquer l'usage d'une variété d'actes conversationnels.

Cependant, le potentiel d'acquisition d'une activité orale ne dépend pas uniquement de son rapprochement avec une conversation ordinaire. Il tient aussi à l'habileté du professeur à organiser l'activité et à installer dans la salle de classe une ambiance qui encourage les apprenants à prendre part à l'interaction, ainsi qu'à sa manière d'utiliser son rôle d'expert pour donner un étayage approprié.

L'analyse conversationnelle fournit des outils adéquats non seulement pour mettre à jour les traits qui caractérisent une interaction ayant lieu dans un contexte particulier, mais aussi pour tracer les moments d'apprentissage potentiel qui surviennent dans l'interaction (Gardner, 2012 : 230). La question de savoir si l'analyse conversationnelle permet également de se prononcer sur l'acquisition elle-même est controversée. Pour le moment, il suffit, cependant, de constater que l'orientation solidement empirique et la description détaillée des données, caractéristiques de l'analyse conversationnelle, en font une approche appropriée pour notre étude.

2. Corpus

Les matériaux qui sont à la base de l'étude consistent en environ 11 heures d'enregistrements vidéo faits dans trois classes différentes de français langue étrangère au lycée en Suède. Les apprenants se situent aux niveaux 3 et 4 selon le système suédois, ce qui correspond, grosso modo, aux niveaux A2 - B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Le contenu des cours enregistrés n'a pas été influencé par les chercheurs. Il reflète le programme prévu d'avance par les professeurs des trois classes et le corpus comprend ainsi aussi bien des cours de grammaire, où la langue d'instruction est essentiellement le suédois, que des cours de conversation. Dans ce matériel, nous avons relevé, pour cette première étude de caractère pilote, trois types d'activités orales où l'interaction inclut la classe entière et se déroule, en principe, en

français. Ces activités, dont la présence est inégalement distribuée sur les trois classes, sont :

- la « petite conversation », qui a lieu typiquement tout au début de la leçon (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 10 :18 minutes dans la classe A)
- la discussion basée sur un texte lu en classe ou à la maison (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 4:27 minutes dans la classe C)
- la présentation orale, faite par un ou deux élèves devant la classe (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 14:32 minutes dans la classe A).

La première activité se caractérise, entre autres, par le fait de présenter un oral non préparé, du moins en ce qui concerne la participation des apprenants, et de relever des thèmes ayant trait au quotidien des participants. La dernière activité est un oral préparé d'avance et effectué à partir d'un manuscrit écrit. Le contenu est de caractère plus « savant », les apprenants ayant fait des recherches sur le sujet présenté dans des sources diverses, généralement écrites. La deuxième activité se situe à mi-chemin entre les deux autres. Elle a comme point de départ un texte écrit qui peut, cependant, être exploité plus ou moins librement par le professeur et ainsi donner lieu à des prises de parole plus ou moins spontanées ou plus ou moins reproductives de la part des apprenants.

Dans les paragraphes suivants, nous relèverons d'abord les caractéristiques interactionnelles des trois activités examinées avant de passer à une discussion sur leur potentiel pour l'acquisition de la compétence communicative orale.

3. La « petite conversation »

Par « petite conversation », nous désignons une conversation introductrice qui suit les salutations et précède le travail plus strictement planifié du cours. L'interaction qui sert de base pour l'analyse s'étend sur un peu plus de dix minutes. Elle a lieu au début de la première leçon après les vacances de Noël dans une classe du niveau 4 (classe A). Le groupe est petit ; il y a six élèves, assis, avec l'enseignante, autour d'une table. Dans l'analyse de l'interaction, nous considérerons des aspects aussi bien quantitatifs que qualitatifs.

Symétrie/asymétrie et circulation de la parole

Après quelques préliminaires concernant un devoir qu'il fallait remettre, l'enseignante entame la conversation en posant une question à une apprenante, désignée par elle comme interlocutrice² :

- 2 EN: merci donc j'ai reçu - tous vos récits sur XXX je suis très contente est-ce que toi Mo [nom de personne] est-ce que tu as passé un Noël - eh formidable/ tu as eu des vacances reposantes/
- 3 Mo: oui
- 4 EN: oui qu'est-ce que tu as fait
- 5 Mo: mm - j'ai resté à la maison
- 6 EN: d'accord
- 7 Mo: et ~ ~ ~ j'ai
- 8 EN: tout le temps/
- 9 Mo: oui
- 10 EN: oui
- 11 Mo: et ~ ~ j'ai été avec mes amis

L'enseignante s'adresse, à tour de rôle, à chacun des apprenants et elle anime la conversation, comme dans ce bref extrait, en formulant des questions auxquelles les apprenants répondent. L'enseignante occupe ainsi une position centrale en ce qui concerne la circulation de la parole. Tout au long de la conversation, il n'y a aucun échange apprenant - apprenant et les occasions, pour les apprenants, de poser des questions de contenu similaire à l'enseignante sont, dans ce contexte scolaire, inexistantes (cf Waring, 2012 : 13, pour des constatations semblables à propos de questions de routine). En surface, nous avons donc une suite de dialogues entre l'enseignante et un des apprenants, ce qui n'exclut pourtant pas, nous le verrons, que les autres apprenants prennent aussi part à l'interaction en tant qu'auditeurs actifs. Comme Schwab le souligne (2011 : 15), la participation, dans les situations où le professeur agit devant la classe entière, inclut les activités de chaque personne présente dans la classe³. Même les apprenants qui ne contribuent pas verbalement à l'interaction font partie de la structure participationnelle en étant ce que Goffmann appellerait des « overhearers » ou des « ratified participants » (Crichton, 2011 : 8).

La position centrale de l'enseignante se montre également par le fait que non seulement c'est elle qui désigne son interlocuteur, c'est aussi elle qui clôt la conversation avec celui-ci pour interpellier un autre interlocuteur. Cette prérogative du professeur est un des signes visibles d'une relation inégalitaire entre les participants (cf Bigot, 1996 : 5). Dans l'extrait suivant, l'enseignante termine ainsi un dialogue avec A, où il a été question d'un livre que l'apprenante a lu pendant les vacances. Comme c'est souvent le cas, le « très bien » a ici une fonction à la fois structurante et évaluative :

118 EN: très bien/ ~ oui ~ non mais il faut que tu lises les deux autres livres aussi parce qu'ils sont très bons - donc T [nom de personne] qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances

Nombre de tours de paroles et longueur moyenne des énoncés

Une fonction de la structure « question - réponse », instaurée par l'enseignante pour faire parler les apprenants, est que le nombre de tours de parole est le même pour l'enseignante et pour les apprenants : 94 tours pour l'enseignante et entre 6 et 22 tours pour les apprenants pris individuellement, mais avec un total de 94 tours de parole pour les apprenants comme groupe (pour des observations semblables, voir Cicurel, 2011 : 33, et Stoltz, 2011 : 47). En revanche, la dominance de l'enseignante apparaît lorsqu'on compte le nombre de mots prononcés par chaque interlocuteur et la longueur moyenne de leurs tours de parole respectifs. Dans cette interaction, l'enseignante prononce ainsi les trois quarts des mots et ses énoncés sont, en moyenne, entre deux et quatre fois plus longs que ceux des apprenants.

Actes de parole

Nous avons vu que le nombre égal de tours de parole de l'enseignante, d'une part, et des apprenants, de l'autre, est en rapport avec une structure basée sur des questions posées par l'enseignante et des réponses données par les apprenants. Cependant, l'acte de poser des questions n'est pas un monopole exclusif de l'enseignante. Il arrive, bien que rarement, qu'un apprenant utilise, à l'intérieur d'un dialogue, son tour de parole pour poser une question à l'enseignante. Dans l'extrait suivant, l'apprenant M fait référence à une expression utilisée par un autre élève un peu plus tôt, ce qui montre qu'il a participé à l'interaction comme auditeur actif, même lorsqu'il n'a pas été interpellé directement lui-même :

133 M: oui mais j'ai aussi été un peu dans [nom du village]

134 EN: à [nom du village]/

135 M: oui

136 EN: ah oui parce que tu as quoi à [nom du village]/ ~ c'est quoi que tu as à [nom du village]/

137 M: eh ~ ma- mon père et pour mon grand-parent par- **qu'est-ce que tu dis**

138 EN: les grands-parents paternels/

139 M: par- [EN : oui] paternels oui

Nous ne pouvons pas affirmer qu'il y ait effectivement acquisition du mot « paternel » de la part de M, mais l'exemple montre clairement une orientation vers l'apprentissage (« orientation to learning » ; Gardner, 2012 : 236).

Introduction des thèmes

Dans cette interaction, c'est l'enseignante qui introduit les thèmes dont on va parler. Cela n'empêche pas que les propos des apprenants puissent parfois donner une autre direction à la conversation, comme ici où il est question des cadeaux de Noël :

- 34 EN: des livres/
 35 Mo: mm - oui un livre cuisinier
 36 EN: ah oui/ on espère que tu vas faire la cuisine alors
 37 Mo: (*rigole*)
 38 EN: est-ce que tu as fait la cuisine pendant Noël/
 39 Mo: nn- non (*en hochant les épaules*)
 40 EN: non/ ~ pas beaucoup/
 41 Mo: pas beaucoup
 42 EN: c'est ta mère ou ton père qui le fait ou les deux ensemble/
 43 Mo: les deux
 44 EN: aha très bien

Cependant, il faut noter que c'est toujours l'enseignante qui prend l'initiative de développer un thème secondaire et c'est elle qui décide du moment où il faut retourner au thème principal.

Feed-back et corrections

Les tours de parole de l'enseignante comprennent souvent deux mouvements : un mouvement de réaction, de feed-back à la réponse donnée par l'apprenant, et un mouvement où elle initie une nouvelle question ou sollicitation. Pour ce qui est du feed-back, on a déjà pu remarquer, dans les extraits cités, que l'enseignante laisse souvent passer sans commentaires des erreurs de langue commises par les apprenants. La focalisation est sur « meaning and fluency », selon la terminologie de Seedhouse, 2004, plutôt que sur « form and accuracy ». Lorsqu'il y a une correction, celle-ci prend typiquement la forme d'une reprise avec reformulation :

- 76 EN: [...] toi- est-ce que tu as acheté quelque chose pendant les soldes A [nom de personne]/
 77 A: eh hier
 78 EN: hier/

- 79 A: j'ai acheté une livre
80 EN: **UN livre/**
81 A: oui
82 EN: c'était quoi/

Souvent, la forme correcte, fournie dans le feed-back de l'enseignante, n'est pas répétée par l'apprenant qui semble se concentrer sur la transmission d'un contenu.

Par ailleurs, il existe, dans les tours de parole des apprenants, de nombreuses reprises auto-initiées, ce qui pourrait témoigner d'un souci de correction formelle typique des interactions en milieu guidé (Kasper, 2009 : 27 - 28) :

- 75 J: oui -- petites petites choses pour **ma- mon appartement**
137 M: j'ai resté à **mon maison- ma maison**
143 M: eh -- **ma- mon père** et pour mon grand-parent par- qu'est-ce que tu dis/
179 K: (*rit*) eh -- **mon- ma sœur il- elle** a - quatre ans oui

La répétition, sans reformulation ou correction, est aussi utilisée fréquemment comme feed-back dans les tours de parole de l'enseignante et signale alors le bon fonctionnement de l'intercompréhension et une invitation à continuer :

- 48 EN: est-ce que tu as été à Hong Kong/ non/
49 J: non j'ai été à Stockholm **trois fois**
50 EN : **trois fois/**
51 J: trois fois et Göteborg **deux nuits**
52 EN: **deux nuits à Göteborg** qu'est-ce que tu as fait -- dans les deux- deux villes/
53 J: étais **avec les copains**
54 EN: **avec des copains/**
55 J: oui

Étayage local et global

La répétition, concurrencée par la reformulation, apparaît également dans les mouvements d'initiative des tours de parole de l'enseignante, et sert alors d'étaillage pour faciliter la compréhension et la production des apprenants (cf Faraco, 2002, sur le rôle de la répétition dans l'interaction en classe de langue seconde). La reformulation auto-initiée d'une question est un procédé particulièrement fréquent :

- 2 EN: [...] est-ce que tu as passé un Noël ~ eh formidable tu as eu des vacances reposantes
- 118 EN: oui ~ comment se fait-il qu'elle est- qu'elle est très très méchante/ ~ elle est très méchante cette mère ~ pourquoi elle est méchante/ tu sais pourquoi/
- 130 EN: hm et ils ont quel âge tes grands-parents/ est-ce qu'ils sont très vieux/
- 142 EN: ah oui parce que tu as quoi à [nom du village]/ - c'est quoi que tu as à [nom du village]/
- 146 EN: qu'est-ce qu'ils ont là-bas/ ils ont une maison ~ à [nom du village]/ est-ce qu'ils habitent là-bas/

Mahieddine, 2009, parle également d'un étayage qui concerne un aspect plus global de l'interaction. Ce sont « toutes les conduites langagières ou stratégies ayant pour effet d'encourager ou d'amener les apprenants à prendre la parole » (p 246). Il peut s'agir de détendre l'atmosphère ainsi que de fournir aux apprenants l'occasion de s'exprimer. Pour ce qui est de l'ambiance de la classe, l'acte de communiquer ses propres expériences personnelles, souvent en combinaison avec l'usage de l'humour, peut, dans les tours de parole de l'enseignante, être considéré comme un effort pour diminuer la distance entre celle-ci et les apprenants et installer une situation plus égalitaire entre les interlocuteurs. C'est ainsi que nous interprétons l'extrait suivant:

- 154 EN: [...] c'était bien/ tu as beaucoup mangé chez les grands-parents/
 155 M: oui
 156 EN: oui comme d'habitude je me souviens mes grands-parents j'ai beaucoup mangé moi ah
 157 M: c'est bon
 158 EN: oui mais c'est (*montre comme elle a grossi*) vous pouvez regarder comme j'ai grossi ah j'ai trop mangé moi

Les tours de parole de l'enseignante contiennent également nombre de signes d'attention et d'approbation (des « oui », des « d'accord ») qui témoignent d'une écoute attentive. Les expressions d'appréciation du type « très bien » pourraient également être vues comme un moyen d'encourager et de valoriser la participation des apprenants dans l'interaction, même si l'expression « très bien » a aussi, et parfois principalement (voir plus haut), une fonction structurante. En ce qui concerne l'étayage qui consiste à fournir aux apprenants l'occasion de participer à l'interaction, nous voyons que l'enseignante a opté pour un modèle où elle pose des questions aux apprenants à tour de rôle. Ce procédé assure un espace communicatif à chaque apprenant. Celui-ci est interpellé par l'enseignante et n'est pas obligé de s'aventurer sur la scène en prenant la parole

sur sa propre initiative.

Résumé des caractéristiques interactionnelles de la « petite conversation »

En résumé, nous pouvons dire que cette interaction est caractérisée par un climat psychologique favorable à la participation des apprenants et ceux-ci acceptent le contrat didactique en fournissant des réponses aux questions de l'enseignante et en répondant en français ; il n'y a presque pas d'alternances codiques dans ce passage. D'autre part, l'enseignante occupe une position dominante pour ce qui est du choix de thèmes et de la circulation de la parole. Le schéma interactionnel est assez rigide : les échanges sont exclusivement initiés par l'enseignante, les actes conversationnels réalisés par les apprenants sont peu variés et on ne voit pas d'échanges entre apprenants. L'enseignante fournit la moitié des tours de parole, ce qui est attendu, mais aussi la majorité des mots, ce qui est également attendu. Nous avons aussi vu que l'enseignante intervient rarement pour corriger les énoncés des apprenants, mais elle fournit un étayage assez varié qui peut être propice à l'acquisition.

4. Discussion à partir d'un support textuel

Faire parler les apprenants à propos d'un document écrit est une autre activité communicative « classique » de la classe de langue. L'interaction que nous analyserons par la suite se déroule dans une autre classe (Classe C), avec un autre professeur. Les apprenants sont moins avancés que ceux de l'interaction précédente, il s'agit d'un cours du niveau 3. La durée totale de l'interaction est de quatre minutes et demie.

La classe a lu et écouté ensemble un petit texte, qui porte le titre « Pas de deux » et traite des danseurs à l'Opéra de Paris. Le manuel propose des exercices destinés à faire ressortir des opinions personnelles sur le métier de danseur et sur le comportement du protagoniste. Le format invite de plus à des échanges entre apprenants (« Discutez avec un ami »). L'enseignante choisit de faire autrement, peut-être parce que le groupe est petit (sept élèves), peut-être parce qu'elle juge que les apprenants n'ont pas le niveau qui leur permettrait de se détacher du texte et d'en discuter librement. À la place, l'enseignante procède à un questionnement qui vise à faire reproduire le contenu du texte :

- 1 EN: vous fermez les livres s'il vous plaît (*bruit : les étudiants ferment leur livres*) Marc est où où est Marc - il est dans quelle ville/- pour commencer/
- 2 F: Paris
- 3 EN: Paris oui il est à Paris c'est vrai (*des étudiants se raclent la gorge*) et qu'est-ce qu'il fait/ qu'est-ce qu'il fait Marc
- 4 F: il est danse (*rires*)

- 5 EN: il danse oui il est danseur c'est ça ~ et qu'est-ce qu'il fait au début du texte qu'est qu'il fait au début du texte

Symétrie/asymétrie et circulation de la parole

L'interaction se caractérise par une multitude de questions répétées ou reformulées dans les tours de parole de l'enseignante et par des réponses brèves dans les tours des apprenants. Une analyse quantitative montre que l'enseignante produit plus de 86 % des mots prononcés pendant l'interaction et que la longueur moyenne des énoncés des apprenants n'est que 2,2 mots. À la différence de l'interaction précédente, les apprenants sollicitent la parole lorsque l'enseignante s'adresse au groupe entier et c'est l'enseignante qui désigne le locuteur en place, en général parmi ceux qui ont sollicité la parole. L'enseignante use aussi de son autorité professorale pour désigner quelquefois un locuteur qui n'a pas sollicité la parole, probablement parce qu'elle veut ainsi établir une participation plus égale parmi les apprenants.

Feed-back et corrections

Dans son feed-back, l'enseignante prend soin de préserver la face de l'apprenant, même lorsqu'il y a des choses à corriger dans sa réponse. Elle confirme l'exactitude de la réponse, sa conformité avec ce qui se trouve dans le texte, souvent en répétant la réponse de l'apprenant et en ajoutant un « oui », un « c'est ça ». Lorsqu'il y a correction, celle-ci se fait souvent par une extension où l'énoncé de l'apprenant est intégré et modifié :

- 1 EN: vous fermez les livres s'il vous plaît (*bruit : les étudiants ferment leurs livres*) Marc est où/ où est Marc ~ il est dans quelle ville/~ pour commencer
- 2 E: Paris
- 3 EN: **Paris oui il est à Paris c'est vrai**
- 5 EN: il danse oui il est danseur c'est ça ~ et qu'est-ce qu'il fait au début du texte/
- 6 E: **attende l'autobus**
- 7 EN: **oui il attend l'autobus**

Étayage

L'étayage « psychologique », qui a pour but de détendre l'atmosphère et de favoriser la participation des interlocuteurs, est ici visible surtout dans les évaluations positives exprimées par l'enseignante dans ses mouvements de feed-back. À part cela, il n'y a guère de place pour l'interpersonnel dans cette interaction. Ce n'est pas dû à l'objet de l'interaction, ce de quoi on parle, mais plutôt à la façon dont on est invité à en

parler. Comme nous l'avons vu, l'enseignante pose des questions, livres fermés, sur le contenu d'un texte et ne laisse pas de place ou ne s'attend pas à des digressions sur le plan interpersonnel. Plusieurs indices montrent que la reprise exacte des formulations du texte est valorisée, comme dans ce passage où le ton montant dans le tour de parole de l'enseignante signale que son énoncé est laissé en suspens et doit être complété par l'apprenant, technique typique d'un discours didactique (Pekarek Doehler 2006 : 133) :

- 24 EN: oui mm ~ le maître de ballet va présenter Susan Adcock qui est-elle/
25 F: eh fille une fille américaine
26 EN: une fille américaine oui
27 F: danseuse
28 EN: danseuse aussi ~ elle est comment/
29 F: eh grande et ~ belle (*petit rire*)
30 EN: **oui elle est grande/**
31 F: mince
32 EN: mince

Alternance codique

Le suédois est relativement présent dans cette interaction, surtout dans les tours de parole des apprenants où environ un cinquième des mots prononcés sont en suédois. L'enseignante a parfois, mais rarement, recours au suédois. Dans l'échange suivant, elle explicite son acte de parole (« je vous pose une question ») et reformule en suédois le contenu de la question qu'elle vient de poser en français. On peut noter que la traduction en suédois concerne une partie de l'énoncé qui, peut-être, ne constitue pas l'obstacle. La difficulté lexicale, soulevée par l'apprenant, est résolue d'une autre façon, par une reformulation :

- 15 EN: qu'est-ce qu'il va faire/ ~ ce jour-là ~ il est danseur ~ il va peut-être ~
qu'est-ce qu'il va faire/
16 E: **va betyder det/** ~ danseur
qu'est-ce que ça veut dire
17 EN: il va danser **ja frågar va han ska göra**
je vous demande ce qu'il va faire

Dans un autre passage, c'est l'enseignante qui perçoit une difficulté lexicale possible. Elle donne la traduction, ne se fiant pas, semble-t-il, à ce que le « mm » de l'apprenant soit vraiment affirmatif :

- 31 EN: [...] elle est très douée vous connaissez ce mot douée/
32 E: mm
33 EN: **begåvad**

- douée
 34 E: oui
 35 EN: elle est douée
 36 EE: oui

Résumé des caractéristiques interactionnelles de la discussion à partir d'un support textuel

Nous pouvons constater que le schéma interactionnel de cette interaction est rigide et que l'enseignante a le monopole aussi bien du choix de thèmes que de la circulation de la parole. Dans ses énoncés évaluatifs, l'enseignante se soucie de préserver la face des apprenants et instaure ainsi un climat où les apprenants ne devraient pas se sentir trop intimidés. D'autre part, l'interaction ne stimule pas la créativité des apprenants. Sur une échelle créativité - reproduction (Pekarek Doehler, 2002 : 127), cette interaction se situe vers le pôle reproductif. Le but didactique de l'activité est de faire réutiliser, par les apprenants, les expressions figurant dans un texte lu en classe. Les apprenants acceptent, plus ou moins, de jouer le jeu, mais leurs tours de parole sont peu élaborés.

5. La présentation devant la classe

Pour cette dernière activité, nous sommes de retour dans la classe où avait lieu la conversation sur les vacances de Noël. On a lu en classe un texte littéraire dont l'action se situe au Canada francophone et les apprenants ont eu comme tâche de faire des présentations, deux par deux, devant la classe sur un sujet qui concerne le Canada francophone. Dans l'extrait analysé (durée environ 15 minutes), deux des garçons parlent de la guerre de sept ans. Il s'agit clairement d'un écrit oralisé : les garçons font leurs présentations à partir d'un manuscrit écrit, même s'ils lèvent les yeux vers l'auditoire de temps en temps. Le caractère d'oral préparé d'avance est souligné, en plus, par le fait qu'avant de commencer, les apprenants écrivent au tableau, sur la demande de l'enseignante, les mots qui pourraient causer des difficultés de compréhension. Aussi, quand l'enseignante demande à l'un des garçons de faire sa présentation une deuxième fois, pour qu'on puisse mieux comprendre et poser des questions, il répète plus ou moins littéralement ce qu'il a dit lors de sa première présentation, incluant de fait les fautes de français. La présentation, qui montre donc tous les traits caractérisant un écrit oralisé, est suivie directement d'une séquence de conversation où l'enseignante a l'ambition d'animer une discussion à propos du contenu de la présentation.

Symétrie/asymétrie et circulation de la parole

À cause de la spécificité de la situation, la dominance de l'enseignante est ici moins nette. Comptée en pourcentage des mots prononcés au cours de l'interaction,

sa participation monte néanmoins à environ 40%, ce qui est dû à sa position centrale dans la discussion qui suit les présentations. Quant aux deux présentateurs, la forme de l'interaction leur donne une position privilégiée. Ils s'expriment dans des tours de parole étendus, en principe sans être interrompus. À eux deux, ils prononcent plus de la moitié des mots de l'interaction entière. Il s'ensuit que, dans cette activité communicative, les apprenants de l'auditoire s'expriment très peu, malgré les efforts de l'enseignante pour les faire parler au sujet du contenu des présentations. Le rire des apprenants, quand l'enseignante annonce la procédure à suivre et qu'il faut se préparer à avoir beaucoup de questions, pourrait témoigner d'un certain embarras. Les apprenants semblent prévoir qu'ils ne seront pas en mesure d'animer la discussion par des commentaires ou des questions.

Pour ce qui est de la circulation de la parole, les présentateurs ont planifié de parler chacun à leur tour, mais il existe aussi des échanges, courts mais spontanés, entre les deux garçons :

- 37 M: eh oui la guerre a commencé dans 1754 dans l'Amérique du Nord mais il n'a pas déclaré avant eh 1756 - quand des conflicts* a commencé dans l'Europe aussi - au début France gagnait la plupart de des affrontements (*cherche le mot qui est écrit au tableau*) - mais dans 17 - 58 -des généraux* anglais Amherst et Wolf ont réussi - eh avec reprendre Louiseburg -- une ville dans Canada je trouve
- 38 K : oui Louiseburg
- 39 M: oui une ville [K : oui] de l'Amérique de Nord

Dans la phase qui précède les présentations et dans la discussion qui les suit, il arrive que des apprenants s'auto-sélectionnent comme locuteurs, soit pour poser une question à l'enseignante, soit pour répondre à une question adressée au groupe entier. Un bref échange est particulièrement intéressant. Il a lieu au début de la leçon, avant le commencement des présentations. Un apprenant pose une question à l'enseignante, qui est aussi leur professeur de psychologie, question qui n'a rien à faire ni avec les présentations ni avec le cours de français :

- 5 EN: (*en train de donner des instructions aux présentateurs*) je voudrais que: vous expliquiez les mots qui pourraient être compliqués - d'accord/
- 6 M: (*s'adressant à l'enseignante*) tu as les livres/ - tu as les livres psychologiques/ (*K et M se lèvent et vont au tableau*)
- 7 EN: oui ils sont là (*EN sort des livres d'un sac plastique*)

Puisqu' il s'agit d'un échange en marge de l'occupation didactique qui est au centre de l'attention, on aurait pu s'attendre à une alternance codique vers le suédois, mais, comme on peut le constater, l'apprenant se tient au français même dans ce contexte.

Feed-back, corrections et étayage

Un des présentateurs fait, à la demande de l'enseignante, sa présentation une deuxième fois. Cette répétition est précédée d'une intervention de l'enseignante où elle corrige explicitement une faute de prononciation chez l'apprenant :

43 EN: oui et aussi: que tu prononces **la guerre** (*en donnant la bonne prononciation*) tout le temps pas **guerre** (*donne la mauvaise prononciation, [gœ :r], de K*) **la guerre**

44 K: **la guerre** (*répète la bonne prononciation*)

L'apprenant oublie constamment de se corriger et l'enseignante doit, encore une fois, lui rappeler la bonne prononciation. Par la suite, la prononciation de ce mot provoque plusieurs auto-corrrections - et des rires - et ces auto-corrrections sont parfois accompagnées d'expressions parfaitement adéquates en français :

48 K: [...] il y avait en premier lieu deux rai- deux raisons pour la guerre - en Europe il y avait toujours des tensions eh - qui s'est produit par la guerre ([œ:]) guerre (*rires*) **c'est pas possible** la guerre qui s'est agi de la succession en Autriche - cette tension eh était entre eh la Prusse et l'Autriche* eh mais puisque - puisqu eh eh la Prusse était alliée avec l'Angleterre et l'Au- l'Autriche* était alliée avec la France le tension eh le cette tension ont influencé eh ces deux pays aussi --- l'autre cause de guerre ([œ :]) eh guerre - **mon dieu** -

Le fait que l'apprenant K continue à parler français en passant de la présentation préparée aux méta-commentaires spontanés ainsi que l'allure idiomatique de ceux-ci, révèle une certaine flexibilité linguistique et une bonne maîtrise des aspects pragmatiques de la langue étrangère.

En dehors de cette correction de la prononciation, d'un mot essentiel dans le contexte précis, il est vrai, l'enseignante corrige rarement la langue et met au centre le contenu des énoncés des apprenants. Elle semble s'efforcer à créer une ambiance peu intimidante et exprime des évaluations positives envers les présentateurs (49 EN: « très bien et c'est très intéressant je trouve »). Il est aussi évident qu'elle traite les deux présentateurs comme des acteurs compétents, possédant parfois des connaissances qu'elle n'a pas elle-même (117 EN : « vous êtes très intéressés par l'histoire je sais »). La question qu'elle leur pose (100 EN: « moi je voudrais savoir: qui étaient -- les rois dans ces deux pays est-ce que tu peux tu sais ») semble être une question ouverte, à laquelle elle ne saurait répondre elle-même.

Écrit oralisé versus production libre

Lors de leurs exposés, les présentateurs parlent à partir d'un manuscrit écrit et nous avons vu que leur production orale porte les traits caractéristiques d'un écrit oralisé. Dans quelle mesure cet écrit oralisé peut-il être réutilisé dans une production plus libre ? Pour les auditeurs, la tâche de formuler des questions sur le contenu d'une présentation qui, vraisemblablement, leur a causé des difficultés de compréhension à plusieurs niveaux, est trop difficile. Pour ce qui est des présentateurs eux-mêmes, nous pouvons noter que quand M est interpellé lors de la discussion après la présentation, il arrive à formuler quelque chose tant bien que mal à propos du sujet de la présentation, sans faire appel à ses notes :

73 EN : comment est-ce que la guerre a fini M (*s'adresse à M qui a fait la présentation*) /

74 M: eh 1763

75 EN: oui et comment

76 M: comment /

77 EN: qui a gagné

78 M: eh jo oui eh l'Angleterre
oui

79 EN: l'Angleterre [M: oui] comment

80 M: eh ~ eh la guerre était finie dans l'Amérique du Nord [EN: oui] dans 1759
[EN : d'accord] on peut dire --- quand il a ils ont le l'Angleterre ont pris Québec

81 EN: aha (*affirmation*)

82 M: mais -- eh -- mais des disputes est dans des autres places

Résumé des caractéristiques interactionnelles de la présentation devant la classe

Pour résumer, on peut constater que le trait caractéristique de la partie centrale de cette interaction est l'écrit oralisé utilisé par les deux présentateurs. Il n'y a pas d'échanges entre les apprenants sauf entre les deux présentateurs et les efforts de l'enseignante pour rendre l'auditoire plus actif dans la séquence qui suit les présentations échouent. Sinon, on peut noter que, dans cette classe, l'enseignante a réussi à créer une atmosphère où le français est la langue de communication, même lorsqu'il y a des interventions d'ordre pratique.

6. Discussion : Le potentiel acquisitionnel des activités

Les caractéristiques interactionnelles des trois types d'activités communicatives ainsi que l'organisation des activités en classe forment le point de départ pour le deuxième volet de l'étude, à savoir le potentiel acquisitionnel des activités didactiques. Pour

juger de ce potentiel, il faut évidemment s'appuyer sur une théorie de l'acquisition/apprentissage d'une langue, qui, dans notre cas, a été la théorie interactionnelle. Nous avons déjà relevé le dilemme qui concerne les pratiques orales d'une classe de langue par rapport aux conversations ordinaires, à l'extérieur de la classe. La particularité de l'interaction didactique se reflète, nous l'avons vu, entre autres choses, dans la circulation de la parole, où le professeur use de son autorité pour s'auto-sélectionner comme locuteur et pour désigner son interlocuteur, et les thèmes de conversation, introduits, développés et terminés par le professeur.

Constatons d'abord qu'un défi permanent pour l'enseignant d'une langue étrangère est celui de faire parler les apprenants (Muller, 2012 : 2, parle, à ce propos, d' « une problématique fondamentale d'enseignement »). Nous avons vu dans notre corpus que la participation à l'interaction est généralement assurée par une structure basée sur les questions du professeur et les réponses, parfois peu élaborées, des apprenants. Dans une certaine mesure, l'enseignant peut régler la participation des apprenants individuels par des stratégies concernant la circulation de la parole. Dans la conversation qui a lieu dans la classe la première fois qu'on se voit après Noël, l'enseignante choisit de s'adresser successivement à un apprenant après l'autre et force ainsi chaque apprenant à interagir avec elle. Cette stratégie peut fonctionner quand le groupe est petit, mais comporte néanmoins des risques. Les apprenants qui « attendent leur tour » peuvent trouver la situation stressante et celle-ci n'invite pas non plus à des échanges entre apprenants, échanges qui, selon Bigot (1996 : 6) sont propices à l'acquisition et permettent d'échapper momentanément aux contraintes de la conversation didactique.

L'activité didactique qui est basée sur les présentations des apprenants est également contraignante en ce qui concerne la participation : même les apprenants les plus silencieux doivent prendre la parole pour faire leurs exposés devant la classe. La question qui mérite d'être posée est dans quelle mesure il s'agit d'une pratique orale et, aussi, dans quelle mesure l'auditoire est impliqué dans l'interaction. Pour celui qui présente, il est évident que l'activité ne concerne pas que l'expression orale ; il faut trouver des renseignements sur le sujet dont on va parler et rédiger cette information de façon cohérente par écrit (puisque'on a un support écrit). Dans les exemples de cette activité que nous avons dans nos matériaux, le caractère proprement oral de l'exercice, concernant, par exemple, la technique de présentation et la prononciation, n'est pas mis en évidence. Tout comme pour le processus d'écriture, méthode souvent utilisée pour le développement de la langue écrite, on pourrait s'imaginer un processus d'oral où la présentation de quelques minutes devant la classe ne serait pas le point final de l'activité, mais constituerait une première ébauche à retravailler, en travaux par paires ou sous la direction du professeur.

Quant à la discussion à partir d'un support textuel, celle-ci peut se faire de bien des façons différentes. Dans notre exemple, le contenu de l'interaction se limite strictement à ce qui se trouve dans le texte. Les apprenants acceptent, plus ou moins, de jouer le jeu, mais il n'y a aucun investissement personnel de leur part dans l'interaction. Muller (2012 : 5 - 6) souligne, en se référant à P. Bange, la nécessité d' « un enjeu communicatif » portant sur le contenu. Pour stimuler l'acquisition, les apprenants doivent être encouragés à prendre des risques et à s'exprimer en tant que sujets personnes et pas uniquement comme sujets apprenants. Nous retrouvons dans nos matériaux d'autres interactions, basées elles aussi sur des textes étudiés en classe, où l'enseignante fait des excursions vers un monde qui se trouve en dehors du manuel et en dehors de la salle de classe. La structure de l'interaction est là aussi essentiellement du type question - réponse - feed-back, mais le professeur la manie de façon à permettre l'introduction de l'interpersonnel et aussi avec une certaine flexibilité quant aux thèmes traités. Par ses questions, elle invite les apprenants à actualiser leurs connaissances sur un grand nombre de sujets, elle parle elle-même et fait parler les apprenants des expériences et opinions personnelles. Cela indique que même dans un contexte où le professeur interagit avec la classe entière et où le schéma question - réponse domine, les apprenants peuvent momentanément agir de manière plus active et indépendante et atteindre une certaine « learner agency » (cf Waring, 2011 : 201 qui reprend le terme de L. van Lier). Une interaction qui fait entrer l'interpersonnel et permet des digressions semble ainsi pouvoir donner lieu à des prises de parole plus spontanées et à des actions langagières plus variées de la part des apprenants.

Conclusion

Pour conclure, soulignons encore une fois que la conversation dans une classe de langue est autre chose qu'une conversation ordinaire : elle a une finalité didactique, il y a un interactant expert et des interactants apprenants, elle fait partie d'une action didactique planifiée. Ceci est à la fois un atout et un inconvénient pour l'acquisition de la compétence communicative. Atout parce qu'il existe un expert qui prend constamment en charge de fournir un étayage compétent aux apprenants, inconvénient parce que la conversation, dans ce cadre institutionnel, offre peu de possibilités aux apprenants pour influencer la circulation de la parole et le contenu de la conversation. Cependant - nous l'avons vu dans les activités examinées - il existe des moments où la structure assez rigide de question - réponse est assouplie et où les apprenants assument un statut d'interactants plus proche de celui qui est présent dans une conversation ordinaire. Pour l'enseignant, c'est un véritable défi de profiter de ces moments pour en faire des moments d'acquisition, défi d'autant plus grand qu'il faut agir sur le champ, sans planification préalable, et souvent même se décider à rompre le cours des actions

planifiées. Mais cela aussi, sortir du planifié pour s'orienter vers l'imprévu, a l'effet de rapprocher la conversation didactique d'une conversation ordinaire et, par là, de favoriser l'acquisition d'une compétence communicative plus variée.

Bibliographie

- Bigot, V. 1996. « Converser en classe de langue: mythe ou réalité ? ». *Les Carnets du Cediscor*, 4 : 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 23 octobre 2012, URL : <http://cediscor.revues.org/362>, pp. 1 - 9.
- Cicurel, F. 2005. La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. In : *Les interactions didactiques : enjeux, ressources, perspectives. Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Crichton, H. 2011. "Production and reception formats: an alternative participation framework for analysis of classroom discourse?" *British Educational Research Journal*, iFirst Article, September 2011, pp. 1-16.
- Faraco, M. 2002. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». *AILE* 16, En ligne, consulté le 23 octobre 2012, URL : <http://aile.revues.org/788>.
- Firth, A. & Wagner, J. 2007. "Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA". *The Modern Language Journal*, 91, pp. 800 - 819.
- Gardner, R. 2012. "Conversation analysis and orientation to learning". *Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n° 3, pp. 229 - 244.
- Hall, J. K. 2010. "Interaction as method and result of language learning". *Language Teaching*, vol. 43, n° 2, pp. 202 - 215.
- Kasper, G. 2009. "Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view ?" *IRAL* , 47, pp. 11-36.
- Mahieddine, A. 2009. *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Thèse de doctorat de didactique, Université Abou-Bakr Belkaïd, Tlemcen.
- Muller, C. 2012. « La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue ». *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXI, n° 1, mis en ligne le 12 avril 2012, consulté le 09 décembre 2012. URL : <http://apliut.revues.org/2224>.
- Pekarek Doehler, S. 2002. « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 ». In : *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Pekarek Doehler, S. 2006. « 'CA for SLA' : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI, n° 2, pp. 123 - 137.
- Schwab, G. 2011. "From dialogue to multilogue: a different view on participation in the English foreign-language classroom". *Classroom Discourse*, vol. 2, n° 1, pp. 3 - 19.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Language Learning, Monograph Series. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Skolverket. 2011. Ämnes- och läroplaner. Ämne: Moderna språk. www.skolverket.se.
- Stoltz, J. 2011. *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Linnaeus University Dissertations, no 53/11. Växjö: Linnaeus University Press.
- Waring, H. Z. 2011. "Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom". *Classroom Discourse*, vol. 2, n° 2, pp. 201 - 218.
- Waring, H.Z. 2012. "'How was your weekend?': developing the interactional competence in

managing routine inquiries”. *Language Awareness*, vol. 22, n° 1, pp. 1 - 16.

Notes

1. "the substance of learners' language knowledge is linked to, indeed arises from, learners' extended involvement in the regularly occurring interactional practices constituting their specific contexts of learning"

2. Les conventions de transcription actualisées dans les passages cités sont les suivantes :

EN	Enseignant(e)
M, K, etc.	Abréviations des pseudonymes des apprenants
- ou - - ou - - -	Pauses de diverses durées. Lorsque la durée de la pause dépasse 3 secondes, la durée est indiquée entre parenthèses (x secondes)
:	Allongement du son ou de la syllabe qui précède
/	Intonation montante
MAJUSCULES	Ton appuyé, emphase
il y avait en premier lieu deux rai- deux raisons pour la guerre	Faux départ, rupture de construction ou mot inachevé
XXXX	Passage inaudible
(rire), (montre comme elle a grossi)	Commentaire sur le non-verbal
M: eh jo oui eh l'Angleterre oui	Passages produits dans une langue autre que le français - traduits en français et marqués en caractères gras
M: par- [EN : oui] paternels oui	Lorsqu'un locuteur X intervient brièvement pendant le tour de parole d'un locuteur Y, les propos de X sont notés entre crochets à l'intérieur même du discours de Y
conflicts*	Prononciation erronée

Les caractères gras sont utilisés afin de signaler ce sur quoi portent les commentaires.

3. "Participation in whole-class situations includes the activities of every person present in the classroom."

Les imaginaires ethnosocioculturels dans les manuels de FLE finlandais. Etude diachronique des représentations et discours didactiques



Mélanie Burchart

Universités de Paris 8, France et de Tampere, Finlande
buchart.melanie@gmail.com

Résumé : Notre recherche vise à définir les implications méthodologiques de la notion de langue-culture pour les concepteurs de matériel pédagogique en Finlande. A travers l'étude des imaginaires ethnosocioculturels véhiculés par cinq séries de manuels de français, notre objectif est de mettre au jour la conceptualisation didactique de la culture selon les époques. Ces outils d'apprentissage, utilisés de manière systématique au collège et au lycée, proposent en effet un discours sur la culture française qui conditionne en grande partie les représentations que les apprenants finlandais ont de la langue et de la société cibles. Leur contenu traduit une idéologie éducative différente suivant les décennies. Le manuel a en outre une fonction sociopolitique car il transmet un modèle identitaire. L'analyse du corpus est naturellement mise en relation avec les changements méthodologiques observés en Finlande et les contraintes programmatiques en vigueur (nationales ou européennes) lors des périodes étudiées.

Mots-clés : manuels, imaginaires, culture, représentations, Finlande.

Ethno-sociocultural imaginaries in Finnish FFL textbooks. A diachronic study of the didactic representations and discourses

Abstract : The aim of this article is to define the methodological implications of the notion of "language-culture" for the designers of pedagogical materials in Finland. Through the study of the ethnosociocultural imaginaries conveyed by five series of French textbooks, our objective is to bring out the didactic conceptualization of culture according to the time of publication. Indeed, these learning tools, systematically used in secondary and high schools, present a discourse on French culture that largely determines Finnish learners' representations of target language and society. Their contents encode a different educational ideology depending on the decade. The textbook also has a sociopolitical role because it transmits an identity model. The corpus analysis is seen in relation to the methodological changes observed in Finland as well as the (national or European) programmatic constraints in force during the periods under study.

Keywords: textbooks, imaginaries, culture, representations, Finland.

Introduction

L'objet de cet article est d'exposer l'évolution de la conceptualisation de la culture en Finlande depuis le milieu des années 60, plus spécifiquement en didactique du FLE. Nous la traiterons ici à la fois au regard des instructions officielles dispensées par la Direction Nationale de l'Enseignement en Finlande (*Opetushallitus*) mais aussi à travers les outils pédagogiques concrets censés traduire ces instructions dans la pratique enseignante. Les manuels de FLE, utilisés ou ayant été en usage ces dernières décennies

en Finlande, nous semblent illustrer particulièrement bien les évolutions idéologiques relatives au concept de culture. De quoi la compétence culturelle se compose-t-elle ? Quelles sont les contraintes programmatiques au niveau national et européen dans ce domaine ? Dans les années 70, de profondes réformes ont rapidement transformé un système éducatif inégalitaire en un modèle de réussite au niveau international. Les résultats des collégiens finlandais aux tests PISA tous les trois ans en témoignent. La volonté de développer le plurilinguisme en Finlande semble résulter à la fois de son histoire sociolinguistique particulière (bilinguisme institutionnel et considération des minorités linguistiques) mais aussi d'une application scrupuleuse des directives européennes actuelles. Dans ce contexte, le français se positionne au troisième rang des langues véritablement choisies (après l'anglais et l'allemand), compte tenu du fait que l'apprentissage de la deuxième langue nationale (le finnois ou le suédois) est obligatoire. A quelle conception didactique des savoirs culturels et interculturels a-t-on affaire en classe de langue en Finlande ? A quelle description de la culture cible les apprenants sont-ils confrontés ?

Dans un premier temps, nous traiterons de la culture du point de vue de l'évolution du concept dans l'enseignement des langues. La didactisation d'une culture multiforme a servi de base à l'élaboration de politiques éducatives nouvelles, visant une éducation interculturelle, civile et ethno relativiste. Autrefois synonyme de civilisation, la culture se décline désormais en de nombreuses composantes et constitue ainsi une véritable compétence, modélisée différemment selon les auteurs. Les manifestations de la culture sont en effet nombreuses. Or, les concepteurs de matériel pédagogique sont contraints de sélectionner des contenus adaptés aux programmes imposés et de présenter un discours clos. Par conséquent, dans une deuxième partie, nous justifierons le choix du manuel comme objet d'investigation puis présenterons les séries de manuels retenues pour l'étude ainsi que notre méthodologie. Vecteur de représentations, le manuel reflète, construit, révèle en réalité deux identités nationales : celle de *l'Autre*, le Français/francophone, mais aussi celle du *Même*, le Finlandais, ce que Auger (2003 : 39) appelle « la dialectique du même et de l'autre ». Dans la dernière partie, nous analyserons les imaginaires ethnosocioculturels présents dans notre corpus en corrélant ces données aux programmes-cadres de chaque époque.

1. Des évolutions méthodologiques et idéologiques

De moyen d'accès aux œuvres littéraires, la langue est progressivement devenue, en didactique du FLE, un instrument de communication, positionnement idéologique renforcé par le développement des méthodologies audiovisuelles. Cette évolution matérielle a permis de prendre en compte un ensemble d'aspects non verbaux

jusqu'alors négligés en cours de langue étrangère. Dès lors, les usages sociaux de la langue sont devenus primordiaux. La seule compétence linguistique ne semblait plus suffire pour maîtriser une langue étrangère. Outre ses capacités purement langagières, l'apprenant doit désormais développer sa connaissance de la culture-cible pour pouvoir envisager d'autres cadres conceptuels que le sien. L'enseignant de langues peut l'aider à le faire, à prendre du recul par rapport à ses propres normes et à réagir en adéquation avec le cadre référentiel de la culture-cible. La « compétence culturelle » est une notion récente et plus difficile à modéliser que la compétence linguistique. Chaque culture pourrait, a priori, être définie par ses propres valeurs et références mais l'hétérogénéité des sociétés actuelles rend cette réification de la notion inopérante.

a. De l'enseignement de la civilisation à l'Éducation Plurilingue et Interculturelle

En définitive, la culture a toujours été perçue en didactique comme un héritage : un héritage plutôt patrimonial à l'époque des méthodologies traditionnelles (œuvres littéraires et artistiques, poids de l'histoire) devenu aujourd'hui, à l'ère de l'approche communicative voire actionnelle, un héritage davantage social car acquis de son milieu par l'individu. L'appréhension et la compréhension d'un univers conceptuel autre, engendrant attitudes, visions du monde et pratiques particulières, sont rapidement devenues l'un des objectifs majeurs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Les contenus culturels ont toujours été intégrés aux enseignements de FLE mais pas toujours sous la même forme ni dans les mêmes proportions selon les époques et méthodologies en vigueur.

Dans la méthodologie traditionnelle, la prise en compte des rapports entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture-cible était au mieux infime, sinon inexistante. L'enseignement de la culture consistait principalement en l'intégration au cours des auteurs illustres ainsi que des œuvres artistiques reconnues et jugées exemplaires, que l'apprenant devait être en mesure de lire, de comprendre et de traduire. La nature de la culture était de fait encyclopédique, patrimoniale, élitiste et hautement « civilisationnelle ». L'emploi du terme de *civilisation* et non de *culture* a d'ailleurs grandement influé sur les contenus culturels des enseignements de langue selon les époques et, par conséquent, sur les approches méthodologiques de la compétence culturelle. Le terme *civilisation* implique en effet l'idée d'une hiérarchisation des peuples, certains étant considérés comme inférieurs aux autres et requérant une évolution, entre autres par la formation à et l'assimilation d'une autre civilisation véhiculée par une langue étrangère. La langue était, dans une perspective coloniale, un moyen de civiliser un peuple estimé inférieur car « barbare ». L'enseignement du FLE était à la fois le moyen de transmission d'une langue mais surtout d'une idéologie coloniale à mission

civilisatrice. Bien que dans les contenus dits culturels, l'accent fût mis en priorité sur les œuvres littéraires, porteuses de cette « culture cultivée », on observe un glissement dans les années 50 vers une culture plus populaire, qui se distancie des chefs d'œuvre pour donner à voir les us et coutumes de la société-cible. Dans cette perspective, il s'agissait de présenter une culture supposée commune à l'ensemble des locuteurs natifs de la langue-cible en décrivant des routines, usages, comportements et habitudes comme des faits établis, de façon déterministe. Suite à la disgrâce de la méthodologie traditionnelle dans la première moitié du XXe siècle, se sont imposées trois méthodes principales : les méthodes directe, audio-orale et structuro-globale-audio-visuelle (SGAV). Dès lors, le statut de la langue a changé puisque la langue quotidienne d'un locuteur natif était étudiée au détriment des belles lettres. L'écrit avait perdu de son prestige : il ne servait plus qu'à soutenir et à reproduire la langue orale. La grammaire a aussi perdu du terrain au profit d'un apprentissage phonétique et lexical (vocabulaire usuel) beaucoup plus poussé qu'auparavant. Cette focalisation sur la langue quotidienne a de fait conditionné les contenus culturels. La culture n'équivalait plus à la littérature mais recouvrait une étude plus large des « valeurs culturelles » qui incluait des données géographiques, historiques aussi bien qu'anthropologiques (mode de vie des natifs par exemple).

L'approche communicative constitue un tournant dans l'histoire de la didactique des langues étrangères dans la mesure où elle est issue d'une longue réflexion sur la notion de besoin de l'apprenant. Les critères de grammaticalité et l'objectif linguistique des méthodologies utilisées jusqu'alors ont été détrônés par l'objectif communicatif (développement de capacités d'interaction) et des critères de compréhensibilité du message. La psychologie béhavioriste est ainsi délaissée, au profit d'une psychologie véritablement cognitive. L'approche communicative a une visée fonctionnelle et pragmatique. Elle néglige quelque peu la culture savante puisque son objectif principal est de permettre à l'apprenant de communiquer dans diverses situations. Elle met l'accent sur le fait que tout énoncé linguistique est le produit de deux dimensions : la dimension intentionnelle et la dimension situationnelle. Toutefois, la langue n'est pas qu'un outil permettant d'accéder à un répertoire de modèles de communication : c'est aussi l'expression de l'identité du sujet parlant et de l'identité collective. Le cours de langue est devenu l'un des lieux privilégiés pour mettre en place une démarche interculturelle, qui insiste sur la compréhension de l'Autre, en vue d'une meilleure socialisation de l'individu.

Le Conseil de l'Europe a tenté de prendre en charge cette problématique en instaurant le projet de l'Éducation Plurilingue et Interculturelle (EPI). L'EPI est bien sûr corrélée au projet plus global de la construction européenne et à ses conséquences. Cette nouvelle politique linguistique et éducative provient d'une volonté des instances européennes

de maintenir la cohésion sociale dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles. Son objectif consiste en l'intégration au sein des programmes scolaires - notamment de langues- de valeurs ethno-relativistes d'intercompréhension, de respect et de tolérance entre les différentes communautés culturelles. Toute la difficulté de l'enseignement de dimensions culturelles en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère réside dans le fait que ni la culture ni l'identité ne sont statiques, ni par conséquent définissables et compréhensibles de manière universelle. Comment didactiser et transmettre un champ hétéroclite de produits culturels parmi lesquels des choix subjectifs seront à faire par les enseignants ? Quelle sélection opérer parmi les données disponibles alors même que la notion de culture fait débat, à la fois dans le domaine scientifique mais aussi dans des sociétés multiculturelles qui s'interrogent sur leur propre identité nationale ?

Les contenus culturels ont plus souvent servi de décor, d'illustration du milieu des locuteurs-cibles, que de supports à cette éducation interculturelle. La relégation des supports culturels en fin de séquence didactique peut être imputée à un enseignement historiquement basé sur le renforcement de la compétence grammaticale, comme le relève Louis (2009 : 55) : « inféodée [...] à l'apprentissage linguistique, la culture n'incarnait guère plus que ce petit supplément d'âme qui permettait aux professeurs d'alléger leurs cours ». La didactique s'est donc donné comme défi d'arriver à faire entrer la culture en classe de langue, comme partie intégrante du cours et non plus comme aperçu folklorique d'une société essentialisée. Même si la didactique des langues a pris conscience du caractère mouvant et évolutif des cultures ; elle peine selon nous à énoncer clairement comment intégrer ces dimensions culturelles au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous retenons ici les deux modélisations de la culture qui nous semblent les plus pertinentes.

b. La modélisation de la compétence culturelle

Pour Boyer (2003 : 105), la compétence culturelle se situe au cœur de la compétence de communication : elle recouvre une partie des compétences langagières (connaissance du code social de la culture-cible) et la totalité de ce qu'il appelle « l'imaginaire ethno-socioculturel ». Cette notion découle de celle de « compétence ethnosocioculturelle » (CESC) qu'il utilise pour définir l'interaction permanente entre langue et compétence référentielle (*id.* : 24). L'auteur distingue la culture/civilisation, constituée de savoirs objectifs « sur un réel communautaire » de la CESC qui se compose « d'éléments d'auto-identification pour la communauté » : images, valeurs, attitudes du réel communautaire. Il convient donc de faire une première distinction entre des connaissances tangibles, encyclopédiques et des pratiques ou valeurs que d'aucuns nommeront « mentalité ». Nous définissons donc la compétence culturelle comme un ensemble de connaissances sur la culture cible dans toutes ses acceptions : culture encyclopédique

(p.ex. œuvres), anthropologique (p.ex. mode de vie des natifs), codes socioculturels. Le *Cadre Européen Commun de Référence* présente la compétence culturelle comme un triangle cognitif entre savoirs/ savoir-faire/ savoir-être. L'acquisition de cette compétence permettrait à l'apprenant de développer son ethno relativisme par l'identification de ses propres préjugés et stéréotypes, et donc sa compétence *interculturelle*. Nous pensons comme Louis (2009 : 122) que l'interculturel constitue une dimension supplémentaire de la compétence culturelle, à l'intérieur de la compétence de communication. Ces composantes se juxtaposent et interagissent constamment. La compétence interculturelle correspondrait donc à la mobilisation des connaissances culturelles en situation d'interaction avec l'altérité étrangère.

La modélisation proposée par Puren illustre parfaitement la complémentarité et la superposition de ces différentes dimensions. Puren (2013) distingue cinq composantes de la compétence culturelle :

- la composante trans-culturelle, qui met en avant les valeurs universelles présentes dans diverses manifestations culturelles
- la composante méta-culturelle, constituée de connaissances culturelles objectives
- la composante inter-culturelle, visant à améliorer l'intercompréhension lors de contacts avec l'altérité
- la composante pluri-culturelle, ou gestion du vivre-ensemble dans des sociétés multiculturelles
- la composante co-culturelle qui, dans la lignée de la perspective actionnelle, a pour objectif la création d'une action commune grâce à la médiation entre individus de différentes cultures.

Selon nous, cette modélisation, à l'origine issue d'une réflexion sur la formation des adultes migrants, peut tout à fait s'appliquer au FLE. Bien que les théories didactiques aient défini l'interculturel comme une composante de la compétence culturelle, cette dernière semble toujours se réduire en classe à l'apprentissage de données culturelles et à une exacerbation de l'exotisme de la culture-cible. De plus, la traduction en pratique de ces deux modélisations suppose un recours constant à de nouveaux supports (notamment informatiques). Ceux-ci permettraient un accès direct et authentique à la culture-cible et un contact régulier avec l'altérité pour les apprenants en contexte hétéroglotte. Or, en Finlande, nous constatons que les enseignants utilisent peu (voire pas du tout) d'autres outils pédagogiques que le manuel, faute de temps. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi d'étudier plusieurs séries de manuels destinés à un public finnophone, en nous penchant sur les représentations endogènes et

exogènes qu'ils véhiculent. L'identification des représentations constitue en effet un préalable à toute démarche interculturelle.

2. Le manuel comme objet d'étude

Les représentations sont constamment présentes en cours de langue étrangère, aussi bien dans l'esprit des acteurs (enseignants, apprenants) que dans les supports utilisés. Il nous a donc fallu sélectionner certains transmetteurs des représentations afin d'étudier, pour reprendre les termes de Ladmiral et Lipiansky (1989), l'« imagologie interculturelle » qu'ils composent. Les manuels sont en effet les témoins privilégiés de ce qu'une société montre d'une autre à travers le cours de langue. Ce sont aussi des créations littéraires d'auteurs et d'éditeurs consciemment ou non imprégnés par un curriculum, et donc indirectement des produits sociopolitiques résultant des politiques éducatives mises en place.

a. La fonction sociopolitique du manuel

Le manuel scolaire est beaucoup plus qu'un simple instrument d'enseignement et d'apprentissage. C'est l'un des moyens privilégiés pour transmettre aux générations montantes des valeurs qui tiennent à la fois du civisme, du nationalisme, de la morale, de l'hygiène, de la bienséance, etc., bref, au comportement social, politique ou culturel à adopter dans la société. Il apparaît alors comme une importante source d'information sur les valeurs et les idéologies. (Allard, in Lebrun, 2007 : 119).

Nous avons choisi le manuel comme objet d'analyse car, comme le souligne Lebrun (2007 : 3), il constitue « l'illustration d'un discours clos, achevé et a-historique ». Son analyse permet « d'en voir les implicites, de juger de ses fondements scientifiques et de le comprendre en fonction de son époque » (*ibid.*). Le manuel véhicule en effet une certaine idéologie éducative et ses contenus peuvent nous aider à comprendre les positionnements idéologiques des auteurs, concepteurs et acteurs de l'éducation dans un contexte particulier. Zarate (2006 : 11) considère que les manuels « offrent sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans [une] société de manière elliptique et disséminée ». Lebrun (2007 : 2) explique à ce propos qu'analyser les manuels produits dans une société donnée permet de tracer le portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former. Rocher (in Lebrun, 2007 : 22-23) insiste sur cette fonction sociopolitique du manuel dans une nation :

Le manuel a une fonction civique, il fait partie des instruments de l'apprentissage de la vie en société et de la vie du citoyen dans sa cité. Il doit donc être un miroir aussi peu déformant que possible de la société [...]. Le manuel se retrouve dans la position

sans doute peu confortable de devoir être en même temps un miroir de la société mais aussi un verre correcteur pour ses jeunes utilisateurs.

Analyser ces outils permet de voir comment une société est présentée mais aussi de rendre compte des changements pédagogiques et didactiques qui conditionnent leurs contenus. Ainsi, ces outils de transposition didactique des savoirs transmettent également des modèles identitaires. Choppin (in Lebrun, 2007 : 111) rappelle que le manuel est « un puissant vecteur d'idéologie et de culture dont on s'accorde à penser [...] qu'il participe étroitement de la construction identitaire et de la formation des mentalités collectives ». Or, le manuel cristallise par nécessité un caractère national à travers des personnages, leurs actions/réactions, comportements et habitudes. Par ailleurs, il s'inscrit dans une logique de marché, ce qui engendre des contraintes éditoriales et a un impact sur ses contenus (Zarate, 2006). Nous formulons l'hypothèse que les représentations sociales présentes dans les manuels évoluent d'une époque à l'autre au sein de la même société-source.

b. La constitution des représentations

La représentation est un concept transversal issu de la psychologie sociale. D'après Kramsch (1997 : 78), les représentations culturelles sont constituées de savoirs cristallisés sous forme de schémas cognitifs, qui permettent aux membres d'un même groupe social de se définir, mais aussi d'exclure les non-membres. Les projections typologiques sont inéluctables dans le sens où l'individu a besoin d'organiser sa perception du monde pour l'interpréter et le comprendre. Toute représentation individuelle ou collective de l'altérité permet d'approcher une réalité, de la définir selon ses propres filtres sans jamais pour autant prétendre à l'exactitude ni au réel. Le travail en classe sur les représentations instaure un effort de décentrage en vue d'amoindrir l'ethnocentrisme latent dont tout individu fait naturellement preuve.

Le degré de sensibilisation à un univers référentiel autre contenu dans le matériel pédagogique influe sur les clichés que les apprenants ont de la langue-culture cible. Les contenus des manuels peuvent être de plusieurs types selon les époques et les approches didactiques privilégiées. En théorie, l'évolution des méthodologies en didactique induit le passage d'un discours magistral informatif à l'utilisation de textes authentiques. En réalité, les documents présents dans les manuels sont plus souvent semi-authentiques qu'authentiques : ces contenus sont élaborés artificiellement, préfabriqués pour rendre compte d'une réalité culturelle et s'adapter à différents niveaux de français « non langue maternelle ». Une remarque de Zarate concernant les mutations dues à l'introduction du document authentique dans le matériel pédagogique nous paraît fondamentale quant à l'évolution diachronique de la conception de la culture dans les

manuels :

Le manuel n'est plus constitué autour de la promotion de valeurs cotées pour l'éternité : grands hommes et grands textes du patrimoine national. Organisé autour de la contemporanéité ou, de façon encore plus restrictive, autour de l'actualité avec l'introduction de documents authentiques, le manuel se transforme en un objet périssable dont la durée de vie est limitée : environ 5 ans après sa parution, il devient désuet. (Zarate, 2006 : 50).

Il convient toutefois de noter que certains documents présentés comme authentiques ne le sont plus en réalité car ils se trouvent altérés, aménagés, adaptés, falsifiés. Zarate (*id.* : 102-103) qualifie à juste titre ces documents de « contrefaçons », ce qui les inscrit dans « une sémiotique du mensonge ».

Selon Kramsch (1997 : 100), les représentations sont profondément ancrées dans le discours, elles acquièrent par conséquent une « matérialité discursive » que l'on peut étudier. Comme le souligne Auger (2011 : 313), l'analyse du discours est un outil qui permet de rendre compte de points de vue psychologiques, linguistiques, sociolinguistiques, méthodologiques, anthropologiques et culturels. Elle permet de mettre au jour une idéologie, constituée d'un réseau de représentations. Les « représentations partagées » sont pour Boyer (2003 : 33) des :

mobilisations généralement implicites d'un sens commun, représentations intra et intercommunautaires à teneur plus ou moins clairement normative et présentant un degré de figement plus ou moins important, qui se manifestent en discours.

Ce figement est d'ores et déjà induit par notre support de recherche qui doit sélectionner, condenser et présenter des données culturelles à l'apprenant. En conséquence, nous avons choisi d'étudier d'une part le contenu des manuels, dans la mesure où celui-ci nous renseigne sur les réseaux de représentations mis en place à chaque époque, et d'autre part le discours des manuels car c'est bien lui qui traduit une idéologie politique et éducative.

c. Corpus et méthodologie

L'une des questions à laquelle nous avons essayé de répondre dans cet article a été posée dans les travaux de Zarate (2006 : 12) sur les représentations de l'étranger : « Au bénéfice de quelle culture se fait la description scolaire ? ». Pour y répondre, nous avons souhaité observer les effets de valorisation et de dévalorisation identitaires, comme l'a fait Auger pour les manuels de FLE publiés en Europe. Nous avons travaillé sur un corpus composé de 20 manuels de français langue étrangère utilisés en Finlande à différentes époques : *Bonjour Monsieur Dupont* (années 60, livre de textes), *D'accord*,

d'accord (années 70, 2 volumes), *On y va* (années 80, 4 volumes), *Sur le Vif* (années 90, 7 volumes) et *Voilà* (années 2000, 6 volumes). Les manuels que nous avons choisi d'analyser ont tous été produits localement. Nous postulons comme Zarate (2006 : 28) que les manuels subissent « des distorsions propres aux intérêts du pays où ils sont édités ». Afin de mieux analyser leurs contenus, Aubin (in Lebrun, 2007 : 26) s'intéresse par exemple à ce qu'il nomme les trois « pivots des imprimés pédagogiques » : les consommateurs, les producteurs et les régulateurs. Dans notre analyse, nous ne cherchons pas à étudier le marché éditorial, les intentions des auteurs et producteurs ni même la réception des manuels. Seul le résultat éditorial en termes de contenus, de représentations véhiculées et de démarche interculturelle nous importe. Cependant, nous ne nions pas les contraintes auxquelles les manuels doivent se plier ni le fait que cet objet résulte d'une conception collective qui n'incombe pas seulement à l'auteur. La conception du manuel est un autre sujet, nous préférons analyser le produit fini et utilisé en classe.

Nous avons choisi de centrer notre étude sur l'imaginaire ethnosocioculturel véhiculé par les manuels à travers les représentations endogènes et exogènes qu'ils mettent en discours. Nous nous sommes surtout concentrée sur les textes et leurs personnages fabriqués. Par une analyse qualitative des procédés discursifs, nous pouvons déceler ce qui relève de la stéréotypie, par exemple en étudiant les assertions généralisantes avec article défini (Les Français sont...). Nous pensons comme Auger (2011 : 315) que « ces procédés linguistiques font que l'élève va interpréter l'énoncé comme étant valable dans l'extra-linguistique ». Nous adopterons donc la méthodologie choisie par Nathalie Auger dans *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue* (2007), à savoir l'identification des désignants identitaires ayant trait à la « communauté du Même » et à « celle de l'Autre », afin d'étudier l'orientation axiologique des représentations. En effet, les représentations peuvent être qualitativement de trois types : valorisantes/mélioratives, dévalorisantes/péjoratives ou encore neutres.

L'idée n'est pas ici de proposer une quantification des occurrences identitaires mais bien d'observer des mécanismes permettant de véhiculer des représentations axiologiquement connotées. De la même façon, l'émergence ou non d'une démarche interculturelle ne peut selon nous s'observer qu'en étudiant qualitativement les procédés qui la font émerger. Même si l'analyse du matériel ne donne pas accès au curriculum entier, elle donne néanmoins la possibilité d'entrevoir la conception de la culture du Même et de l'Autre selon les époques. Corréler ces résultats aux instructions officielles permet d'observer la matérialisation des politiques éducatives à la fois en théorie (programmes) et en pratique (manuels). En effet, le programme constitue selon Martinez (2011 : 280) « la mise en forme concrète mais figée des activités de conception et d'exploitation des choix » tandis que les manuels donnent à voir un ensemble de représentations

distinguable que Boyer (2003 : 16) nomme *l'imaginaire ethnosocioculturel*.

3. L'évolution des imaginaires ethnosocioculturels

Dans cette dernière partie, nous allons présenter l'évolution diachronique des imaginaires ethnosocioculturels véhiculés par les manuels retenus pour l'étude. En Finlande, quatre programmes-cadres ont été établis à ce jour. Ils définissent les orientations curriculaires que les acteurs du champ pédagogique sont tenus de suivre lors de chaque décennie. Par conséquent, nous tiendrons compte des contraintes programmatiques de chaque époque pour décrypter la conceptualisation de la culture dans le matériel.

a. L'essentialisation de la culture en l'absence de programme-cadre

Les programmes-cadres ont seulement été élaborés à partir des années 70. Dans les années 60, il n'y avait donc pas de référentiel détaillé dont les enseignants et concepteurs de matériel pédagogique pouvaient se servir. Néanmoins il est intéressant d'observer ce que les manuels publiaient en l'absence d'instructions officielles.

La série des années 60, *Bonjour Monsieur Dupont* (BMD) donne à voir, comme son titre l'indique, une altérité principale supposée représentative de l'altérité française, à savoir, la famille Dupont. Les altérités que Dervin (2008 : 59) appelle périphériques - c'est-à-dire les francophones, les minorités, les immigrés - sont totalement absentes du manuel. L'identité de l'Autre est par conséquent exclusivement définie par son appartenance à la nation. La culture exposée dans cette série est de deux natures : solide (nationale, même parisienne), avec une altérité principale unique et stéréotypée, mais aussi de nature cultivée. Les connaissances culturelles de nature encyclopédique concernent les grands personnages de l'histoire (Napoléon...), les grands auteurs (Molière...) ou les grands compositeurs (Debussy...). En somme, la culture dans la série de 1965 est élitiste et ethnocentrée. Aucune démarche interculturelle n'est mise en place. La seule évocation d'un personnage finlandais sert en réalité de faire-valoir à l'altérité française, comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

S'ils [les Finlandais] venaient des Pays du Nord, ils voudraient sans doute voir des vignes. (BMD : 86).

M. Dupont. Continuons à former l'esprit de notre visiteur étranger. Nous lui avons montré le beau pays de France, les merveilles de sa capitale et les produits de ses industries. (id. : 91).

Un ami scandinave m'écrit qu'il projette faire un petit voyage en France pendant ses vacances (...) donc si un ami étranger vous demandait de lui montrer votre pays, que lui montreriez-vous, en dehors de Paris, bien entendu ?. (id. : 85).

L'interculturalité prend essentiellement la forme d'une comparaison avec le déictique « nous » pour représenter l'identité de l'énonciateur (*nous/ chez nous ... vs. En France on/ Les Français + verbe*). L'inconvénient de cette approche systématiquement comparatiste est évidemment le caractère excessivement généralisant du procédé discursif avec l'utilisation de nombreux articles définis accompagnant l'ethnonyme « Français », comme si des descriptions et pratiques culturelles prototypiques définissaient un caractère national.

Pour finir, on distingue tout au long de l'ouvrage un processus de dévalorisation des auto-représentations : l'identité collective finlandaise est constamment dépréciée au profit de l'identité collective française. Dans le livre d'exercices, plusieurs occurrences font par exemple état du petit nombre d'habitants en Finlande en comparaison avec des villes françaises :

Cette ville a quatre millions et demi d'habitants comme toute la Finlande. (BMD cahier d'exercices : 78).

L'altérité française étant survalorisée, on imagine aisément qu'apprendre la langue française était un moyen à cette époque d'être « civilisé » et d'avoir accès aux « merveilles » du patrimoine français.

b. Le premier programme-cadre (1971) : la prise en compte de la culture anthropologique

Les premières instructions officielles concernant les programmes de langues vivantes ont été publiées en 1971 par *Kouluhallitus*, la Direction Générale des Ecoles. Ce premier programme-cadre représente un tournant majeur du système scolaire finlandais car il constitue le socle fondateur des principes de « l'éducation à la finlandaise ».

Les premières instructions incluent déjà une dimension interculturelle dans les objectifs généraux d'apprentissage d'une langue étrangère, en insistant sur la possibilité de contacts entre individus issus de cultures différentes : « La connaissance d'une langue rend possibles les contacts interculturels dans différents domaines, au-delà des barrières linguistiques » (*Kouluhallitus*, 1971 : 7). La Direction Générale des écoles propose que l'enseignement prenne en compte l'environnement des locuteurs de la culture cible ainsi que leur « façon de penser » (*ibid.*). Ce point de vue est certes un peu caricatural dans la mesure où il présente les locuteurs cibles comme un ensemble homogène partageant une même vision du monde mais cela constitue un premier pas vers l'adjonction d'une intercompréhension culturelle à l'intercompréhension habituellement uniquement linguistique que les manuels proposaient jusqu'alors. Il est à noter que les instructions soulignent la prise en compte dans ces textes de « la vie, la société,

les coutumes et la culture des Français et des francophones » (Kouluhallitus, 1971 : 21).

Nous observons que ces recommandations ont été appliquées dans la série *D'accord, d'accord* (DD), datant de 1977, même si l'évocation des francophones reste tout à fait anecdotique. Deux familles françaises récurrentes, le couple Fournier et la Famille Leroux, symbolisent l'altérité principale mais, curieusement, le « Français typique » prend les traits d'un chauffeur de taxi :

La première personne que le touriste rencontre à Paris, c'est le chauffeur de taxi. C'est un Français typique : il peut être très aimable ou très fermé. Cela dépend de votre attitude. Si vous ne lui parlez pas, il ne dit rien. Mais il vous dit tout ce qu'il sait sur les monuments de Paris, si vous voulez le savoir. Peut-être qu'il ne sait pas grand-chose. (DD : 178).

On retrouve également cette vision définitoire et généralisante du Français et de ses pratiques dans les exercices:

Est-ce que les Français boivent a) du vin b) du lait ?. (DD : 99, ex.8.10).

Les Français boivent ___ café au lait. Ils mangent __ pain ___ croissants et ___ confiture. (DD : 100, ex.8.10).

Une nouvelle composante de la culture apparaît : les savoirs savants incluent à la fois la culture cultivée (Voltaire ...) et une culture plus populaire présentant les vedettes de la chanson ou du cinéma de l'époque (Brigitte Bardot, Catherine Deneuve...) ou des personnages de BD comme Astérix. La culture devient un ensemble hétéroclite de données encyclopédiques et la culture populaire prend le pas sur la culture élitiste. On assiste à l'apparition de véritables auto-représentations c'est-à-dire de représentations des Finlandais qui font partie intégrante de l'ouvrage. Ces personnages finlandais interagissent avec l'altérité française selon plusieurs focalisations (Finlandais en France et Français en Finlande). C'est une nouveauté qui permet un véritable dialogue entre communautés source et cible à travers les personnages. Toutefois, leurs échanges valorisent toujours l'altérité française comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants :

Esko Kivinen [...] est à Paris. Il aime Paris. Il y est souvent. Il aime les monuments historiques de Paris, ses rues et ses cafés. [...] Ah ! J'aime Paris, j'aime la vie parisienne, j'aime cette circulation dans les rues. Ici, je suis heureux. (DD : 77-78).

L'apparition d'auto-représentations n'est donc pas un gage d'absence de hiérarchisation des cultures ni de remise en cause de l'orientation axiologique du discours.

c. Le deuxième programme-cadre (1985) : une vision ethno relativiste de la langue-culture

Au cours de la décennie suivante, les programmes d'études des langues vivantes ont été remaniés ; les instructions officielles publiées par le Ministère de l'Éducation datent de 1985. Les objectifs culturels sont désormais plus explicites : il s'agit d'amener les apprenants à appréhender « la langue comme médiatrice de culture » (Kouluhallitus, 1985a : 75). Par l'apprentissage d'une langue, l'élève fait la connaissance d'une culture et de coutumes différentes des siennes, ce qui l'aide à mieux comprendre et respecter sa propre culture (*id.* : 76). Cette connaissance d'autres cultures « promeut la tolérance et la paix » (*ibid.*). Nous voyons donc poindre dès les années 80 quelques éléments du discours de référence actuel du Conseil de l'Europe, en particulier le souci du maintien d'une cohésion sociale par une meilleure compréhension et acceptation de l'altérité ainsi qu'une vision ethno relativiste des langues-cultures : « Les études d'une langue étrangère élargissent la conception du monde et promeuvent la solidarité internationale » (*id.* : 95).

Ces instructions sont beaucoup plus détaillées que celles des années 90 ou même 2000. Les années 80 constitueraient à première vue un tournant vers de nouvelles approches pédagogiques qui seront confirmées ou précisées lors des décennies suivantes. La vision proposée dans ces instructions s'apparente parfois à de l'anthropologie contrastive dans le sens où l'emphase est mise sur les différences entre culture source et culture cible. L'une des finalités de cet enseignement comparatif est que l'apprenant puisse à terme parler de et écrire sur la Finlande en français (*ibid.*) ; un module entier dans le manuel *On y va* (OYV) est par exemple consacré à la Finlande. Le quatrième module selon le programme-cadre a pour objectif de présenter les curiosités touristiques en France ainsi que « la vie quotidienne et les fêtes d'un Français moyen » (*id.* : 201). Nous retrouvons ce français moyen dans la série *On y va avec*, de nouveau, une famille aisée, les Duroc, censée être représentative des Français et permettant de présenter une France idéale :

On arrive dans un beau quartier, où les rues sont bordées d'arbres et les maisons entourées de jardins, pleins de fleurs. (OYV 2 : 27).

Pourtant, petit à petit, la culture-cible fait l'objet de critiques, ce qui n'était pas le cas dans les séries précédentes, p.ex. :

On dit que les Français conduisent trop vite, comme des fous. (*id.* : 22).

Ainsi, nous notons un relatif équilibre axiologique entre les occurrences mélioratives et péjoratives à l'égard de la culture française. L'altérité francophone est mise en valeur : elle fait l'objet du module 6 du programme-cadre, qui met l'emphase

sur « l'internationalité et la recherche d'informations sur les pays francophones » (Koulouhallitus, 1985b : 202), ce que nous retrouvons dans cette série. Par ailleurs, dans les quatre volumes, les échanges et voyages sont fréquents et les rencontres entre Français et Finlandais multiples. Le séjour de Pekka, un Finlandais en France, est par exemple l'occasion d'expliquer en classe des habitudes culturelles différentes :

Pekka : Je viens d'apprendre qu'entre midi et deux heures personne ne bouge sauf pour manger ou servir à manger. Que seul un imbécile essaie d'entrer dans une banque l'après-midi. (OYV 2 : 39).

La culture-source est revalorisée, car décrite à l'aide d'une axiologie globalement méliorative, et le patrimoine industriel et artistique vanté, p.ex. :

Un fascinant paysage de lacs. (OYV3 : 45). Admirer le fantastique monument Sibelius. (id. : 96).

Pekka : [...].KONE, c'est une firme finlandaise [...]. Roger : Excuse-moi de mon ignorance. En tout cas, je vous félicite pour tous ces engins. (OYV2 : 26).

La typologie culturelle a également changé : la culture contemporaine et populaire domine maintenant largement la culture savante. Les grandes œuvres importent peu comparativement aux décennies antérieures : la culture quotidienne/anthropologique a supplanté la « culture cultivée ».

d. Le troisième programme-cadre (1994) : une démarche interculturelle

En 1994, un troisième programme-cadre est publié. Il envisage la culture comme un ensemble incluant à la fois l'art, les sciences, les coutumes, valeurs et façons de vivre (Opetushallitus, 1994a : 73). Toutes les acceptions de la culture sont traitées avec des références aussi bien à Charlemagne qu'à Yannick Noah. Dans ce texte, la culture constitue une partie importante des enseignements de langues et la langue est vue comme « un moyen d'activité sociale » (*ibid.*). Pour la première fois, le manuel rejette explicitement toute représentation stéréotypée des Français :

Pour un Français, la chose la plus importante, c'est d'être français. Logique, les Français sont les plus beaux, les plus intelligents et les plus spirituels. Mais pour être français, il ne suffit pas qu'on vive en France et qu'on parle français. Il faut non seulement qu'on soit de nationalité française mais surtout qu'on pense comme les Français. L'ennui, c'est que de vrais Français, il n'y en a pas. (SLV2C : 9).

Le français moyen n'existe plus et le manuel refuse de le représenter en images: des individus de toutes origines, de tous âges, de toutes confessions sont présentés comme Français. L'altérité n'est plus réduite à des traits définis. Une véritable réflexion sur

l'identité, la stéréotypie, les représentations, est ainsi induite en classe par le positionnement idéologique du manuel. Le multiculturalisme est non seulement un fil rouge dans cette série mais il est surtout extrêmement valorisé :

Le Français, c'est donc un mélange d'innombrables origines et de cultures, une pincée de ceci et de cela. Et il est bien connu que ce sont les mélanges qui donnent les meilleurs résultats. Voilà pourquoi les Français sont si beaux, si grands, si forts et si intelligents. (id. : 10).

Ce n'est donc plus l'altérité elle-même qui bénéficie d'une axiologie valorisante mais le multiculturalisme dont elle est issue. La présentation de la diversité régionale ne permet plus de réduire le pays cible à sa capitale. En outre, les francophones sont fortement représentés dans cette série. Le volume 2C de SLV est entièrement consacré à la francophonie. Le volume 2B est quant à lui consacré à la Finlande avec, une fois n'est pas coutume, une hypervalorisation constante de la Finlande et de ses habitants :

La renommée des designers et des architectes de ce pays est mondiale. Ses chefs d'orchestre et ses chanteurs classiques sont partout à l'honneur. [...] La production de haute technologie progresse à pas de géant. Sa croissance est une des plus rapides des pays de l'OCDE. [...] On dit de l'archipel du sud-ouest finlandais qu'il est le plus beau du monde. (SLV2B : 15)

Tout est bien organisé, propre, il y a du matériel et le niveau... chapeau ! (id. : 22, à propos de l'école finlandaise).

Ce volume ressemble parfois davantage à un ouvrage publicitaire qu'à un manuel d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pensons que l'objectif des auteurs est double : amener les finnophones à pouvoir parler de leur pays en langue-cible et revaloriser l'image de leur pays d'origine. La tendance à la dévalorisation de l'identité collective source a donc été corrigée par l'extrême inverse, ce que nous qualifions de « renversement axiologique ». Enfin, les échanges entre le Même et l'Autre se multiplient : les personnages-énonciateurs aux origines diverses et la multiplicité des focalisations constituent un premier pas vers la déconstruction de représentations cristallisées.

e. Le dernier programme-cadre (2003-2004) : la promotion de l'éducation à la citoyenneté européenne

Les grandes orientations fournies par les programmes de 2003-2004 constituent encore aujourd'hui le socle de référence en matière de contenus d'enseignement-apprentissage puisqu'aucun autre programme n'a été établi depuis cette date. L'apprentissage des langues étrangères au lycée vise à « développer des capacités de communication

interculturelle » identifiées comme le respect, la connaissance et la compréhension de la culture-cible (Opetushallitus, 2003 : 100). Le programme de 2003 recommande de porter une attention toute particulière à « l'identité et la multiculturalité européennes » (*ibid.*). Il promeut surtout la formation d'une conscience que les valeurs et actions sont liées à la culture, ce qui engendrerait chez l'apprenant le développement « d'une sensibilité culturelle » (Opetushallitus, 2003 : 101). L'acceptation de la culture recouvre autant la culture héritée et élitiste que la culture actuelle et populaire dans la série *Voilà* (V), qui traite aussi bien de la France que de la Francophonie, de la Finlande, des œuvres littéraires que des chanteurs actuels. Les objectifs et contenus du programme du collège doivent être fondés sur les trois fondamentaux suivants : les connaissances de la langue, celles de la culture et le développement de stratégies d'apprentissage. La culture est donc considérée comme l'un des trois piliers de l'apprentissage des langues étrangères dans le programme cadre des années 2000.

Dans les manuels de cette décennie, on montre de nouveau les Français dans leur diversité mais il est aussi intéressant de noter que si le stéréotype du Français ou de la famille typique a disparu, une autre représentation cristallisée apparaît et concerne d'autres personnages dont on définit constamment l'identité par les interdits alimentaires et la pratique religieuse. Les altérités périphériques sont ainsi folklorisées :

Jean-Pierre : Bonjour. Je te présente Malik, il est algérien [...] Malik : Je suis musulman, je ne mange pas de porc. (V1 : 54-55)

Tu as vu Rachida ces derniers temps ? C'est vrai qu'elle fait le ramadan ? - Mais oui, c'est une bonne musulmane. (V4 : 96)

L'identité finlandaise est quant à elle hautement valorisée : la Finlande et ses habitants sont perçus comme très modernes, à la pointe de la technologie et de l'éducation. Toutes les références au Même sont d'une axiologie positive, p.ex. :

Il veut en savoir un peu plus sur ce pays classé en tête des palmarès mondiaux des performances scolaires [...] Vous savez sans doute que les résultats scolaires sont excellents et que la Finlande se situe dans le peloton de tête des pays de l'OCDE. (V5 : 6-7).

Le pays est toujours présenté comme organisé, propre, riche et agréable. Dans ce contexte, la France est toujours perdante et sujette à critiques lors des comparaisons avec la Finlande. L'énonciateur se sert des atouts de la communauté source pour dévaloriser la communauté cible. La critique à l'égard de la France est bien plus fréquente et virulente que dans les manuels des décennies précédentes, comme dans l'exemple suivant qui décrit le système hospitalier français :

Il y a aussi les gens qui hurlent de douleur en attendant qu'on s'occupe d'eux, les enfants qui pleurent ; sans parler de l'attente. Quel cauchemar ! J'avais mal à la tête,

mais j'étais plutôt soulagée de ne pas devoir subir une opération d'urgence. (V4 : 53).

Afin de combattre les préjugés, la série *Voilà* fait la promotion de l'éducation interculturelle. Les personnages, très mobiles, sont ouverts et s'améliorent au contact de l'altérité. Le choc culturel est par exemple perçu comme positif et constructif pour le développement personnel de l'individu :

J'imagine que vous n'avez pas vécu un choc culturel ? Minna : Un choc culturel ? Mais si, heureusement ! Sinon quel intérêt de quitter son pays ? (V5 : 120).

Outre la promotion du dialogue interculturel, le manuel se pose aussi en fervent défenseur de l'identité et de la citoyenneté européenne. Tous les personnages sont présentés comme pro-européens, favorables à l'éducation interculturelle ainsi qu'à la constitution d'un patrimoine culturel commun. Le projet de l'Education Plurilingue et Interculturelle semble ainsi avoir été intégré au discours du manuel en Finlande.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes intéressée au discours sur la culture à deux niveaux : les discours officiels du Ministère de l'Education à travers les programmes mais aussi les discours des manuels sur l'identité et l'altérité. Les représentations ont été notre objet d'analyse principal car la conceptualisation de la culture prônée par les décideurs émane d'une volonté politique européenne ou nationale qui se traduit par des représentations de l'altérité différentes selon l'époque.

Dans *Bonjour Monsieur Dupont*, la France et la culture patrimoniale étaient surexposées, vantées et l'image du pays était valorisée. Les Finlandais appartenaient à une communauté différente. Ils étaient peu évoqués et quand ils l'étaient, catégorisés et dévalorisés. Le travail sur la compétence interculturelle n'apparaît véritablement dans le matériel qu'à partir des années 70. Il sert à ce moment-là à valoriser l'altérité française par la dépréciation de l'altérité finlandaise. Dans les années 80, l'altérité française commence à faire l'objet de critiques. La culture de la société-cible n'est pas objectivée mais jugée au regard des pratiques de la société-source. Les manuels publiés dans les années 90 ont trouvé selon nous un point d'équilibre quant à la valorisation/dévalorisation des deux identités collectives exposées. La culture française n'est plus présentée comme « meilleure » mais tout simplement « différente ». La série des années 2000, en voulant à tout prix promouvoir le multiculturalisme, stigmatise finalement d'autres communautés que le « Français typique » (les musulmans). Enfin, la connaissance de l'identité nationale finlandaise prônée par le dernier programme-cadre se traduit par une hyper-valorisation de l'identité finlandaise, aux dépens de la culture-cible, régulièrement raillée.

Pour conclure, on s'aperçoit que les processus de valorisation/dévalorisation du Même (le Finlandais) et de l'Autre (le Français) ont tellement évolué qu'ils se sont même inversés en l'espace de cinquante ans. Or, le développement d'une compétence culturelle ne devrait impliquer ni survalorisation ni dépréciation des cultures source et cible dans le matériel pédagogique. Il serait judicieux que les concepteurs de manuels s'interrogent davantage sur l'axiologie des représentations qu'ils mettent en discours car sans leur relativisation en classe par l'enseignant, ces représentations se cristalliseront sûrement et conditionneront les futurs échanges de l'apprenant avec l'altérité « réelle ».

Bibliographie

Auger, N. 2003. Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne. In : *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses*. Paris : l'Harmattan.

Auger, N. 2011. Les manuels : analyser les discours. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Boyer, H. 2003. *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : l'Harmattan.

Dervin, F. 2008. Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande. In : *Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*, Cahiers de langue et de littérature, n°5, Université de Mostaganem, pp.57-86.

Kramsch, C. 1997. Imagination métaphorique et enseignement des langues. In : *Les représentations en didactique des langues et des cultures*, Notions en question n°2, Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.

Lebrun, M. 2007 (dir.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Louis, V. 2009. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter) culturelle*, Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes.

Martinez, P. 2011. Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certifications, instructions, référentiels... . In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Puren, C. 2013. La compétence culturelle et ses composantes :

<http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-la-comp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes/>, consulté le 29.03.2013.

Zarate, G. 2006 [1993]. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Programmes-cadres

Kouluhallitus. 1971. *Valtion oppikoulujen opetussuunnitelmat 1971 : Nykykielet*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1985a. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1985b. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.

Opetushallitus. 1994a. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki : Edita Oy.

Opetushallitus. 1994b. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki : Painatuskeskus.

Opetushallitus. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Vammala : Vammalan kirjapaino Oy.
Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala : Vammalan kirjapaino Oy.

Corpus de manuels¹

Anttila, J. et al. 1977. *Toujours d'accord*. Helsinki : Yhteiskirjapaino Oy.
Anttila, J. et al. 1980 [1977]. *D'accord ? D'accord*. Jyväskylä : K. G. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
Bärlund, K. et al. 1995. *Sur le vif Textes 1*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1996. *Sur le vif 2A*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1996. *Sur le vif 2B*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1997. *Sur le vif 2C*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1998. *Sur le vif 3A*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1998. *Sur le vif 3B*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1999. *Sur le vif 3C*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 2008 [2004] *Voilà ! 1 Textes*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 2008 [2005]. *Voilà ! 3 Textes et exercices. Chez nous et ailleurs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 2009. *Voilà ! 2 Textes et exercices. Les loisirs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Hankala-Perттula, P. et al. 2009 [2006]. *Voilà ! 4 Textes et exercices. Avant et maintenant*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Hankala-Perттula, P. et al. 2009 [2007]. *Voilà ! 5 Textes et exercices. Les études et les projets d'avenir*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Kivivirta, N. et al. 2008 [2007]. *Voilà ! 6 Textes et exercices. La culture; Notre monde à nous tous*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Sohlberg, A-L. 1965. *Bonjour Monsieur Dupont*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.
Sohlberg, A-L. et al. 1981. *On y va*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
Sohlberg, A-L. et al. 1983. *On y va C Lukion kurssit 1-3*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
Sohlberg, A-L. et al. 1984. *On y va C Lukion kurssit 4-6*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
Sohlberg, A-L. et al. 1985. *On y va C Lukion kurssit 7-9*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Note

1. Dans le texte, nous référons aux manuels par la mention des initiales suivies du numéro du volume. P.ex., SLV3A = Sur le Vif, volume 3A.

Paris ou la francophonie ? L' « orientation mondiale » dans les programmes de français au Danemark



Lisbeth Verstraete-Hansen

Haute École de Commerce de Copenhague (CBS), Danemark

lvh.ibc@cbs.dk

Résumé : Cet article propose une réflexion sur ce qu'on pourrait appeler « l'orientation mondiale » des programmes de français au Danemark. Plusieurs rapports officiels et études académiques ont souligné la nécessité de mieux assurer la progression entre les différents niveaux de l'enseignement des langues étrangères, mais les recommandations concernent plus souvent l'acquisition de la langue et les compétences communicatives que le contenu des cours. A travers l'examen de la présence de la « francophonie » dans les documents officiels concernant l'école fondamentale, le lycée et la formation universitaire destinée à former les futurs enseignants pour le lycée, l'article montre que la vision et la place de ce qu'est une « orientation mondiale » varient considérablement d'un niveau à l'autre du système éducatif.

Mots-clés : Curriculum - études françaises - francophonie - cohérence verticale du système éducatif

“Global orientation” in the French curriculum in Denmark

Abstract: This paper proposes a reflection on what might be called the “global orientation” of French programs in Denmark. Several official reports and academic studies have emphasized the need of a clearer transition between the different educational levels involved with the teaching of foreign languages, but the recommendations more often deal with language acquisition and communicative competence than with course content. Through the examination of the presence of the “Francophonie” in official documents relating to the elementary school, high school and university training of future teachers for the upper secondary school, the article shows that the vision and the place of this “global orientation” vary considerably according to the each level of the educational system.

Keywords: Curriculum - French Studies - Francophonie - Vertical Coherence of the Educational System

Introduction

Cet article propose une réflexion sur ce qu'on pourrait appeler « l'orientation mondiale » des programmes de français au Danemark dans une perspective qui s'intéressera moins aux méthodes d'enseignement qu'au contenu de cette « orientation mondiale », destinée - selon les documents officiels - à préparer les élèves à agir de manière compétente dans des environnements sociaux et professionnels multilingues et multiculturels. Ainsi formulée, « l'orientation mondiale » renvoie à la politique linguistique et éducative européenne et plus particulièrement au Cadre européen commun

de référence pour les langues (CECR) qui a fortement inspiré les réformes de l'enseignement des langues étrangères des dix dernières années. Mais la volonté de donner une orientation mondiale aux programmes de langues reflète également l'attention que les sciences humaines et sociales portent aujourd'hui à la rencontre des langues et des cultures, à tout ce qui est interaction et hybridation.

Dans le domaine particulier qui nous intéresse ici - l'enseignement du français - l'intérêt croissant pour le caractère dynamique et fluctuant des phénomènes culturels a profondément modifié le regard porté sur la France et sur la langue française dont certaines voix ont revendiqué la « dénationalisation » (cf. Waberi, 2007 : 72).

Ce changement de regard, qui a trouvé à s'exprimer à travers la notion de « francophonie », n'est pas passé inaperçu dans le système éducatif danois où des « thèmes francophones » sont obligatoires dans l'enseignement du lycée général depuis 1988. Pour examiner la manière dont les différents niveaux du système assurent l'orientation mondiale de l'enseignement du français, la notion de « francophonie » peut donc utilement servir d'indicateur. C'est au moins l'idée qui sous-tend le présent article où je vais examiner la présence de la « francophonie » dans les documents officiels concernant l'école fondamentale, le lycée et la formation universitaire destinée à former les futurs enseignants pour le lycée¹. En effet, la relation entre ces deux derniers niveaux méritent une attention particulière : selon le rapport publié par un groupe de réflexion chargé par le Ministère de l'Éducation de faire des recommandations pour l'élaboration d'une stratégie nationale pour l'enseignement des langues étrangères à tous les niveaux du système éducatif, la cohérence entre les différents niveaux laisse à désirer (*Sprog er nøglen til verden*, 2011 : 9, 58-60). Sur ce point, les recommandations font écho à un rapport antérieur qui, en 2003 déjà, avait souligné la nécessité de mieux assurer la progression entre les différents niveaux du système (*Fremtidens sprogfag*, 2003 : 37-39). Nous disposons d'une étude importante et bien documentée sur l'enseignement de la langue française dans une perspective verticale (Andersen & Blach, 2010), et les travaux pionniers de Karen Risager (Risager, 2003 ; 2007) sur l'école fondamentale ont posé des bases pour des recherches futures sur la dimension transnationale du curriculum.

C'est la question de la cohérence verticale des programmes de français qui constitue la question centrale du présent article qui se terminera par une brève discussion de la manière dont on pourrait penser l'articulation entre études françaises et « thèmes francophones ». J'essaierai, en cours de route, d'esquisser une définition opérationnelle de ce que pourrait être une orientation mondiale basée sur des études françaises « transnationales » et « transdisciplinaires ».

1. Présence de la francophonie dans les programmes de français

En quelques dix ans, les programmes de langues étrangères a fait l'objet de réformes diverses visant à rendre l'enseignement des langues plus compatible avec les grandes orientations de la politique linguistique et éducative européenne. Ces réformes ont touché tous les niveaux du système éducatif.

À l'école fondamentale, la réforme *Objectifs communs (Fælles mål, 2003, révisé en 2009)* a réorganisé le programme du français conformément aux principes du CECR (Andersen, 2006 : 52) ; au lycée, la réforme entrée en vigueur en 2005 a défini le français, comme des autres langues étrangères, comme une matière de compétences, de connaissances et de culture. Les objectifs du programme peuvent sans difficultés être rapportés aux catégories et niveaux taxonomiques du cadre, bien que celui-ci ne soit pas ouvertement revendiqué. Peut-être, écrit Karen Sonne Jakobsen, parce que l'approche très pragmatique du cadre peut sembler incompatible avec le contenu littéraire et culturel qui occupe toujours une place considérable dans les programmes du lycée général (Jakobsen, 2011 : 144).

Au niveau universitaire, les réformes se sont succédées à un rythme soutenu pour mettre en œuvre les grands principes du « processus de Bologne » dont le premier principe était la comparabilité entre les systèmes européens d'enseignement supérieur. Pour faciliter la lisibilité internationale, les objectifs et les contenus des programmes d'études sont aujourd'hui, au Danemark comme ailleurs, formulés en termes de compétences plutôt qu'en termes de contenu ou de savoir disciplinaire (cf. Bruno *et al.*, 2010). Autre aspect des réformes : les universités danoises sont tenues d'entretenir un dialogue avec des personnalités extérieures pour mieux adapter les programmes aux besoins du marché du travail. L'identification de tels besoins est une tâche très complexe mais, limitée au secteur éducatif, l'affaire est un peu plus simple. Aussi, dans la foulée des réformes, les deux universités (Aarhus et Copenhague) qui proposent encore un cursus complet en études françaises ont-elles rehaussé le profil de la formation des enseignants des langues au lycée. C'est ce profil que je me propose d'examiner plus loin en prenant pour exemple le programme offert à l'Université de Copenhague.

1.1. L'école fondamentale

À l'école fondamentale (6-15 ans), le français est une langue optionnelle pour les élèves à partir de leur 7^e année (13-14 ans). Le document officiel qui précise les *objectifs communs* pour le français comprend trois parties : 1) objectifs partiels et généraux où sont précisées les compétences et les connaissances à acquérir par les élèves ; 2) un plan de progression et 3) des propositions de parcours thématiques. Il n'y

a pas de manuels ou de lectures obligatoires, chaque enseignant étant libre de choisir les textes et les exercices qui conviennent aux thèmes retenus.

Les objectifs visés au terme de l'enseignement à ce niveau initial sont divisés en quatre sections : *compétences communicatives, langue et usage de la langue, acquisition de la langue et culture et civilisation*. Dans ce qui suit, je vais me concentrer sur la section *culture et communication*, ce qui ne doit pas faire oublier que le développement de la compétence communicative reste la priorité absolue.

Extraits de *Fælles mål - Fransk. Faghæfte 18*.

Objectifs généraux après la 9^e année :

Au terme du cursus [d'une durée de trois ans], l'élève doit être capable de :

- utiliser des connaissances de base sur la géographie, l'histoire, les conditions de vie, les valeurs et les normes *dans des pays francophones* ;
- établir des comparaisons entre des cultures d'expression française et sa propre culture ;
- utiliser le français comme langue de communication dans la rencontre avec des locuteurs francophones ;
- manifester de la compréhension pour d'autres cultures et manières de vivre.

Cette partie du document n'établit aucune distinction entre la France et le reste du monde francophone, et on serait tenté d'y voir une égalité parfaite entre thèmes « français » et « francophones ». Selon le plan de progression, « le contenu de l'enseignement donnera une image variée de la culture et de la civilisation dans des *pays francophones* » (p. 12), tout comme les textes, les images et le matériel sonore utilisés doivent « refléter la diversité culturelle des cultures *des pays francophones* » (*id.*).

Cependant, dans la section « compétences communicatives », les auteurs font observer que « la langue comme moyen de communication et *comme expression de la culture française* sera au centre de l'enseignement » (*id.*). Dans la troisième partie, qui propose des itinéraires thématiques, la diversité liée à la langue française se réduit encore un peu : « l'enseignement va *naturellement se concentrer sur la France*, mais il faut aussi travailler sur d'autres pays et régions francophones, par exemple le Québec, la Suisse, la Belgique, le Maroc » (p. 33) et « il faut planifier l'enseignement de manière à faire prendre conscience par les élèves des similitudes et des différences entre leur

propre culture et la *culture française* (...) » (*id.*). Par rapport aux thèmes à aborder dans le cours, le document précise que l'accent principal sera mis sur la France et suggère quelques pistes à explorer : vie quotidienne (« Comment aller à l'école en *France* ? ») ; normes et valeurs (« Qu'est-ce qui est important dans la vie des *Français* ? ») ; le domaine esthétique (rappeler « la grande importance de l'art *en France*). Le souci de la diversité revient brièvement dans le passage consacré à la comparaison entre cultures et au développement de la compétence interculturelle dans un monde globalisé. L'élève doit pouvoir expliquer les différences culturelles et sociales entre le Danemark et *des pays francophones* (p. 34).

Comme la progression, à ce niveau, concerne moins le contenu que le travail sur la langue, il est conseillé de centrer le contenu sur l'apprenant (*id.*) et de prendre comme point de départ des thèmes culturels en phase avec les attentes et le savoir existant des élèves débutants : « (...) des produits français (fromage, vin, voitures, etc.), Paris comme ville touristique, le paysage français (les Alpes, la Côte d'Azur), Tour de France etc. » (*id.*). Renvoyant ainsi le français aux stéréotypes nationaux et au statut de langue nationale - langue du camembert, de la Tour Eiffel et des Alpes - plutôt que globale, les parcours thématiques proposés courent le risque de fixer des représentations existantes et de passer à côté d'une opportunité offerte pour donner une orientation véritablement mondiale à l'enseignement du français. Risque apparemment bien réel qui s'aggraverait encore par le matériel pédagogique existant (Gregersen 2009).

1.2. Le lycée général

Dans le lycée général, le français est une option que les élèves peuvent choisir au niveau débutant ou intermédiaire et pour une durée de deux (niveau B) ou de trois (niveau A) ans. Le programme le plus complet est donc celui qui est proposé aux élèves combinant un niveau d'entrée intermédiaire avec le niveau A. C'est de ce programme que proviennent les objectifs suivants :

Extraits de *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen. Bilag 21.*

1.1. Identité de la matière

(...) L'objet central est la langue française considérée à la fois comme moyen de communication dans le *contexte européen et mondial*, comme moyen de connaissance et comme voie d'accès à la compréhension d'autres langues et cultures romanes. En plus, la matière comprend la culture, l'histoire et la civilisation en *France ainsi que dans d'autres pays francophones.*

1.2. Objectifs [composante culturelle]

(...) L'étude de *culture et de littérature d'expression française* donne un savoir et des connaissances qui permettent aux élèves de comprendre des sociétés et des cultures de langue française, (...) et de développer leur conscience interculturelle. La matière permet à l'élève de comprendre la place de la culture française dans les grands courants de pensée en Europe, ainsi que la dimension esthétique caractéristique de différentes formes d'expression. Enfin, la matière développe chez les élèves la capacité de réfléchir, à travers la *rencontre des cultures, sur leur propre culture comparée aux cultures francophones*.

2.2. Noyau central [composante culturel et littérature]

- expressions orales et écrites littéraires et non-littéraires *de France et d'autres pays francophones* du 19^e, du 20^e et du 21^e siècles, en *mettant l'accent sur la période la plus récente en France*.

- des phénomènes historiques, culturels et interculturels en rapport avec les sujets étudiés ;

- la situation actuelle dans *des pays francophones en mettant l'accent principal sur la France* ;

- aspects centraux de civilisation en France et dans *un ou plusieurs autres pays francophones*.

Dans ce même document, le paragraphe consacré aux principes didactiques préconise que les disciplines rassemblées par la matière « français » - langue, culture, histoire et société - doivent être perçues comme une unité. En 2010, le ministère a ajouté une phrase selon laquelle l'enseignement « tout en respectant les objectifs disciplinaires doit mettre la focale sur des aspects directement applicables ».

Les extraits des documents officiels témoignent d'une grande attention au fait qu'on parle, vit, écrit et crée en français hors de France, mais il est notoirement difficile de savoir comment les instructions officielles se concrétisent dans la pratique. Pour se faire une idée plus précise de l'intégration de « thèmes francophones » dans l'enseignement au lycée, la revue *Fransk Nytt* éditée par l'association des professeurs de français pourrait donner quelques indications. Depuis les années 1990, la revue propose régulièrement des numéros à thème consacrés tantôt à un pays ou une région francophone spécifique, tantôt à des problématiques plus générales comme la colonisation, la décolonisation, la migration, la rencontre des cultures. Un premier débroussaillage permet également de constater que les parutions à vocation didactique en rapport avec la francophonie se poursuivent à un rythme stable. Ces éléments permettent de parler d'un intérêt à

la fois précoce et durable pour la francophonie chez les enseignants du lycée. Ainsi, bien que les manuels traditionnels - textes accompagnés d'un glossaire et des questions de grammaire - restent largement centrés autour de la France, un choix de matériel didactique traitant de l'un ou l'autre thème en rapport avec le monde francophone est continuellement disponible sur le marché danois.

Pour résumer, on peut dire que les instructions officielles concernant l'école fondamentale jettent une base - ténue, certes, et pas toujours conséquente, mais une base quand même - que le lycée consolide. Reste à savoir comment l'université, à son tour, à intégré les études francophones dans la formation des enseignants.

1.3. L'université : formation des enseignants

La formation des enseignants pour le lycée se fait en deux temps : D'abord, une formation disciplinaire est dispensée à l'université par des spécialistes en linguistique, littérature et culture/civilisation qui n'ont pas - ou peu - de notions de didactique ; ensuite, une formation didactique est intégrée dans la première année de poste au lycée. Elle comprend une partie pratique (l'enseignement) et une partie théorique (des cours répartis sur l'année scolaire composés d'un volet didactique générale et un volet didactique disciplinaire). Selon les informations obtenues², le programme officiel et la bibliographie disponible, la didactique disciplinaire est principalement orientée vers la didactique des langues et relativement peu vers la didactique des littératures/cultures.

À l'Université de Copenhague, la formation des enseignants pour le lycée a été remaniée en 2012. Le contenu disciplinaire du programme en licence (en danois *Bachelor*) est structuré en deux piliers dont le premier « langue et textes » comprend quatre modules, tandis que le deuxième, « Culture française et francophone » comprend trois modules totalisant 45 ECTS qui se répartissent ainsi (cf. *Studieordning for Fransk sprog, litteratur og kultur*, p. 5) :

Culture française et francophone 1

- La France moderne, 15 ECTS.
 - Politique et culture de la France moderne.
 - La France après 1871. Littérature et idées

Culture française et francophone 2

- Culture visuelle, 7,5 ECTS.
- La France 1715-1871. Littérature, culture et idées, 7,5 ECTS

Culture française et francophone 3

- La France et le monde francophone, 7,5 ECTS
- La France avant 1715 : Littérature, culture et idées, 7,5 ECTS.

Conformément aux principes de Bologne, les objectifs des cours sont décrits en termes de connaissances et de compétences. Pour se faire une idée plus précise du contenu, on pourra se reporter à la présentation du programme sur le site officiel de l'Université de Copenhague :

Les cours de littérature, de culture et de civilisation sont étroitement liés, car en France, la frontière entre littérature, rhétorique, théorie, philosophie et politique est mouvante. Vous allez commencer par la France moderne, ensuite la France entre 1715 et 1871, avant de terminer par un cours sur la France avant 1715. Dans la partie historique, on va aborder des thèmes importants comme par exemple la Commune, la France pendant la Deuxième guerre mondiale, la Révolution française, la Réformation, etc. Dans la partie littéraire, vous allez analyser des textes - aussi bien des poèmes que des nouvelles et des romans. Vous allez également travailler sur la culture visuelle sous forme de films, photos, peintures, affiches, etc. qui montrent des aspects différents de la culture française.

Voir : <http://studier.ku.dk/bachelor/fransk/undervisning-og-opbygning/moduler/>

On peut faire remarquer que la présentation garde le silence sur des thèmes relatifs au cours sur le monde francophone du module 3 dont les objectifs précisent que les étudiants doivent acquérir des connaissances sur et une compréhension de « la France dans un **contexte européen et global** » ainsi que des « sociétés et cultures du monde francophone » (*Studieordning* : 14). Il faut également pouvoir « définir et interpréter des thèmes culturels du monde francophone et les comprendre dans leur contexte global » (*id.*).

En ce qui concerne les objectifs spécifiques du cours sur la France et le monde francophone, l'étudiant(e) devra :

- (...) *faire preuve de connaissances et d'une compréhension détaillées de certains aspects choisis des sociétés et des cultures francophones ;*
- *élaborer une analyse de sujets/débats essentiels pour comprendre des sociétés et des cultures francophones et/ou la place de la France dans un contexte international plus large ;*
- *présenter un débat actuel en rapport avec des sociétés et des cultures francophones et/ou la place de la France dans un contexte international plus large (ibid., p. 15).*

À partir de là, on peut faire plusieurs constats : d'abord, le cours ne vise pas à donner une introduction générale au monde francophone mais à « des aspects choisis » ; ensuite, l'intitulé du cours dessine une ligne de partage entre « la France et le monde francophone » qui fait penser qu'il s'agit de deux entités isolées que l'on peut étudier indépendamment l'une de l'autre ; enfin, le choix (= et/ou) offert aux étudiants d'exclure de leur analyse « des sociétés et cultures francophones » au profit de « la place de la France dans un contexte international plus large » pourrait réduire la composante francophone du cours à très peu de chose.

Les littératures francophones sont abordées au niveau du Master dans le cours « Littérature moderne et contemporaine en français » (7,5 ECTS). Selon les objectifs de ce cours dont l'intitulé supprime la distinction entre « français » et « francophone », la « littérature en français » sera envisagée dans une perspective aussi bien européenne que francophone, et le cours vise à faire connaître et comprendre « les grands courants de l'histoire littéraire du monde francophone » (*Studieordning for kandidatuddannelsen*, p. 6) On peut s'étonner de cette vision homogénéisante des littératures francophones qui n'ont certainement pas toutes évoluées au même rythme et dans des conditions comparables. Cela mène à se demander si ces « grands courants » ne seraient pas avant tout pertinents pour aborder l'histoire littéraire de la France ? Une même question se pose quand on lit qu'à la fin du cours, l'étudiant(e) doit pouvoir faire une lecture critique « de la littérature actuelle en français, y compris aussi la littérature du domaine francophone hors de France » (*id.* je souligne).

On serait tenté de dire qu'une norme implicite affleure dans ces extraits des descriptions des deux cours qui intègrent une composante francophone. De fait, la francophonie comme vecteur d'orientation mondiale est moins prononcée dans le programme universitaire destiné à former les futurs enseignants de langues que dans les instructions officielles pour l'enseignement au lycée où, on l'a vu, le français est davantage présenté comme une langue véhiculant une diversité d'histoires et de littératures. On pourrait également faire remarquer que l'université consacre un tiers des cours des modules « culture française et francophone » à la période antérieure à 1871, alors que le programme du lycée doit mettre l'accent sur « la période la plus récente ». Enfin, notons que des notions comme *colonisation*, *décolonisation*, *mondialisation* et *francophonie* ne figurent pas parmi les thèmes importants mis en avant dans la présentation de la licence.

Il semble donc bien qu'il y a, comme indiqué dans les deux rapports cités dans mon introduction, un problème de transmission ou de coordination entre ces deux niveaux du système éducatif.

2. Discussion et propositions pour des « études françaises transnationales et transdisciplinaires »

On vient de voir que la réorientation « mondiale » du contenu culturel dans les documents officiels sur les cours au lycée rencontre peu de résonance dans la formation disciplinaire des futurs enseignants d'où filtre une sorte de réticence devant le fait francophone. Comment l'expliquer ? Ni l'université danoise ni le lycée n'ont l'obligation de transmettre un patrimoine national français et pourraient donc assez facilement intégrer des textes francophones qui n'appartiennent pas au canon français traditionnellement enseigné en France.

Il y a sans doute des facteurs d'explication d'ordre historique. La discipline « français » à l'université danoise plonge ses racines dans la philologie nationale et l'organisation de l'enseignement et de la recherche reste en grande partie structurée autour de l'idée d'une unité entre langue, littérature et nation. Globalement, l'ouverture en direction des « faits francophones » a été, dans les pays nordiques, plutôt timide et plus souvent une affaire individuelle qu'institutionnelle (Dervin, Johansson, 2011 ; Premat, 2011 ; Verstraete-Hansen, 2011). Et il faut bien reconnaître que, transférée sur le terrain du savoir académique, la notion de francophonie soulève nombre d'interrogations : s'agit-il d'une discipline ? Est-elle distincte des études françaises ? Quelles sont ses frontières ? Et surtout : comment rendre enseignables ces matières ?

Une autre explication pourrait tenir au fait que la notion même de francophonie n'est pas idéologiquement neutre, et il est vrai qu'il faut faire attention aux dérives « francophonistes » et à la nature plus ou moins promotionnelle d'une partie des manuels et des ouvrages de référence qui circulent (cf. Provenzano 2011). Mais il faut en même temps se demander si on n'enseigne pas, aussi, de l'idéologie, si l'on traite les productions culturelles qui ne sont pas inscrites dans le patrimoine national français, comme des objets de savoir secondaires dont on peut se dispenser quand on étudie le français au 21^e siècle.

Reste à proposer une réponse à la question de savoir ce qui permettrait de considérer l'espace francophone comme un champ d'étude cohérent. Ma proposition serait d'envisager la francophonie comme un espace constitué de toutes les relations complexes et multilatérales qui se tissent entre les différents acteurs francophones. Dans une telle perspective, le qualificatif « transnational » prend tout son sens : le préfixe « trans » (= *au-delà de*) rend possible de désenclaver les études françaises sur des bases non pas idéologiques mais scientifiques. Les études françaises *transnationales* seraient alors à considérer comme :

Un champ de recherche et d'enseignement principalement (mais non pas exclusivement) basée sur des sources francophones et prenant pour objet premier (mais non pas exclusif) un espace transnational principalement (mais non pas exclusivement) constitué de relations intra-francophones dans les domaines politique, littéraire, linguistique, culturelle, historique, diplomatique.

L'intérêt d'un tel champ de savoir pour l'enseignement du français me paraît double : d'une part, elle permet d'aborder des objets de savoir qui ne sont pas ancrés dans une seule nation (dimension transnationale); d'autre part, ces objets de savoir appellent de nouvelles approches et de nouveaux croisements disciplinaires (dimension transdisciplinaire). Des études françaises transnationales seraient donc le terrain idéal pour opérer un rapprochement entre les disciplines classiques des études françaises - langue, littérature, civilisation - tout en abordant une pluralité d'histoires, de cultures, d'œuvres littéraires et d'usages linguistiques.

À partir de là, comment rendre enseignable cette matière « francophone » au statut un peu incertain ? Je pense qu'il y a trois « dimensions » qu'il faut articuler, mais qui se recoupent sans cesse :

- la dimension *historico-institutionnelle*, qui ferait connaître les différentes phases d'expansion du français, permettrait aux élèves/étudiants de mieux comprendre l'origine de la langue française dans le monde et de mieux saisir les deux faces de la francophonie : d'un côté, la francophonie comme réalité vivante traversée par des rencontres - parfois conflictuelles - de langues et de modèles littéraires et culturels ; de l'autre, la Francophonie officielle et ses institutions dont les activités montreraient aux élèves/étudiants à quel point la langue est, aussi, un enjeu de pouvoir que l'on retrouve dans...
- la dimension *linguistique*, qui aborderait la question des politiques linguistiques, des normes et des variations, permettrait aux élèves/étudiants de prendre conscience qu'il n'y a pas *un* mais *des* français. Une telle prise de conscience pourrait contribuer à briser le mythe du locuteur natif monolingue qui, selon Claire Kramsch (Kramsch, 2009) a tant pesé sur des générations d'apprenants qui ne mesuraient que trop bien la distance qui les séparait des locuteurs modèles... On verra alors à quel point la langue et les usages de la langue véhiculent, toujours, des enjeux identitaires que l'on retrouve dans ...
- la dimension *littéraire/culturelle* qui inclurait non seulement des textes littéraires, mais aussi des films, des BD, des chansons, mais où, à mon sens, le littéraire - au sens large - devait occuper une place privilégiée. Non pas pour perpétuer des canons ou en construire de nouveaux, mais parce que la littérature est, plus que d'autres manifestations culturelles, un travail sur la langue, sur les représentations de la langue et sur les rapports entre langue(s) et identité(s).

En guise de conclusion

Cet examen des programmes de français a montré que la vision et la place de l'« orientation mondiale » varient considérablement d'un niveau à l'autre du système éducatif. Si les programmes de l'école fondamentale et le lycée ont (plus ou moins) intégré le fait que le français est une langue véhiculant une diversité d'histoires et de cultures, l'université hésite et propose aux futurs enseignants un savoir disciplinaire principalement basé sur l'histoire politique, culturelle et littéraire de la nation française.

Ainsi se dessine un décalage entre le savoir disciplinaire transmis par l'université, et le contenu d'enseignement attendu de la part des nouveaux diplômés quand ils arrivent en poste au lycée. Dans l'état actuel des choses, rien ne permet d'affirmer que la formation didactique suivant la formation disciplinaire, mais principalement axée sur la didactique des *langues*, donne aux enseignants tous les outils nécessaires pour choisir et appliquer des méthodes d'enseignement adaptées au contenu « mondial » fixé pour la matière dans les instructions officielles.

Il faudrait sans doute préciser, pour terminer, qu'il ne s'agit pas à mon sens de *remplacer* des études françaises par des études francophones, mais de trouver une perspective qui permette d'articuler les deux sans aucun *a priori* esthétique ou normatif. La référence française restera importante parce que, historiquement, la France a joué le rôle de puissance coloniale, de partenaire international de premier plan, de centre littéraire. Il serait de mauvaise foi de nier ce fait. Mais ce fait ne saurait nous dispenser d'une réflexion sur la manière adéquate d'intégrer, dans l'enseignement à tous les niveaux du système éducatif, les connaissances savantes sur les relations complexes et multiples qui constituent l'espace francophone et qui en font un laboratoire incroyablement riche pour l'exploration des grandes questions de notre époque.

Bibliographie

Andersen H.L, Blach, C. 2010. *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus : Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, H.L. 2006. « L'Application du cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol.XI, pp. 45-60.

Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen. Bilag 21: Fransk fortsættersprog A - stx, juni 2010 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#B21> [Dernière consultation 09.09.2013]

Bruno I., Clément P., Laval, C. 2010. *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris : Syllepse.

Dervin, F., Johansson, M. 2011. « Les études francophones en Finlande : entre francophonie liquide et solide ? ». In : *Alternative Francophone*, vol.1-4, pp. 30-41.

Fremtidens sprogtag - vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og

- hvordan ? Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene*. 2003. København, Undervisningsministeriet.
- Fælles mål - Fransk 2009*. Faghæfte 18, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 20 - 2009. http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090805_fransk_12.ashx [Dernière consultation 09.09.2013]
- Gregersen, A.S. 2009. La dimension culturelle dans l'enseignement du français à la Folkeskole, *l'école publique danoise*. *Synergies Pays Scandinaves*, n°4, pp. 35-42.
- Jakobsen, K.S. 2011. « Sprogfærdigheder. Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv ». In : *Cursiv*, vol. 7, pp. 137-158.
- Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*, Oxford : Oxford University Press.
- Premat, C. 2011. « Les avantages de la méconnaissance de la francophonie : le cas de la Suède ». *Alternative Francophone*, vol.1-4, pp. 42-51.
- Provenzano, F. 2011. *Vie et mort de la Francophonie. Une politique française de la langue et de la littérature*. Bruxelles : Les Impressions Nouvelles.
- Risager, K. 2003. *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Copenhagen : Akademisk Forlag.
- Risager, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Sprog er nøglen til verden. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. 2011. København.
- Studieordning for det centrale fag på bachelorniveau i Fransk sprog, litteratur og kultur, 2012-ordningen*, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, http://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_ba.pdf [Dernière consultation 09.09.2013]
- Studieordning for kandidatuddannelsen i Fransk, 2008-ordningen. Justeret 2012*, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk Københavns Universitet http://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_ka.pdf [Dernière consultation 09.09.2013]
- Verstraete-Hansen, L. 2011. « L'image du français et le 'fait francophone' dans l'enseignement supérieur au Danemark ». *Synergies Pays Scandinaves*, n°6, pp. 45-60.
- Waberi, A.A. 2007. « Écrivains en position d'entraver ». In Le Bris, M., Rouaud, J. (réd). *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard, pp. 67-75.

Notes

1. Tous les extraits des documents officiels ont été traduits par l'auteur, et les italiques de ces extraits sont également de l'auteur.
2. Je remercie Merete Bagger Madsen du Lycée de Nærum pour ces informations précieuses. On trouve la bibliographie dans le document « Littératurliste - fagdidaktik. 2012-2013 » disponible sur l'adresse suivante : http://static.sdu.dk/mediafiles//3/7/0/%7B370E25C0-ABFD-4FA9-8F3C-AF9F6FF5A1C2%7DLitte-raturliste_2012-13.pdf [Dernière consultation 09.09.2013]

L'intercompréhension des langues romanes : un outil prometteur pour l'enseignement du français dans les pays du Nord ?



Raphaële Fouillet

Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, France

raphaelefouillet@voila.fr

« Le concept de l'intercompréhension est l'une de
idées les plus remarquables et les plus stimulantes
dans le domaine de l'éducation plurilingue »

Doyé (2005 : 7)

Résumé : L'intercompréhension des langues scandinaves est favorisée depuis longtemps au Danemark, en Norvège et en Suède. Cette pratique génère des représentations sur l'apprentissage des langues pouvant constituer un terrain propice à l'introduction de l'intercompréhension des langues romanes avec le français comme base de transfert au niveau du collège.

Mots-clés : intercompréhension, langues scandinaves, langues romanes, représentations

Roman languages intercomprehension : a promising tool for French teaching in North countries ?

Abstract : Scandinavian languages intercomprehension as a research field has drawn special attention in Denmark, Norway and Sweden a long time ago. This field generates languages learning representations which could lead to the introduction of roman languages intercomprehension with French language as transfer basis at school.

Keywords : intercomprehension, scandinavian Languages, roman Languages, representations

Introduction

La didactique du français langue étrangère, dans le contexte des pays du Nord, est le domaine dans lequel s'inscrit cet article. N'enseignant pas nous-même dans ce contexte linguistique, éducatif et culturel précis, nous porterons un regard extérieur sur la situation. Nous souhaitons ici soumettre à discussion une proposition concrète, basée sur une pratique courante dans les pays du Nord, à savoir l'intercompréhension, mais appliquée aux langues romanes avec pour base de transfert, le français. Alors, pourquoi cet intérêt pour l'intercompréhension ? Parce qu'elle renferme, selon nous, plusieurs avantages : entre autres, elle permet d'abord une extension considérable du répertoire linguistique et culturel des individus et par ailleurs, elle représente un gain important en termes d'économie de temps et d'énergie dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous évoquerons d'abord la notion d'intercompréhension puis l'histoire et les fondements de l'intercompréhension dans chacun des contextes

évoqués, pour ouvrir ensuite sur les représentations qui en découlent et leur impact sur les possibilités d'intégration de l'intercompréhension des langues romanes dans le contexte nordique, au niveau du collègue.

1. La notion d'intercompréhension

La notion centrale d'intercompréhension est caractérisée suivant des points de vue légèrement différents par les auteurs qui ont effectué des recherches dans ce domaine en Europe. Selon Aurstad (2004 : 478), de l'Université de Göteborg (Suède), l'intercompréhension est la situation dans laquelle « la communication est [...] « en compréhension », sans production orale ou écrite de la langue voisine ». D'après Klein (2004 : 405), promoteur du programme EuroCom¹, « par le terme intercompréhension, EuroCom désigne la capacité de comprendre une variété de sa propre langue ou une langue étrangère sur la base d'une autre variété ou langue sans l'avoir apprise ». Quant à Blanche-Benveniste (1997 : 5), l'une des fondatrices de l'intercompréhension des langues romanes en France, elle caractérise l'intercompréhension entre des langues apparentées comme étant l'activité qui consiste à « comprendre les langues sans les parler ». Enfin, selon Dabène (2003 : 25), une autre des premières promotrices de l'intercompréhension des langues romanes en France, l'intercompréhension, c'est « l'entraînement à la compréhension réciproque ».

L'intercompréhension est par conséquent une situation de communication particulière déterminée par plusieurs facteurs :

- elle implique des locuteurs de langues dites voisines, proches ou apparentées ;
- elle requiert pour ces locuteurs uniquement une capacité de compréhension et non de production, en d'autres termes, c'est une situation de communication dans laquelle il n'est pas obligatoire de maîtriser la langue de l'interlocuteur ;
- elle nécessite le développement de cette capacité par un entraînement qui peut-être la lecture de textes en plusieurs langues d'une même famille, par exemple.

Or, bien que recouvrant le même objectif, l'intercompréhension en langues scandinaves et l'intercompréhension en langues romanes, les deux familles de langues et les contextes qui leur sont rattachés auxquels nous nous intéresserons, n'ont ni la même histoire ni les mêmes fondements.

2. L'intercompréhension des langues scandinaves

Géographiquement parlant, comme le précise Bord (2008), les pays scandinaves sont la Suède et la Norvège. Mais « si l'on se place au triple plan de l'ethnique, du linguistique

et du culturel, la définition devient alors beaucoup plus large et englobante. En effet elle vise à présent tout naturellement le Danemark, l'archipel des Féroé, l'Islande ainsi que, bien que plus marginalement, la Finlande à l'est et le Groenland à l'ouest, deux territoires qui historiquement se sont trouvés graviter dans l'orbite scandinave depuis le Moyen Âge ».

Linguistiquement parlant, Régis Boyer écrivait en 1997 qu'il existe 7 langues scandinaves :

- le danois, parlé au Danemark et dans les îles Féroë ;
- l'islandais (langue parlée par les colonisateurs de l'île à partir la fin du IX^e siècle, en grande majorité des Norvégiens du sud-ouest), parlé en Islande ;
- le norvégien nynorsk et le norvégien bokmål, parlé en Norvège ;
- le suédois, parlé en Suède et en partie en Finlande (à cause du fait qu'elle a été province suédoise pendant 6 siècles) ;
- le gutnisk (« parler de l'île de Gotland qui n'est plus parlé par personne mais qui a existé en tant que langue propre ») ;
- le féroïen, parlé dans les îles Féroë.

L'intercompréhension des langues scandinaves concerne donc, au vu de l'histoire politique et linguistique de ces pays, le suédois, le norvégien et le danois, langues issues de la branche nordique du germanique. La Scandinavie était d'ailleurs désignée par les écrivains scandinaves du Moyen-Âge, « comme le pays d'une seule langue, 'Dansk tunga' » (Robert 2004 a : 465). La rupture de l'union politique et linguistique scandinave dirigée par le Danemark permet à la Suède d'accéder à l'indépendance au XVI^e siècle alors que la Norvège restera encore sous la domination du Danemark jusqu'au XIX^e siècle. Les langues suédoise et norvégienne se sont donc distinguées du danois à des époques différentes. Les trois langues sont cependant restées très proches. Ce contexte historique et linguistique favorise la représentation que chacun des pays scandinaves, exceptée l'Islande éloignée aussi bien géographiquement que linguistiquement, a de l'autre, à savoir qu'il considère la langue de l'autre non pas comme une langue étrangère mais comme une langue voisine.

Arrêtons-nous un instant sur ces concepts de langue étrangère et de langue voisine. Robert (2004 b : 499-500) précise en effet que la didactique scandinave et la didactique romane ne se positionnent pas de la même manière par rapport à la désignation des langues « autres ». En didactique scandinave, on distingue d'un côté, les « langues voisines scandinaves », le terme « voisine » s'appliquant uniquement aux langues scandinaves et de l'autre, les « langues étrangères » qu'elles soient génétiquement apparentées ou non. Ainsi pour un locuteur scandinave, l'allemand ou le néerlandais, bien qu'apparentés aux langues scandinaves en tant que langues germaniques, sont

perçus comme des langues étrangères. Tandis qu'en didactique romane, on différencie d'un côté, les « langues étrangères voisines ou proches », les adjectifs « voisine, proche » recouvrant le sens d'apparentées génétiquement, et de l'autre, « les langues étrangères lointaines ou distantes », les qualificatifs « lointaines, distantes » signifiant non apparentées génétiquement. On retiendra que, contrairement à la didactique scandinave, dans la didactique romane, toutes les langues sont étrangères. Robert (*ibid.*) précise que ces distinctions ne sont que des tendances majoritaires au sein de chaque didactique.

Dès le début du vingtième siècle, (Robert, 2004 a : 468), il y a eu, en Scandinavie, une volonté politique d'enseigner les langues voisines, volonté d'autant plus marquée que cet enseignement était intégré dans l'enseignement de la langue maternelle. L'idée de « communauté linguistique », pour reprendre les termes de Robert (*ibid.*), est très présente et diffusée dans les pays concernés, bien qu'elle ait tendance à diminuer. Pour rejoindre notre définition de l'intercompréhension, il ne s'agit pas tant pour les locuteurs de chaque pays scandinave de maîtriser comme un natif les langues des deux pays voisins que d'être compris et de comprendre. Nous touchons là un autre aspect très important car il est bien question, dans ce schéma de communication, de s'exprimer dans sa langue maternelle de manière à être compris et non de s'exprimer dans la langue de l'autre. Chaque interlocuteur devant veiller à être compris de l'autre, durant la situation de communication orale, son attention et ses efforts vont par conséquent se porter sur sa propre capacité à parler dans sa langue maternelle et pour cela, il devra tenir compte des éléments qui pourraient entraver la compréhension de son interlocuteur.

Aurstad (2004 : 481-482) rappelle d'ailleurs que la communication entre langues voisines scandinaves est d'abord fondée sur la connaissance des différences entre les trois langues. Elle récapitule quelques règles de base pour arriver à se faire comprendre en situation d'intercompréhension orale :

- parler lentement, faire des phrases simples ;
- prononcer distinctement ;
- aller à l'essentiel ;
- choisir le plus possible une lexie pan-scandinave ;
- connaître les faux-amis ;
- éviter les registres familiers, argotiques, reproduire à l'oral le code écrit car dans le langage quotidien le lexique diffère plus d'une langue à l'autre que dans le code écrit ;
- répéter ou reformuler ;
- avoir conscience des différences contextuelles entre soi et l'interlocuteur.

Les règles pour comprendre l'interlocuteur sont les mêmes : se concentrer sur l'essentiel, faire répéter ou reformuler, interrompre et poser des questions en cas de doute.

Les situations évoquées dans les différents articles consultés montrent une propension à l'intercompréhension orale, à la rencontre physique des personnes. Plus les personnes ont un niveau d'éducation élevé, plus elles appartiennent à une certaine génération, plus elles ont recours à l'intercompréhension. Plus les personnes sont jeunes, plus elles utilisent l'anglais dans une situation identique. Aurstad attribue cette attitude aux représentations liées au « prestige » des différentes langues. Ainsi écrit-elle (Aurstad, 2004 : 483) que « l'anglais a un tel prestige que de plus en plus de jeunes Scandinaves préfèrent s'adresser à leurs voisins dans cette langue plutôt que de faire un effort pour communiquer en compréhension » ; « un locuteur motivé et ouvert à la communication est plus apte à comprendre qu'un locuteur portant sur ses voisins scandinaves (et donc sur leur langue) un jugement négatif » (Aurstad, 2004 : 480).

3. L'intercompréhension des langues romanes

La situation est tout autre pour les langues romanes. On remarque d'abord qu'on parle d'intercompréhension en Scandinavie ou d'intercompréhension des langues scandinaves alors que l'on parle uniquement d'intercompréhension des langues romanes. Dans le premier cas, la désignation géographique recouvre encore la parenté linguistique alors que dans le second, ce sont uniquement les liens de parenté linguistique qui sont mis en avant. L'intercompréhension des langues romanes en effet ne désigne ni une entité géographique ni une forme d'identité « transnationale », au contraire des langues scandinaves, comme l'explique Aurstad (2004 : 479-480) selon laquelle « la compréhension linguistique interscandinave [...] participe à l'élaboration d'une identité scandinave qui dépasse la simple identité nationale ». En d'autres termes, aussi bien dans le cas des langues scandinaves que dans le cas des langues romanes, les langues sont linguistiquement liées, elles font partie de la même famille mais elles n'ont pas le même lien historique. En effet, historiquement, les langues romanes sont issues du latin mais politiquement, les pays se sont distingués les uns des autres bien plus tôt qu'en Scandinavie, les vernaculaires se sont également imposés plus tôt face au latin, à travers les grammaires, les dictionnaires, la littérature. La langue est devenue très tôt un moyen de centraliser le pouvoir, d'unifier les pays, de constituer une « identité nationale ». Ce qui signifie que dans le cas des langues romanes, la langue du pays voisin n'est pas perçue comme une langue voisine mais comme une langue étrangère.

En outre, l'idée d'intercompréhension, dans le cas des langues romanes, est beaucoup plus récente qu'en Scandinavie car elle est née avec l'Europe et les politiques

linguistiques communes impulsées par le Conseil de l'Europe dans les années 1990. Elle est à la fois issue des recherches en linguistique contrastive et inspirée de l'intercompréhension des langues scandinaves. Comme le rappelle Blanche-Benvéniste dans l'avant-propos d'un numéro spécial de la revue *Le Français dans le Monde* consacré à ce sujet en 1997, l'idée de l'intercompréhension en langues romanes est d'abord née de la conviction de linguistes intéressés par la théorie de l'analyse contrastive². C'est donc à la base un projet universitaire et théorique. Au départ, les langues romanes concernées par le projet étaient le français, l'italien, l'espagnol et le portugais, avec une université de chacun des pays. C'était le projet EuRom4 regroupant les universités de Lisbonne pour le Portugal, de Salamanque pour l'Espagne, de Rome pour l'Italie et d'Aix-en-Provence pour la France. A la même époque, travaillaient une équipe à l'université de Grenoble sous la direction de Louise Dabène, une équipe au Danemark et une autre en Allemagne.

Selon Dabène (2003 : 25), l'objectif de l'intercompréhension est très différent de l'objectif communément recherché, à savoir communiquer comme un natif, car il s'agit d'apprendre à comprendre. Le but est donc de développer les capacités perceptives de l'apprenant. Suite à des enquêtes et à des réflexions portant à la fois sur l'apprenant et sur les langues, voici les principes de l'intercompréhension dégagés par l'équipe de Louise Dabène (2003 : 27) :

- susciter chez l'apprenant romanophone une attitude ouverte face aux autres langues du continuum ;
- utilisation active de ses connaissances ;
- prise de conscience des phénomènes de voisinage linguistique ;
- attirer son attention sur les phénomènes spécifiques des langues et parmi eux, ceux qui sont susceptibles de constituer des pièges ;
- sélectionner et hiérarchiser les objectifs : ne pas s'attarder sur les points qui posent principalement problème à la production et non à la compréhension.

Il est frappant de constater que contrairement au contexte scandinave dans lequel il est « naturel » de s'exprimer dans sa propre langue et d'être compris par un locuteur d'un pays voisin, dans le cas des langues romanes, il faut « fabriquer » cette proximité, la monter pièce par pièce, la susciter artificiellement. Il s'agit d'abord au plan des représentations liées aux langues, de les démonter pour les reconstruire et les complexifier afin de passer de la notion de langue étrangère à la notion de langue voisine. Il s'agit ensuite au plan des moyens mis en œuvre, de construire des outils pour accéder à cette intercompréhension qui ne se fait pas spontanément.

Cet aspect artificiel de la démarche d'intercompréhension des langues romanes nous semble renforcé par le fait que tous les programmes mis en place ont pour support

l'outil informatique qui joue un rôle essentiel. Dans le numéro de 1997, Blanche-Benveniste le note déjà et cette position est également celle de Dabène (2003 : 27). Il est enfin important de relever que tous ces programmes sont proposés au niveau universitaire, donc à un nombre très réduit de personnes, par rapport au nombre de locuteurs concernés par une telle démarche.

Nous avons donc deux contextes très différents. D'un côté, les locuteurs scandinaves connaissent une volonté politique d'intercompréhension et donc d'ouverture vers les pays voisins, historiquement inscrite dans la durée ; la pratique de l'intercompréhension est spontanée et ancrée dans le cursus scolaire ; la langue des autres pays scandinaves est une langue voisine dans les représentations des locuteurs. De l'autre, les locuteurs des langues romanes n'ont culturellement pas intégré cette idée, chaque pays percevant l'autre comme étranger, une « identité » transnationale romane ne doublant pas les « identités » nationales ; les autres langues romanes sont donc des langues étrangères et non voisines ; la pratique de l'intercompréhension est en construction avec une forte démarche théorique.

4. Le poids des représentations

Ces représentations des langues des pays voisins ayant en commun des langues de la même famille, langues voisines vs langues étrangères, ont des répercussions essentielles dans les représentations sur la maîtrise et donc sur l'enseignement/apprentissage d'une autre langue. L'histoire des pays scandinaves et de leurs langues a façonné des locuteurs qui, psychologiquement, ont intégré le fait que pour communiquer avec un « autre » qui ne partage pas sa langue, même s'il s'agit des langues voisines, il n'est pas nécessaire d'être un bilingue ayant une maîtrise égale dans les deux langues, capable de comprendre et de produire des énoncés dans la langue de l'autre. En d'autres termes, pour les locuteurs scandinaves, la représentation de la communication dans une autre langue que la langue maternelle peut passer par un autre moyen que la connaissance de la langue de l'autre, ce moyen étant sa langue maternelle. Il suffit donc de parler dans sa propre langue et d'avoir une ouverture suffisamment grande à cette possibilité pour créer une situation d'intercompréhension. Selon Aurstad (2004 : 479), « ce qui fait le succès de la communication, c'est l'attitude d'ouverture envers les langues voisines et la connaissance des différences de prononciation et d'orthographe ». Il est cependant intéressant de relever que selon Robert (2004a : 469), les locuteurs scandinaves ne se sentent pas trilingues. Ce qui peut s'expliquer par le fait que d'une part, ils envisagent le plurilinguisme comme étant réservé aux langues étrangères, l'apprentissage d'une langue étrangère signifiant la possibilité de comprendre et de s'exprimer dans cette langue et que d'autre part, le plurilinguisme implique la maîtrise de la langue de l'autre

à la réception et à la production et ne s'applique pas à une communication « partielle », comme c'est le cas dans l'intercompréhension. Nous retiendrons néanmoins que les locuteurs scandinaves peuvent envisager une situation de communication uniquement basée sur la compréhension mutuelle dans le cas des langues voisines.

On est très éloigné des représentations des locuteurs de langues romanes pour lesquels la communication dans une autre langue, qui rappelons-le, est de toutes les façons « étrangère », passe par la maîtrise égale à celle d'un locuteur natif, ce qui implique la double capacité de compréhension et de production. La communication basée uniquement sur la compréhension mutuelle est en quelque sorte perçue comme tronquée. Pouvoir communiquer avec l'autre signifie partager la langue de l'autre.

La représentation des liens entre les langues diverge également considérablement entre les locuteurs des deux familles linguistiques. D'un côté, les locuteurs scandinaves ont une telle conscience des liens entre les différentes langues que non seulement ils les nomment langues voisines mais encore ils pratiquent l'intercompréhension de manière spontanée (suivant les milieux sociaux et les générations). De l'autre, les locuteurs de langues romanes considèrent les autres langues comme étrangères. Ils peuvent néanmoins formuler une certaine proximité entre les langues romanes, mais à travers des réflexions portant sur la « difficulté » ou la « facilité » dans l'apprentissage telles que, pour un locuteur francophone par exemple, « l'italien ou l'espagnol, c'est facile ». Nous dirions donc qu'il existe une forme d'intuition de la proximité mais qui se mesure en termes de facilité pour apprendre la langue étrangère. Les locuteurs ne sont en revanche pas conscients des possibilités qu'offrent ces proximités linguistiques.

Ainsi Dabène (2003 : 24) écrit-elle que « chaque langue vivante est proposée à l'apprentissage comme un ensemble épistémologique clos, fermé sur son propre système de règles, fortement différencié des autres ». Elle ajoute une remarque très intéressante quant au concept de « faux ami », selon lequel le piège est dans la ressemblance. La ressemblance n'est en aucun cas perçue comme une possibilité mais comme un danger.

Or, au plan linguistique, Boyer (1997) pose le même type de relation entre le groupe suédois-norvégien-danois et le groupe français- italien- espagnol- roumain - provençal - portugais. En d'autres termes, « objectivement », les possibilités d'intercompréhension sont les mêmes, ce sont les représentations sociales sur les langues qui modifient la donne.

5. L'intercompréhension comme outil pour susciter un intérêt pour le français

La proposition que nous souhaitons soumettre à discussion à l'issue de toutes ces

considérations consiste donc à introduire l'intercompréhension des langues romanes avec le français comme base de transfert dans le contexte scandinave. L'idée d'utiliser une autre langue que sa langue maternelle comme base de transfert ou langue -dépôt, pour reprendre les termes de Klein (2004 : 405), n'est pas nouvelle car elle a été expérimentée auprès d'un public germanophone dans le cadre du projet EuroComRom³. Il s'agissait au départ d'un cours d'initiation à la linguistique romane appliquée destinée avant tout à des étudiants allemands en philologie romane. Ces étudiants avaient pour langue de base le français qui leur permettait ensuite d'aller vers une ou plusieurs autres langues romanes.

Le projet EuroCom, qui a pris fin en 2007 mais qui a partiellement été repris par Christina Reissner à Sarrebruck (Allemagne), travaillait sur trois familles de langues : romane, germanique et slave. Ce que nous retiendrons dans le cadre de cet article, c'est que, « le but du choix d'une langue non-maternelle comme base de transfert est bien sûr de faire d'une pierre deux coups car en apprenant une nouvelle langue, on stabilise et on enrichit les connaissances de la langue de transfert » (Klein, 2004 : 406). Une expérience similaire, rapportée par Schmitt Jensen (1997 : 96), a été mise en place au Danemark, à l'université d'Aarhus, au début des années 90. Les étudiants d'une langue romane ont des cours systématiques dans une autre langue romane.

Il serait très intéressant de généraliser ce type de programme et de le proposer plus tôt dans le cursus scolaire, comme par exemple au collège. Il pourrait devenir un argument pour promouvoir le français.

Le premier point fort des pays scandinaves pour intégrer un programme d'intercompréhension des langues romanes est justement cette culture déjà acquise de l'intercompréhension, cette pratique ancrée depuis plusieurs générations. Même si elle est moins courante chez les jeunes au profit de l'anglo-américain, les locuteurs scandinaves sont néanmoins psychologiquement ouverts à une telle approche, même si pour le moment elle ne concerne que les langues voisines. Le terrain est, en somme, déjà préparé. Car pour les locuteurs scandinaves, l'intercompréhension reste un véritable moyen de communiquer avec des locuteurs d'autres langues.

Le deuxième point fort est que la perspective de la même possibilité entre les langues romanes que celle qui existe déjà en Scandinavie peut se révéler être un formidable facteur de motivation dans l'apprentissage du français. Surtout si l'on prend en compte le fait que, selon Robert (2004a : 469), « les jeunes Scandinaves privilégient un rapprochement avec des pays non scandinaves de l'Union européenne et l'acquisition de langues européennes à large diffusion (anglais, allemand, français, espagnol) ». Il s'agirait donc de faire prendre conscience aux jeunes Scandinaves que cette pratique courante de l'intercompréhension est un précieux outil qu'ils peuvent réinvestir dans

une autre famille de langues. Etablir le français comme langue-dépôt pour accéder aux autres langues romanes ouvre de grandes perspectives linguistiques : le déplacement dans d'autres pays européens, l'accès aux études, aux pays francophones par le français, à d'autres continents par l'intermédiaire du portugais (Brésil) et de l'espagnol (Amérique du sud).

L'introduction de l'intercompréhension des langues romanes avec le français comme langue de base relancerait peut-être par la même occasion l'intercompréhension des langues scandinaves.

Conclusion

Les pays du Nord, du fait de leur histoire commune, sont tous reliés par au moins une langue scandinave. Le Danemark, l'Islande⁴, la Norvège, la Suède ont chacun une langue officielle qui est scandinave ; la Finlande, dont la langue ne fait pas partie de la famille des langues scandinaves, connaît une situation officielle de bilinguisme finnois-suédois. Le Danemark, la Norvège et la Suède ont en outre connu une politique linguistique forte favorisant l'intercompréhension de leurs langues respectives et ce, dès le début du XX^e siècle. Cette pratique très encouragée jusqu'à il y a peu par le Conseil nordique nous semble représenter un grand atout pour la valorisation de l'enseignement du français au collège, dans le sens où dans les représentations des locuteurs scandinaves, communiquer peut passer uniquement par la compréhension. Il s'agirait tout d'abord de sortir l'intercompréhension des langues scandinaves à la fois de la sphère quotidienne dans laquelle elle est spontanée et de la sphère universitaire à laquelle elle est confinée puis de proposer cette même pratique, mais appliquée aux langues romanes, à un public d'apprenants en pleine formation linguistique. Cette approche permettrait à la fois d'élargir le champ des possibilités d'accéder à d'autres langues européennes - telles que l'italien, l'espagnol, le roumain, le portugais - à travers le français, de relancer l'intercompréhension en Scandinavie et de renforcer une éducation plurilingue. Il serait alors envisageable de placer le français au centre d'un programme linguistique d'ouverture sur les autres langues romanes et de lui conférer ainsi le rôle de « langue passerelle ».

Bibliographie

- Aurstad, B. 2004. « Des langues semblables, simplement différentes. Enseigner le norvégien en Suède ». In : *Études de linguistique appliquée*. 4/2004, n° 136, pp. 477-485.
- Blanche-Benvéniste, C. 1997. « Présentation ». In : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp.5-7.
- Dabène, L. 1996. « Pour une contrastivité revisitée ». In : *Comprendre des langues voisines. Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 104, pp.393-400.

Paris : Didier.

Dabène, L. 2003. « De Galatea à Galanet ». In : *Intercompréhension en langues romanes - Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. Lidil, n°28, pp.23-29. Grenoble : Ellug.

Doyé, P. 2005. *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Klein, H. 2004. « L'eurocompréhension (Eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines ». In : *Études de linguistique appliquée*, 4/2004, n° 136, pp. 403-418.

Lado, R. 1971. *Linguistics across cultures - Applied Linguistics for Language Teachers* [1957]. The University of Michigan Press.

Robert, J.-M. 2004a. « Les langues voisines en Scandinavie ». In : *Études de linguistique appliquée*, 4/2004, n° 136, pp. 465-476.

Robert, J.-M. 2004b. « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles ». In : *Études de linguistique appliquée*, 4/2004, n° 136, pp. 499-511.

Schmitt Jensen, J. 1997. « L'expérience danoise et les langues romanes ». In : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp.95-108.

Sitographie [Dernière consultation : 15-12-2013]

Bord, C. 2008. http://www.larousse.fr/encyclopedie/article/Laroussefr_-_Article/11014185.

Boyer, R. 1997. *Pour présenter les langues scandinaves*. Arobase, vol.1, n° 2

<http://www.liane.net/arobase>. Université de Rouen.

Notes

1. Meissner, F.J., Meissner, C., Klein, H., Stegmann T. 2004. *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker. www.eurocomresearch.net

2 La théorie de l'analyse contrastive est apparue sous la plume de Lado : 1957.

3 Meissner, F.J., Meissner, C., Klein, H., Stegmann T. 2004. *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker. www.eurocomresearch.net

4 Robert (2004a : 267) remarque cependant pour l'islandais et le féroïen que « l'intercompréhension ne semble pas fonctionner avec le premier groupe (danois, norvégien, suédois) ».

Les défis posés par l'enseignement de la littérature en ligne



André Leblanc

Université de Dalécarlie, Suède

all@du.se

Résumé : Cet article présente les conséquences de l'enseignement en ligne synchrone sur l'ergonomie didactique des cours de littérature en contexte de français langue étrangère. Les principales techniques sont passées en revue et leur apport didactique discuté. Parmi celles-ci : les cours en ligne, les forums de discussion-les blogues, les pré-séminaires, les débats en groupes fermés, la correction et les commentaires croisés par les apprenants et le professeur et les cours magistraux préenregistrés. Il apparaît qu'un changement de paradigme est en train de se produire. Celui-ci implique que le rôle central du professeur disparaît au profit d'un apprentissage structuré autour de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants. Cette évolution tendrait à concrétiser l'idéal d'ouverture de l'œuvre développé par de nombreux théoriciens de la littérature.

Mots-clés : enseignement en ligne, littérature, français langue étrangère

The Challenges of teaching literature online

Abstract: This article discusses the implications of online synchronous teaching on didactic ergonomics regarding literature courses in French as a foreign language context. The main techniques are reviewed and their educational contributions are discussed. These include: online courses, discussion forums-blogs, pre-seminars, debates in closed groups, correction and peer-reviewed comments and pre-recorded lectures. It appears that a paradigm shift is happening. This implies that the central role of the teacher disappears in favor of a learning structured on the interaction between the teacher and the students. These developments tend to realize the ideal of openness of the work developed by many literary theorists.

Keywords: online teaching, literature, French as foreign language

Introduction

L'enseignement de la littérature en ligne dans un contexte de français langue étrangère remet en cause bien des aspects et pratiques de l'enseignement de la littérature. Il y a tout d'abord la question de la place de la littérature dans un tel contexte : l'enseignement de littérature en classe de langue étrangère pose déjà problème: comment articuler l'enseignement des compétences linguistiques avec l'enseignement de la littérature ? Celui-ci oscille entre les principes en vigueur en langue maternelle et leur édulcoration afin de cantonner la littérature à un rôle d'illustration de l'usage

de la langue et des codes socio-culturels. D'autre part, les nouvelles techniques ont permis l'émergence de nouvelles pratiques ou le renouvellement de certaines autres: outre les cours en ligne, on peut énumérer les forums de discussion, les pré-séminaires, les débats en groupes fermés, la correction et les commentaires croisés par les apprenants et le professeur sans compter bien sûr les cours magistraux préenregistrés. On ne peut qu'abonder dans le sens de J.C. Bertin qui avait déjà remarqué, à propos de l'enseignement en ligne, « à quel point les pratiques existantes sont remises *en cause pour l'ensemble des acteurs, en particulier du fait de la déstructuration des dispositifs et de l'intégration des objectifs individuels des apprenants dans la démarche de conception* » (Bertin, 2011 : 250). Ces deux facteurs, la déstructuration des dispositifs et l'intégration des objectifs individuels, se doivent d'être étudiés de plus près à propos de l'enseignement en ligne de la littérature pour vérifier leur validité.

Il ne s'agit pas seulement de traiter la problématique des publics, comme cela a été trop souvent le cas, mais aussi les changements apportés dans le modèle d'enseignement, à savoir le dispositif d'apprentissage formalisé particulier à l'enseignement de la littérature en ligne qui met au jour la problématique entourant les notions de synchronie et d'asynchronie, fonde un nouvel espace pédagogique (virtuel en l'occurrence), crée des interactions non médiatisées ou médiatisées sous de nouvelles formes entre l'apprenant et la littérature.

Le potentiel pédagogique des cours en ligne à distance sera ici présenté à travers l'examen des pratiques pédagogiques consubstantielles à l'enseignement littéraire en contexte de français langue étrangère telles qu'elles sont mises en œuvre par exemple par l'Université de Dalécarlie, mais qui peut aussi s'appliquer dans toutes les situations d'enseignement en ligne asynchrone et synchrone. Cela implique que le professeur est un organisateur de la scène pédagogique. Les techniques ayant évolué de telle sorte que l'enseignement en ligne à distance permet une organisation de la scène pédagogique très proche de celle exercée sur campus, l'improvisation a encore toute sa place. L'intérêt de la présente étude réside dans le fait que ces techniques ont donné naissance à d'autres types d'activités dont la valeur se doit d'être évaluée. L'essentiel de ces techniques s'appuie à la fois sur une plate-forme asynchrone dans laquelle le matériel de cours est déposé et sur une plate-forme synchrone qui permet l'organisation de séminaires au cours desquels les étudiants interagissent avec le professeur¹. Les implications didactiques de chacune de ces techniques seront discutées non seulement pour exposer et comparer l'ergonomie didactique avec le présentiel, mais aussi pour démontrer comment l'enseignement synchrone en ligne pose des défis

à l'enseignement littéraire présentiel traditionnel. Il s'agit tout d'abord des défis pédagogiques généraux que pose l'enseignement en ligne, mais aussi de la résolution des deux difficultés qu'implique l'enseignement de la littérature en contexte de FLE par rapport au contexte de langue maternelle :

1. l'attention à la langue : non seulement en ce qui concerne le vocabulaire et les expressions, mais aussi pour expliquer comment la langue devient fait de style et pleinement signifiante.

la perte d'une grande partie des connotations par les apprenants : cela permet une plus grande comparaison entre les cultures dans la mesure où cette difficulté à appréhender le texte suscite le questionnement sur les différences linguistiques et culturelles.

Le statut « bâtard » de l'enseignement du FLE en milieu universitaire peut poser problème, car il couvre à la fois les acquisitions des compétences langagières et l'étude de la culture, de la linguistique et de la littérature avant d'adopter les mêmes objectifs que celui donné en contexte de langue maternel. Toute pratique de l'enseignement de la littérature en contexte de langue étrangère se doit de suivre ces principes édictés par Bo Lundahl (1998 : 135-136) :

- La lecture d'un texte doit être mise en relation avec ce que l'apprenant a tout d'abord acquis dans la phase de précompréhension, ses expériences et ses intérêts.
- Le contenu d'un texte est plus important que le vocabulaire et la grammaire.
- Toute la langue doit être utilisée : les conversations et l'écriture mènent à la lecture qui mène à son tour à la conversation, la dramatisation et encore une fois à l'écriture.
- Le lecteur produit activement sa propre compréhension du texte.
- La compréhension se produit dans un contexte.
- La compréhension se développe par l'écriture.
- La lecture, la conversation et l'écriture doivent être structurées.
- L'usage de la langue doit être aussi ouvert que possible.
- La lecture doit être variée.
- La conversation, l'écriture et les autres activités dérivent des textes lus².

Il s'ensuit de ces principes que quatre buts pédagogiques propres à l'enseignement de la littérature en contexte de langue étrangère doivent se retrouver dans toute séquence didactique. Ceux-ci serviront à évaluer les différentes caractéristiques technico-didactiques de l'enseignement de la littérature en ligne :

1. perfectionnement linguistique
2. acquisitions des connaissances littéraires
3. accès à la culture/civilisation.
4. réemploi par l'écriture

Cette réflexion se situe dans le sillage de celle de Kramsch et Thorne pour qui les chercheurs devraient faire des recherches sur les genres de communication et situer le développement des compétences dans des contextes de communication spécifiques³. Ainsi, il importe de préciser que le public visé par cette étude sur les cours de littérature en ligne est constitué par des étudiants de niveau Licence de première jusqu'à la troisième année. Il faut souligner que les dispositifs d'enseignement en ligne de l'Université de Dalécarlie permettent la flexibilité dans l'espace mais pas dans le temps car si les séminaires sur la plate-forme en ligne sont obligatoires, un ordinateur relativement récent, une webcam, un microphone et une connexion à Internet suffisent pour suivre nos cours où que ce soit. Hormis ces caractéristiques, le public apprenant ne diverge pas véritablement d'un public étudiant le français au niveau universitaire. Les cours de littérature sont répartis sur trois semestres. Le premier semestre est consacré à la littérature des XXe et XXIe siècles, le deuxième à la littérature des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles alors que le troisième et dernier est consacré à la littérature du Moyen Âge et de la Renaissance ainsi qu'aux différentes méthodes de critique littéraire et à la versification.

Les modalités d'évaluation varient selon les enseignements et les situations. L'évaluation des connaissances se fait soit par des examens sur table passés dans des centres d'examens agréés, soit des examens en ligne surveillés. Des travaux à la maison sont aussi demandés et les oraux sont faits individuellement ou en petits groupes sur la plate-forme en ligne. Hormis les examens en ligne, l'évaluation se déroule dans les mêmes conditions que pour un enseignement sur campus.

1. Les cours magistraux préenregistrés

Le contenu de l'enseignement (histoire littéraire, présentation des auteurs étudiés, analyse des œuvres) est enregistré et laissé sur la plate-forme asynchrone d'où les étudiants peuvent en prendre connaissance. Il n'y a pas d'interaction mais il est possible de réécouter le cours à volonté et de disposer des tableaux, diagrammes et illustrations divers que le professeur a pu mettre en ligne.

2. Les cours en ligne synchrones

Au cours de ces séminaires sur la plate-forme interactive synchrone, outre un exposé de la part du professeur, qui en principe ne doit pas occuper la majorité du temps et qui se concentrent sur des points qui n'ont pas été abordés directement dans le cours préenregistré ou bien des questions difficiles, comme par exemple l'explicitation des rapports entre le jansénisme et *Phèdre*, la notion de réalisme chez Balzac et son illustration dans son œuvre, de nombreuses activités sont proposées. Essentiellement, il s'agit de rendre les étudiants actifs non seulement en leur permettant de poser des questions sur le cours préenregistré qu'ils ont écouté auparavant, mais aussi en leur posant des questions sur le texte. Des débats en groupes fermés sont organisés (il en sera question plus amplement dans la rubrique suivante). D'autres activités que permet la plate-forme interactive synchrone entraînent nos étudiants à être actifs : outre la possibilité de lever la main et de faire connaître à tout le groupe leurs impressions par le truchement des émoticônes ou en prenant directement la parole, les étudiants peuvent être sondés car la fonction sondage permet au professeur de poser des questions à tout le groupe. Il est aussi possible de montrer des films de Youtube en direct à toute la classe.

3. Les débats en groupes fermés

Au cours des séminaires synchrones, certains thèmes sont discutés ou encore le professeur pose des questions précises à des petits groupes de 2-3 personnes. Ces questions sont traitées en petits groupes de discussion avant que le professeur ne fasse rassembler toutes les idées et les réponses pour les mettre dans un document commun dans lequel chaque groupe peut inscrire les siennes. Cela peut aboutir à un remue-méninges en vue de la résolution d'un problème plus ou moins complexe ou bien tout simplement à une discussion. Les questions sur la leçon morale de l'œuvre sont celles qui déclenchent le plus de réactions. Des questions telles « pourquoi la Princesse de Clèves n'épouse-t-elle pas M. de Nemours » ou bien encore « Emma Bovary a-t-elle trouvé le bonheur en trompant Charles » sont à l'origine de débats parfois houleux, mais dont les conclusions doivent être mises en relation avec les préceptes de l'histoire littéraire précédemment exposés.

4. Les forums de discussion-blogues

Une variante des discussions synchrones est constituée par des forums qui sont à participation obligatoire dans la plupart des cours. Le professeur pose des questions sur la plate-forme asynchrone et encourage ou oblige les étudiants à répondre soit dans

un forum ouvert, soit dans une autre partie de la plate-forme où les étudiants peuvent mettre leurs réponses ou leurs commentaires sur la ou les questions posées dans un dossier fermé ou bien accessible à tous. Le professeur peut moduler l'usage de ces forums au cours du semestre. Le forum ouvert permet une discussion vivante, mais il est à remarquer que bien souvent les étudiants ne font que reprendre les raisonnements que les plus hardis d'entre eux ont osé exprimer. Selon le niveau des étudiants, cette option est cependant souhaitable. Elle a le mérite de pousser tout un chacun à avoir une opinion, même si c'est celle du voisin. Pour éviter cela, on peut obliger les étudiants à répondre à la même série de questions dans un forum qui peut être fermé dans un premier temps et qui peut être ouvert au groupe par la suite.

A la fin du semestre, les étudiants doivent aussi publier leurs commentaires sur un site de blogues littéraires.

5. La correction et les commentaires croisés par les apprenants et le professeur

Les réponses aux forums écrits sont le plus souvent commentées, voire corrigées par le professeur qui juge de l'adéquation des réponses avec les connaissances littéraires, mais il est aussi possible d'obliger les étudiants à faire de même avec les réponses de leurs camarades de classe. Cela est souvent le cas pour les étudiants inscrits au programme de formation des professeurs du secondaire, mais cela peut aussi s'appliquer aux autres étudiants. Ils reçoivent une copie anonymisée des réponses à certaines questions et ils doivent commenter les réponses en corrigeant tant le contenu que la langue. Ensuite, ces commentaires de la part des étudiants sont retransmis à l'étudiant qui a été l'auteur des commentaires.

6. Évaluation des techniques

Le perfectionnement linguistique des cours préenregistrés se limite à la compréhension orale, mais aussi à l'acquisition d'un plus large vocabulaire. Cela offre aussi des avantages car l'étudiant peut réécouter à son gré les informations enregistrées, mais il ne s'exerce pas à l'écoute dans des conditions réelles comme c'est le cas pour les cours magistraux, mais du moins, grâce au Forum, il peut y avoir une certaine forme d'interaction avec le professeur et avec les autres participants. Celle-ci est bien entendue largement supérieure dans les cours en ligne synchrone qui permet en plus d'exercer la compréhension orale, puisqu'il faut comprendre les instructions données par le professeur et ainsi suivre les conversations entre les étudiants et le professeur, mais aussi l'expression orale, puisqu'il faut répondre aux questions posées et dans une moindre mesure l'expression écrite car il faut réagir par écrit dans l'espace clavardage

aux diverses questions et remarques émanant tant du professeur que des étudiants. En ce sens, les cours en ligne synchrones ainsi que les débats en groupe fermés font exercer plus de compétences communicatives que les cours en présentiel, sans compter que l'interactivité est augmentée. Les blogues ont eux aussi cette propriété mais en plus le professeur peut en profiter pour pousser les étudiants à démontrer leurs capacités à mener un raisonnement logique. Se pose toutefois la question de savoir si c'est le contenu ou bien la qualité de la langue qui doit avoir la priorité. La réponse à cette question, particulièrement pertinente pour un cours de littérature en contexte de langue étrangère, varie selon la situation. A noter qu'elle se pose aussi en contexte maternel. Les corrections croisées représentent une bonne occasion d'apprendre à corriger et à noter. Cela devrait aussi en principe faire apprendre à corriger la langue des autres, voire aussi à se forcer à se corriger et à soumettre soi-même un texte exempt de fautes. Cela est valable si l'on part du principe selon lequel le professeur est là pour corriger et que l'étudiant peut se fier à lui pour lui confier ses erreurs, alors que l'on risque de perdre la face si on montre toutes ses fautes à ses camarades. Or, l'expérience dans nos cours a démontré que peu d'étudiants faisaient des efforts réels pour améliorer leur langue dans cette situation. D'autre part, certains étudiants ne relèvent pas toutes les fautes, soit par ignorance des règles, soit pour ne pas blesser leur camarade, crainte ancrée dans la culture suédoise⁴.

Les acquisitions des connaissances littéraires dans les cours préenregistrés peuvent être très poussées sur des variables comme la biographie ou la structure de l'œuvre. Il est possible pour l'enseignant de faire des analyses détaillées des œuvres sans le stress impliqué par la limite temporelle d'un cours en présentiel. En revanche, il n'y a pas d'interaction possible comme c'est le cas pour les cours en ligne synchrones qui permettent de discuter de manière concrète de différents aspects d'une œuvre. Les enseignants de l'Université de Dalécarlie s'inspirent souvent dans leurs pratiques pédagogiques de l'herméneutique gadamérienne. Si ce mode d'acquisition des connaissances permet un certain dynamisme par le biais des questions et des réponses, certains problèmes peuvent alors surgir car une participation active peut frustrer certains dans la mesure où il ne s'agit pas d'une somme de connaissances présentée d'un seul tenant par le professeur qui contrôle tout le contenu informatif, mais d'un apprentissage qui se rapproche de l'étude d'un cas dans lequel la responsabilité du processus d'apprentissage est partagée entre les étudiants et le professeur. Les débats en groupe fermés permettent alors un approfondissement et une confirmation des connaissances à condition que les questions posées par le professeur soient pertinentes et que celui-ci commentent adéquatement les réponses des étudiants en retour. Alors, des œuvres qui peuvent paraître lointaines en raison de leur éloignement géographique ou temporel sont réactualisées.

L'accès à la culture/civilisation se fait de manière plus personnalisée que dans un cours en présentiel dans la mesure où l'étudiant peut prendre connaissance des documents annexés au cours préenregistré à son rythme. Cela dit, il n'y a pas vraiment de moyens de contrôler si les étudiants ont bien pris connaissance de ce matériel pédagogique, sauf à organiser des tests en ligne ou bien des contrôles lors des séminaires synchrones. Ce mode opératoire accroît notablement l'interaction entre les étudiants et le professeur en raison de toutes les techniques de contrôle de compréhension (sondage, questions posées dans l'espace clavardage...). L'équivalent est certes possible en présentiel, mais le recours à ce type d'interactivité est plus fréquent dans le cours synchrone en ligne. Cela est encore plus patent dans le travail de groupe fermé. L'expérience montre que les discussions en petits groupes et le compte rendu des discussions permettent à la fois de confronter ses idées avec celles des autres, mais aussi d'entamer une discussion sur les différences d'attitudes et d'opinions à propos de sujets qui peuvent parfois être sensibles. Vu d'ailleurs la diversité du public étudiant en Suède, cette activité est une porte d'entrée de choix à l'interculturalité.

Les blogues ne permettent pas en soi un plus grand accès à la culture/civilisation, mais en revanche sont d'excellents outils pour atteindre le dernier objectif, soit le réemploi par l'écriture. Ceci n'est possible, comme le suggèrent Lamy et Humpel (2007 : 147-148), que si les étudiants sont préparés à l'avance par d'autres activités pédagogiques. Toutes les activités qui ont été décrites ci-dessus (les cours en ligne et préenregistrés, les discussions pendant les séminaires, les forums fermés et ouverts) constituent l'apprentissage préalable à la technique de réflexion qui prépare les étudiants en ce sens. Le réemploi à l'écrit, dans la configuration des cours en ligne à la fois synchrones et asynchrones, apparaît comme le but ultime du processus d'apprentissage.

Conclusion

En raison de toutes les modalités techniques que proposent les plates-formes synchrones et asynchrones et aussi pour éviter de rendre les cours en ligne impersonnels, toute une série de pratiques plus ou moins nouvelles ont été mises en œuvre qui ne sont pas sans rappeler plusieurs questions fondamentales ayant trait à la déstructuration des dispositifs pédagogiques et l'intégration des objectifs individuels. Tout d'abord, il est apparu que l'interaction entre le professeur et les étudiants et entre les étudiants entre eux est considérablement accrue grâce aux pratiques en ligne qui viennent d'être décrites. Mais au-delà d'un simple bénéfice pédagogique, l'enseignement de la littérature en ligne a permis l'acquisition de ce que Lamy et Humpel appellent les *multiliteracies* qui sont le fruit de la charge émotionnelle charriée par les étudiants devisant de littérature. En d'autres termes, pour peu que les techniques soient assez

faciles à utiliser, il est possible au professeur de dépasser la barrière de la distance pour établir un véritable esprit critique: *«si les professeurs veulent adopter une approche socio-culturelle et croient en un esprit critique, des aptitudes affectives, sociales et critiques sont cruciales. Les multiliteracies vont au-delà de l'aspect technique du medium électronique et incluent l'engagement avec les autres à travers les nouvelles technologies et leur usage créatif aussi bien que critique»* (Lamy, Humpel, 2007 : 43)⁵. Ensuite, il ressort de ces pratiques de classe que le rôle du professeur est considérablement modifié : il n'est plus la figure centrale qu'il est dans un cours dit classique. Son point-de-vue sur l'œuvre, l'interprétation qu'il en fait, si elles sont toujours possibles, ne sont plus l'axe unique autour duquel s'articule tout l'enseignement, de la présentation du contenu jusqu'à l'évaluation qui bien souvent doit se faire dans les limites fixées par l'enseignant. Le cours de littérature en ligne se structure bien plus autour des questions et des réponses que les étudiants sont amenés à se poser sur chacune des œuvres après avoir été informés par l'enseignant sur les caractéristiques de chacune. On assiste alors à un changement de paradigme à l'instar de ce que Guichon déclare :

« (...) l'intégration des TIC était certes conditionnée par la maîtrise technique de certaines technologies au service des apprentissages, ce que l'on peut appeler une compétence techno-pédagogique, mais qu'une dimension identitaire était fortement en jeu pour négocier le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Il semble que ce repositionnement identitaire passe, au moins en partie, par la perte d'une partie du contrôle de l'activité pédagogique et par l'effacement de l'enseignant du centre de l'attention des apprenants au profit d'une posture plus périphérique » (Guichon, 2012 : 107-108.)

Toujours à en croire le même auteur, c'est le métier même d'enseignant de langue qui devrait être repensé :

« Perdre une partie du contrôle sur le déroulement pédagogique et sur la correction linguistique, accorder une plus grande autonomie aux apprenants par rapport à leur apprentissage, sortir du schéma éducatif en trois temps (exposition, pratique et production), réfléchir à la valeur ajoutée des TIC et savoir les employer à bon escient sont autant d'éléments qui nécessitent que le métier d'enseignant de langue soit repensé ». (Idem :134).

Non seulement nous adoptons ce point-de-vue, mais nous appliquons ce changement de paradigme engendré par l'utilisation des TIC en ligne dans l'enseignement littéraire à tout le corps enseignant, qu'il exerce dans le cadre du français langue étrangère comme dans celui de la langue maternelle, en ligne comme sur campus. A ce propos, nous nous inscrivons en faux contre cette assertion de Bertin à propos de l'enseignement à distance asynchrone selon laquelle *« en introduisant des ruptures au sein de la*

situation d'apprentissage, la distance contraint l'enseignant concepteur à prévoir les situations, les problèmes, les questions qui pourront se présenter et à organiser par avance, dans toute la mesure du possible, les différentes étapes de l'activité en ligne. » (Bertin, 2011 : 260) A l'en croire, « ceci le conduit à expliciter des éléments qui resteraient implicites dans un enseignement traditionnel. Nous pensons que ce besoin d'explicitation constitue une source majeure de changement dans le rôle attendu de l'enseignant » (Idem). Or, il n'y a pas plus d'implicite dans l'enseignement à distance synchrone que dans l'enseignement traditionnel, au contraire, il y en a moins dans la mesure où l'interaction entre l'enseignant et les étudiants créée par toutes les activités qui jalonnent le cursus pousse l'enseignant à expliciter ses instructions et à répondre aux questions des étudiants sur une base régulière. S'il y a un changement majeur dans le rôle attendu de l'enseignant, c'est autour de la notion de transmetteur de savoir qu'il porte, voire sur la nature du savoir transmis. Pour ce qui a trait à la littérature, les pratiques qui viennent d'être présentées permettent en effet non seulement de changer le rôle du professeur en coordinateur d'échanges de points de vue structurés sur des faits littéraires, mais sensibilisent aussi les étudiants à la spécificité de la littérature, sa littérarité que bien des théoriciens, à l'instar d'Umberto Eco, ont défini comme un ensemble de significations potentielles indéfinies :

« Toute œuvre d'art, alors même qu'elle est une forme achevée et close dans sa perfection d'organisme exactement calibré, est « ouverte » au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons, sans que son irréductibilité soit altérée. Jouir d'une œuvre d'art revient à en donner une interprétation, une exécution, à la faire revivre dans une perspective originale. » (Eco, 1967 :17).

Les nouvelles techniques de l'enseignement de la littérature permettant d'alterner synchronie et asynchronie augmentent l'interaction, renouvellent le métier d'enseignant de littérature et concrétisent un idéal théorique vieux de plusieurs décennies. Pour peu que le public étudiant adopte cette perspective et exige le même degré de participation que requiert l'enseignement en ligne tel qu'il se pratique de plus en plus, ces avancées se généraliseront et deviendront la norme.

Bibliographie

- Bertin, J.C. 2011. « Approche systémique de l'innovation pour l'apprentissage en Centre de Langues ». *Language Learning in Higher Education*, vol. 1, no. 2, pp. 249-273.
- Daun, Å., 2005. Swedishness as an Obstacle in Cross-Cultural Interaction. In: *Intercultural Discourse and Communication*. Malden: Blackwell Publishing.
- Eco, U. 1967. *L'Œuvre ouverte*. Paris: Seuil.
- Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Kramsch, C., Thorne, S.L. 2001. Foreign Language Learning as Global Communicative practice. In: *Globalization and Language Teaching*. Londres: Routledge.

Lamy, M-N, Hampel. R. 2007. *Online Communicatin in Language Learning and Teaching*. New York : Palgrave Macmillan.

Lundahl, B. 1998. *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.

Naturel, M. 1995. *Pour la littérature, De L'extrait à l'œuvre*. Paris : CLE International.

Ollivier, C., Puren, L. 2011. *Le Web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des langues.

Notes

1. Voir le film que les services audio-visuels de l'Université de Dalécarlie ont préparé dans lequel les techniques pédagogiques sont concrètement présentées : http://www.youtube.com/watch?v=8q3_HPnCUDA

2. - en text måste relateras till eleverna så att läsningen tar sin utgångspunkt i deras förförelse, erfarenheter och intressen. - Textinnehållet är viktigare än orden och grammatiken. - Hela språket bör användas. Samtal och skrivande leder till läsning som leder till samtal, dramatiseringar och skrivande. - Läsaren skapar aktivt sin egen förståelse av en text. - Förståelse skapas i ett sammanhang. - Förståelse utvecklas när man skriver. - Det måste finnas en struktur i läsning, samtal och skrivande. - Språkanvändningen bör svara så öppen som möjligt. - Läsningen bör varieras. - Samtal, skrivande och andra aktiviteter utgår från de texter som läses.

3. Voir Kramsch, C., Thorne, S.L. 2001. *Foreign Language Learning as Global Communicative practice*.

4. Voir par exemple Daun, Å., 2005. *Swedishness as an Obstacle in Cross-Cultural Interaction*, p. 158-160.

5. If teachers want to follow a sociocultural approach and believe in critical literacy, affective, social and critical skills become crucial. Multiliteracies go beyond dealing with the technical aspect of the electronic medium and include engaging with others through the new technologies and using them creatively as well as critically.

Dépasser la dichotomie entre évaluation formative et sommative : l'évaluation en ligne



Charlotte Lindgren

Högskolan Dalarna, Suède

Suède, cld@du.se

Résumé : Il existe toute une série d'évaluations que les ouvrages de didactique classent en général selon le moment où elles ont lieu et selon leur but ou fonctionnement, la distinction la plus fréquente étant celle qui oppose l'évaluation sommative à l'évaluation formative. Au département de français de l'Université de Dalécarlie, on a dû il y a quelques années faire face à un double défi : en plus de la réflexion didactique sur l'évaluation, adapter cette dernière à un enseignement entièrement en ligne. Cet article présente le travail effectué, en prenant différents exemples. Le but est de montrer qu'une évaluation de qualité est tout à fait compatible avec le système d'enseignement en ligne utilisé et notamment les séminaires interactifs synchrones.

Mots-clés : enseignement en ligne, enseignement supérieur, évaluation, français langue étrangère

Overcoming the dichotomy between formative and summative evaluation: online assessment

Abstract : They are different ways of assessment in language and they are generally classified according to when they occur or to their purpose and function. The most common distinction is that between summative and formative assessment. At the Department of French at the University of Dalarna, we had to face a double challenge a few years ago: in addition to a didactic reflection on assessment, we had to adapt it to teaching entirely online. This article presents this work taking up different examples. The aim of this article is to show that quality assessment is consistent with the educational methods used online, including interactive seminars in real time.

Keywords: online education, higher education, assessment, French as a foreign language

Introduction

L'Université de Dalécarlie compte aujourd'hui environ 16 000 étudiants dont 67% suivent des cours en ligne. Cet enseignement a été lancé en 2002, mais c'est surtout à partir de 2005, avec la mise en ligne de la majeure partie des cours de langues, que le système a été fortement développé. Il y a aujourd'hui douze langues enseignées de cette façon. Le terme utilisé est volontairement celui d'enseignement « en ligne » pour bien montrer que les cours donnés ne sont pas des cours « à distance » au sens de « cours par correspondance », sans contact direct entre les étudiants et les enseignants. Il est important de s'en souvenir s'agissant de cette présentation des modes d'évaluation au département de français, notamment car les questions qui sont le plus souvent posées concernant l'évaluation de cours hors campus sont celles qui concernent l'identité de

l'étudiant: « comment être sûr que c'est la bonne personne qui est évaluée ? » et la triche : « comment savoir que c'est bien l'étudiant qui a écrit le travail évalué ? ». Nous verrons dans cet article que le département avait notamment en tête ces questions sur l'identité des étudiants et sur la triche lors de l'élaboration des procédures d'évaluation et que le fait d'enseigner « en ligne », ce qui implique un contact synchrone entre l'enseignant et l'étudiant tout au long du cours, est déjà un début de réponse.

Dans cet article, nous allons présenter la pratique pédagogique suivie au département de français dans le domaine de l'évaluation de quelques cours. Il s'agit donc d'une analyse de pratiques professionnelles, une réflexion qui avait été menée a priori (avant la mise en ligne des cours) et est menée a posteriori (aujourd'hui). Nous allons tout d'abord voir quels types d'évaluation le département pouvait choisir lors de la mise en ligne et mener une brève réflexion sur l'évaluation, avant de présenter la méthode utilisée pour cet article et le corpus étudié, et d'enfin examiner les six exemples de cours analysés et la motivation de leurs formes d'évaluation.

1. Quels types d'évaluation utiliser ?

Le département devait tenir compte au départ de plusieurs exigences dans son travail sur l'élaboration des formes d'évaluations : le fait qu'il s'agisse d'enseignement supérieur, d'enseignement en français langue étrangère et d'enseignement en ligne. Les enseignants étaient bien conscients que, comme le disent Dervin et Suomela-Salmi, « les changements dans les pratiques évaluatives peuvent avoir une influence beaucoup plus importante sur l'apprentissage des étudiants que les modifications opérées dans les programmes d'études » (2007 : 10). Une réflexion didactique a donc été menée. Quatre questions ont été posées : quand, qui, comment et où évaluer ? Les termes utilisés dans le paragraphe ci-dessous sont repris du Cadre Européen de Référence (Conseil de l'Europe, 1998 : 149-169).

- Tout d'abord quand évaluer ? Le plus souvent, la différence globale entre évaluation formative (« processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles » 1998 :140, on peut alors se servir des résultats pour améliorer l'enseignement en cours) et évaluation sommative (« contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note » 1998 : 140) est utilisée. On peut aussi distinguer une évaluation ponctuelle (un examen a lieu à un moment précis et entraîne une note) ou continue (« la note finale reflète l'ensemble du cours » 1998 :139, le cours est évalué par l'enseignant ou même l'apprenant), une évaluation directe (le professeur évalue ce que l'étudiant est en train de faire et c'est limité à la production orale et écrite, et à la

compréhension de l'oral en interaction) ou indirecte (utilisation d'un test écrit, par exemple pour tester la compréhension écrite).

- Qui va évaluer ? On distingue ici une évaluation subjective d'une évaluation objective (a priori toute évaluation dans laquelle un enseignant est impliqué sera subjective, alors qu'une évaluation utilisant un QCM avec correction automatique le sera moins). Il y a aussi une différence entre une évaluation mutuelle (couple examinateur-examiné) et une auto-évaluation (« jugement que l'on porte sur sa propre compétence » 1998 : 143).
- Comment évaluer ? On peut procéder à une évaluation sur une échelle (placer l'étudiant « à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux » 1998 : 142) ou sur une liste de contrôle (« juger quelqu'un selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donnés » 1998 : 142). Il est aussi possible d'utiliser un jugement fondé sur une impression (ce qui rejoint le point ci-dessus d'évaluation subjective) ou au contraire un jugement guidé (« jugement dans lequel on réduit la subjectivité propre à l'examinateur en ajoutant à la simple impression une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques » 1998 : 142).
- Dans notre cas on a aussi la question: où évaluer? On peut en effet procéder à une évaluation en ligne ou sur place, à l'université ou dans un centre d'examen agréé, en Suède ou dans le monde.

Pour répondre à ces quatre questions, en sus des directives dépendant du système universitaire suédois auquel le département appartient et que nous présentons ci-après, il a premièrement été tenu compte de la taxonomie de Bloom (1956), qui montre différentes étapes dans l'acquisition et est divisée en niveaux : dans l'enseignement universitaire, l'étudiant devrait petit à petit être capable de travailler aux niveaux supérieurs et de montrer des capacités à, par exemple, analyser plus que mémoriser, ou argumenter plus que reproduire. Quant à, deuxièmement, choisir les formes d'évaluation par rapport à celles présentées ci-dessus, il est apparu que l'évaluation sommative, telle qu'elle est couramment pratiquée, serait trop négative : non seulement il s'agit de trouver les « fautes » que font les apprenants, mais encore ces fautes sont-elles déterminées par rapport à une « norme définie a priori » (Barthélémy, Groux et Porcher, 2011 : 84). Au contraire, l'évaluation formative aurait plus de sens puisqu'elle est intégrée dans l'apprentissage et ce par rapport aux buts du cours¹ (idem). Cette vision positive de l'évaluation formative est partagée par d'autres chercheurs (voir notamment la revue de littérature de Gikandi et al. (2010) concernant spécifiquement l'enseignement en ligne : selon eux, une évaluation formative comporte des avantages pour les apprenants

comme pour les enseignants et aboutit à un apprentissage plus significatif). A propos de, troisièmement, l'objectivité de l'évaluation, la notion de subjectivité a certes été rejetée dès le début du XX^{ème} siècle, alors que les notions de fiabilité (retrouver certainement le même résultat dans d'autres conditions de passation) et de validité (c'est ce qui doit être évalué qui est évalué)² ont eu une influence importante sur l'évaluation en langue (Huver et Springer, 2011 : 25), mais on va de nos jours vers une remise en cause de cette volonté d'objectivité. Toutefois, la doxa en cours dans le département des langues, à l'Université de Dalécarlie dans son ensemble, et, dans une certaine mesure, dans le monde universitaire suédois de l'époque, a poussé le département à miser sur une évaluation la plus objective possible. Quatrièmement, nous avons aussi bien sûr tenu compte du fait que nous enseignons le français langue étrangère, qui appartient à toute une tradition de didactique des langues en matière d'évaluation (voir « l'état des lieux » présenté en 2011 par Huver et Springer) et est aujourd'hui influencé par l'approche dite actionnelle, encouragée par le Cadre européen. Enfin, on a aussi a posteriori tenu compte de la recherche de Lundahl (2011), très utilisée dans nos cours en formation des professeurs. Lundahl a travaillé sur l'évaluation en Suède selon une perspective historique, politique mais aussi pratique. Il a été jugé que la plupart de ses conclusions sont utilisables aussi pour nos cours, comme nous le verrons dans la troisième partie.

Nous allons maintenant présenter, dans la deuxième partie, très brièvement, le système universitaire suédois, puis la méthode utilisée et enfin notre corpus d'étude, c'est-à-dire les cours dont les formes d'évaluation ont été étudiées pour cet article.

2. Méthode utilisée et corpus étudié

Le système universitaire suédois suit le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Concernant plus spécifiquement le français à l'Université de Dalécarlie, les cours sont regroupés en niveau de base 1 (premier et deuxième semestre), niveau de base 2 (troisième semestre) et niveau avancé. Pour obtenir le diplôme de licence (« kandidatexamen » en suédois) les étudiants doivent donc compléter ces trois semestres de français, équivalents à 90 points, par trois semestres ou 90 points, d'une autre matière. En général, les étudiants, qui suivent des études de français à plein temps, suivent des cours pendant trois semestres dans le but d'obtenir 90 points de français, avant de pouvoir éventuellement commencer des études au niveau avancé (deux semestres à plein temps au niveau appelé en suédois magister, le niveau master n'étant pas encore offert par notre département).

Ancien système français	Système LMD	Système suédois	Année	Examen suédois
Doctorat	Doctorat	Niveau recherche	9	Doktorsexamen
			8	
			7	Licentiatexamen
			6	
DEA-DESS	Master	Niveau avancé	5	Masterexamen
Maîtrise			4	Magisterexamen
Licence	Licence	Niveau de base	3	Kandidatexamen
DEUG			2	
			1	

Tableau 1. Comparaison entre le système universitaire français et le système universitaire suédois (Tableau adapté et modifié de : <http://sv.wikipedia.org/wiki/Bolognaprocessen>)

Le but des évaluations dans les cours est d'évaluer les connaissances et compétences en langue des étudiants, selon les buts à atteindre prédéterminés par le plan de cours³. Mais il faut aussi évaluer différentes compétences caractéristiques de l'enseignement supérieur prévues par la loi. Toute formation universitaire doit développer chez les étudiants « la possibilité de procéder à des jugements indépendants et critiques, la capacité à identifier, formuler et résoudre des problèmes, et la possibilité de faire face aux changements dans la vie professionnelle ». De plus, « dans le domaine d'étude, les étudiants, en plus de connaissances et de compétences, doivent développer la capacité de rechercher et évaluer les connaissances à un niveau scientifique, suivre l'évolution des connaissances dans le domaine en question et échanger des connaissances avec d'autres personnes sans que celles-ci ne soient spécialisées dans ledit domaine d'étude » (Högskolelagen §8, notre traduction⁴).

Pour présenter les formes d'évaluation de certains de nos cours de français en ligne, nous avons tout d'abord choisi une sélection de cours qui sont représentatifs de notre travail dans ce domaine :

- Français pour débutants II⁵ (au niveau débutant)
- Expression écrite I et II (au niveau de base 1, premier et deuxième semestre)
- Grammaire et linguistique (au niveau de base 2, troisième semestre)
- Culture et société I et II (au niveau de base 1, premier et deuxième semestre)

Nous avons ensuite étudié les plans de cours, qui indiquent notamment le mode d'évaluation. Nous avons enfin eu des entretiens semi-directifs avec les enseignants concernés. Lorsque c'était possible, nous avons aussi eu des entretiens avec les

enseignants qui avaient, les premiers, réfléchi à la mise en ligne des cours et à leur évaluation, au début des années 2000. Les entretiens ont eu lieu après que les enseignants ont répondu par écrit à un questionnaire. Nous sommes nous-même impliquée dans ces questions d'évaluation, qui ne sont donc pas complètement nouvelles ou inconnues pour nous, ce qui a bien sûr facilité, mais aussi influencé, la construction du questionnaire et la direction des entretiens. Blanchet et Gotman (2013), dans leur petit ouvrage sur l'enquête, parlent de « la co-construction » du matériau livré par l'entretien (2013 : 90), comme quelque chose se produisant normalement ; ceci est renforcé ici de par notre implication dans le travail du département.

Nous allons maintenant présenter les différentes formes d'évaluations de six cours et montrer pourquoi nous les avons choisies, utilisées et conservées.

3. Les différentes formes d'évaluation de six cours

Les formes d'évaluation nommées dans les plans de cours sont présentées dans le tableau 2. Comme les plans de cours doivent être clairs mais brefs, la distinction la plus souvent utilisée est « évaluation orale » ou « évaluation écrite », mais il arrive aussi que le plan de cours précise que l'évaluation sera continue, orale et écrite. L'enseignement en ligne se base sur deux outils principaux : tout d'abord une plateforme ou Learning Management System de la marque Fronter (<http://www.du.se/en/NGL/NGL-Centre/Tools-and-Courses/Fronter/>), sur laquelle se trouvent les informations de base, les cours préenregistrés et éventuellement des tests, soit de type QCM autocorrigés, soit de type plus développés et à corriger par l'enseignant. Les étudiants sont amenés à déposer leurs travaux écrits ou oraux sur cette plateforme. Ils peuvent aussi discuter dans des forums de discussion, ce qui fait parfois partie de la forme d'évaluation écrite. Le deuxième outil est le programme de réunion en ligne Adobe Connect (<http://www.du.se/en/NGL/NGL-Centre/Tools-and-Courses/Adobe-Connect/>) sur lesquels les séminaires interactifs synchrones ont lieu. Les étudiants ont besoin d'un accès internet, d'un ordinateur, d'un casque avec micro et d'une caméra. Dans le tableau ci-dessous, les formes d'évaluation orale sont donc principalement effectuées lors des séminaires : exposé, performance orale, participation active, défense orale d'un essai (sur le modèle académique traditionnel de la soutenance de thèse). Les enregistrements sont des exercices oraux que les étudiants enregistrent chez eux et déposent sur la plateforme. Les formes d'évaluation écrite sont plus traditionnelles, il s'agit de l'examen final, d'un essai écrit et d'exercices divers à rendre par écrit. Lors des séminaires sur Adobe Connect, les étudiants peuvent aussi participer par écrit en écrivant dans le chat/clavardage ou sur un bloc note.

Évaluation orale	Évaluation écrite
exposé	examen final
performance orale aux séminaires	essai écrit*
participation active aux séminaires	participation active aux séminaires (chat, bloc note)
enregistrements	exercices
défense orale de l'essai lors d'un séminaire	
évaluation continue orale et écrite	

Tableau 2 : Les formes d'évaluations dans les plans de cours

Nous allons maintenant présenter et motiver les évaluations des cours cités ci-dessus. Les plans de cours⁶ ont des points communs et certains buts se retrouvent dans plusieurs d'entre eux. « Décrire » et « appliquer » sont ainsi des verbes courants dans ces descriptifs, après le niveau débutant. Au niveau débutants II, les buts du cours sont de pouvoir interagir, s'exprimer à l'oral, lire et utiliser à l'écrit des connaissances de base. A l'issue des cours du niveau de base 1 présentés ici, les étudiants doivent par exemple pouvoir « décrire et appliquer les termes grammaticaux les plus courants dans différentes formes d'analyse linguistique », « appliquer [leurs] connaissances de la grammaire française dans une propre production écrite », comprendre, résumer, traduire, « décrire et analyser » certaines notions ayant trait à l'histoire, la géographie et la culture francophone ou « faire preuve d'autonomie dans leurs études ». Les concepts de francophonie (cour de culture I) et de culture (cour de culture II) doivent aussi être discutés. Au niveau de base 2, ils doivent pouvoir appliquer des connaissances plus détaillées de la grammaire et du vocabulaire français, « analyser en détail le contenu de textes français de genres différents » ou « montrer une connaissance approfondie de la linguistique générale et de celle du français ». Nous allons maintenant montrer quelles formes d'évaluation sont utilisées par le département dans les cours pris en exemples et pourquoi. Pour plus de clarté, nous les avons regroupées en trois groupes : les évaluations formatives, les évaluations sommatives et les évaluations difficilement classifiables.

a. Les évaluations formatives

Les évaluations formatives, « plus appropriée[s] à une démarche d'enseignement axée sur l'apprenant » (Barthélémy et al. 2011:84) sont souvent utilisées par le département.

Dans plusieurs cours, on a une multiplication des formes d'évaluation, ce qui diminue le risque de subjectivité et rend l'évaluation du cours plus fiable et plus valide, ce qui était, comme nous l'avons vu, un de nos buts lors de la mise en ligne des cours. On peut distinguer quatre grands groupes d'évaluations formatives.

- Les évaluations continues écrites (remises de travaux) :

Dans les deux cours d'expression écrite I et II (de niveau de base 1), les étudiants doivent remettre plusieurs travaux écrits lors du semestre. Ceux qui suivent l'option contrastive doivent remettre une traduction, un résumé et un récit et ceux qui suivent l'autre option rendent un résumé, un récit et un article. L'enseignant envoie ensuite les copies corrigées aux étudiants, qui doivent enfin remettre leur propre version corrigée (normalement sans faute) pour obtenir leurs points finals. L'enseignant ne corrige pas en donnant la forme correcte, mais en indiquant ce à quoi les étudiants doivent penser en écrivant (par exemple, « revoir la conjugaison du verbe », ou « attention à l'accord de l'adjectif »). Le but de cette correction est qu'ils reçoivent une aide concrète qu'ils pourront utiliser dans leur apprentissage (voir sur le feed-back proactif : Lundahl, 2011 : 287). L'idée est de ne pas utiliser ces évaluations continues comme plusieurs évaluations sommatives à la suite, mais de vraiment intégrer les résultats dans l'apprentissage des étudiants. Dans le cours de débutants II, les étudiants rendent aussi de manière continue des devoirs écrits composés d'exercices qui sont remis dans des dossiers sur la plateforme (exercices autocorrigés de type QCM ou brèves rédactions du type « les avantages de faire du sport »).

- Les évaluations continues écrites dans les forums de discussion sur la plateforme Fronter :

Dans les cours de culture I et II, les étudiants doivent participer activement au forum de discussion. Les questions qui sont discutées sont par exemple : « quelles sont les spécificités de la république française » ou « en quoi les différentes définitions de la francophonie sont-elles le reflet de différentes perspectives ? ». L'idée d'utiliser le forum comme forme d'évaluation ne correspond pas seulement à une mesure purement quantitative (faire écrire les étudiants le plus possible), car l'enseignant tient aussi compte du contenu des réponses, de leur forme, de l'engagement des étudiants, etc. (voir Lamy & Hampel, 2007 : 94 sur des façons de juger la qualité de la participation écrite en ligne). Les forums de discussion sont aussi utilisés aux cours de débutants II, les étudiants y rendant des commentaires, par exemple « quels aliments sont synonymes de fête et pourquoi », ou « décrivez votre appartement ».

- Les évaluations continues orales (remises de travaux) :

Dans le cours de débutants II, les étudiants doivent aussi rendre des enregistrements d'eux-mêmes sur différents thèmes comme « les vacances, c'est quoi pour vous ? » ou « quels sont vos vêtements préférés et pourquoi ? ». L'enseignant insiste alors dans ses commentaires sur la prononciation, en faisant le lien entre le cours sur le système phonétique et l'utilisation de la langue.

- Le travail au séminaire :

En expression écrite II, le travail se fait beaucoup à l'oral, lors des séminaires. Le professeur utilise les dialogues avec les étudiants pour leur faire atteindre le premier but du cours, « identifier et expliquer les différents problèmes grammaticaux de la langue française ». Les étudiants discutent aussi entre eux lors de travaux de groupes. La procédure utilisée est de surcroît « la pédagogie de l'erreur » - l'enseignant s'étant inspiré de l'ouvrage d'Astolfi (1997) qui, par exemple, invite à s'interroger sur l'origine des erreurs et encourage à les utiliser dans l'enseignement. Concernant les étudiants qui suivent l'option contrastive, une partie du cours est dédiée aux différences grammaticales entre le français et le suédois, dans le but de les mener à la capacité de pouvoir expliquer ces différences et appliquer concrètement ces connaissances lors de traductions. Le cours de grammaire et linguistique de niveau de base 2, est en partie évalué par un travail lors des séminaires, notamment sur la syntaxe, l'emploi des verbes et des temps du passé. Dans les deux cours de culture, l'évaluation est continue plutôt que ponctuelle et la participation active aux séminaires est obligatoire. Au cours de débutants II, pour l'évaluation continue, les étudiants doivent participer activement à environ quinze séminaires synchrones en ligne, à la fois oralement et par écrit. Lors des séminaires, il y a en effet du travail écrit à faire : soit des exercices en groupe, rendus sur les blocs notes du système Adobe Connect, soit dans le chat/clavardage. Parmi les quinze séminaires, il y a trois séminaires sans enseignant, au cours desquels les étudiants se rencontrent en petits groupes pour un travail prédéfini et obligatoire. Notre expérience montre que les étudiants sont souvent motivés par la collaboration et qu'ils apprennent des erreurs des autres, dans une certaine mesure.

b. Les évaluations sommatives

Les évaluations sommatives sont parfois utilisées, comme complément aux évaluations formatives. On trouve quatre grands groupes.

- Les examens finals sur place, c'est-à-dire à l'université ou dans un local agréé :

Au cours d'expression écrite I, il y a un tel examen final. Le fait d'exiger que les étudiants passent l'examen dans un endroit dans lequel leur identité sera contrôlée par

un surveillant et dans lequel leur passation sera surveillée est une façon de répondre aux questions sur l'identité et la triche soulevées en introduction. Cet examen final est considéré comme étant fiable et valide. De plus comme cet examen est produit et corrigé en collaboration avec les collègues des départements de français de Suède, cela réduit la subjectivité de la correction. Les étudiants qui suivent l'option non contrastive ne passent pas cet examen final commun à l'ensemble de la Suède, mais un examen ad hoc (aussi sur place). En expression écrite II, les étudiants passent également un tel examen final, qui compte pour 5 points⁷.

- Les examens finals en ligne :

L'université offre la possibilité aux enseignants d'organiser des examens en ligne, surveillés par des surveillants professionnels. Ils ont lieu sur Adobe Connect, caméra allumée, et commencent par un contrôle d'identité. Au cours de grammaire et linguistique de niveau de base 2, il y a un tel examen, avec des questions de réflexion comme par exemple « réécrire le texte au passé », « écrire le texte au discours indirect » ou « donner deux interprétations de chaque énoncé ». L'enseignant a alors réfléchi à des questions qui rendent pratiquement impossible la triche grâce à une aide matérielle externe (le livre de cours ou la recherche automatique sur Google). Comme le temps de l'examen est limité, il est aussi difficile de demander de l'aide à quelqu'un. Le cours se trouvant au niveau de base 2, il nous a semblé important d'évaluer les buts, relativement élevés dans la taxonomie de Bloom, par des travaux de problématisation, de réflexion et d'analyse. Le cours de débutants II se termine aussi par un examen final en ligne, mais adapté à leur niveau de langue et plus classique (exercice de vocabulaire, textes à trous, conjugaison, petits exercices de grammaire, etc.).

- L'exposé oral au séminaire :

Dans le cours de culture I, les étudiants font un exposé oral lors d'un séminaire sur un aspect et une caractéristique géographique de la France (au choix), le but à évaluer ici étant « décrire les aspects et les caractéristiques géographiques de la France ».

- Les auto-évaluations :

Dans le cours d'expression écrite I, les étudiants pratiquent l'auto-évaluation et ils ont une réflexion finale sommative sur leur propre apprentissage, ce qui encourage l'apprentissage de la langue (Huver et Springer, 2011:210).

c. Les évaluations difficilement catégorisables

Il n'est pas toujours aisé de catégoriser une forme d'examen. Ci-dessous sont expliqués trois groupes.

- Les examens en tout début de cours :

Ces examens ressemblent d'un certain côté à une évaluation sommative, car le but n'est pas formellement que les étudiants reçoivent un feed-back sur certaines connaissances qu'ils utiliseront lors du reste du cours. Au contraire, les étudiants ont, dès le début du cours, - du point de vue temporel, atteint un des buts du plan de cours. Toutefois, il est bien sûr évident que l'idée est en fait que les étudiants aient acquis certains concepts de base qu'ils utiliseront en pratique dans le futur et cette évaluation ressemble ainsi plus à une évaluation formative initiale. Ainsi, pour évaluer le cours d'expression écrite de niveau 1, on utilise d'abord un test de 1 point sur les termes grammaticaux (c'est-à-dire les termes de base qui seront utilisés en cours). Ce test est fait en ligne sur la plateforme Fronter et dans un temps limité. Les étudiants sont alors surveillés par un surveillant professionnel comme expliqué ci-dessus. Dans le cours de culture II, les étudiants commencent le cours par une réflexion sur ce qu'est la culture (pour obtenir 1 point) : après lecture d'un chapitre dans le livre de cours, et en utilisant leur propre expérience, ils doivent approfondir un thème au choix parmi ceux proposés dans le livre (« le roman », « la bande dessinée », « la littérature francophone », « la poésie », « le cinéma », etc.).

- La rédaction écrite d'un essai ensuite défendu oralement au séminaire :

Les étudiants du cours de grammaire et linguistique de niveau de base 2 doivent rédiger un essai à partir d'un texte choisi par eux-mêmes (texte qu'ils utilisent comme mini-corpus) et cet essai est ensuite présenté et défendu oralement lors d'un séminaire. Les sujets choisis sont par exemple « le passif », « les maximes de Grice », « les présupposés et les sous-entendus ». Ce travail se fait donc sur presque tout le semestre et comporte au moins deux moments de feed-back proactif : tout d'abord par l'enseignant et ensuite par les autres étudiants. L'idée est de mieux préparer les étudiants au travail de rédaction du mémoire de niveau de base 2, qui est aussi soutenu au séminaire selon le modèle classique de l'opposition orale.

- La rédaction écrite d'un essai :

Dans le cours de culture II, les étudiants rédigent un texte d'environ 500 mots sur la culture française, texte présentant aussi leurs réflexions personnelles et reprenant dans une certaine mesure le travail de 1 point fait au début du cours, présenté ci-dessus. Dans les deux cours de culture, les étudiants rendent d'ailleurs un essai écrit qui est précédé de tout un processus rédactionnel visant à leur apprendre la rédaction scientifique académique (voir Erpelding 2010, notamment pp.43-53). L'enseignant va d'abord valider les sujets choisis par les étudiants et suit ensuite le travail pendant toute la procédure rédactionnelle. Des conseils sont aussi donnés sur la façon de citer, la bibliographie, la structure de la dissertation, etc. Dans le cours II, après que le sujet choisi a été accepté par l'enseignant et que la première mouture du texte a été lue par ce dernier, les étudiants participent à une procédure obligatoire de peer-review.

Ils lisent et commentent le devoir d'un autre étudiant et voient eux-mêmes leur devoir commenté. Ceci est fait dans le but d'améliorer la qualité des essais, non seulement car les étudiants reçoivent des commentaires supplémentaires (en sus de ceux de l'enseignant), mais aussi car, en étant eux-mêmes commentateurs d'un autre devoir, ils apprennent à ne plus faire certaines erreurs (voir aussi Lundahl, 2011:288 sur l'intérêt d'utiliser les apprenants comme ressource pour les apprenants). Ces va-et-vient dialogaux (entre enseignant et étudiant ou étudiant et étudiant) découragent de surcroît la triche.

Conclusion

Avant de conclure, nommons les critères de notation que nous utilisons pour tous les cours et que les étudiants connaissent dès le début de ceux-ci. Nous utilisons pour la notation des critères très précis pour guider l'évaluation, avec trois niveaux, en général : inacceptable (en suédois U) acceptable (G) et excellent (VG). Pour chaque cours sont détaillés ces critères, par exemple : « concernant le but X, il faut atteindre tel niveau pour avoir G et tel niveau pour avoir VG ». Au début de chaque semestre, les enseignants commentent avec les étudiants les critères de notation, ce qui est aussi une façon de nommer explicitement les buts du cours contenus dans les plans de cours (voir Lundahl, 2011:287 sur l'importance de clarifier les buts à atteindre).

Comme nous l'avons vu, les formes d'évaluation utilisées au département sont variées: la validité et la fiabilité sont présentes à différents degrés et grâce à la façon dont les cours sont construits les uns par rapport aux autres, on est finalement sûr qu'un étudiant qui a suivi les 90 points de français a vu ses compétences évaluées de façon relativement objective, fiable et valide. Les évaluations formatives, qui sont incluses dans un cours et permettent à un étudiant d'adapter son apprentissage aux résultats de l'évaluation et à l'enseignant d'adapter son cours aux résultats des étudiants, et les évaluations sommatives, sont toutes les deux utilisées. Lié à l'évaluation, le feedback, qui encourage l'apprentissage (voir par exemple Dervin et Suomela-Salmi, 2007:11) est donné le plus vite et le plus clairement possible. Les étudiants collaborent entre eux et pratiquent l'examen par les pairs.

Les formes d'évaluations que nous avons présentées, de même que celles qui sont utilisées dans les autres cours donnés au département, ont été travaillées et pensées au début des années 2000, alors que « l'idée qu'une bonne évaluation devrait être objective, quantifiable, externe et fondée sur des comportements observables » (Huver et Springer, 2011:321) était de mise, soutenue en cela par le Cadre européen. Or, objectivité, fiabilité et validité à 100% sont bien sûr impossibles à atteindre et peut-être pas vraiment souhaitables non plus. Comme nous l'avons signalé, certaines recherches

actuelles, notamment en didactique des langues, encouragent une évaluation dite alternative, qui ne se veut plus « valide et fiable hors contexte » mais « crédible, éthique et écologique » (idem : 323) : crédible car authentique, éthique car respectant les droits des apprenants et les comptant comme acteurs de leur évaluation, et enfin écologique car « contrairement aux évaluations positivistes strictement contrôlées et réduisant au maximum les 'bruits' et la complexité des situations réelles, elle n'évite pas cette complexité, voire elle en tire parti pour fonder sa validité » (idem : 210). Notre travail concernant l'évaluation continue donc, en tenant compte de la recherche en cours dans ce domaine.

Bibliographie

- Astolfi J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Barthélémy, F., Groux, D., Porcher, L. 2011. *Le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A., Gotman, A. 2013. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bloom, B., Krathwohl, R. 1956. *The Classification of Educational goals, by a Committee of College and University Examiners*. New York : Longmans.
- Conseil de l'Europe 1998. *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, chapitre 9, pp. 149-169.
- Dervin, F. et Suomela-Salmi, E. 2007. *Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Université de Turku : Publication du département d'études françaises 10.
- Erpelding, C. 2020. « L'écrit comme objet d'évaluation à l'université: attendus, contraintes et difficultés ». In: Fougerouse, M.-C. et al. 2010. *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Gikandi, J.W., Morrow, D., Davis, N.A. 2010. « Online formative assessment in higher education: A review of the literature ». *Computers & Education*, vol 57,4, pp. 2333-2351.
- Huver, E. et Springer, C. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Lamy, M.-N. et Hampel, R. 2007. *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York : Palgrave Macmillan.
- Lundahl, C. 2011. "Bedömning - att veta vad andra vet". In: Lundgren, U., Säljö, R., Liberg, C. et al. *Lärande, skola, bildning*. Stockholm : Natur och kultur, pp.257-294.

Références électroniques :

- Adode Connect, <http://www.du.se/en/NGL/NGL-Centre/Tools-and-Courses/Adobe-Connect/> [consulté le 28/5/2013]
- Fronter, <http://www.du.se/en/NGL/NGL-Centre/Tools-and-Courses/Fronter/> [consulté le 28/5/2013]
- Högskolelagen, <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.htm> [consulté le 28/5/2013]
- Plans de cours, en anglais : <http://www.du.se/en/Education/Courses-A-O/> [consulté le 28/5/2013]
- Wikipedia, tableau de l'enseignement supérieur, <http://sv.wikipedia.org/wiki/Bolognaprocessen> [consulté le 5/9/2013]

Notes

1. « But du cours », en suédois « kursmål » fait ici référence aux « objectifs d'apprentissage » (learning outcomes) selon la terminologie de Bologne.
2. « La validité est le concept dont traite le Cadre de référence. La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question. La fiabilité, d'un autre côté, est un terme technique. C'est la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves » (Cadre européen de référence, 1998 : 134).
3. « Plan de cours », en suédois « kursplan », fait référence au syllabus du cours, i.e. le document officiel contenant les buts du cours, les formes d'enseignement et d'évaluation, les prérequis et la littérature.
4. 8 § [...] Utbildning på grundnivå ska utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och beredskap att möta förändringar i arbetslivet. Inom det område som utbildningen avser ska studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen, och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området. Lag (2009:1037).
5. A l'heure où ce texte est rédigé, les cours appelés « pour débutants » sont en train d'être totalement modifiés et les formes d'évaluations seront renouvelées. Mais cet exemple est conservé car il est prototypique du travail que le département a fait sur l'évaluation, associant évaluation formative et sommative, orale et écrite.
6. Tous les buts de cours nommés ci-après ont été traduits en français par nous. Ils sont disponibles sur le site internet de l'Université de Dalécarlie, en suédois et en anglais.
7. Un semestre correspond à 30 points, divisés en quatre cours de 7,5 points ou en trois cours de respectivement 15 points, 7,5 et 7,5 points.

Enseigner le français avec les réseaux sociaux



Kinjal Damani

Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, France

kinjaldamani@gmail.com

Françoise Sule

Stockholms Universitet, Suède

francoise.sule@frait.a.su.se

Résumé : Cet article s'appuie sur un travail de thèse en cours en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, sous la direction de Jean-Luc Rinaudo, qui porte sur les pratiques enseignantes médiatisées à travers les réseaux sociaux (Facebook, Twitter,...). L'objet de cet article est de présenter l'analyse du discours d'une enseignante suédoise, professeur de français (que nous nommerons Nina) et la façon dont l'entretien s'est déroulé, dans une perspective clinique. Pour Nina, l'arrivée des nouvelles technologies dans l'enseignement amène l'enseignant à se considérer comme inutile ou surchargé et d'occuper la « place du mort » (Houssaye, 1988). Nous tenterons de comprendre comment se construit l'identité professionnelle de cette enseignante, un processus jamais achevé, perturbée, en crise, à travers son discours sur sa pratique professionnelle des réseaux sociaux et son rapport à l'informatique ainsi que son rapport au savoir.

Mots-clés : Réseaux sociaux, enseignement secondaire, français, identité professionnelle

Teaching french through social networks

Abstract: This paper is based on a doctoral thesis in Education Science that is being compiled at the University of Rouen under the direction of Jean-Luc Rinaudo, focusing on teaching practices using social networks (Facebook, Twitter, ...). The purpose of this article is to present, using a clinical approach, an analysis of the interview of a Swedish and French language teacher ("Nina"). Our analysis demonstrates that the advent of novel educational technologies results in the teacher considering herself as useless or overloaded with work and occupying the "zone of death" (Houssaye, 1988). We attempt to understand the development of a teacher's professional identity, a never-ending, stressful process, by examining her experience of the professional use of social networking and through her relationship to information technology and to knowledge.

Keywords : Social networks, secondary school, French, professional identity

Introduction

Cet article se fonde sur des résultats partiels issus d'un travail de thèse en cours en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, sous la direction de Jean-Luc Rinaudo, qui porte sur les pratiques enseignantes médiatisées à travers les réseaux sociaux notamment Facebook.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons mené des entretiens non-directifs de recherche en français ou en anglais avec des enseignants du secondaire de diverses disciplines en Europe. Ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits avec précision sans ponctuation, pour être le plus proche possible du discours tenu, en notant toutes les hésitations, les lapsus, les répétitions, les erreurs, les mots inachevés, les rires et les silences.

L'objet de cet article est de présenter une analyse du discours d'une enseignante suédoise, que nous nommons Nina, dans une perspective clinique de recherche telle que la décrit Claude Revault d'Allonnes (1989) : « centrée sur (une ou) des personnes en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre la dynamique, le fonctionnement psychique de ce (ou ces) sujet (s), dans sa (leur) singularité irréductible ». L'analyse d'un entretien, dans une perspective clinique, combine l'analyse du contenu du discours (ce qui est dit) et l'étude de l'énonciation (comment cela est dit), s'intéressant aux éléments conscients comme à ceux qui échappent aux locuteurs et vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements. Notre objectif est de comprendre la façon dont les enseignants s'emparent des nouveaux outils du web social dans l'enseignement du français.

Pour cela, nous nous appuyons sur un entretien non-directif de recherche (Blanchet A. et al, 1987), d'environ une heure et demie, réalisé en anglais¹ avec l'enseignante Nina. Dans le cadre d'un entretien non-directif, l'interviewé est invité à s'exprimer librement sur un thème donné, indiqué au début de l'entretien sous la forme d'une question ou d'une phrase appelée « consigne ». À partir de cette consigne, la personne est encouragée à dire ce qui lui vient à l'esprit, ses idées, souvenirs, images, sans ordre et sans hiérarchisation, selon le principe de « libre association » (Yelnik, C., 2005). Le but pour l'intervieweur est de faciliter une parole authentique et le discours de ce dernier se caractérise par des relances. Pour cet entretien Nina a été contactée par l'intermédiaire d'un tiers.

Dans ce texte nous étudierons comment l'arrivée des nouvelles technologies dans l'enseignement amène certains enseignants à se considérer comme inutiles ou surchargés occupant la « place du mort » (Houssaye, 1988). Nous tenterons également de comprendre comment se construit l'identité professionnelle de cette enseignante, un processus jamais achevé, perturbée et en crise, à travers son discours sur sa pratique professionnelle des réseaux sociaux et son rapport à l'informatique ainsi que son rapport au savoir.

1. Des enseignants non-utilisateurs ou peu-utilisateurs

Nina est une enseignante de français et de suédois, elle habite en Suède. Elle a environ 30 ans. Dès l'énoncé de la consigne, l'invitant à parler de ce que les réseaux sociaux évoquent pour elle dans sa pratique professionnelle, Nina explique qu'elle travaille dans deux écoles secondaires, l'une qu'elle qualifie en un mot comme étant plus « traditionnelle » (école A) et l'autre qu'elle ne sait pas qualifier (école B). Au sujet de l'école B, après un moment de réflexion elle dit « utilisant des choses comme Facebook Twitter euh / euh Internet etc ». Elle mentionne également que tous les élèves d'école B possèdent chacun un ordinateur. Cependant, il faut noter que, lors de l'entretien, Nina ne nous livre pas plus d'informations sur ses activités professionnelles à l'école A.

Nina se qualifie elle-même comme étant dans la catégorie des non-utilisateurs. Cependant, si on classe les enseignants interviewés dans le cadre de cette thèse selon leur pratique de l'informatique suivant la catégorisation de Murdock (2002) - utilisateurs inconditionnels, utilisateurs périphériques et utilisateurs exclus² - Nina se situerait probablement dans la catégorie des « utilisateurs périphériques » dans l'une des deux écoles (école B) et dans celle des « utilisateurs exclus » dans la seconde (école A).

De plus, les non-usages sont souvent considérés comme des manques ou des problèmes à résoudre plus que comme des situations que les chercheurs doivent tenter d'éclairer (Selwyn, 2003). En Suède, en moyenne 96% des écoliers ont accès à un ordinateur et à Internet à l'école. Chaque enseignant dans le secondaire a accès à un ordinateur portable ou fixe et à Internet. Nous pouvons ainsi constater que les enseignants et les élèves ont tous théoriquement accès à l'informatique à l'école. Par contre, un tel accès est sans signification si certains enseignants ne favorisent pas pour diverses raisons la mise en pratique de ces outils informatiques. D'après une étude de Skolverket sur l'utilisation de l'informatique dans les écoles en 2009, les résultats sur l'intégration des TIC dans les écoles suédoises ont été décevants car de nombreuses écoles n'avaient pas de stratégies sur la façon de travailler avec l'informatique et que seulement un quart des enseignants utilisaient les TIC dans leur enseignement (Arnell, 2012). Une autre étude³ de l'agence nationale suédoise d'éducation en 2011 déclare que les TIC ne sont pas utilisées dans l'éducation à leur juste mesure pour profiter de son impact positif et donner à tous les élèves les compétences nécessaires.

Ulf Jämterud (2010) précise que l'intérêt, la capacité et la motivation de l'enseignant sont des facteurs indispensables pour l'intégration des TIC dans l'enseignement⁴. Dans le même ordre d'idées, Gunilla Jedeskog (2005) mentionne que l'implication des enseignants est un facteur clé pour une utilisation efficace ainsi que pour la survie de l'innovation. Les projets à une échelle nationale pour intégrer de nouveaux outils

informatiques dans les écoles, influencées par les tendances internationales et les questions de compétitivité, sont en grande partie conçus par les décideurs (les acteurs hors de l'école) sans prendre en compte les besoins des praticiens (les acteurs dans l'école). Selon Fullan & Hargreaves (1991), l'initiative de développement prend la forme de quelque chose que l'on fait pour les enseignants plutôt que de le faire avec eux ou que ce soit fait par eux.

À cet égard, plutôt que de stigmatiser les enseignants non-utilisateurs ou peu-utilisateurs, il nous paraît donc important de prendre en compte le ressenti de ces enseignants vis-à-vis de leur utilisation ou de leur non-utilisation perçue de l'informatique dans leurs pratiques professionnelles. C'est dans cet objectif de compréhension des pratiques décrites par Nina lors de l'entretien que nous situons notre propos. L'important ici est bien le ressenti du vécu de cette enseignante plutôt que le fait en lui-même.

2. Le rapport à l'informatique de cette enseignante

Dès le début de l'entretien, Nina présente les différents changements qui ont lieu en raison de l'utilisation des réseaux sociaux. D'après elle, les réseaux sociaux modifient non seulement le rapport espace-temps, le rapport au savoir et le rôle de l'enseignant mais également menacent la relation entre enseignant-enseigné. Il faut cependant noter que cette enseignante ne se limite pas à parler seulement des réseaux sociaux mais élargit le sujet en y intégrant toutes les nouvelles technologies notamment l'ordinateur et Internet.

2.1. Temps

Tout au début de l'entretien, avec un ton réprobateur, Nina mentionne que beaucoup de ses collègues de l'école B utilisent Facebook « tard le soir » avec leurs élèves. Pour cette enseignante, l'utilisation des réseaux sociaux comme Facebook et Twitter empiète sur le temps privé non seulement de l'enseignant mais également de l'élève.

Selon elle, les ordinateurs nous font perdre du temps. Elle déclare « tout prend du temps avec les ordinateurs tout prend plus de temps // ». La préparation des cours intégrant l'utilisation de l'informatique demande plus de travail et donc plus de temps de la part de l'enseignant. Nous trouvons les mêmes inquiétudes chez d'autres enseignants suédois dans les travaux de Gunilla Jedeskog (2005) « Cela prend plus de temps que prévu. C'est comme changer le cap d'un paquebot transatlantique, un processus très lent ». En conséquence, accorder plus de temps aux enseignants pour préparer

leurs cours semble être, pour Nina, une nécessité. Dans cette optique de ne pas nuire à la qualité de ses cours, Nina a commencé à travailler pendant son temps libre en notant chaque heure qu'elle y consacrait. Par contre, à sa grande consternation, ses supérieurs ne l'ont pas félicitée, pas même officieusement, pour ses efforts et son implication dans son travail. Bien que comprenant leur difficulté à la rémunérer pour cet aspect de ce travail supplémentaire elle regrette que celui ne soit pas pour le moins apprécié et reconnu.

À de maintes reprises, Nina précise que ses responsabilités au sein de l'établissement, en dehors de l'enseignement et de la transmission du savoir, s'accroissent et prennent sur le temps, déjà insuffisant, alloué à la préparation de ses cours et à l'évaluation de ses élèves. Cette « inflation de tout un tas de quantité d'autres types de choses » nuit à la qualité du travail d'enseignant-transmetteur de savoir. Cela se traduit d'une façon claire dans son discours par une certaine angoisse et une frustration envers le système éducatif suédois « on a de moins en moins de temps pour préparer ses cours et ses leçons // et ensuite aussi pour pour /// regarder les travaux de ses élèves les interros et tout donc on est très stressé on doit préparer les cours et les leçons dans un temps très court / et beaucoup de son temps euh temps de préparation est consacré à d'autres choses qu'à l'enseignement des choses autres à l'école discuter de ce qu'on va reconstruire ce ce bâtiment (elle tape sur la table) rien de ce qui lié à / à l'enseignement ».

Dans le même ordre d'idées, Nina questionne l'efficacité de l'outil informatique comme l'outil de communication. D'après elle, contrairement à l'avis général, l'informatique ne facilite pas la communication avec les collègues et les élèves mais au contraire la ralentit et pourrait donner naissance à des incompréhensions et des malentendus⁵. Elle illustre par un exemple que la communication avec ses collègues, qui auparavant était plus rapide, est devenue, aujourd'hui, plus longue et plus compliquée avec les emails. Elle dit : « *je dois envoyer cet email on doit attendre / puis il y a quelque chose que quelqu'un n'a pas compris puis il faut envoyer un second email puis on doit attendre donc ce n'est pas efficace (elle tape sur la table) // les ordinateurs ne sont pas efficace de nombreuses façons je pense* ».

Nina pense cependant que si l'on perd du temps avec les ordinateurs, ceux-ci peuvent également en faire gagner. Elle cite deux exemples, l'un où les enseignants, surchargés et stressés, « lâchent » leurs élèves sur Internet pour se créer du temps libre. Pareillement, les parents, de la même façon, installent leurs enfants devant la télévision pour pouvoir vaquer à leurs occupations. Ce n'est pas la première fois qu'apparaît la confusion entre l'écran d'un ordinateur et l'écran d'une télévision. Tanya, une autre enseignante interviewée dans le cadre de cette thèse, nous confirme en riant qu'elle ne différencie pas les différents types d'écran - un écran de vidéo-projection,

un écran d'ordinateur et un écran de télévision.

Cette différenciation s'exprime probablement suivant l'espace où l'informatique est utilisée.

2.2. Espace

Nina attire notre attention sur le fait qu'elle n'utilise pas Internet pour communiquer avec ses élèves mais surtout pour communiquer et échanger avec les autres écoles. Grâce aux emails ou aux logiciels comme Skype, ses élèves échangent des informations en français, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, suivant ses consignes, avec des élèves en Afrique. Nina est en faveur ce genre d'utilisation d'Internet impliquant des élèves d'autres pays sur d'autres continents pour des raisons économiques. Elle précise que cela ne peut pas remplacer une visite « réelle » mais une rencontre sur Skype est une substitution au déplacement limité en raisons de contraintes budgétaires. Cependant, elle met l'accent sur le fait qu'elle est en faveur d'une utilisation d'Internet entre les élèves mais beaucoup moins entre enseignant-élève.

D'après cette enseignante, si Internet rapproche des élèves lointains, les réseaux sociaux les immobilisent. Elle pense que l'on se parle de moins de moins et que l'on vit dans un monde de plus en plus « virtuel » au lieu de vivre dans un monde « réel » où l'on a un contact direct. Elle cite l'exemple de ses élèves qui ne bougent plus et restent fixés devant leurs ordinateurs pendant les pauses qui sont ménagés pour que les élèves aillent jouer « dehors ». Elle explicite « *quand je vais en pause ou quelque chose les élèves // ils restent toujours dans la salle de classe (elle tape sur la table) ils ne sortent pas ils restent fixés devant leurs ordinateurs (elle tape sur la table)* ». Dans un autre exemple, elle précise que certains de ses élèves bien qu'ils soient assis l'un à côté de l'autre, communiquent entre eux via le réseau social Facebook. Dans son discours, le lapsus entre « faire un trajet » (commuting) et « communiquer » (communicating) exprime complètement son inquiétude.

La position spatiale privilégiée de l'enseignant « devant les élèves » qui lui permet de « viser l'élève avec une vigilance permanente », à laquelle « rien ne peut échapper », a perdu de son importance car les écrans s'interposent devant le regard tout puissant de l'enseignant, instrument important de l'autorité « naturelle » et du contrôle des actions des élèves (Pujade-Renaud, 1983). Dans le discours de Nina, l'ordinateur vient se placer, comme une barrière, entre l'enseignant et l'élève rendant difficile, voire impossible, l'observation et le contrôle de l'activité de l'élève « derrière son écran ». Elle précise que comme l'enseignant ne peut pas enseigner et surveiller en permanence une classe entière, certains élèves peu ou pas motivés en profitent pour aller sur des

sites-web tels que Youtube et sur Facebook. Ainsi, au lieu d'être attentif à l'enseignant, l'attention des élèves se disperse. L'enseignant perd son pouvoir au détriment de l'ordinateur. Ce manque d'attention de la part des élèves met cette enseignante en position d'impuissance (Cifali, 1994). Elle dit d'un ton frustré « (sourir) et il y a 32 personnes dans chaque classe et l'enseignant ne peut pas voir ce que fait tout le monde tout le temps et aussi l'élève- le l'enseignant est souvent ici et avec les élèves devant vous ils ne peuvent pas voir ce qu'ils font derrière leur écran // ».

De cette façon, l'ordinateur semble remettre en question le contrôle de l'enseignant sur la gestion de la classe lui donnant l'impression d'une perte d'autorité sur ses élèves et un amoindrissement de son rôle prépondérant dans la classe.

2.3. Rôle

Nina insiste sur le fait qu' « elle n'utilise ni Facebook ni Twitter avec ses élèves » car elle a « un rôle d'enseignant et non d'ami ». Nina justifie ce besoin de différencier les rôles enseignant-enseigné en se plaçant dans une position supérieure où elle a pour responsabilité de transmettre le savoir et d'évaluer leurs connaissances.

Cependant, l'enseignant est maintenant en charge de multiples autres responsabilités « de plus en plus en lui accordant de moins en moins » (Houssaye, 1998). À plusieurs reprises, Nina identifie, avec l'arrivée des TIC dans l'enseignement, une transformation du rôle de l'enseignant dans le système éducatif suédois, passant d'un rôle indispensable à un rôle « mis en arrière plan ». Auparavant, d'après elle, l'enseignant avait pour rôle de nourrir l'élève avec son savoir et, au fil des années, de lui donner les moyens d'être responsable et autonome, comme la main d'un potier qui donne la forme et la vie à l'argile. Philippe Meirieu (1996) rappelle que tout enseignant est « un Pygmalion qui veut donner vie à ce qu'il fabrique ». Cependant, aujourd'hui en Suède, l'élève est censé travailler en autonomie. Le rôle d'enseignant-transmetteur de savoir est ramené au rôle d'enseignant-accompagnateur. Nina confirme avec regret que son rôle « est devenu moins important », voire même « inutile », comme celui qui occupe « la place du mort » dans le triangle de Jean Houssaye (Houssaye, 1988).

On ressent dans le propos de Nina cette concurrence entre l'enseignant et l'ordinateur lors qu'elle évoque le besoin d'un être- « humain » en classe pour enseigner et pour apprendre. Chaque enseignant a des « rêves de toute-puissance » ainsi que des « fantasmes d'omnipotence et d'immortalité » (Kaës, 1984). La crainte d'avoir à partager ou à céder une partie de son pouvoir suscite chez Nina un sentiment que l'on entend dans son ton et que l'on ressent dans ses propos et que nous proposons d'interpréter comme une certaine angoisse. Elle est confrontée à un décalage entre son

idéal professionnel et la réalité du terrain. Elle semble penser que l'unique possibilité de transmission du savoir se fait à travers l'enseignant et que, dans le contexte d'aujourd'hui où le rôle de l'enseignant évolue continuellement vers un rôle moins actif en tant que vecteur du savoir, il en résulte un déficit de connaissances chez des élèves adolescents.

D'après Nina, la présence et l'aide et donc la relation avec l'enseignant sont nécessaires pour apprendre et pour être sur la « bonne voie ».

2.4. Relation

Nina pense que la relation enseignant-enseigné est d'une façon permanente dégradée par deux éléments que sont l'informatique et les exigences du système éducatif. Pour elle, le « problème » avec Facebook « c'est que l'on devient ami avec une personne ». Nina fait clairement la distinction entre « être ami » (*friend*) et « être amical » (*friendly*) et définit sa relation avec ses élèves comme étant « amicale » plutôt qu'une « amitié ». D'après elle, quand un enseignant utilise Facebook ou Twitter comme un moyen de communication avec ses élèves, il « transgresse cette frontière » et cela empiète sur la relation enseignant-élève en la réduisant à une simple relation d'« amis ». Elle ressent fortement le besoin de garder ses *limites* dans la relation dissymétrique enseignant-élève afin de maintenir une distance relationnelle, physique et virtuelle avec ses élèves.

Simultanément, cette relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève est également menacée par l'irruption d'un « Autre » - l'ordinateur - qui vient s'interposer entre lui et ses élèves (Daguet, 2000). L'ordinateur semble s'imposer comme une séparation dans la relation duelle de l'enseignant et de l'élève. Nous soutenons l'idée de Jean-Claude Maurin (2004) que toute séparation « représente une menace vitale d'une perte : perte de ce qui apporte la sécurité et l'assurance d'une satisfaction du besoin et que la séparation amène la nécessité de relier ce qui a été séparé ». Selon M. Cifali (1994), toute crise fait émerger des pulsions de mort, des craintes de destruction, cependant elle est aussi une chance pour la création, moment structurant pour un « autrement ». La volonté et les efforts de Nina de lutter contre les ordinateurs sont toujours présents en filigrane dans son discours. Dans ce contexte d'élimination des « problèmes », elle parle longuement du besoin et des bénéfices de la poésie et du théâtre comme l'une des solutions possibles pour renforcer le rôle de l'enseignant-transmetteur de savoir et la relation enseignant-enseigné dans la classe. Elle cite même l'exemple d'un exercice où elle avait réussi à capter l'attention des élèves sans l'aide d'un ordinateur. Elle semblait essayer de me convaincre que ses élèves avaient également apprécié cet exercice « et ils l'ont aimé vous savez ». Son ton dans l'expression de cet exemple

confirme son manque d'enthousiasme pour l'utilisation de l'informatique.

Nina souligne aussi la nécessité de l'aspect « humain », « vivant », et irremplaçable, dans l'enseignement et de l'apprentissage des langues. D'après elle, l'ordinateur est « non-vivant » et ne peut pas nous apprendre à nous exprimer correctement, à comprendre les sentiments des autres et à déchiffrer les différences culturelles. Par contre, elle précise qu'en faisant du théâtre on peut utiliser l'expression corporelle et l'expression orale simultanément. D'ailleurs de nombreux chercheurs démontrent l'importance de l'expression corporelle dans l'enseignement et l'apprentissage de langues (Rolland, 2003 ; Engelberg, 2006).

Cependant, à maintes reprises, Nina s'inquiète que l'on ne communique plus « réellement » en raison de l'arrivée d'Internet et des réseaux sociaux. Les gens mettent des informations personnelles sur Internet mais ils ne se rencontrent plus, ne se parlent plus « en vrai ». Selon Carl Rogers (1999), « être en relation » ne signifie pas seulement de communiquer, de transmettre des messages, mais d'interagir entre sujets engagés affectivement. Ce psychologue montre que l'écoute est une des conditions essentielles de la relation et se donne pour but de comprendre l'autre au-delà de l'expression consciente et du message explicite. Elle sous-entend en effet voir apparaître chez l'autre des signes émotionnels par les lesquels il exprime en retour ce qu'il ressent dans le fait d'être entendu. D'après Nina, cette intensité de partage nécessite une proximité physique que l'on peut difficilement reconstituer avec les réseaux sociaux et les emails. Tout au long de l'entretien, en s'appuyant sur plusieurs exemples, Nina met également l'accent sur l'absence des signes non-verbaux tels que le regard et le langage corporel comme facteurs essentiels pour une communication réussie.

À la suite de ma première relance, après 18 minutes d'entretien, Nina explique que l'utilisation de Facebook peut donner lieu à des malentendus. Elle précise que ses collègues qui utilisent Facebook avec leurs élèves envoient, parfois, des messages « très amicaux et un peu trop amicaux » qui peuvent être mal interprétés. D'après elle, cela peut créer de « gros problèmes » provoquant de longues discussions inutiles sur Facebook. Anne-Catherine Oudart (2010) précise que l'instabilité, les malentendus et les non-dits peuvent être déclenchés sur l'environnement numérique où chacun avance à son propre rythme. Jean-Luc Rinaudo (2011) montre également comment la distance peut être source des malentendus dans les dispositifs d'e-learning.

A ce manque de contact physique et de chaleur humaine, Nina ajoute l'impact du fossé entre les générations, du manque de démarches prévisionnelles et du rapport au savoir créant par la même des obstacles à une communication réussie par les réseaux sociaux et Internet.

2.5. Rapport au savoir

En tout début de l'entretien, l'idée première qui vient à l'esprit de Nina est que ses collègues n'utilisent pas les réseaux sociaux pour diffuser des informations concernant l'école telles que « les choses à faire à travailler à l'école etc. » mais plutôt qu'ils les utilisent « juste pour communiquer tard le soir pour dire 'bonjour' et ainsi de suite ». D'après Nina, la communication sur Facebook qui se fait en dehors des temporalités classiques (« tard le soir ») et des lieux habituels (« à la maison ») semble être plutôt une conversation phatique, vide de contenu (« *juste pour dire bonjour* »).

Dans le même ordre d'idées, tout au long du discours, Nina émet un point de vue très critique vis-à-vis de l'institution, du système éducatif et du gouvernement suédois, qui, selon elle, sont irresponsables et n'ont pas de réflexion construite. Elle se pose une question pendant l'entretien « quel type de rapport au savoir et à la pensée réflexive a-t-il le gouvernement », à laquelle, aussitôt, elle répond « aucun ».

Nina remet en cause la stratégie de son école B de fournir un ordinateur à chaque élève. D'après elle, cette école se sert des ordinateurs portables, et non pas du savoir dispensé à l'école, comme appât pour attirer plus d'élèves. Elle « croit que c'est ça qui les poussent à choisir cette école parce qu'ils savent qu'ils peuvent avoir leur propre ordinateur / ». Nina insiste également sur le fait que l'institution ne réfléchit pas assez aux avantages et aux limitations ainsi qu'aux inconvénients qui peuvent surgir lorsqu'on confie un ordinateur portable à chaque élève.

Qui plus est, elle mentionne également le manque de formation requise aussi bien pour les enseignants que les élèves pour l'acquisition de compétences techniques et pédagogiques comme un autre « problème ». Si les élèves, d'après Nina, ont besoin de « moyens » pour apprendre à se servir des ordinateurs, les enseignants ont également besoin de formations adéquates de la part de l'institution afin d'utiliser les ordinateurs en classe. Elle va jusqu'à dire que comme « personne ne sait comment faire » à l'école, c'est irresponsable de la part de l'institution, dans ses conditions, de proposer un enseignement médiatisé par l'ordinateur à ses élèves.

Nina exprime également son mécontentement envers le gouvernement suédois qui fait des efforts pour améliorer le système éducatif mais tout en restant dans un domaine très « superficiel » et qui n'ont pas du fait même vraiment un gros impact sur la qualité de l'enseignement. Elle critique son gouvernement de ne pas savoir « oser », de ne pas faire quelque chose de « plus », par exemple, accorder plus de temps aux enseignants pour la préparation des cours en regard des autres moyens mis en œuvre. Qui plus est, en conséquence de l'augmentation d'autres responsabilités au sein des établissements, elle pense fortement que « le savoir est mis de côté ».

En revanche, Nina se qualifie comme ayant une attitude « responsable » et, elle précise qu'elle consacre plus de temps à la préparation des cours et à la fabrication du

matériel éducatif en s'appuyant sur la poésie suédoise, de son avis peu utilisée voire même oubliée. Elle met l'accent pendant tout l'entretien sur le besoin urgent d'une utilisation « raisonnée » de l'informatique à l'école. Cette enseignante trouve que ses élèves savent se servir de Facebook et des emails, mais par contre ils ne savent pas du tout trouver des informations dont ils ont besoin ni utiliser des programmes basiques de traitement de texte. Elle conclut en disant « c'est horrible ils ne savent rien en fait // ».

Dans le même ordre d'idées, elle explique le fait que les jeunes d'aujourd'hui n'utilisent pas la technologie qui est à leur portée d'une bonne « manière ». Elle raconte que ses élèves ne lisent jamais les journaux et ne les ont jamais tenus dans leurs mains : « ils ils me disent qu'ils n'ont jamais lu d'articles (*elle tape sur la table*) dans un journal même pas sur Internet (*elle tape deux fois sur la table*) donc encore une fois ils n'utilisent pas Internet d'une manière responsable et pertinente je dirais qu'ils n'utilisent pas Internet pour chercher des informations et trouver des informations sur la société de la vie quotidienne (*elle tape sur la table*) dans la société où ils habitent ». Elle va même plus loin dans cette idée en évoquant certaines recherches suédoises qui montrent que les élèves lisent de moins en moins et que leur niveau de compréhension de ce qu'ils lisent est de pire en pire.

Conclusion : Envahissement

Selon Jean-Luc Rinaudo (2009 : 6), les enseignants sont « conduits nécessairement à interroger leur identité professionnelle en projetant sur l'informatique divers objets psychiques internes - angoisse, inquiétude, désirs, fantasmes ». Tout au long du discours de Nina, ses reproches envers l'informatique et envers le système éducatif suédois sous-tendent une peur, une inquiétude, une angoisse, une menace ressentie envers son identité professionnelle. D'après elle, non seulement « tout » prend plus de temps, plus d'effort et plus d'énergie avec les ordinateurs mais de plus, son engagement et son investissement ne sont même pas appréciés par l'institution.

Jean Houssaye (2000) indique que quand l'angoisse s'installe, il faut alors soit se soumettre, soit combattre, soit fuir vraiment, soit fuir dans l'imaginaire ou agresser. Nina montre, à de nombreuses reprises dans son discours, une certaine agressivité envers ses collègues utilisateurs qui, d'après elle, n'ont pas une pratique raisonnée de l'informatique ainsi qu'envers le système éducatif suédois qui impose des « réformes » sans prendre en compte de la réalité du terrain - manque de temps pour la préparation des cours, manque de formation, manque de ressources pédagogiques disponibles en ligne.

Nina montre également, tour à tour, une envie de se battre et de fuir afin de protéger son soi professionnel. Son envie de se battre est explicite lorsqu'elle essaie

d'réintroduire le théâtre et la poésie dans son enseignement pour reconstruire la relation avec ses élèves. Cependant, on remarque, en outre, dans son attitude, verbale et gestuelle, que ce combat s'avère être difficile, qu'il l'épuise, et qu'elle est prête à baisser les bras et abandonner la bataille. Elle semble prête à fuir cet environnement en recherchant un autre lieu où le métier d'enseignant serait plus proche de son idéal professionnel. Elle exprime son envie de fuir en disant « *bon bon je devrai quitter ce pays et chercher un autre pays (rires nerveux) // où l'herbe est verte partout (rires nerveux) (elle boit de l'eau) non mais oui je ne sais pas j'ai baissé les bras je n'ai plus d'espoir pour le Suède (rires nerveux)* ».

À l'issue de l'entretien, elle m'a demandé de l'excuser car elle était fortement affaiblie par « *un rhume qui ne [la] quitte plus* ». À maintes reprises pendant l'entretien elle m'a également confié combien l'enseignant suédois d'aujourd'hui est stressé en raison de la surcharge de travail. Nous sommes allées jusqu'à nous interroger sur le fait qu'elle ait pu être malade car trop épuisée et stressée par son travail ?

Pour résumer, on peut avancer que, pour cette enseignante, l'informatique semble la menacer d'envahir son espace personnel et professionnel. Elle a le sentiment de perdre sa position principale au sein de la classe en la cédant, par force et par obligation, à l'élève et à l'ordinateur en raison de la « démocratisation » imposée par le gouvernement et le système éducatif suédois. Comme écrit Carl Rogers (1986), « la conséquence de ce qui précède, c'est que mon métier d'enseignant n'a plus aucun intérêt » et on peut se demander si son poste d'enseignant dans l'école A qu'elle qualifie d'étant « plus traditionnelle », lui apporte réconfort.

Bibliographie

- Arnell, A. 2012. The use of ICT in the teaching of English Grammar : The views and experiences of six teachers of English in Sweden, Bachelors Course, English Language Didactics, Linnaeus University.
- Blanchet A. et al. 1987. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Cifali, M. 1994. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Fullan, M.G. & Hargreaves, A. 1991. *What's worth fighting for ? Working together for your school*. Ontario : Public School teachers' Federation.
- Houssaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Bern : Peter Lang.
- Houssaye, J. 1998. Le rapport de l'enseignant à l'autorité, *Migrants-Formation*, n° 112, pp. 118-133.
- Jämterud, U. 2010. *Digital kompetens i undervisningen*. Lettland: Natur & Kultur.
- Jedekog, G. 2005. *Ch@nging school. Implementation of ICT in Swedish School, Campaigns and Experiences 1984-2004*. Uppsala University : Department of Education.
- Kaës, R. 1984. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Maurin, J.-C. 2004. Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation, in *Distances et savoirs*, vol. 2, 2004, pp. 183-204.
- Meirieu, P. 1996. *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

- Murdock G. 2002. Tackling the digital divide : evidence and intervention. *The Digital Divide Day Seminar; 2002 Feb 19*. Coventry : British Educational Communications and Technology Agency.
- Oudart, A.-C. 2010. Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage dans un environnement numérique, in Leclercq et Varga (dir.), *Dispositifs de formation et environnement numérique*, Paris : Lavoisier.
- Pujade-Renaud, C. 1983. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Revault d'Allonnes, C. 1989. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Rinaudo, J-L. 2009. Présence-absence des formateurs, in Develotte, Mangenot, Nissen (coord., 2009), actes du colloque *Échanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 5-7 juin 2009. Consulté le 15/04/2012 à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Rinaudo, J-L. 2011. *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Rogers, C. 1986. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. 1999. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Selwyn, N. 2003. Apart from technology: understanding people's non-use of information and communication technologies in everyday life. *Technology in society*, 25, pp. 99-116.
- Yelnik, C., 2005. L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, *Recherche et formation n°50*, pp.133-146.

Notes

1. L'enseignante avait la possibilité de tenir cet entretien en français ou en anglais. Elle a choisi l'anglais.
2. Traduction proposée par les auteurs de cette communication - "Core users", "peripheral users" et "excluded users".
3. « Sweden Country Report on ICT in Education » disponible sur <http://insight.eun.org>
4. Le deuxième obstacle majeur perçu par les principaux des lycées suédois se trouve être un manque de compétences ou de savoir dans l'utilisation de l'informatique.
5. Nous le détaillerons plus tard.

Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège



Kjerstin Aukrust

Université d'Oslo, Norvège
kjerstin.aukrust@ilos.uio.no

Geir Uvsløkk

Université d'Oslo, Norvège
geir.uvsløkk@ilos.uio.no

Résumé : Cet article traite du rapport entre l'approche pratique et l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans l'enseignement du FLE en Norvège. Les auteurs y étudient la présence de ces deux aspects de l'enseignement dans les documents officiels, avant de considérer les possibilités fournies par les TIC pour aboutir à une approche plus pratique de l'enseignement du FLE. Ils examinent finalement les conditions actuelles pour l'utilisation des TIC dans les salles de classe en Norvège. Malgré une volonté considérable - sur le papier - de donner une place centrale aux TIC dans l'enseignement des langues étrangères, les conditions réelles ne permettent pas l'introduction du numérique dans les salles de classe à l'échelle prévue par les documents officiels.

Mots-clés : FLE, TIC, approche pratique, manuels numériques

ICT and practical approach in FFL teaching in Norway

Abstract : This paper addresses the relationship between the use of ICT and a practical approach to the teaching of French as a foreign language in Norway. The authors study the presence of these two aspects of teaching in official documents, before they consider the possibilities that are offered by ICT in order to make the teaching of the foreign language more practical. Finally, they examine the current conditions for the use of ICT in Norwegian classrooms. Although there is a strong willingness - at least on paper - to let ICT to take center stage in the foreign language classroom, the current situation does not allow the use of digital textbooks to play the part that the official documents anticipate.

Key words: French as a foreign language, ICT, practical approach, digital textbooks

Introduction

Depuis 1994, l'enseignement en Norvège a connu de nombreuses réformes : la réforme du lycée en 1994, la réforme du primaire et du collège en 1997, et plus récemment la réforme de l'enseignement primaire et secondaire en 2006, connue sous le nom de *Kunnskapsløftet*, ou la *Promotion de la Connaissance*. Les programmes accompagnant cette dernière réforme prêtent beaucoup d'importance à l'approche pratique et à l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans l'enseignement

du FLE (français langue étrangère) en Norvège. Les programmes posent ainsi des principes importants pour l'enseignement, mais quelles sont les possibilités pour la mise en œuvre de ces principes ? Afin de répondre à cette question, nous nous appuyons notamment sur des documents officiels, sur des sondages effectués auprès d'enseignants de français en Norvège et sur des statistiques fournies par le rapport *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand* (Monitor 2011. La situation numérique de l'école). Nous examinerons d'abord les discours portant sur l'approche pratique et les TIC dans les documents officiels, ensuite les possibilités fournies par les ressources numériques pour aboutir à une approche pratique de l'enseignement du FLE au collège-lycée, et enfin les conditions actuelles pour l'utilisation des TIC dans les salles de classe en Norvège. Nous verrons alors que ce qui fait défaut n'est ni l'accès à des ressources numériques pédagogiques, ni la volonté des professeurs d'utiliser les TIC, mais le matériel disponible dans les écoles norvégiennes aujourd'hui. Il semble donc que les discours officiels, quoique prometteurs, ne soient pas accompagnés d'une volonté politique réelle.

1. La Promotion de la Connaissance (2006) : l'approche pratique et les « outils digitaux »

Avant la réforme de 2006, les langues étrangères avaient, en Norvège, une réputation d'être des matières théoriques et difficiles (cf. Heimark, 2008a : 1-2 ; Henriksen, 2008 : 88-89). Les autorités ont tenté de remédier à cette « mauvaise » réputation déjà dans les programmes qui accompagnent la réforme de 1997, où il est établi que « *le travail avec la langue sera à la fois pratique et théorique* » (KUF, 1996 : 280)¹. De même, dans le livre blanc *Kultur for læring* (Culture pour l'apprentissage) de 2003-2004, les enseignants sont incités à mieux inclure les élèves dans l'enseignement et à favoriser davantage un enseignement pratique. Les auteurs du livre blanc insistent sur l'importance de « *donner à l'enseignement de la deuxième langue étrangère une approche plus flexible et plus pratique* » (UFD, 2003-2004 : 47)². Deux ans plus tard, les auteurs du plan stratégique *Språk åpner dører* (Les langues ouvrent des portes - 2005), imposent catégoriquement la même idée : « *L'enseignement des langues étrangères a une approche pratique* » (Kunnskapsdepartementet, 2007 : 43)³. Ici, il ne s'agit plus d'une suggestion approximative (le petit mot « plus » n'y figure plus), mais d'un ordre net, voire d'une constatation.

Il est donc quelque peu surprenant que l'expression « approche pratique » ne figure pas dans les programmes accompagnant la *Promotion de connaissance*. L'idée est néanmoins bien là. Les auteurs soulignent à plusieurs reprises l'importance de pouvoir *utiliser* la langue étrangère - « *Apprendre une langue étrangère est tout d'abord une question d'apprendre à utiliser la langue* » (Udir, 2006)⁴ - et l'idéal de

l'approche pratique règne dans les trois « domaines principaux » des programmes des langues étrangères : « *Språklæring* » (le savoir-apprendre), « *Kommunikasjon* » (Communication) et « *Språk, kultur, samfunn* » (Langue, culture, société). Les deux derniers indiquent déjà par leurs noms une préférence pour une approche pratique. Or, l'aspect pratique domine également dans le domaine principal « *Språklæring* », où une approche théorique aurait pu trouver une place plus importante (traduit directement, *språklæring* signifie « apprentissage de la langue ») : les élèves doivent comprendre comment ils *apprennent* et *utilisent* la langue, et non pas principalement comment la langue *fonctionne* : « *le domaine principal savoir-apprendre inclut une connaissance de la façon d'apprendre et d'utiliser la langue* » (Udir, 2006)⁵.

En ce qui concerne l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège, il en était bien évidemment question avant la *Promotion de la Connaissance*, mais dans les programmes accompagnant cette réforme, cet aspect occupe une place bien plus importante que dans les programmes précédents. Dans les programmes qui accompagnent la réforme de 1997, les auteurs notent que les élèves de français peuvent utiliser les TIC afin de faire l'expérience de la langue d'une façon « *réaliste et directe* » (KUF, 1996 : 281)⁶. Dans les programmes des langues étrangères au lycée, révisés en 1999, les auteurs remarquent simplement que l'utilisation des TIC (ainsi que l'usage du téléphone et de lettres) est utile afin de « *chercher et utiliser de l'information* » (KUF, 1999 : 9)⁷. Dans *Kultur for læring* et *Språk åpner dører*, les autorités incitent également les professeurs à utiliser les TIC dans l'enseignement, en décidant que l'on doit les utiliser lors des examens et des partiels (UFD, 2003-2004 : 41 ; Kunnskapsdepartementet, 2007 : 44). Dans *Språk åpner dører*, les auteurs ajoutent que les TIC *peuvent* être utiles dans l'enseignement des langues étrangères : « *Les ressources et outils digitaux peuvent être utiles à la fois dans l'enseignement des aptitudes partielles et dans le processus de l'acquisition d'une compétence langagière complète* » (Kunnskapsdepartementet, 2007 : 44)⁸. En somme, l'importance qu'on y accorde reste donc faible.

Cela change radicalement avec les programmes qui accompagnent la réforme de 2006, où les auteurs donnent aux TIC une place essentielle : elles sont l'une des cinq aptitudes qualifiées de « fondamentales » dans la *Promotion de la Connaissance*, ce qui signifie qu'il s'agit d'une aptitude que les élèves doivent maîtriser dans toutes les matières scolaires. Dans le programme des langues étrangères, les TIC sont de plus présentées comme un moyen d'écouter et de lire une « *langue authentique* » et de faire l'expérience des langues dans des « *contextes de communication authentiques* » (Udir, 2006)⁹. Dans les « capacités à faire » (*kompetansemål*) pour les niveaux 1 et 2, l'utilisation des TIC est toujours liée à l'idée d'une rencontre avec une langue authentique (Udir, 2006). Afin que les élèves puissent *utiliser* la langue, ce qui est le but de

l'approche pratique, il est important qu'ils rencontrent justement une langue authentique et qu'ils connaissent des contextes de communication authentiques. Cette idée de la rencontre avec une langue authentique lie ainsi concrètement l'usage des TIC à l'approche pratique de l'enseignement.

2. Les possibilités du numérique

Les dernières années, l'usage des TIC a connu une croissance significative dans l'apprentissage des langues étrangères à l'échelle globale (cf. Chapelle, 2005, 2009 ; Lantolf, 2000), mais comment ces nouvelles technologies peuvent-elles concrètement favoriser une approche pratique de l'enseignement du FLE ? Aujourd'hui, plusieurs professeurs de langue récoltent eux-mêmes des documents *authentiques* sur la toile. Le rapport *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand* (dorénavant abrégé en *Monitor*), réalisé par Senter for IKT i utdanningen (le Centre des TICE), montre que 83 % des professeurs au collège et 80 % des professeurs au lycée estiment que l'usage des TIC fait en sorte que les élèves participent plus dans l'enseignement, et donc - en classe de langue - qu'ils *utilisent* plus la langue (Senter for IKT i utdanningen, 2011 : 76). La thèse de doctorat récente de Gunn Elin Heimark montre que ces chiffres sont aussi valables pour les enseignants de langues étrangères en particulier : une série d'interviews de 85 enseignants d'allemand, d'espagnol et de français dans des collèges norvégiens montrent que *tous* les professeurs de français interrogés estiment que l'utilisation des TIC constitue un élément naturel dans une approche pratique, et que 84% de tous les enseignants de langue étrangère partagent cette opinion (Heimark, 2013 : 140, 180). *Monitor* montre cependant aussi que 66 % des enseignants au collège et 51 % des enseignants au lycée trouvent que l'usage des TIC demande plus de travail de préparation et de planification des cours (Senter for IKT i utdanningen, 2011 : 76-77). Un encadrement pédagogique et des ressources déjà adaptées aux différents niveaux des élèves peuvent être des facteurs facilitant l'usage des TIC dans les classes de langue, et plusieurs manuels et sites web proposent maintenant de telles ressources numériques.

Les professeurs de français peuvent donc depuis quelques années non seulement trouver, au hasard et après beaucoup de recherche, des documents sur la toile, mais aussi bénéficier de ressources numériques élaborées avec des buts pédagogiques spécifiques. Ainsi, les auteurs des manuels en papier rédigés ou remaniés dans les sillages de la *Promotion de la Connaissance* ont pensé à l'utilisation des TIC en se servant des sites web des maisons d'éditions pour proposer des liens, des exercices interactifs et des documents audiovisuels supplémentaires ; plusieurs sites Internet - comme www.fremmedspraksenteret.no ou (à l'échelle internationale) www.tv5.org - proposent des ressources numériques accompagnées de fiches pédagogiques ; et, depuis 2013, il

existe aussi sur le marché norvégien un manuel entièrement numérique - *Lingua Planet Français*, à la conception et à la rédaction duquel nous avons nous-mêmes collaboré¹⁰.

Parmi les manuels en papier proposant des suppléments sur la toile, regardons par exemple les ressources numériques proposées sur le site du manuel *Enchanté 2*, destiné aux élèves en deuxième année de lycée. Ce site propose non seulement des exercices interactifs et des liens Internet liés à chaque chapitre du manuel, mais aussi des documents d'actualité - qui sont renouvelés toutes les semaines - permettant aux élèves de lire et d'écouter un texte, d'élargir leur vocabulaire et de faire des exercices. Le site donne également accès à de brèves vidéos conçues dans un but pédagogique, avec des questions de compréhension. Ces ressources sont toutes en accès libre, mais il y a aussi une partie qui est uniquement disponible pour les professeurs, avec des fiches pédagogiques et des propositions de tests. À travers les vidéos et les liens Internet, ce site donne donc accès à des documents authentiques disponibles sur la toile, le tout dans un cadre pédagogique assuré par la maison d'éditions Cappelen Damm et les auteurs.

Sur le site www.tv5.org, les professeurs de français peuvent trouver de nombreuses ressources utiles pour l'enseignements du FLE et du FLS (français langue seconde), par exemple des vidéos, accompagnées par des fiches pédagogiques et divisées en cinq catégories différentes : « 7 jours sur la planète », « Paroles de clip », « L'émission du mois », « Les programmes de la chaîne » et « Image par image ». Les fiches sont élaborées par des spécialistes de la pédagogie du FLE, qui indiquent le niveau de chaque vidéo selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), développé par le Conseil de l'Europe. Dans la catégorie « Paroles de clip », par exemple, les élèves peuvent écouter des chansons françaises et visionner les « clips » des chansons. Les fiches indiquent le thème de la chanson, proposent des objectifs communicatifs, linguistiques et culturels pour le travail avec la chanson en question, suggèrent différentes façons de préparer les élèves à la lecture et à l'écoute du texte de la chanson, ainsi que différentes pistes à suivre dans l'enseignement de cette chanson. Il s'agit donc ici aussi d'une approche pédagogique bien encadrée d'un document authentique, disponible sur la toile.

La structure pédagogique du premier manuel de FLE entièrement numérique disponible sur le marché norvégien, *Lingua Planet Français*¹¹ suit, elle aussi, les critères du CECR, tout en se limitant aux trois premiers niveaux communs de référence : A1, A2 et B1. Chacun des 20 chapitres ouvre avec une ressource audiovisuelle : une vidéo ou une animation. Ensuite, les élèves ont le choix entre plusieurs exercices qui ont pour point de départ cette première ressource et d'autres qui traitent du même thème. Les exercices sont regroupés selon les cinq activités langagières proposées par le CECR : Écouter, Lire, Parler (S'exprimer oralement en continu), Interaction (Prendre part à

une conversation) et Écrire. Dans chacune de ces activités, les élèves peuvent choisir entre trois niveaux de difficulté selon leur propre niveau de compétence et la rapidité de leur progression. Le manuel comprend aussi une partie vouée à la grammaire, à la prononciation et au vocabulaire, ainsi qu'un dictionnaire franco-norvégien électronique simplifié. L'un des atouts du manuel est le grand nombre et la grande variété de ressources auditives : les élèves peuvent non seulement écouter un français authentique, mais aussi s'enregistrer et comparer leur prononciation à celle d'un locuteur natif. Ils peuvent également sauvegarder des documents écrits afin de les rédiger par la suite ou de les partager avec leur professeur.

Les possibilités d'utiliser la langue dans un contexte réel et de faire l'expérience d'une langue authentique sont donc nombreuses dans le monde numérique. Les élèves peuvent visionner des vidéos authentiques et actuelles, lire des journaux ou des blogs, naviguer à leur gré sur des sites afin de trouver des informations spécifiques, etc. Et lorsque les élèves naviguent librement sur le net, parcourent des petits bouts de texte, cliquent sur des liens, afin de trouver de l'information, il s'agit vraiment d'une *expérience* authentique. Car s'il y a une chose qu'ils vont certainement faire s'ils utilisent le français dans l'avenir, c'est bien de chercher de l'information sur l'Internet.

3. Les conditions d'utilisation des TIC en classe

Toutes ces ressources numériques ont pour but d'augmenter la motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère et de rendre l'enseignement de la langue plus pratique, comme la *Promotion de la Connaissance* invite à le faire. Le lien intime qui existe entre la motivation des élèves et l'utilisation des TIC est bien connu : cette dernière donne notamment de grandes possibilités de variation dans l'enseignement - concernant le contenu des cours, le niveau de langue, les méthodes de travail, etc. - ce qui est un facteur important dans la motivation des élèves (Gjørven, 2005 ; Heimark, 2005). De nombreux études et sondages norvégiens consacrés à l'utilisation des TIC dans les classes de langue confirment également le lien établi par un grand nombre d'enseignants entre le numérique et l'enseignement pratique (cf. Solfjeld, 2007 ; Hansejordet, 2009). Ce côté pratique se manifeste en classe notamment à travers une écoute et une utilisation plus fréquente de la langue étrangère, des sélections plus variées et différenciées de ressources authentiques, et surtout à travers différentes formes de *communication* électronique avec des personnes dont le français est la langue maternelle (Heimark, 2005 ; Heimark, 2008b).

Des sondages effectués par la maison d'édition Aschehoug auprès des utilisateurs du manuel numérique *Lingua Planet* (février et septembre 2013) montrent qu'en général les enseignants et les élèves qui ont essayé le manuel en classe sont enthousiasmés

par les possibilités du numérique. Les enseignants apprécient le grand nombre d'exercices interactifs variés, les nombreuses ressources audiovisuelles, et ils pensent que le manuel est bien adapté aux besoins individuels des élèves à travers les différents niveaux de compétence et la variation des ressources¹². Les élèves aiment aussi beaucoup les vidéos au début de chaque chapitre, ainsi que la possibilité de partager leurs travaux écrits et leurs enregistrements avec leur professeur¹³. Les interviews effectuées par Gunn Elin Heimark auprès d'enseignants de langues étrangères dans des collèges norvégiens confirment en grande partie ces remarques : la plupart des enseignants participant à son étude soulignent la grande variété de ressources authentiques accessibles sur Internet (la météo, les informations, des films, de la musique, des cartes, des sites touristiques, etc.). Ces ressources sont considérées comme étant *plus* authentiques que les textes présentés dans les manuels traditionnels, et comme une porte d'entrée importante à la culture française. Comme le dit une enseignante : « [l'Internet] fournit un accès au pays, en quelque sorte » (Heimark, 2013 : 141)¹⁴. Ces enseignants évoquent aussi l'utilité des TIC en ce qui concerne la documentation et l'examen de la compétence langagière des élèves : ils peuvent par exemple se filmer ou créer eux-mêmes des animations en langue française. Certains enseignants ont aussi essayé de faire des tests numériques, et plusieurs estiment que les exercices interactifs de grammaire et de vocabulaire récoltés sur la toile leur permettent de rendre l'enseignement plus pratique (Heimark, 2013 : 140-141).

Le rapport *Monitor* montre qu'en 2011, 92% des élèves au collège-lycée trouvent que les TIC sont utiles pour apprendre les matières d'école, et 86 % trouvent que les TIC facilitent le travail à l'école (Senter for IKT i utdanningen, 2011 : 113). Les élèves et les enseignants sont donc motivés pour utiliser les TIC en classe, mais ont-ils la possibilité de le faire ? L'étude de Heimark montre qu'il existe une disproportion importante entre la perception des enseignants face à l'utilisation des TIC en *théorie* et la fréquence d'une telle utilisation en *pratique* (Heimark, 2013 : 180-184). Se préparer à l'ère digitale n'est pas uniquement une question de volonté, mais aussi une question de matériel : sans un nombre suffisant d'ordinateurs en bon état, l'utilisation de ressources numériques devient difficile, voire impossible. Dans les lycées norvégiens, la situation est assez favorable : 97 % des lycéens ont accès à un ordinateur portable. Dans les collèges, la situation est toute autre : seulement 40 % des collégiens connaissent la même disponibilité (Senter for IKT i utdanningen, 2011 : 95). De plus, les ordinateurs dont disposent les écoles norvégiennes ne sont pas de bonne qualité : en 2011, une majorité des élèves pensait que l'équipement numérique et les logiciels dans leurs écoles n'étaient pas suffisamment bons pour effectuer les tâches en classe. Les ordinateurs mis à leur disposition sont d'une si mauvaise qualité que l'accès rapide à l'Internet en classe est pratiquement impossible à obtenir.

Les autorités politiques semblent aussi être tout à fait conscientes de cette problématique : dans le livre blanc numéro 22 (2010-2011), intitulé *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (Motivation - Maîtrise - Possibilités), le Ministère de l'Éducation Nationale (Kunnskapsdepartementet) annonce d'abord que l'utilisation des TIC dans les écoles est importante et demande une infrastructure robuste, pour ensuite constater que les enseignants qui souhaitent utiliser les TIC d'une manière active et courante en classe font souvent face à des problèmes d'ordre technique (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Ceci nous semble quelque peu paradoxal, étant donné que c'est justement la responsabilité des autorités de financer et de mettre en place une infrastructure digitale suffisamment bonne et moderne.

La conséquence de ce manque de matériel satisfaisant est que 73 % des élèves au collège utilisent l'ordinateur moins de 3 heures en classe *par semaine* (Senter for IKT i utdanningen, 2011 : 97), ce qui nous semble être un taux très faible. Des études s'intéressant plus particulièrement aux enseignants de langues étrangères montrent une tendance similaire dans les classes de langue : un sondage non-publié, effectué en 2009 auprès de 1948 enseignants de langues étrangères, montre que seulement 30% des professeurs de français, d'allemand et d'espagnol au collège-lycée utilisent les TIC souvent ou très souvent (Bugge et Dessingué, 2009). Un rapport rédigé la même année nous apprend que seulement la moitié des 1197 enseignants de français, d'allemand et d'espagnol au collège-lycée interrogés utilisent les TIC en classe (Rambøll, 2009). Ces chiffres ont obligatoirement des conséquences importantes pour le développement des manuels de langues étrangères : dans le cas de *Lingua Planet*, l'équipe qui a travaillé sur ce projet vient de décider qu'il est indispensable de proposer aux collégiens un supplément en papier puisque l'ordinateur ne joue pas encore le rôle souhaité en classe. L'étude récente de Heimark confirme une telle nécessité : les enseignants interviewés soulignent les défis logistiques et techniques que présente l'utilisation des TIC (Heimark, 2013 : 164).

Conclusion : responsables politiques, à vos marques !

Nous pouvons donc conclure, avec l'appui de ces études, que l'utilisation des TIC dans les classes de langue norvégiennes a encore un long chemin à parcourir avant d'être complètement intégrée dans l'enseignement, comme le souhaitent non seulement les femmes et les hommes politiques, mais aussi, comme nous l'avons vu, les enseignants et les élèves. Le manque d'infrastructure numérique rend difficile l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues étrangères. Malgré la présence de ressources et l'enthousiasme des enseignants et des élèves, la vie quotidienne dans les écoles norvégiennes, en particulier dans les collèges, ne permet pas aux élèves de remplacer leur

livre de français par des ressources numériques à l'heure actuelle. Les enseignants qui souhaitent utiliser davantage les TIC en classe dans le but de rendre l'enseignement du français plus pratique, doivent donc attendre une volonté plus forte de la part des autorités politiques.

Bibliographie

- “Best European Schoolbook Awards” (Evaluation of the jury). 2012. Frankfurter Buchmesse.
- Bugge, H. E., Dessingué, A. 2009. *Rapport om «Språklæreres holdninger etter KL06»*. Forskergruppe for fremmed- og andrespråksopplæring (FFAO), Stavanger: Universitetet i Stavanger (rapport non publié).
- Celdran, H. et al. 2013. *Lingua Planet Français*. Oslo : Aschehoug.
- Chapelle, C. A. 2005. Computer-assisted language learning. In : *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (pp. 743-755).
- Chapelle, C. A. 2009. « The spread of computer-assisted language learning ». *Langage Teaching*, 43(1), pp. 66-74.
- Gjørven, R. 2005. « 2. fremmedspråk som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet - utfordringer og fallgruver ». *Språk og språkundervisning*, 1, pp. 41-43.
- Hansejordet, I. 2009. *Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøking*. Halden : Fremmedspråksenteret (*Fokus på språk*, n° 14).
- Heimark, G. E. 2005. « IKT og kulturkompetanse i fagene tysk og fransk i ungdomsskolen. Eksempler fra gjennomførte prosjekter ». *Språk og språkundervisning*, 1, pp. 18-23.
- Heimark, G. E. 2008a. « Praktisk tilnærming i praksis ». *Acta Didactica Norge*, volume 2, n° 1, article 10, pp. 1-19.
- Heimark, G. E. 2008b. « Praktisk tilnærming og bruk av målspråket ». *Språk og språkundervisning*, 4, pp. 25-28.
- Heimark, G. E. 2013. *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. Oslo : Unipub (thèse de doctorat).
- Henriksen, T. 2008. « L'enseignement des langues étrangères en Norvège après la Réforme de 2006 ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3, pp. 87-101.
- Hønsi, H., Kjetland, C., Liautaud, S. 2013. *Enchanté 2*. Oslo : Cappelen Damm.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). 1996. *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). 1999. *Læreplan for videregående opplæring. B-/C-språk. Alle studieretninger*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. 2007. *Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. 2010-2011. *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Livre blanc no 22.
- Lantolf, J. P. 2000. « Second language learning as a mediated process ». *Language Teaching*, 33, pp. 79-96.
- Liautaud, S. 2013. « Nettressurser til nye *Rendez-vous 2* og *Enchanté 2* ». Conférence donnée lors du colloque « Fagseminar for fransk lærere 2013 », Oslo, le 24.5.2013. Disponible sur : <<http://icecube.cc/Show.aspx?start=true&video=70802bfe-5b8b-40bd-b501-74189298ad0c&station=06fb7a47-f23a-4b13-a26b-45defeb1c123>> [consulté le 20.9.2013].
- Rambøll Management Consulting AS (Rambøll). (2009). *Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Disponible sur : <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/Sprak_opner_dorer.pdf> [consulté le 20.9.2013].

Senter for IKT i utdanningen. 2011. *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Oslo.

Solfjeld, K. 2007. *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet - med praktisk tilnærming*. Halden: Fremmedspråksenteret (*Fokus på språk*, n° 1).

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). 2003-2004. *Kultur for læring*. Livre blanc no 30.

Utdanningsdirektoratet (Udir). 2006. *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo.

Notes

1. « *Arbeidet med språket gjøres både praktisk og teoretisk.* »
2. « *Opplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming.* »
3. « *Opplæringen i fremmedspråk har praktisk tilnærming.* »
4. Le document n'est pas numéroté. « *Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket.* »
5. « *Hovedområdet språklæring omfatter innsikt i egen språklæring og språkbruk.* »
6. « *Ved hjelp av teknologien kan elevene skaffe seg direkte og realistisk erfaring med språket.* »
7. « *[...] kunne innhente og kunne nyttiggjøre seg informasjon ved hjelp av f.eks. brev, telefon og IT.* »
8. « *Digitale ressurser og verktøy kan være tjenlige både i opplæring i delferdigheter og i arbeidet mot helhetlig språkkompetanse.* »
9. « *Å kunne bruke digitale verktøy i fremmedspråk [...] tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjons situasjoner* »
10. Kjerstin Aukrust a travaillé comme éditrice à Aschehoug de février 2009 à juin 2013 ; Geir Uvsløkk a participé dans le groupe d'auteurs de *Lingua Planet Français* de 2009 à 2011. A l'heure actuelle, ils ne sont plus attachés à cette maison d'édition.
11. *Lingua Planet* est une série de manuels numériques pour l'enseignement de l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le français. *Lingua Planet English* est en vente depuis 2011, alors que les premiers niveaux des manuels dans les autres langues étrangères ont été mis en vente en 2013.
12. Ces réactions ont été transmises lors d'interviews formels et informels dans des classes de langues dans les collèges Haugjordet, Ski et F21.
13. *Lingua Planet* a également été évalué par un jury international lors de la foire des livres à Francfort en 2012, où le manuel a reçu la médaille de bronze dans la catégorie « Best European Schoolbook awards ». Le jury considère que les vidéos qui ouvrent chaque chapitre augmentent la motivation, rendent l'enseignement plus « vif » et relient le contenu au monde réel. Il a aussi apprécié le fait que les étudiants peuvent s'enregistrer eux-mêmes, sauvegarder les enregistrements et les écouter plus tard (« *Each level starts with a video or a photo story which enhances motivation, makes it more lively, and relates the content to the real world* »; « *Students can talk and record themselves, save the recordings and listen to them later* »).
14. « *[Internett] gir tilgang på landet, på en måte.* »

L'image de la culture dans l'acquisition d'une langue étrangère : exemples du français.



Jean-Georges Plathner
Linnéuniversitetet, Växjö.

Résumé: En partant des constats d'études que j'ai effectuées et publiées dans des articles précédents où j'ai examiné d'une part les images de la France et des Français, (Plathner 2010a, 2011) et d'autre part, les images de phénomènes linguistiques français particuliers (Plathner 2010b), je voudrais discuter l'élargissement du champ de certaines notions clés comme « culture », mais aussi faire le lien avec celle d'image et d'autres mots clés comme perception, interprétation et conscientisation dans le contexte de l'enseignement du français en Suède.

De manière générale, une image varie selon son contemplateur et peut constituer un obstacle aussi bien qu'un encouragement à l'acquisition. Que l'on parle de culture ou de phénomènes linguistiques, il faut donc prendre en considération les deux pôles de la notion d'image. L'empreinte de l'objet et le choix du sujet. C'est sur ce deuxième pôle surtout que repose le travail de négociation et de construction des images en tenant compte des caractéristiques et prédispositions du sujet.

Mots-clés : images, culture, perception, interprétation, public

The image of culture in foreign language acquisition: examples from French.

Abstract : Building on the results of previous studies on the images of France and French ((Plathner 2010a, 2011) and on those of some specific French language features (Plathner 2010b) , the purpose of this article is to discuss the extension of a central notion such as “culture”, but also to make the connection with other key-words such as perception, interpretation and conscientisation in the context of French studies in Sweden.

Generally speaking, an image depends on its contemplator and can both favour and prejudice acquisition.

It is therefore necessary to consider the two poles of the image. The object's print and the subject's choice. The negotiating and constructing work on images rests mainly on this second pole, keeping the subject's characteristics and predispositions in mind.

Keywords: images, culture, perception, interpretation, public

Introduction

Dans un contexte particulier, en l'occurrence l'enseignement du français en Suède à des adolescents de 15-18 ans environ, les pages qui suivent cherchent d'une part à discuter l'élargissement du champ de certaines notions clés comme « culture », mais aussi à faire le lien avec celle d'image et d'autres mots clés comme perception,

interprétation et conscientisation, d'autre part à montrer que, si l'image générale d'un pays et d'une langue est plus ou moins partagée par une collectivité, les composantes de cette image ne sont pas forcément perçues ni interprétées de la même façon par les différents contemplateurs qui peuvent se distinguer, entre autres, par leur sexe et leur âge. Finalement, ces pages cherchent à examiner les images qui circulent en milieu scolaire (dans la classe de français), à travers les manuels surtout, et voir si ces images sont toujours appropriées dans le processus de compréhension d'une autre culture, en l'occurrence la française.

Si l'étude est basée sur l'image de la France, plutôt que sur celle de la francophonie, c'est qu'il s'agit justement d'image et que ce concept est déjà suffisamment complexe. Il s'agit au départ aussi d'une étude avec des aspects comparatifs (la Suède) et qui utilise un modèle d'analyse comparatif de l'image des pays (Anholt).

1. Image et culture ?

L'image d'une langue repose en grande partie sur l'image du pays qui la représente, et qui à son tour repose en grande partie sur l'ensemble des actions passées et présentes de celui-ci. Mais n'est-ce pas justement ces actions présentes et passées qui forment la « culture » d'une société ? Certainement, limiter la culture à ce que propose le Petit Robert, à savoir « l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation », n'est pas suffisant.

La différence entre culture et civilisation s'estompe d'ailleurs si l'on considère que le terme anglais *culture* correspond à *civilisation* en français, donc une des trois disciplines - langue, littérature et civilisation - qui dans le modèle philologique divise la matière d'enseignement. D'autre part on parle de l'objet culture-civilisation (cf. Beacco) pour pouvoir y intégrer des contextes sociaux, l'apport des sciences et d'autres formes et expressions culturelles plus actuelles et ancrées dans la réalité.

On peut finalement constater que ce qui est culture change et surtout s'étend constamment. Cependant, dans toute cette diversité, il semble y avoir une différence pratique de pertinence pour les différents contemplateurs. Gagnestam (2005), Chavez (2002), par exemple, montrent que les apprenants et les enseignants n'ont pas toujours la même image de ce qu'est la culture. Kramsch (1993), de son côté, avait déjà élargi la notion de culture selon les 4 principes suivants :

1. Approche interculturelle avec réflexion sur sa propre culture et celle de l'autre
2. Produit remplacé par processus de compréhension
3. Élargissement de la notion pour inclure des facteurs comme l'âge, le sexe etc.
4. Transgresser les disciplines: sciences sociales; sociologie, ethnographie, etc.

Mais qu'en est-il dans la classe de langue en Suède? Si l'enseignant doit être un « entremetteur », (go-between, cf. Kramsch 2004) il doit être conscient de ces questions et on peut se demander dans quelle mesure l'élargissement de la notion de culture est reflété dans la classe de langue.

2. Questions de recherche et méthode

Malgré ces avancées de la recherche et les conceptions savantes des choses, les questions à se poser restent quelles sont les images qui sont propagées dans la classe de français et sont-elles pertinentes pour tous les apprenants?

J'ai essayé de répondre à ces questions en étudiant les images, sensées représenter la culture française, et proposées dans 10 manuels pour les niveaux appelés « steg » 2 et 3 ainsi que par des enseignants (10 enseignantes), et en comparant ces données aux résultats concernant les images des apprenants que j'ai obtenus dans des études précédentes. Images plutôt que concepts puisque ce sont des phénomènes concrets (objets et comportements) que les apprenants visualisent, le concept n'est-il pas que le terme spirituel désignant la vision ?

Un autre point sur lequel je reviendrai est la dichotomie (apparente ?) entre culture comme produit ou comme processus. Est-elle justifiée et quelle est sa pertinence pour l'apprenant?

Les modèles d'analyse de l'image

Dans des articles publiés antérieurement (Plathner 2010, 2011), j'ai défendu l'idée que l'image dépend du contemplateur, en me référant à la définition de Moscovici (1961) de l'image comme phénomène psychique bi-polaire, c'est-à-dire en tenant compte aussi bien de l'image en tant qu'empreinte de l'objet et de son contemplateur qui, en tant que sujet fait le choix de ce qu'il veut contempler.

Ainsi, selon l'âge, le sexe et d'autres caractéristiques socioculturelles du contemplateur cette image varie, même si naturellement il existe des représentations collectives plus homogènes. La définition de Moscovici suggère que l'image en tant qu'empreinte de l'objet soit également analysée de manière structurée et systématique.

Pour cerner l'image de la France et du français chez les apprenants suédois, je m'étais servi de deux modèles d'analyse de l'image en argumentant sur la nécessité de se mettre d'accord sur ses composantes pertinentes quand on parle de pays et de langues. Parmi la littérature consacrée à l'image des langues, il y a le travail de Dabène (1997) qui parle du statut informel des langues, aboutissant à un jugement de la langue

basé sur cinq critères, et qui réduit donc la complexité en la structurant au lieu de l'ignorer. D'autre part il y a les critères dont se sert Anholt (2007) pour établir son index de popularité des nations. Le travail de Dabène concerne plus directement la langue que celui d'Anholt, même si l'on constate certains points communs, l'approche non linguistique de ce dernier est néanmoins bénéfique. Par exemple, il ne peut, pas faire de doute que la prédominance de l'anglais est en étroite relation avec la force économique du monde anglo-saxon.

Par manque de place je retiens ici la taxonomie d'Anholt, cependant notre sujet étant la composante « culture » je reviendrai au critère de Dabène concernant la culture pour le comparer à celui d'Anholt.

Voici les six domaines formant l'hexagone d'Anholt (2007):

1. les gens du pays, éducation, compétences, comment ils se comportent envers les visiteurs, les diverses personnalités, vedettes du sport, cinéma, etc.
2. les décisions et actions politiques des gouvernements, leur engagement dans les questions globales,
3. les produits et services d'exportation, leur réputation,
4. le tourisme,
5. la culture et ses manifestations, incluant la musique, la cinématographie et les sports,
6. investissements dans le pays, recrutement de « talents » étrangers

Bilan des études antérieures

Un modèle d'analyse semble indispensable pour se mettre d'accord sur les composantes de l'image. Celui d'Anholt est opératif et reconnu à travers le monde. Le domaine spécifique de « culture » est beaucoup plus large chez Anholt que chez Dabène (critère culturel : prestige de richesse culturelle (historique)...et accessible à des non linguistes, mais surtout, comme je l'ai montré dans mes études, il permet de faire la corrélation entre l'image et son public, et en particulier celle basée sur la distinction que Anholt fait entre soft/feminine and hard/masculine values. En gros les valeurs `soft´ ou féminines sont représentées par la culture, les gens du pays, etc. alors que les valeurs `hard´ ou masculines sont représentées par les actions politiques, l'économie, les produits d'exportation.

Ainsi, dans l'enquête auprès des enseignants (en annexe), à la question quels domaines de la vie française avez-vous étudiés en classe, la plupart ont mentionné l'école, la musique, les hommes célèbres, l'histoire de France, les hommes et femmes scientifiques célèbres, la gastronomie, la culture et parfois les services sociaux et le

racisme.

Une des enseignantes a ajouté la politique, l'administration française en signalant que c'étaient des domaines qui n'étaient pas dans ses manuels.

Dans mes enquêtes auprès des élèves (Plathner 2010b), les réactions aux affirmations 2 (la France est un pays important pour l'économie de la Suède) et 7 (les produits français sont de haute renommée/qualité), montrent que certains produits sont mentionnés et reconnus (mode, alimentation, produits de luxe), par les filles, d'autres sont mentionnés par les garçons (automobiles) et moins appréciés. « Allt inom mode och skönhet, även mat » [Tout dans le domaine de la mode et de la beauté, même l'alimentation.] « Inte bilar ! » [Pas les voitures].

Quelques réactions des garçons aux affirmations 11 et 6 (sur la population) par exemple, « De jag har träffat var lite snofsiga » [Ceux que j'ai rencontrés étaient un peu snobinards], « Dyrt, upplopp och idiotpresident » [Cher, émeutes, président à la con] peuvent également exemplifier la distinction entre un public féminin et un public masculin en ce qui concerne la France et le français en Suède, mais qui existe aussi ailleurs (cf. Kissau 2007).

3. Images et contenus des manuels

En ce qui concerne les enseignants et les apprenants, le constat de mes études (et d'autres) est que le public du français en Suède est largement féminin, mais dans le triangle didactique il y a, en plus de l'enseignant et de l'élève (qui constituent le public), aussi le troisième coin du triangle, le contenu, qui est sensé représenter l'objet, or

- le contenu semble être souvent négligé au profit du processus didactique
- (cf. Terhart (1997: 4): «Basically, this [the concentration on process and method] has given rise to some kind of process-didactics largely stripped of any concern for content. ») [En gros, ceci [la concentration sur le processus et la méthode] a engendré un genre de didactique de processus en grande partie dépourvue de toute considération pour le contenu. Ma traduction]
- le contenu didactique est déjà problématique, car différent de l'objet réel. La France et les Français ne sont pas forcément ce que la diplomatie publique française veut que nous croyions, ni ce que les manuels scolaires transmettent, ou du moins pas uniquement cela
- la perception de la culture française des apprenants étrangers en milieu scolaire est soumise au choix d'un des contemplateurs qui le leur impose. Et dans la

réalité quotidienne d'ailleurs, le choix de l'enseignant est en grande partie dicté par celui des producteurs de manuels.

Il semble donc important de s'attarder sur le contenu concernant la culture dans la classe de français en examinant dans un premier temps le contenu des manuels.

J'ai examiné dix manuels de production suédoise utilisés au collège en classe de neuvième (steg 2) et au lycée aux niveaux (steg 3 et 4, cf. inventaire des manuels et des enquêtes en annexe). Pourquoi avoir choisi des manuels comme corpus ? Parce que, comme l'indique l'enquête auprès des enseignants, leur enseignement repose beaucoup sur les manuels. Ils sont donc une source importante des images que se font les élèves, même s'ils ne sont naturellement pas la seule source, comme je l'ai montré dans mes études précédentes et dans l'enquête mentionnée. Pourquoi justement ces manuels ? Parce qu'ils sont utilisés dans les écoles de notre région et que j'ai pu en discuter avec les enseignants. Pourquoi justement ces niveaux ? Parce que c'est à ce moment que beaucoup d'élèves décident de continuer ou d'abandonner leurs études de français, et ce en connaissance de cause, c'est-à-dire qu'ils ont eu le temps de faire un choix réfléchi. (Il y en a naturellement qui abandonnent plus tôt.) Le niveau 3 est par ailleurs aussi le niveau qui permet de continuer d'étudier le français à l'université.

L'analyse du contenu de ces manuels par rapport aux 6 champs de perception d'Anholt d'une part, mais aussi par rapport aux composantes du champ « culture » a abouti aux constats suivants :

- En ce qui concerne les valeurs dans les six champs de perception, celles désignées par Anholt comme 'hard' (gouvernance, produits d'exportations, économie) ne figurent pas dans les contenus des manuels.
- Cascade 4 est le seul manuel avec un chapitre (le ch. 1) à contenu technologique, il s'agit d'électronique (portable, ordinateur) et d'appareils électroménagers. Mais pas de mécanique, par exemple!
- Les champs de perception avec des valeurs désignées comme 'soft' (population, culture, tourisme, etc.), par contre, sont tous bien représentés, mais à des degrés différents, notamment en ce qui concerne le sport.

Ces constats demandent donc quelques commentaires.

Si l'absence du champ de perception « gouvernement » peut être justifiée par la difficulté d'actualiser des données politiques souvent éphémères dans un manuel, le champ de perception « exportations » est aussi absent, alors que mes enquêtes ont montré une connaissance et un intérêt pour ce domaine aussi bien de la part des filles que des garçons, même s'il ne s'agissait pas des mêmes produits.

Le domaine de la technologie ne se résume pas aux nouvelles technologies de l'information mais doit se comprendre comme l'étude des techniques, des outils, des machines, des matériaux. Il est intéressant de noter que dans l'édition de *Chouette 3 Textbok* 1995 avec Matts Winblad, Sylvia Martin, Véronique Lönnerblad comme auteurs, il y avait un chapitre avec du vocabulaire automobile (*Leçon de conduite fatale*) et un autre avec celui des trains (*Conducteur de TGV*), plus un troisième sur le sport (*L'escalade à mains nues*).

En ce qui concerne le champ de perception « culture et héritage », rappelons qu'Anholt y inclut la culture contemporaine, représentée par la littérature, la musique, la cinématographie, l'art mais aussi le sport. Or, sur les dix manuels, il n'y a, au niveau 3, que *Grande Escalade 3* de 2003, qui a un chapitre dédié au sport (Ch. 1 *Un peu cinglé ?*) et quelques lignes par-ci par-là (p. 18 *Le sport* 12 lignes très générales + 10 questions, p. 20 petit carré de statistiques sur le nombre d'actifs dans 7 sports, p.21 *Footballeur du dimanche* qui n'est en fait qu'une chanson. Au niveau 2, il n'y a que *Génial 2* (Ch. 6 A *On fait du sport* en plus *Les grandes compétitions*) qui traite ce thème en termes très généraux. Même si ces lignes peuvent inciter à discuter le sport, il n'y s'agit jamais de l'aspect technique des différents sports. Le bilan général de ces constats est donc que de grands centres d'intérêt « masculins » sont quasiment absents des manuels

4. Culture comme produit ou comme processus?

Depuis Robnsson (1988) on se demande si on doit approcher la notion de culture en tant que produit ou que processus. Doit-on même remplacer la perspective de la culture en tant que produit par celle de processus de compréhension (cf. Kramsch 1993, Chavez 2002) ? Cela dépend de ce qu'on entend par produit.

« Beside food and dress, students definitely preferred to see culture as what the *National Standards* calls 'practices' (patterns of social interaction) and 'perspectives' (attitudes, values, ideas, social and political issues), rather than as the 'products' that German teachers have traditionally considered to form the core of German culture, such as science, music, literature, arts, and economics. » (Kramsch 2004 : 42)

[A côté de la nourriture et de l'habillement, les étudiants préféraient concevoir la culture comme ce que *National Standards* appelle les 'pratiques' (modes d'interactions sociales) et les 'points de vue (attitudes, valeurs, idées, questions sociales et politiques) plutôt que les 'produits' que les professeurs d'allemand considèrent traditionnellement comme formant le cœur de la culture allemande, à savoir les sciences, la musique, la littérature, l'art et l'économie. Ma traduction]

Mais si toutes les composantes de l'image d'un pays (cf. Anholt), aussi bien les diachroniques que les synchroniques, sont des manifestations de la culture en tant que produits, alors les produits jouent un rôle primordial dans le contenu de l'enseignement d'une langue.

Peut-être qu'un « ... contenu culturel n'amène pas forcément une compréhension et une sensibilisation à l'égard de l'autre ou de l'altérité », mais si le contenu culturel n'est pas pertinent, comment peut-on engager la compréhension et la sensibilité de l'apprenant ? En d'autres mots, si le produit n'est pas « bon » (le bon pour l'acquéreur), qui va l'acheter ?

5. Contenu et contexte : pertinence

Le contenu doit dépendre du contexte (en l'occurrence les élèves dans leur milieu suédois. Selon Terhart (2003 : 34) les contenus ne devraient pas non plus être fixés et systématisés d'avance, car alors on ne peut pas les relier aux expériences et connaissances des élèves. Donc à la place de manuels il préconise des textes authentiques, car le but est de développer des aptitudes « utilisables dans la vraie vie ».

J'ajouterais que le but est de donner aux apprenants l'accès à une culture à travers la langue, plutôt que la culture dans la langue ou la langue et la culture. Pour cela il faut trouver un aspect de la culture qui est pertinent dans un contexte donné (cf. Anholt 2010 *Relevance of the different channels of perception*).

A propos de pertinence Pavy (2006 : 5) semble défendre un avis divergent en affirmant que les enseignants n'auraient pas besoin de se focaliser sur des sujets que l'on considère traditionnellement comme plus intéressants et donc plus pertinents pour les garçons, par exemple le sport ou les automobiles et qu'il serait plus important de penser au développement de compétences linguistiques que ces garçons jugeraient utiles pour leur vie. Pavy ne précise malheureusement pas ces compétences et, bien entendu, le sport et l'automobile sont une simplification, mais il est certain que pour beaucoup de garçons la technique de manière générale et l'aspect physique des choses, aussi dans le sens de « faire » des choses sont importants, dans la mesure où ces choses leur semblent concrètes et utiles, ce que Pavy elle-même répète plus loin d'ailleurs (2006 : 6) :

« The boys involved in my research said they needed to be offered content that is relevant to their lives and interests: they want to know whether the language they are learning is real and meaningful, whether it is useful, and whether they will actually use it. »

[Les garçons dans mon étude avaient besoin qu'on leur présente des contenus qui seraient pertinents pour leur vie et leurs intérêts : ils veulent savoir si la langue qu'ils apprennent est authentique et sert à quelque chose, si elle est utile et s'ils vont vraiment l'utiliser. Ma traduction]

6. Produit et processus : perception et interprétation

Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, il n'y a donc pas lieu d'opposer produit et processus, puisque les deux sont indispensables, comme leur « traduction » en termes didactiques peut le montrer. Ces termes, que l'on retrouve maintenant aussi dans les documents officiels pour les programmes scolaires suédois, étaient employés il y a de nombreuses années déjà par Piaget et Freire, entre autres,

Il s'agit en premier lieu de « perturber » ou d'intéresser l'apprenant pour qu'il perçoive l'objet d'étude, quel qu'il soit, comme le souligne Terhart (2003 : 32) « This process [of learning] can only be touched or influenced from the outside (through perturbation - a concept already used by Piaget) ». Ensuite, cette perception est interprétée, le point de vue cognitif étant que la culture est un mécanisme interne pour structurer et interpréter ce qui est perçu et que toute compréhension passe par une interprétation du perçu (cf. Piaget 1974).

Cependant la compréhension de la culture ne se limite pas à la perception d'un monde externe ou aux mécanismes internes de structuration, mais passe par le processus dialectique entre les deux. C'est ce processus que résume la notion de conscientisation dans la pédagogie de Freire (1980), dont l'objectif est de développer les connaissances et les ressources des groupes en facilitant un processus d'étude qui devient conscience critique, « transitif » et dialogique ainsi que potentiel de « libération ». La conscientisation n'est donc pas seulement une sensibilisation à divers problèmes, qu'ils soient de nature sociopolitique ou autre, mais inclue un processus d'étude et d'acquisition de savoir, c'est-à-dire de co-construction dialogique des savoirs ... et des images.

La notion de culture comme processus est ainsi soutenue par l'approche dialogique qui contribue à la réduction de la perception de distance ou de non pertinence de l'objet d'étude.

Conclusion

Pour conclure on peut revenir à Robinsson (1988 : 6) qui compare la compréhension d'une autre culture à la pose d'un puzzle, dont l'image ne peut pas apparaître clairement

avant que toutes les pièces aient été identifiées et ensuite assemblées.

Il s'agit donc bien d'images, mais dernièrement, en ce qui concerne l'acquisition des langues étrangères, on s'est surtout penché sur les contemplateurs et constaté un déséquilibre dans leur composition (Henry, 2009 : 190 parle de « gender imbalance »). Toutefois, ce déséquilibre est aussi tangible en ce qui concerne l'image de l'objet, comme présenté dans les contenus de l'enseignement. Il est question d'un déséquilibre, non pas de remplacer l'un par l'autre ou d'évincer l'un pour l'autre, mais de rétablir l'équilibre.

Quand je parle d'élargir la notion de culture, ce n'est donc pas uniquement dans le sens de l'évolution de la perspective de l'objet culture-civilisation dont parlait Beacco, par exemple, bien que, là aussi, il reste encore du chemin à faire en ce qui concerne les manuels suédois en question, mais principalement dans le sens d'un élargissement de l'image de la culture française qui tient compte des différences parmi les sujets (les contemplateurs).

Cette prise en compte ne se résume d'ailleurs pas à une simple distinction entre un public féminin et un public masculin, car de fait, l'évolution de la société montre une participation croissante des femmes dans des domaines dits « masculins », ce qui est une raison de plus pour revoir les contenus des manuels.

Comme je le dis dans mon résumé : c'est sur ce deuxième pôle [le choix du sujet] surtout que repose le travail de négociation et de construction des images en classe de français et en tenant compte des caractéristiques et prédispositions du sujet.

Bibliographie

- Anholt, S. 2007. *Competitive Identity : The New Brand Management for Nations, Cities and Regions* Macmillan. New York.
- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier. Paris.
- Chavez, M. 2002. We say 'culture' and students ask 'What'? University students' definition of foreign language culture. *Die Unterrichtspraxis. Teaching German* 35 (2), pp. 129-140.
- Dabène, L. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage » in : Matthey, M. *Les langues et leurs images*. Lausanne : Loisirs Et Pédagogie. pp. 19-23.
- Freire, P. 1980. *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Gagnestam, E. 2005. *Kultur i språkundervisningen*. Lund. Studentlitteratur.
- Henry, A. 2009. « Gender differences in compulsory school pupils' self-concepts : A longitudinal study. », *System*, 37, pp. 177-193.
- Kissau, S. 2007. « Is what's good for the goose good for the gander? The case of male and female encouragement to study French », *Foreign Language Annals*, 40 :3, pp.419-432.
- Kramsch, C. 2004. « The language teacher as go-between. » *Utbildning & Demokrati* vol. 13, nr 3, pp. 37-60.
- Kramsch C. 2000 [1993] *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford university Press. Oxford.

- Kramersch, C. 1997. *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press.
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Pavy, S. 2006. « Boys learning languages- The myth busted. » *Babel*, 41(1), pp. 2-9.
- Piaget, J. 1974. *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Plathner, J.-G. 2011. « Le rôle des images de la France et du français dans l'enseignement du français en Suède » *Synergies pays Scandinaves*, n°6, pp. 33-44.
- Plathner, J.-G. 2010a. « L'image de la France auprès des écoliers suédois » *Nordiques*, n° 23. Choiseul, Paris. pp. 89-105.
- Plathner, J.-G. 2010b. « La conscientisation en acquisition du français et en formation de traducteurs ? » *Sens public* 13-14, pp. 181-191.
- Plathner, J.-G. 2009. « La conscientisation dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique ».
- Forum/Sprache*, Ausgabe 1 2009, Hueber Verlag. Ismaning. <http://www.hueber.de/forum-sprache>
- Plathner, J.-G. 2008. « La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif » *Synergies pays scandinaves*, n°3, pp. 27-44.
- Robinson, G.L. 1988 *Crosscultural Understanding*. Prentice Hall. New York
- Terhart, E. 2003. "Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics?", *Journal of Curriculum Studies*, 35:1, pp. 25-44.

Annexes

Inventaire des manuels

- Cascade 4* (2005) Högberg, K. Lindgren, L. Natur och Kultur, Stockholm.
- La Nouvelle Chouette D Textbok* (2004) Vaderlind, M. Martin, S. Lönnerblad, V. Liber AB.
- Escalade 2* (2002) Tillman et al. Liber AB.
- Mais Oui 4* (2011) Rödemark (Pettersson), M. Waagaard, V. Vanäs Hedberg, M. Parmander C. Liber AB.
- Grande Escalade 3* (2003), Marie Pettersson, Nicolas Jonchère, Ewa Sandberg, Viktoria Waagaard, Liber AB.
- Escalade Civilisation* (2006) Jonchère, N. Liber AB.
- Chez nous*, (2011, upp till åk 8) Wilhelmsson, L. Hirsch, C. Daniel Hermansson, D. Winblad, M. Norén, G. Bonnier utbildning (Sanoma).
- Cascade 3* (2004, pour åk 8), Karin Högberg, Lena Lindgren och Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Génial 2* (2003, för steg 2) Sanner, M.-L. & Wennberg, L. Natur & Kultur.
- Génial 3* (2004) Sanner, M.-L. & Wennberg, L. Natur & Kultur.

Enquête *Manuels de français* pour les niveaux « steg 2 et 3 »

Cette petite enquête vise à savoir dans quelle mesure les manuels de français utilisés en Suède répondent aux besoins des enseignants de parler de la France et des Français.

Elle vise le contenu socioculturel plutôt que la langue en tant que système grammatical, p.ex. les spectacles, la musique, les loisirs, les sports, les arts, mais aussi la vie économique et politique, ainsi que celle de tous les jours.

Êtes-vous ?

femme

homme

Dans quelles classes enseignez-vous ?

(ex : collège àk 8 9, lycée)

.....
.....

Quel(s) manuel(s) utilisez-vous ?

.....
.....
.....
.....

Quels domaines de la vie française avez-vous étudiés en classe ?

.....
.....
.....
.....
.....

Avez-vous étudié des domaines qui ne sont pas dans le manuel ? Lesquels ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Où avez-vous trouvé le matériel supplémentaire ?

(ex. Internet, journaux, etc.)

.....
.....
.....

Merci de votre aide

Jean-Georges Plathner

Les certifications constituent-elles une ressource pour la didactique du français ?



Christophe Premat

Université de Stockholm, département de langues romanes et classiques, Suède
christophe.premat@fraitu.su.se

Résumé: Les certifications de français ne se réduisent pas à la passation des examens, elles conditionnent la perception que les apprenants peuvent avoir de la langue française. La Suède est un cas intéressant, dans la mesure où la culture égalitaire a longtemps freiné le développement des tests de langue et la logique de l'évaluation. Si le Diplôme d'Études de Langue Française est un atout pour situer le niveau des apprenants au sein du cadre européen commun de référence pour les langues, peut-il pour autant être utilisé comme ressource d'apprentissage? Est-ce que la préparation au DELF peut influencer une mutation de l'évaluation du niveau de français en Suède? Une étude du contexte éducatif et de l'appropriation des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est nécessaire pour ensuite décrire le profil des candidats au DELF en Suède.

Mots-clés : certification, DELF, évaluation, profil des apprenants, cadre européen commun de référence pour les langues

Are language certifications a resource in French didactics?

Abstract: Exams in French as a Foreign Language are not only interesting in themselves, they also have an effect on the perception of the language that learners have. Sweden is a peculiar case-study because the egalitarian culture has prevented for a long time the language tests and the logic of evaluation from emerging. If the French Language Certificate helps to identify the language level in the Common European Framework of References for Languages, can it be used as a pedagogical resource? Can the preparation for DELF exams influence the culture of evaluation of French Language in Sweden? It is necessary to study the educational context and the appropriation of language levels of the Common European Framework of References for Languages in order to describe the DELF candidates' profile in Sweden.

Keywords: exams, DELF, learners' profile, evaluation, Common European Framework of References for Languages

Il peut apparaître étrange de relier les termes de certification et de ressources, car l'un contient l'idée de contrôle, d'évaluation, d'attestation tandis que l'autre est orienté sur l'avenir. La certification sanctionne un niveau de langue, la ressource est plutôt de l'ordre du trésor, du capital qui assure des perspectives d'avenir. Dans le domaine du français langue étrangère, l'évaluation permet en réalité de situer un niveau de langue et de projeter un profil de compétences linguistiques. L'apprenant sait où il se situe et a une idée de la marge de progression qu'il peut atteindre. La

question est de savoir si une politique de promotion des certifications peut influencer l'apprentissage et participer au renouveau des méthodologies.

Nous nous appuyerons sur le cas de la Suède qui dispose d'une culture éducative relativement étrangère au diplôme. En effet, l'éducation suédoise est profondément traversée par un idéal égalitaire, la langue française y étant le plus souvent perçue comme élitiste et d'accès difficile. En outre, la Suède a aboli le *studentexamen* (équivalent du baccalauréat) à la fin des années 1970 pour opter pour un contrôle continu et un certificat des études secondaires (*slutbetyg*) pour les élèves achevant leurs études au lycée (Lundborg, Premat, 2013, 9). Nous décrivons dans une première partie le système éducatif suédois et la place des langues puis la manière dont la promotion du Diplôme d'Études en Langue Française pourrait renforcer l'internationalisation des écoles et accompagner une mobilité étudiante et professionnelle¹. Dans un deuxième temps, nous montrerons ce que nécessite l'implantation du DELF. Ce dernier a un effet sur la formation des professeurs car la passation d'un examen suppose la connaissance de cet examen et des niveaux du CECRL (Premat, Simon, 2010). Nous achèverons notre réflexion sur un panorama des centres d'examen en Suède avec l'idée d'une mise en réseau de ces compétences pour renforcer la promotion de l'apprentissage de la langue française avec un objectif interculturel. On apprend pour faire quelque chose, il y a une dimension profondément « ustensile » à la langue pour reprendre à contrepied les propos d'Heidegger (Heidegger, 1927). La langue est un acheminement vers la parole et le contact culturel, d'où l'importance de comprendre cet effort de promotion dans une optique multilingue. Du point de vue de la méthodologie, nous nous appuyerons à la fois sur les données statistiques extraites des archives de l'Institut français de Suède et sur une série d'entretiens (le corpus complet est de 55 entretiens semi-directifs) et de témoignages écrits des anciens participants au programme « Un an en France » (15 formulaires de candidatures entre les années 2011/2012 et 2012/2013). Dans la littérature scientifique, il existe une réflexion structurée sur la réception du français dans les différentes cultures éducatives (Beacco, Chiss, Cicurel, 2005) ainsi que sur l'évolution des certifications de français dans le monde (Monnerie-Goarin, Lescure, 1993 ; Asseraf, Eppstein, 2009 ; Georges, Megre, 2011). En revanche, les études de cas portant sur les conditions concrètes d'implantation de ces tests demeurent relativement rares (Anquetil, Jamet, 2010).

1. Une culture éducative égalitaire

Tous les apprenants de DELF en Suède ne sont évidemment pas au niveau du lycée, mais on peut dire sans ambages que le système éducatif de ce pays influence les choix des publics se présentant à un examen. Il importe à cet effet d'analyser la structure de

ce système pour comprendre la culture éducative suédoise et comprendre comment le DELF pourrait y être valorisé. Le système éducatif suédois est fondé sur une évaluation tardive du niveau des élèves, les premières notes n'apparaissant véritablement qu'au collège, c'est-à-dire à la fin de l'école de base obligatoire. Il existe des tests nationaux de connaissances en classes de 3^e (fin de l'école élémentaire), 6^e (fin de l'école primaire) et 9^e (fin du collège) et les élèves ont donc des résultats, mais ces tests ne conditionnent pas l'accès au niveau supérieur en primaire. Les élèves ne redoublent pas dans le système suédois, l'enseignement concerne davantage les compétences sociales que l'acquisition des connaissances à proprement parler. S'ils ont des résultats insuffisants à la fin du collège, ils ne seront pas admis au lycée et devront améliorer leurs résultats en repassant des examens pour pouvoir poursuivre des études secondaires.

Depuis 1991, l'école est devenue communale et le système éducatif a été décentralisé. Cette communalisation a eu un impact sur la formation des professeurs qui doivent justifier de deux matières pour pouvoir être titularisés (Premat, 2011). L'évaluation des élèves est un débat important en Suède. La réforme de 2011 a introduit de nouveaux critères que les professeurs doivent prendre en compte dans leur notation, mais l'échelle des niveaux reste relativement restreinte : A à F soit sept notes possibles contre quatre dans le système précédent (Très Bien, Bien, Passable, Échec).

Les langues étrangères ont été affectées par l'évolution des enseignements à l'école de base. Le système éducatif suédois s'appuie au collège sur les trois matières fondamentales que sont les mathématiques, le suédois et l'anglais. Les élèves peuvent choisir une autre langue étrangère que l'anglais au collège et par la suite en avoir plusieurs s'ils choisissent les humanités. L'école suédoise possédait son propre schéma d'évolution au sein des niveaux de langues en classant la progression possible selon une échelle de sept niveaux. L'agence suédoise de l'éducation (*Skolverket*) a récemment établi un tableau de correspondances (voir tableau 1) entre ces niveaux et les niveaux du cadre européen commun de référence.

Tableau 1 : Correspondances entre les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence et les étapes suédoises

Niveaux suédois (<i>steg</i>)	Niveaux du CECRL
1	A1-A2
2	A2
3	A2-B1
4	B1
5	B1-B2
6	B2
7	B2-C1

Source : Agence suédoise de l'éducation (*Skolverket*)

L'échelle de progression des niveaux montre que les étapes 1, 3, 5 sont intermédiaires. On peut avoir des élèves sur deux niveaux différents du CECRL au sein de ces « étapes » (c'est la traduction du terme suédois « *steg* »). Il reste néanmoins difficile d'évaluer la population des apprenants selon les niveaux du CECRL. L'estimation est plutôt dépendante des informations que nous avons sur le nombre d'apprenants de français dans le système scolaire suédois. Le tableau 2 effectue un bilan des populations d'apprenants de français, d'espagnol et d'allemand à la fin du primaire et au collège entre les années 2008/2009 et 2011/2012.

Tableau 2 : Proportion d'apprenants de français comparativement aux apprenants d'allemand et d'espagnol de la 6^e à la 9^e classe (dernière année de collège) de 2008/2009 jusqu'à 2011/2012

Année	Français	Allemand	Espagnol	Autres langues vivantes étudiées	Total
2008-2009	59.214 (13,5%)	81.780 (18,7%)	142.200 (32,5%)	154.222 (35,3%)	437.416 (100%)
2009-2010	60.837 (14,6%)	77.054 (18,5%)	150.939 (36,3%)	126.610 (30,6%)	415.440 (100%)
2010-2011	58.323 (14,6%)	71.202 (17,9%)	151.664 (38,1%)	116.494 (29,4%)	397.683 (100%)
2011-2012	56.621 (14,6%)	67.800 (17,5%)	152.203 (39,4%)	109.298 (28,5%)	385.922 (100%)

Source : calculs personnels d'après le rapport publié par *Skolverket* en janvier 2013

Ce tableau montre qu'il existe une stabilisation des effectifs d'apprenants de français au collège et à la fin du primaire depuis quelques années après une forte diminution du nombre d'apprenants depuis le début des années 2000. L'allemand voit une diminution relative de ses effectifs tandis que l'espagnol continue à progresser. La compétition se situe bien dans les langues tierces puisque 71,6% des élèves de la fin du primaire et du collège apprennent une seconde langue qui est soit l'espagnol, l'allemand ou le français. C'est d'ailleurs pourquoi certains projets pédagogiques tels que les Olympiades de langues portent sur les trois langues tierces. Les Olympiades de langues sont un concours de quiz scolaires où les élèves, les professeurs et les écoles se livrent à une compétition ludique avec la constitution de questions à choix multiple en grammaire, vocabulaire et civilisation².

Pour le lycée, nous avons une population d'environ 20.000 apprenants de français, le tableau 3 permettant d'apprécier ces effectifs en comparaison des autres langues tierces pour l'année 2011-2012. Selon les chiffres de l'agence suédoise de l'éducation

(*Skolverket*) en 2013, 20% des élèves sortant du lycée ont suivi des enseignements de français. Ce n'est pas négligeable et le français est la troisième langue tierce après l'espagnol et l'allemand. Les tests nationaux passés en Suède au lycée sont intéressants car ils donnent une idée de la proportion d'apprenants choisissant les langues comme options.

Tableau 3 : proportion des apprenants ayant obtenu des notes au lycée dans les langues en 2011-2012

Année	Français	Allemand	Espagnol	Total
2011-2012	19.538 (20%)	22.483 (23,2%)	39.519 (40,9%)	96.667 (100%)

Source : calculs personnels à partir des données disponibles de l'agence suédoise de l'éducation

Les chiffres accentuent l'embellie de l'espagnol au lycée et la place du français par rapport à l'allemand et à l'espagnol. Ces chiffres dépendent en partie de ceux du collège dans la mesure où les apprenants continuent l'apprentissage de la deuxième langue en début de lycée avec un niveau A2 (équivalent à l'étape 3). Nous avons environ 76.000 apprenants de français au collège et au lycée et l'harmonisation des niveaux avec ceux du cadre européen commun de référence peut être de nature à mieux orienter les élèves dans le niveau de langue adéquat. Le DELF présente un avantage certain en ce que la compétence culturelle n'est pas évaluée par le diplôme. Il s'agit au contraire de tester la manière dont les apprenants s'expriment et mettent en forme un propos cohérent. Les grilles d'évaluation détaillent les critères liés à la compétence d'un apprenant.

2. Qu'est-ce que s'orienter dans les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence ?

Le tableau d'équivalences entre les niveaux est essentiel, il permet à l'enseignement suédois des langues étrangères d'être en conformité aux normes européennes. Ces correspondances favorisent l'internationalisation des écoles car il est plus facile de monter des programmes de mobilité en incluant des références aux niveaux du CECRL. Par exemple, il existe depuis 1988 un programme intitulé « Un an en France » permettant aux lycéens suédois sélectionnés de passer une année scolaire dans un établissement français. Les lycéens sont logés à l'internat en France et dans une famille d'accueil pendant les week-ends et les petites vacances. Lors de la constitution du dossier de candidature, il existe un formulaire où le professeur de français du candidat établit

une évaluation selon le CECRL avec un commentaire. Le Conseil des universités et des Grandes Écoles (*Universitets - och Högskolerådet*) a transformé ces formulaires depuis deux ans en y ajoutant une échelle d'équivalence avec les niveaux du CECRL. Il est ainsi plus facile pour des écoles françaises d'avoir une idée du niveau de français des élèves suédois réalisant cette mobilité.

Nous avons repris certaines de ces évaluations car elles indiquent la manière dont les professeurs établissent la correspondance. Seuls les prénoms ont été changés dans l'extrait suivant authentique³.

« [Joel] a pris le cours de niveau 3 au lycée suédois (cela correspond à trois années d'études introductif au collège et une année d'études au lycée d'un niveau intermédiaire / seuil). Sa note de cours du niveau 3 est un A (la meilleure note). Après un trimestre d'études au niveau 4, je dirais que [Joel] a une aptitude orale d'un niveau B1. il peut bien comprendre la langue quand c'est parlée d'une vitesse normale. Il peut bien comprendre ce que je dis et il peut réagir / répondre d'une façon correcte. Il peut bien lire à haut voix et il a une bonne prononciation après 4 ans d'études. Il peut décrire soi-même et des sujets familiers d'une bonne façon. [Joel] a une capacité d'écrite d'un niveau B1. Il peut bien s'exprimer en français par l'écrite. Il connaît bien les constructions grammaticales et il n'hésite pas à les utiliser dans sa langue écrite⁴ ».

Le professeur utilise bien l'équivalence des niveaux en rappelant le nombre d'années d'études de l'élève, son commentaire illustre l'un des descripteurs du niveau B1 : « il peut décrire soi-même et des sujets familiers d'une bonne façon ». Les élèves doivent rédiger eux-mêmes une lettre de présentation pour leur famille d'accueil. L'élève Joel a donc écrit une lettre qui corrobore le jugement de son professeur. En voici l'extrait :

« Dans mes temps libre j'aime s'entraîner, par exemple faire du musculation et courir. Parfois je raconte mes amis et nous jouons au foot, jouons du téléjoue et parfois nous regardons un film dans la cinéma. Je suis un scout, dans les scouts nous faisons beaucoup de trucs amusements. Par exemple nous campons beaucoup. Cette été, nous avons monté la plus grande montagne en Suède, Kebnekaise. J'aime le neige, en l'hiver je fais du ski souvent et je conduis du motoneige. En l'hiver, ma famille va dans les montagnes pour faire du ski. C'est ordinaire pour les Suedois dans le nord⁵ ».

Lorsque nous confrontons l'évaluation du professeur et cette production écrite, nous constatons que l'élève a effectivement le niveau seuil. Il est capable de présenter quelques faits et d'exprimer sa pensée, la compétence grammaticale est en revanche moins maîtrisée et la compétence lexicale est juste (erreurs systématiques d'orthographe lexicale, mais le vocabulaire est utilisé adéquatement). En d'autres termes, le professeur a conscience du cadre et est capable de l'utiliser pour évaluer en quelques lignes le niveau de langue. En revanche, d'autres fiches d'évaluation sont plus sommaires

et montrent une moins bonne connaissance du cadre européen commun de référence. Dans le cas de Matilda évaluée au niveau A2, voici le commentaire du professeur :

« [Matilda] n'a pas peur de poser des questions quand elle ne comprend pas. Elle est active en répondant quand elle sait les réponses »⁶.

Lorsque nous examinons la lettre produite, nous constatons que la candidate a des compétences proches de celles demandées pour un niveau B1⁷ :

« En tant qu'étudiant, je suis très ambitieuse. Mon rêve est de devenir un avocat. Je suis sociable et j'aime rencontrer de nouvelles personnes. Je suis devenue disciplinée parce que j'ai beaucoup de choses à faire le jour. Ce que je fais le mieux à l'école c'est l'oral. Mes matières préférées sont les études sociales, l'histoire et l'anglais. Parce que j'aime discuter et voir les choses sous des angles différentes⁸».

La plupart des candidats au programme « Un an en France » partent en général avec un niveau A2 pour revenir avec un niveau B2 l'année d'après, mais l'évaluation n'est pas aussi précise que celle d'un test de langue respectant les critères du cadre européen commun de référence.

Les élèves suédois sont d'ailleurs plus nombreux à prendre l'option français au niveau avancé au lycée pour les tests nationaux. Le tableau 4 met en perspective les élèves ayant passé les tests nationaux en choisissant l'option langue.

Tableau 4 : Nombre d'élèves passant l'espagnol, l'allemand et le français lors des tests nationaux en 2010 au lycée

Étape	Correspondance sur le cadre européen commun de référence	Allemand	Espagnol	Français
7	B2-C1	61 (0.2%)	38 (0.1%)	105 (0.6%)
6	B2	160 (0.7%)	165 (0.4%)	251 (1.4%)
5	B1-B2	1387 (6%)	1821 (5%)	510 (2.9%)
4	B1	5719 (25%)	8273 (22.7%)	5127 (29.6%)
3	A2-B1	9322 (40.5%)	13721 (37.6%)	7755 (44.7%)
2	A2	2154 (9.4%)	4737 (13%)	1301 (7.5%)
1	A1-A2	4187 (18.2%)	7720 (21.2%)	2310 (13.3%)
Total	A1-C2	22.990 (100%)	36.475 (100%)	17.359 (100%)

Source : calculs personnels d'après le rapport publié par Skolverket en janvier 2013

On s'aperçoit que plus le niveau de langue augmente, plus les publics d'apprenants de français restent fidèles. Ce fait est corroboré par d'autres calculs que nous avons réalisés. Par rapport au tableau 3, le nombre d'apprenants de français à partir du

niveau 4 (B1) au lycée est légèrement supérieur à celui des allemands pour l'année 2011/2012 (7.604 apprenants de français contre 13.113 d'espagnol et 7.374 d'allemand). Si le français est la cinquième langue étudiée en Suède (après l'anglais, l'espagnol et l'allemand), les élèves au-dessus du niveau B2 sont plus nombreux en français. Les inscriptions aux examens de DELF et de DALF témoignent de cette volonté d'obtenir la garantie et la reconnaissance officielle d'un niveau de langue. Il est donc essentiel de pouvoir dégager le profil du candidat au DELF en Suède pour analyser cette demande d'évaluation du niveau de langue.

3. Profil des candidats aux examens de DELF et de DALF en Suède

Nous disposons pour cela du registre d'inscription et des résultats des candidats depuis 2005, l'année où le DELF a été adapté complètement au cadre européen commun de référence. Nous constatons la progression constante des inscriptions aux examens DELF depuis 2008 (81% des examens ont été passés entre 2009 et 2013). Ceci est dû aux professeurs habilités depuis 2009 qui connaissent le diplôme et qui examinent les élèves dans les différents centres de passation. Entre 2005 et 2012, 81 sessions d'examens ont été organisées soit une moyenne de 10 élèves par centre de passation. Ces sessions sont assurées par les professeurs habilités avec un minimum de deux professeurs habilités par centre d'examen.

Tableau 5 : Évolution du nombre d'inscrits et d'admis en Suède depuis 2005

Année	Nombre d'inscrits	Nombre d'admis
2005	12	12
2006	55	51
2007	74	74
2008	57	44
2009	97	67
2010	105	87
2011	193	176
2012	232	221
2013 (janvier-juin)	221	204
Total	1044	936

Source : Archives de l'Institut français de Suède

Le taux de réussite avoisine les 90%, ce qui permet également de conclure à une bonne orientation des candidats. C'est pour cette raison qu'un professeur habilité peut être en mesure d'apprécier le niveau de son élève et lui suggérer de s'inscrire au niveau correspondant. Du point de vue de la répartition des niveaux, les passations au niveau B2 sont les plus nombreuses avec 432 inscriptions sur 1046 soit 41,3% du nombre

total de passations en Suède⁹. Le niveau B2 est celui qui est requis pour l'entrée à l'Université en France, d'où son importance. Les publics souhaitent passer ce niveau pour des raisons liées à une mobilité étudiante.

L'implantation du DELF Prim en 2011 a eu un effet sur les inscriptions aux niveaux A1.1 et A1 puisque nous avons en tout 197 inscriptions pour ces deux niveaux. Au regard des passations dans le monde, ces chiffres restent très modestes, mais ils témoignent d'un intérêt grandissant pour un diplôme. Dans les pays où les passations sont les plus nombreuses (en Grèce ou en Allemagne par exemple), le fort taux d'inscription est dû à la mise en place du DELF scolaire avec des accords entre les écoles, le Centre International d'Études Pédagogiques et les Instituts du réseau culturel. Le DELF scolaire suppose ainsi que les passations soient totalement gérées par le centre en question. En Suède, de tels accords n'existent pas en raison du caractère décentralisé du système éducatif. Les communes gèrent l'éducation avec la mise en place d'une relation entre l'administration communale (le responsable pédagogique) et la direction de l'école d'une part et les parents et les élèves d'autre part. L'implantation du DELF dans les pays scandinaves et nordiques nécessite donc un travail de valorisation des effets didactiques de ce test.

En examinant les intitulés des sujets de DELF et ceux de l'option de français lors des tests nationaux, nous remarquons une assez grande proximité. La perspective actionnelle est au centre dans les deux cas : on évalue la langue pour voir comment l'apprenant peut l'utiliser pour se faire comprendre et réaliser une tâche donnée. Les compétences (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite et production orale) sont également bien différenciées¹⁰. L'exemple d'un sujet de B2 Junior est le suivant :

« Vous étudiez dans un lycée en France. En milieu d'année scolaire, le proviseur du lycée a constaté que certains élèves utilisaient les ordinateurs de la salle informatique pour accéder à leur messagerie électronique personnelle, bavarder sur les forums en ligne et surfer sur les réseaux sociaux. L'accès à Internet est donc interdit dans la salle informatique. Vous êtes plusieurs élèves de votre classe à contester cette décision. En tant que délégué, vous écrivez une lettre au proviseur du lycée pour lui démontrer que l'accès à internet au lycée présente de nombreux avantages (250 mots environ) ¹¹ ».

On retrouve des intitulés similaires pour le niveau 7 des tests nationaux avec néanmoins des sujets un peu plus courts pour les élèves suédois. Une comparaison plus systématique des intitulés du DELF et des tests nationaux ainsi que des critères d'évaluation pourrait en effet avoir un effet bénéfique à la fois sur les ressources didactiques pour préparer les élèves à ces tests mais aussi pour nourrir une discussion nécessaire sur l'évaluation. En outre, les intitulés des examens de français sont exclusivement en français pour le DELF alors que dans les tests nationaux, nous avons quelques éléments

traduits en suédois pour les premiers niveaux (niveau 2 en classe de 9^e). Les sujets de DELF sont exclusivement conçus à Paris pour le monde entier, ce qui n'était pas le cas à la fin des années 1990. Les archives de l'Institut français de Suède montrent que les sujets de DELF de l'époque (A1 à A6 et B1 à B4 avec diverses options) étaient conçus par les centres eux-mêmes. L'Institut français de Stockholm concevait ainsi des sujets communs à Stockholm et à Copenhague¹². Il y a donc eu une harmonisation plus forte dans l'élaboration des sujets depuis l'adaptation du DELF au CECRL.

Les sujets DELF sont ainsi adaptés au cadre de l'enseignement puisqu'ils peuvent influencer considérablement la constitution de ressources didactiques. Plusieurs témoignages de professeurs de français interviewés à cette fin vont en ce sens :

« *Les exercices sont utiles [...]. On peut entraîner nos élèves à l'examen sans forcément qu'ils le passent, je trouve cela pas mal et la formation de professeurs est bien pour cela. On apprend à évaluer nos élèves d'une autre manière* ¹³».

Les professeurs prennent également conscience du nouveau système qu'ils peuvent mettre en place.

« *Je pense que la direction nous suivra si on propose le test à certains niveaux, en plus, on est plusieurs professeurs habilités au lycée, donc cela posera pas de problèmes* »¹⁴.

D'autres témoignages sont davantage liés aux ressources didactiques du diplôme :

« *Cela fait plusieurs années que j'enseigne le FLE en Suède alors qu'à la base, je n'étais pas vraiment destiné à ce choix professionnel [...]. Je me rends compte qu'on peut utiliser davantage le DELF pour la préparation des élèves, en plus, la progression peut plus facilement se mesurer* ¹⁵».

Un dernier témoignage pointe le défi de l'évaluation de la production orale :

« *Je ne pensais pas que c'était aussi compliqué d'évaluer une production orale...Les écarts de notes sont considérables, je ne me sens pas toujours sûre* ¹⁶».

Depuis une année, le CIEP propose d'ailleurs des formations hybrides avec une partie en présence des professeurs et une autre à distance, sur une plateforme d'autoformation. Les professeurs peuvent ainsi réaliser un bilan de leur autoformation, s'entraîner sur les diverses compétences pour chaque niveau et ensuite profiter de la formation pour revenir sur les difficultés rencontrées.

Du point de vue des candidats au DELF en Suède, on remarque une majorité de filles (70%), ce qui correspond également aux moyennes mondiales¹⁷. En Suède, les apprenants de français sont en majorité des filles : sur l'année 2011-2012, selon les chiffres de l'agence suédoise de l'éducation, la proportion moyenne de filles choisissant

le français est supérieure à celle des garçons (écart moyen de 6%) alors qu'il existe une majorité de garçons choisissant l'allemand (écart de moyen de 3% en leur faveur). Les études de genre sur le choix des apprenants dans les pays scandinaves et nordiques pourraient s'avérer utiles pour comprendre les représentations de la langue française et savoir si elles diffèrent. Les recherches se sont développées sur la relation entre le sexe et les matières scolaires (Dutrévis, Toczek, 2010). Les études portant sur le genre sont intéressantes dans l'analyse des représentations des apprenants sans pour autant influencer les méthodologies d'acquisition d'une langue seconde (Besnard, 1995, 1-25). Nous avons voulu voir s'il y avait une différence importante en termes de résultats à l'examen sur la dernière session de mai 2013. Sur les 123 inscrits à la session de mai 2013 (niveaux A1 à B2)¹⁸, la moyenne était de 76,5 sur 100, le bon score étant nettement dû aux niveaux de DELF Prim. Nous avons 76 filles inscrites et 47 garçons, sans qu'il y ait de différence en termes de résultats (les filles ont une moyenne de 74,8, mais leur échantillon est plus important).

La compréhension de l'oral est l'épreuve la moins bien réussie entre 2005 et 2013, elle montre que cette compétence est souvent la moins testée en classe de français. Les professeurs pensent que cette compétence est testée en permanence alors qu'il manque parfois des occasions de l'évaluer de manière plus rigoureuse pour repérer les améliorations à apporter. La production écrite est également difficile. En revanche, la compréhension des écrits et la production orale sont les épreuves les plus réussies quel que soit le niveau¹⁹. L'analyse du registre d'inscription et de résultats des élèves au DELF en Suède délivre des informations utiles sur les domaines de compétence et sur ce que les professeurs peuvent renforcer.

Si les certifications de français constituent un indicateur certain de l'attractivité du français dans le monde, il serait dommage de négliger le potentiel didactique de ces tests de langue. Le DELF est un diplôme qui a considérablement évolué depuis quelques années et qui est parfaitement adapté à l'enseignement du FLE dans le monde. La compétence culturelle n'y est pas évaluée et la préparation à cet examen suppose une connaissance approfondie des niveaux du CECRL. Si la Suède se caractérise par une méfiance historique à l'égard des diplômes, il existe une demande d'évaluation du niveau de langue et le DELF est de nature à satisfaire cette demande. Les tests constituent un atout pour la mobilité et favoriser l'internationalisation des écoles, leur progression dépend étroitement de l'utilisation du cadre CECRL en classe. À partir de là, plusieurs recommandations peuvent être envisagées pour rapprocher ce diplôme des tests proposés en Suède et éviter une dispersion des intitulés : la commission nationale du DELF en Suède pourrait inviter des *concepteurs des tests nationaux* et contacter l'agence suédoise de l'éducation pour que des formations communes aient lieu ; une réflexion commune sur *l'évaluation des compétences et les critères retenus* pourrait

également être menée de manière à améliorer la qualité des tests nationaux ; une démarche commune et similaire pourrait être menée avec les langues proposées en option dans les tests nationaux en Suède, à savoir l'espagnol et l'allemand. Il y a là un véritable travail de coopération éducative en perspective entre différentes cultures évaluatives. Les certifications de français ne sont pas simplement de simples tests, elles peuvent encourager un véritable mouvement de formation des professeurs et de réflexion sur les ressources et l'évaluation en FLE. En d'autres termes, le succès des certifications pourrait peut-être avoir un effet bénéfique sur les *curriculae* et les programmes scolaires en Suède, d'autant plus que ceux-ci ne sont pas très détaillés pour les langues.

Bibliographie

- Anquetil, M., Jamet, M.-C. 2010. « Intégrer les certifications dans un cursus universitaire: enjeux, défis, interrogations ». *Revue française de linguistique appliquée*, pp. 61-74.
- Asseraf, G., Eppstein R. 2009. « Cadre français et cadre européen des certifications ». *Administration et éducation*, n° 121, pp. 51-57.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel F. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Besnard, C. 1995. « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire ». *Canadian Modern Language Review*, 51-3, pp. 1-25.
- Dutrévis M., Toczek, M.-C. 2010. « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France ». *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/3 | 2007, consulté le 02 août 2013. URL : <http://osp.revues.org/1469> ; DOI : 10.4000/osp.1469.
- Georges, S., Megre, B. 2011. « Les certifications en français langue étrangère du ministère de l'Éducation Nationale : des outils qui se sont adaptés aux besoins des publics ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 23, pp. 127-139.
- Heidegger, M. 1927, *Sein und Zeit*. Trad. de l'allemand en 1964 par Rudolf Boehm et Alphonse De Waehlens. Paris : Gallimard.
- Monnerie-Goarin A., Lescure, R. (dir.). 1993. « Évaluation et certifications en langue étrangère ». *Le Français dans le monde : recherches et applications*, pp. 2-192.
- Premat, C., Lunborg, O., 2013« Les collèges suédois au gré des réformes ». *Nouvelle Revue Pédagogique*, pp. 9-10.
- Premat, C. 2011. « Déclin programmé ou changement de mentalité ? Les nouveaux défis de la promotion du français en Suède ». *Synergies Pays Scandinaves*, n°6, pp. 61-70.
- Premat, C., Simon, V. 2010. « Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? », *Synergies pays scandinaves*, n°5, pp. 133-142.

Notes

1. Pour tout l'article, nous emploierons les sigles suivants : DELF pour Diplôme d'Études en Langue Française, CECRL pour Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CIEP pour Centre International d'Études Pédagogiques et FLE pour Français Langue Étrangère.
2. Voir le site <http://www.sprakolympiaden.se> [Site consulté le 25 juillet 2013].
3. Dans tous les extraits authentiques, la retranscription des documents d'origine est exacte.

Nous n'avons ainsi pas changé la langue des apprenants.

4. Programme « Un an en France », formulaire de placement pour l'année 2013/2014 par le Conseil des Universités et des Grandes Écoles (*Universitets- och högskolerådet*). Nous avons reproduit l'extrait tel quel.

5. Programme « Un an en France », formulaire de placement pour l'année 2013/2014 par le Conseil des Universités et des Grandes Écoles (*Universitets- och högskolerådet*), Lettre d'un candidat.

6. Programme « Un an en France », formulaire de placement pour l'année 2013/2014 par le Conseil des Universités et des Grandes Écoles (*Universitets- och högskolerådet*)

7. La difficulté vient du fait que les formulaires sont remplis à la main tandis que la lettre de l'élève est rédigée sur ordinateur. Il est possible que certains élèves utilisent les options de vérification automatique des erreurs d'orthographe.

8. Lettre d'un autre candidat (année 2013/2014), archives de l'Institut français de Suède.

9. Selon le rapport du CIEP en 2012, 36% des candidats présentés aux sessions « Tous Publics » ont choisi le niveau B2.

10. Les sujets de français peuvent être consultés dans la base de données de l'agence suédoise de l'éducation (provbanken), voir le site <http://www.nafs.gu.se/provbanken> [Site consulté pour la dernière fois le 17 juin 2013].

11. Exemple d'intitulé de DELF Junior pour le niveau B2. Archives de l'Institut français de Suède, accès le 7 juin 2013 [cotes classées par année avec les dossiers liés au DELF].

12. Archives de l'Institut français de Suède, DELF, année 2000-2001 (consultation le 30 mars 2013).

13. Entrevue semi-structurée du 18 juin avec un professeur de français ayant suivi une formation de correcteurs et d'examineurs de DELF, Institut français de Suède.

14. Entrevue semi-structurée du 18 juin avec un professeur de français ayant suivi une formation de correcteurs et d'examineurs de DELF, Institut français de Suède.

15. Entrevue semi-structurée du 17 juin avec un professeur de français ayant suivi une formation de correcteurs et d'examineurs de DELF, Institut français de Suède.

16. Entrevue semi-structurée du 19 juin avec un professeur de français ayant suivi une formation de correcteurs et d'examineurs de DELF, Institut français de Suède.

17. Rapport du CIEP sur le DELF en 2012.

18. Les candidats se présentant aux niveaux C1 et C2 étant d'âge variable, nous nous sommes concentré sur la population scolaire (de l'école primaire jusqu'à la fin du lycée).

19. À noter que pour le niveau C2, la compréhension orale et la production orale sont regroupées tout comme la compréhension écrite et la production écrite.

Synergies

Pays Scandinaves n°8 / 2013



Annexes



GERFLINT
Revue *Synergies Pays Scandinaves*
Consignes aux auteurs
ISSN 1901-3809
ISSN (en ligne) 2261-2807

- 1** Les propositions d'article seront envoyées pour évaluation à l'adresse éditoriale de la revue : synergies.paysscandinaves@gmail.com. L'auteur y joindra un court CV. Lors de la remise définitive de l'article, il fera parvenir à la rédaction un texte rédigé de 5 lignes résumant son cursus et ses axes de recherche. Un article ne peut pas avoir plus de deux auteurs. Les noms des collaborateurs éventuels et de leur institution seront indiqués en note.
- 2** L'auteur enverra sa proposition et son article en langue française. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la stricte limite de 3 articles non francophones par numéro.
- 3** Les travaux seront inédits et n'auront pas été envoyés à d'autres lieux de publications. Ils n'auront pas non plus été proposés simultanément à plusieurs revues du GERFLINT. Les propositions et articles des chercheurs appartenant à la zone géographique couverte par la revue seront examinés en priorité.
- 4** Les articles suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique et du comité de lecture de la revue ou/et par des évaluateurs extérieurs. À l'issue de la double évaluation par les pairs, l'admission de l'article par le Rédacteur en chef de la revue est toujours sous réserve d'acceptation définitive par le conseil supérieur scientifique et technique du GERFLINT. L'auteur recevra le contenu de ces évaluations.
- 5** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras et en petits caractères, ne sera pas trop long. Le prénom et le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, du pays et l'adresse électronique de l'auteur seront centrés et en petits caractères.
- 6** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 8-10 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9.
- 7** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera traduit en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

8 La police de caractère est Trébuchet ou Times New Roman, taille 10. Le texte, sur fichier Word, doit être saisi au kilomètre. La tabulation est interdite. La revue a son propre standard de mise en forme.

9 L'article, dans la mesure du possible, sera d'une longueur comprise entre 15 000 et 30.000 signes, soit 6-12 pages Word, bibliographie et notes comprises. Les articles s'éloignant trop de ces limites ne seront pas acceptés.

10 Tous les paragraphes (titres en gras, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La segmentation en 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

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

12 Les notes (taille 8), brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article après la bibliographie avec appel de note automatique continu (1,2,...5).

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

14 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italique, taille 9, séparées du corps du texte par un espace. Les citations courtes resteront dans le corps du texte, taille 10. Les citations dans une langue autre que celle de l'article devront être traduites dans le corps de l'article avec la version originale en note.

15 La bibliographie en fin d'article (taille 10, sans alinéa) s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement alphabético-chronologique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée.

16 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.

17 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.

18 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.

19 Pour les références électroniques, les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront l'hyperlien et le soulignement automatique de ces références et les feront suivre de la date de consultation après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

20 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>

21 Tout document (graphiques, schémas, figures, photos, cartes géographiques, etc.) sera envoyé au format PDF ou JPEG, avec obligation de références, de mettre une légende et un titre selon le copyright sans être copié/collé mais scanné à plus de 300 pixels (avec paramètres de cadrage). Les images et photos devront être envoyées à part. Un extrait de texte scanné doit être réécrit en Word. Il est également possible d'utiliser un logiciel de reconnaissance des caractères pour éviter tout problème de qualité d'impression. L'épaisseur de trait des tableaux doit être de 0,25. Les tableaux (Police Trébuchet Taille 8) qui ne sont pas assez clairs sont refusés.

22 Les captations d'écrans sur l'internet et extraits de films ne sont pas acceptés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références.

23 Lorsque l'article aura reçu un avis favorable ou favorable sous réserve de modifications, son auteur est prié de procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles sous réserve de modification seront soumis à une seconde évaluation.

24 L'article sera mis en ligne et diffusé par le service éditorial du GERFLINT dans son intégralité.

25 Une fois publié et numérisé par le GERFLINT, l'article pourra être déposé en post-publication à condition que le Directeur de publication ainsi que le Pôle éditorial soient avertis et en donnent l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com



Synergies Pays Scandinaves, n°8/2013 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

Président fondateur: Jacques Cortès

RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT

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

Pôle éditorial: Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.eu>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies pays scandinaves, N°8/2013

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

© GERFLINT - Sylvains les Moulins - France

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France, 2013

Imprimé au Danemark en 2013

Sous les presses de Publizon, Sct. Pauls Gade 25, 8000 Århus C., DK

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.eu

ISSN 1901-3809