

Synergies Pologne

Coordonné par Małgorzata Pamuła et Anita Pytlarz

**L'Europe des langues et des cultures
Tome I Didactologie des langues-cultures**

Revue du GERFLINT

Ce numéro a été publié avec le concours financier
Du Ministère de l'Éducation Nationale,
de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Direction des Relations Internationales et de la Coopération (DRIC)
De la Maison des Sciences de l'Homme Paris
Du Foyer International d'Accueil de Paris
De L'Université Pédagogique de Cracovie

Synergies - Pologne : revue du Programme de diffusion scientifique francophone mondial en réseau est une publication éditée par le GERFLINT

Périodicité : Semestrielle

ISSN : 1734-4387

1. Didactique des langues étrangères 2. Culture et communication internationale
3. Relations avec l'ensemble des Sciences humaines 4. Ethique et enseignement des langues-cultures.

Synergies Pologne n °2

Promouvoir la Langue Française

Recherches et Formation en Langues-Cultures

Coordonné par Małgorzata Pamuła et Anita Pytlarz

Sommaire

Jacques Cortès , Préface	6
Francis Yaiche , Le Français comme Langue Internationale: approche psycho-sociologique et marketing	8
Weronika Wilczyńska , «Approche énonciative» et didactique des langues Halina Widła Les TICE - un remède privilégié aux maux?	14
Halina Widła , Les TICE – un remède privilégié aux maux?	26
Maguy Pothier, Anne-Laure Foucher , L'aide à l'apprentissage dans le multimédia: médiation et médiatisation	31
Françoise Delpy , Penser le plurilinguisme européen	39
Olivier Mentz , La littérature à l'école primaire – Vivons-la!	47
Dominique Ulma , Relations de l'enseignement d'une langue étrangère au français langue de scolarisation dans l'école primaire en France	54
Małgorzata Pamuła, Julian Serrano , Boîte à Lettres – comment enseigner la lecture en français langue étrangère en respectant la pluralité d'intelligences de nos élèves	64
Lirilinda Viegas , Méthodologies de l'enseignement des langues étrangères aux enfants – Perspectives actuelles	70
Barbara Głowacka , Les supports didactiques, la relation pédagogique et l'enseignement des langues étrangères	79
Joanna Jereczek-Lipińska , Défis langagiers, enjeux didactiques dans la formation des professeurs de FLE à l'époque de la linguistique du discours	86

- 96 **Beata Kędzia-Klebeko**, Lire pour écrire pendant les ateliers littéraires en Philologie Romane
- 102 **Danuta Kucala**, Aleksandra Pronńska Connaissance du français et apprentissage d'une autre langue romane (à l'exemple de l'espagnol et de l'italien)
- 105 **Yves Loiseau**, La perception de la situation d'apprentissage: des apprenants français face à la langue chinoise
- 115 **Márta Horváth**, L'enseignement des éléments suprasegmentaux de la langue française aux Hungarophones
- 120 **Elżbieta Gajewska**, Apprendre du français pour perfectionner sa compétence professionnelle: cours sur objectifs professionnels visant une compétence linguistique limitée.
- 125 **Magdolna Mátételki**, La présentation du „Manuel de français de spécialité pour policiers, douaniers, gardes-frontières et personnel pénitentiaire”
- 132 **Grzegorz Markowski**, Utilité didactique des textes authentiques dans l'enseignement du français langue étrangère des affaires aux adultes
- 139 **Edyta Mosorka**, L'évolution vers une identité bilingue et le paraverbal
- 146 **Urszula Paprocka-Piotrowska**, Le vécu transformé ou la double gestion du récit d'expérience personnelle
- 159 **Marie-Dominique Gaviard Dunand**, L'intertextualité en peinture
- 163 **Anna Dolata-Zaród**, La langue spécialisée comme véhicule d'enseignement de savoir-faire professionnel
- 169 **Cécile Bruley-Meszaros**, Le français comme langue d'intégration pour les étudiants non-francophones de Sciences Po
- 175 **Marie-Dominique Gaviard Dunand, Barbara Heinsch**, Pour une application de l'ECTS à l'IUP de tourisme de Santander (Espagne)
- 180 **Diamanti Aristi**, L'enseignement du culturel et de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère

Olga Galatanu , La construction discursive des représentations de la langue et de la culture françaises chez les futurs enseignants du FLE	185
Izabela Orchowska , Les défis de la médiation interculturelle et la formation des futurs enseignants de FLE	196
Judit Tóth , La compétence culturelle dans la formation des enseignants de français en Hongrie	205
Annick Borski , Les images de la famille française. Etude de trois manuels de FLE	210
Marilyne Langlois , L'héritage éthique international de la classe de français langue-culture étrangère: perspective citoyenne transculturelle et enjeux humanistes	223
Anita Pytlarz , Accès des étudiants «Erasmus» à la culture de l' Autre à travers leur propre expérience	232
Pia Stalder , Le français, langue internationale? Langues et cultures dans des réunions en contexte professionnel interculturel en Suisse	240
Emese Szladek , Intégration de la dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues	251

Jacques Cortès

Professeur émérite de l'Université de Rouen

Président du GERFLINT

Il est d'usage de déplorer le déclin de la langue française. Les pessimistes ne manquent pas, et déjà certains chercheurs vont jusqu'à pratiquer un métissage lexical très « *must* » où les mots les plus normaux du français se trouvent subtilement remplacés par un équivalent moins clair mais nettement plus « *in* ». Cela prend parfois une tournure assez caricaturale car l'homme de science contemporain, plus que l'homme de la rue dénoncé par Etienne dans les années 60, se met de plus en plus à écrire en « *franglais* », préférant dire *process evaluation* plutôt que *processus d'évaluation*, *personal awareness* plutôt que *prise de conscience personnelle*, *validity and reliability* plutôt que *validité et fiabilité*, *implementation* plutôt que *mise en œuvre* etc.. On n'en finirait pas de donner des exemples de cette schizographie galopante que nous n'évoquons pas ici pour réalimenter la guerre des langues mais simplement pour rappeler que rester soi-même n'est pas obligatoirement un symptôme alarmant de déficience intellectuelle.

La langue française, avec ou sans emprunts, est-elle moribonde en Pologne ? En lisant les 74 communications ici rassemblées par l'équipe coordonnée avec conviction et sagesse par Malgorzata Pamula et Anita Pytlarz de l'Université de Cracovie, on est en droit de penser le contraire. Une somme considérable d'information est ici offerte à tous les chercheurs polonais francophones, et même, via le programme scientifique en réseau du GERFLINT, à tous les chercheurs du monde. C'est cette ouverture à l'amitié, au débat, à l'interdisciplinarité et à la coopération internationale dont *Synergies Pologne* donne ici le plus bel exemple.

Défendre le français comme langue internationale n'est pas du tout contradictoire avec le propos tenu *supra*. La Pologne n'est pas un pays francophone mais, dans les universités polonaises se trouvent des départements de langue et culture françaises (ou plus largement francophones) au même titre que, dans nos universités françaises, prospèrent (ou végètent parfois) des départements de langues et cultures étrangères. Que la disproportion des effectifs soit flagrante entre les uns et les autres est un fait d'évidence et d'ampleur comparable un peu partout. Le point de vue quantitatif, toutefois, est-il obligatoirement le seul à prendre en considération ? Les oligoéléments n'existent qu'à l'état de traces dans un organisme humain. Peut-on les supprimer sans détruire la vie ? Certains pays ont pourtant décidé de suivre une politique rigoureusement malthusienne en matière d'enseignement des langues et des cultures étrangères. Les résultats commencent à se faire sentir : la planète tend au monoculturalisme, au monoglottisme, au monoidéisme. Tout se rétrécit, même les consciences. A force de « gouverner à la corbeille », on supprime peu à peu les oligoéléments de la Culture et des cultures du monde et l'hystérie menace sous des formes multiples allant jusqu'à l'extrême : le délire suicidaire et meurtrier.

Au GERFLINT nous nous faisons une « certaine idée » de la communication internationale. Lors du récent colloque des Rédacteurs en chef des revues *Synergies* que, du 15 au 19 février, nous avons rassemblés au FIAP Jean Monnet de Paris, les décisions qui ont été prises en commun visent essentiellement à donner à chacune de nos trente équipes de rédaction (touchant en réalité une soixantaine de pays), la possibilité de développer en toute autonomie - moyennant d'évidentes réserves conviviales inhérentes

à la vie d'un réseau - une politique de réflexion et de confrontation des idées en matière de diffusion des langues et cultures francophones, mais dans le respect scrupuleux des langues et des cultures locales qui ont toute leur place dans nos publications. Souci d'équité et de respect, souci également de diversité, d'interdisciplinarité et même de transdisciplinarité.

Les deux tomes ici rassemblés illustrent parfaitement toutes les finalités majeures du GERFLINT. Le monde d'aujourd'hui ne peut plus être schématisé, comme naguère, dans la pureté scientifiquement sourcilleuse de disciplines barricadées, sans risquer de n'être plus qu'une caricature de lui-même. Dans un numéro récent d'une autre revue, nous avons travaillé sur la notion de *frontière*. Il est bon de délimiter une frontière car « elle dit la nécessité des séparations contre la (con) fusion » ; il est bon toutefois de l'humaniser car elle implique aussi : « la possibilité des franchissements et des déplacements contre la clôture et l'exclusion »¹.

Je remercie infiniment l'équipe de *Synergies Pologne* d'avoir parfaitement compris le sens profond de notre action, et je salue, avec la publication de ce superbe deuxième numéro, la vraie naissance de cette revue. Il faut, en effet, deux points pour définir l'infinitude d'une ligne. L'abondance et la richesse du contenu ici rassemblé est un indicateur qui ne trompe pas : *Synergies Pologne* est désormais lancé et déjà bien avancé sur un chemin que tous les chercheurs du réseau et du monde, auront à cœur d'emprunter et de prolonger. Communiquer, ce n'est pas seulement s'informer mutuellement (ce qui est déjà bien, il est vrai), c'est aussi partager, construire quelque chose ensemble, conjuguer les talents et les énergies pour un monde plus fraternel: telle est la mission véritable du GERFLINT.

Notes

¹ Jean-Louis Chiss, *Synergies France* n° 4, 2005, p.6

Francis Yaiche
Sorbonne Paris IV, Celsa, France

L'histoire des relations entre la Pologne et la France est une histoire ancienne, riche, complexe...et parfois tumultueuse. Inutile de revenir sur ce que la France doit à l'émigration polonaise sur les plans littéraire, philosophique, artistique, scientifique, politique et bien sûr sur les plans économique et social. La langue française en Pologne est elle aussi une très longue histoire. Chacun ici la connaît et cette conférence ne suffirait pas pour remettre en mémoire la richesse des échanges entre nos deux langues et nos deux cultures. Faut-il pour autant nous désoler qu'elle ne soit plus à la place qu'elle occupait autrefois ? Il faut bien sûr s'efforcer d'être réalistes mais aussi de conserver notre sang-froid car, si les perspectives ne sont pas idylliques, elles ne sont pas non plus catastrophiques... à la condition toutefois qu'on ne « se tire pas une balle dans le pied ».

Les statistiques que la langue française affiche en Pologne ne nous obligent pas au pessimisme, encore moins à baisser les bras. En effet, en se rendant sur le salon Expolangues où la Pologne était l'invitée d'honneur pour 2005, on pouvait apprendre que 316.520 élèves polonais apprennent le français ; que celui-ci est la quatrième langue la plus apprise dans le pays, après l'anglais, l'allemand et le russe ; que vingt filières bilingues francophones fonctionnent avec succès depuis 1991 scolarisant plus de 2700 élèves à Katowice, Kraków, Lublin, Łódź, Poznań, Warszawa, Wrocław, Ruda Śląska, etc. ; que 2016 diplômés DELF/DALF ont été décernés !!!

Ce n'est pas verser dans la vile flatterie que de souligner que le français en Pologne bénéficie aussi du soutien efficace d'un corps professoral enthousiaste, avide de formations sur les plans didactique et pédagogique, dévoué, créatif et combatif. C'est la réalité. Je livre là les résultats de mes propres « observations participantes », puisque j'ai pu mesurer cette excellence depuis vingt ans que je viens ici à Cracovie mais aussi à Varsovie, Białystok, Katowice, où le succès des approches communicatives et créatives ne se dément pas, où les enseignants ne cessent de renouveler leurs approches didactiques avec un dynamisme sans égal. Je pense aujourd'hui avec émotion à l'une des premières simulations globales que j'ai menée à Varsovie, un « village » que les participants avaient baptisés alors « Pewex-sur Sable » !!! Tout un programme ! Et que de chemin parcouru ! Mes livres et articles sont d'ailleurs nourris d'anecdotes et de réflexions directement inspirées de ces expériences.

Ceci pour bien poser les termes du problème : si le français connaît une baisse d'intérêt chez les jeunes générations, ce n'est pas en tout cas imputable au corps enseignant.

Les plus anciens « apprenants » ici présents dans la salle déclareraient sans doute à un enquêteur, venu analyser les motivations de leur choix linguistique d'alors, qu'ils ont appris le français pour approcher la beauté des textes de Victor Hugo, d'Eugène Sue, de Baudelaire, de Rimbaud, de Verlaine ou de Proust ou bien grâce à la puissance de la pensée de Pascal, de Descartes, de Voltaire, de Rousseau. D'autres avanceront la vertu des œuvres de Bizet, de Debussy, de Poulenc, de Ravel (Ah, le Boléro !), évoqueront les chansons éternelles de Piaf, de Brassens, de Brel, de Barbara, d'Yves Montand, de Mireille Mathieu, de Dalida, de Joe Dassin, de Patricia Kaas. Ou encore : les peintres, le cinéma, ses metteurs en scène, ses acteurs et ses actrices (Ah, Bardot, Catherine Deneuve, Sophie Marceau (forcément !) Juliette Binoche, Delon, Belmondo, Depardieu, etc.), les parfumeurs (Ah, Coco Chanel et son Numéro 5 !), les vins (Ah, le Lalande de Pomerol 1982 !), les fromages, les voitures, les footballeurs (Ah, Platini, Zidane!!!), les

scientifiques, bien sûr!

Certes, aujourd'hui, 130 millions de personnes dans le monde parlent français, 72.000 enseignants étrangers et 17.000 Français s'ingénient à transmettre leur passion, certes cette passion unit plus de quarante pays d'Europe, d'Afrique, d'Asie et d'Amérique, et certes, si brusquement dix pour cent de la population chinoise devait apprendre le français demain à l'approche des Jeux Olympiques de Pékin, nous doublerions, d'un coup, nos 130 millions de francophones !!! Mais, vous le savez, avec des « si », on pourrait mettre Paris en bouteille !

Sommes-nous donc autorisés aujourd'hui à « cocoricoter » ? Bien sûr que non, car on connaît la difficulté qu'a le français à conserver sa place dans certains pays (pas dans tous, heureusement !) devant la poussée conquérante de l'anglais mais aussi d'autres langues comme l'espagnol et dernièrement le ...chinois.

Le Français comme Langue Internationale, voilà en effet le défi à relever, sans angélisme ni esprit revanchard, à une époque où les industries de la langue se livrent une concurrence féroce, à une époque où l'anglais reste encore, partout dans le monde, la langue étrangère incontournable pour la communication et les échanges. Le Français comme Langue Internationale, voilà le défi que nous voulons, nous aussi, relever au GERFLINT, au Groupe d' Etudes et de Recherches pour le Français comme Langue Internationale. Par notre action, par la publication d'un réseau de revues, les « Synergies », 18 à ce jour, dont un « Synergies Pologne », nous voulons contribuer à développer l'idée que le français a été, doit et peut rester une langue internationale, portant des valeurs de solidarité. Le français a été, est et doit rester une langue de la réflexion mais aussi de l'action pour contribuer à changer le monde et le faire avancer vers des horizons plus prometteurs.

La langue maternelle/produit de « consolation », la langue étrangère/produit de consommation

Les langues, maternelles comme les langues étrangères, ont perdu de leur « aura » et de leur autorité pour devenir elles aussi des biens de consommation, voire dans certains cas des produits d'impulsion, (« Tiens, je prendrais bien un cours d'espagnol, parce que je vais passer mes vacances en Espagne»), des biens consommés en fonction des nécessités du moment, des biens participant de plus en plus à la construction identitaire, « en kit », et à la « distinction » de ces individus post-modernes que nous sommes devenus, individus peu préoccupés par les hiérarchies, autorités et autres référents.. Le plus souvent, «l'apprenant » nouveau, (comme on parle de « Beaujolais nouveau », et le « marché » repose sur l'idéologie de la nouveauté et de l'innovation), qui se pense membre d'une « tribu » ou d'un « peuple d'uniques », veut acheter vite et au meilleur rapport qualité/prix. Et en matière d'apprentissage d'une langue étrangère, comme en matière de téléphonie mobile, le « consommateur » (car il faut bien l'appeler aussi comme cela !) répugne à signer des contrats qui l'engagent sur du long terme. Car on ne sait pas, on ne sait plus, de quoi demain sera fait. Les « Vous parlerez français dans dix ans ! » ou « Un jour, vous aussi, vous parlerez français, mais on ne peut pas vous le garantir ni vous dire quand ! » sont démotivants et voués à l'échec. Le consommateur d'apprentissage veut maîtriser son agenda, maîtriser ses dépenses en « consommation » de temps, d'investissement en énergie personnelle.

En réalité, il arrive à la Langue ce qui arrive dans nos sociétés occidentales développées à toutes les autorités à majuscule, à savoir une crise du couple autorité/obéissance : le Père /Mari/Chef de famille, le Maître/Chef d'établissement, l'Etat et ses Chefs d'Etat, de Gouvernement, de Partis ou de Syndicats, la Religion et ses Chefs d'Eglise, l'Entreprise et ses Chefs, mais aussi plus récemment les Medias, le Livre, les Marques, etc.. La belle mécanique d'antan est cassée. On ne peut plus se fonder sur l'argument du droit et du droit de propriété exclusive pour affirmer son autorité et son droit à dispenser - par exemple - un savoir.

Toutes ces autorités se sont retrouvées ces dernières années en perte de crédibilité et d'autorité parce qu'elles ne possédaient plus le privilège de délivrer la

connaissance. D'autres sources d'informations se sont multipliées, mettant en rivalité et en danger ceux qui détenaient ce pouvoir de la connaissance et surveillaient, parfois verrouillaient étroitement les accès. Aujourd'hui les robinets de la télévision, de la radio et d'Internet sont à disposition de ceux qui veulent les ouvrir.

Quel est donc, sur ce « marché libre » le sort de cette grande dame « Langue française », langue avec un L majuscule? En réalité, il advient à la Langue Française ce qui arrive tous les produits de notre société marchande. Elle est devenue, sous l'effet de la puissance du marché mondialisé et le formidable essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les deux phénomènes majeurs du XX^{ème} siècle, un « produit » comme un autre, à choisir dans les linéaires des hypermarchés de la construction identitaire.

« Consommateurs, voilà notre identité » titrait le Prix Nobel de Littérature, Nadine Gordimer, à la Une du journal *Le Monde*, le 22 septembre 1998, à la suite d'un rapport de l'ONU sur l'état alarmant des ressources de la planète, ressources non renouvelables comme le pétrole ou le charbon, mais aussi et surtout, ce qui est plus alarmant, ressources renouvelables comme les céréales ou les arbres à partir desquelles nous fabriquons ce papier, dont nous étions censés nous passer grâce à l'outil informatique. Et ce rapport n'avait pas été rédigé par des gourous futurologues ou écologistes alter-mondialistes survoltés, non, il avait été rédigé par des statisticiens et économistes réputés pour leur sérieux.

Les langues, qui sont au nombre probable de trois à quatre mille sur la terre, sont également victimes de ces processus de « marchandisation » et de mondialisation, ces langues dont on dit qu'il en disparaît autant chaque année que d'espèces animales ou végétales, alors qu'elles sont indispensables à la compréhension de notre passé et secrètent des aspects et ingrédients nécessaires à la compréhension de notre futur. Mais autant de diversité et de richesse sont paradoxalement inadmissibles pour des sociétés développées où il ne peut y avoir de place pour tous les produits dans les linéaires des hypermarchés des langues.

Pour continuer à comparer les langues à des produits de grande consommation (avec des enjeux financiers considérables derrière), on peut relever que, contrairement à l'idée communément admise, le développement des temples de la grande consommation n'a pas élargi le choix donné au consommateur mais l'a au contraire réduit du fait du manque de place dans les linéaires où se livre une guerre sans merci entre les différentes marques, et même, depuis quelques temps, entre celles-ci et les MDD (Marques De Distributeurs).

D'ailleurs, les grands groupes comme Danone, Nestlé, Unilever, Procter et Gamble, ont racheté ces dernières années des marques concurrentes, qu'elles ont « tuées » pour faire de la place à leurs propres marques dans les rayons. C'est ainsi que la marque de yaourts de mon enfance, Chambourcy, a été rachetée puis éliminée. Trois à quatre mille langues, c'est sans doute trop pour les « linéaires » des industries des langues. Imaginez des hypermarchés avec 4000 sortes de yaourts différents. Impossible à caser, impossible de choisir. Trop de choix tue le choix !

L'anglais, de ce point de vue, occupe la place hégémonique dans les linéaires de la construction identitaire des individus désireux de se doter d'une compétence internationale. L'anglais est presque devenu, au grand dam de certains défenseurs de la langue de Shakespeare, la langue indispensable et donc le produit « hard discount » ou « low cost » qu'on va vendre à tout prix (dans les deux sens du terme), coûte que coûte !

Posséder l'anglais, est devenu une nécessité de notre monde moderne. C'est comme posséder une voiture, on ne peut pas s'en passer si on veut vivre et peut être même survivre dans certaines situations. Tout du moins, c'est ce que le marché s'efforce de faire croire grâce à une dynamique marchande autrefois démontée par Herbert Marcuse à propos de la possession - forcément déceptive !- d'une automobile.

L'anglais semble donc devenu un instrument indispensable pour la vie de tous les jours. Mais dans les rayons des industries de la langue, vous trouvez l'anglais littéraire

d'Oxford ou de Harvard, produit de luxe, rare et cher, peu prisé par la plupart des gens qui n'ont pas les moyens et préfèrent acheter une « petite conduite » anglaise, voire « l'entrée de gamme », ce véhicule utilitaire dont on ne prend pas grand soin parce que - au fond- ce qui importe le plus, ce n'est pas d'avoir un véhicule ostentatoire et cher, mais quelque chose de pratique, permettant les déplacements, avec une mécanique simple, sans fioritures, sans options, sans équipements superfétatoires.

C'est ainsi que l'anglais est le plus souvent assimilable à une « Logan », cette nouvelle voiture du peuple, cette nouvelle Volkswagen de la post-modernité, proposée par Renault à 5000 euros en Roumanie et à 7500 euros en France. L'anglais, le « logos low cost » ?

Mais évidemment ça marche, ça marchera, ça se vend et ça se vendra bien car on observe et on observera de plus en plus une dérive des continents en matière de consommation.

D'un côté les gens qui n'ont pas les moyens de mettre cher dans un produit de grande consommation, rejoints par ceux qui refusent pour des raisons d'éthique de mettre cher dans des objets de grande consommation.

De l'autre des consommateurs, « trendy » et « early adopters », qui veulent se démarquer grâce et par les marques, grâce et par le prix aussi de l'objet qui de par sa cherté les place et les classe socio-culturellement.

On voit bien que plus personne n'a besoin en Europe de voitures luxueuses roulant à 200 à l'heure puisque la vitesse est partout limitée à 130 km et que la plupart de nos déplacements, compte tenu des encombrements, nous donnent des moyennes rarement supérieures à 100k/h

Et pourtant, on achète des 4X4 qui vous donnent la sensation d'être un aventurier de l'Arche perdue, ou on achète des grosses cylindrées qui ne servent qu'à « épater la galerie ».

Les langues sont entrées dans l'ère de la consommation. Il n'est plus « tendance » aujourd'hui en France d'apprendre l'allemand, c'est l'espagnol qui fait chic et, depuis quelques années, les « early-adopters » ont plébiscité le chinois. Peut-être aussi par opportunisme.

Le marché bouge, les consommateurs sont entrés dans l'ère de l'infidélité et les « vendeurs » ont besoin d'être réactifs et surtout à l'écoute des consommateurs, de leurs motivations comme de leurs freins, ils doivent saisir les menaces comme les opportunités qui se présentent.

Si on veut que le Français, en tant que langue, retrouve sa majuscule, sa capitale, il est important de raisonner en termes de marché. Les marketeurs sont au fait des sciences humaines comme la psychologie, la sociologie pour étudier le comportement des consommateurs et procéder à un travail de positionnement, voire de repositionnement. Sait-on que le Français dans certains pays apparaît comme une langue peu virile, une langue de la préciosité bonne pour les femmes ou les gays ?

Psycho, socio, psychosociologie, sciences cognitives pour étudier les mécanismes d'influence : comment peut-on faire adopter un produit, une idée, un comportement ? Comment convaincre les Français de boire Actimel chaque matin, de voter oui au à la Constitution européenne, comment donner envie d'acheter tel produit, tel magazine, telle idée nouvelle, le téléphone portable, internet, le Français ?

Depuis très longtemps les psychologues et sociologues de la consommation sont penchés sur la question et ont proposé des modèles, de l'image subliminale en passant par la forme en râteau dite du « two steps flow of communication » qui , avec Everett M. Rogers, montre que pour qu'une idée puisse se diffuser elle a besoin d'un premier mouvement vertical des émetteurs vers les « leaders d'opinion » puis d'un deuxième mouvement horizontal et ryzomatique des leaders d'opinion vers leurs sphères d'influence.

Il y a donc du lobbying et de la communication d'influence à mettre en œuvre si on veut que la Langue française continue à exister, notamment parce que cette langue est porteuse de valeurs culturelles et que ces valeurs sont elles-mêmes des vecteurs, des supports des produits français nécessaires à notre balance commerciale. Il existe

d'ailleurs une dialectique, une synergie étroite et puissante entre les exportations de produits français et l'image de la langue française à l'étranger. L'un ne va pas sans l'autre, l'un porte l'autre.

Pour continuer à réfléchir en termes marketing sur le « produit » langue française, il convient d'établir un « brief client », c'est-à-dire de raisonner sur la place du produit aujourd'hui et dans son histoire, réaliser un « mapping » des langues concurrentes et les inscrire sur des axes de valeur. Cette cartographie doit évidemment s'opérer à partir de « focus groups », d'enquêtes, auprès de groupes de consommateurs de langues pour connaître les freins et les motivations à apprendre les langues étrangères d'une manière générale, le français en particulier. Les « planneurs stratégiques » produiront ainsi une analyse fine de la situation du produit « Langue Française », de la concurrence et on pourra alors déboucher sur une « copy-strategy » résumant :

1. Le problème à résoudre : par exemple, depuis quelques années, particulièrement depuis l'entrée de la Pologne dans l'UE, particulièrement depuis les « mots/maux » entre le Président français et le Premier Ministre polonais, la France, le français n'ont pas une bonne image dans le pays.

2. Quelle promesse peut-on faire au « client » désireux d'acheter un module d'apprentissage du français ? Quel bénéfice peut-il concrètement retirer d'un tel apprentissage, d'un tel investissement, d'un tel coût en terme de temps, d'énergie, et de finances ? On sait que le démarquage s'opère aujourd'hui plus par un bénéfice psychologique que par un bénéfice réel.

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, il y a bien sûr des bénéfices concrets, mesurables, notamment en matière de valorisation professionnelle, de CV, mais aussi il y a un bénéfice en terme de positionnement socio-culturel. Quel est le « plus » du produit ?

Plusieurs options sont évidemment possibles car elles dépendent du contexte : par exemple, on peut lui représenter

- qu'il apprendra, en plus du français, des méthodes de résolution de problèmes, d'analyse de cas, de travail en groupes, qu'il pourra réutiliser en langue maternelle ou dans d'autres LE ;
- qu'il apprendra avec plaisir grâce à des méthodes actives, communicatives et créatives.

3. Quel support de promesse peut-on avancer ? Qu'est-ce qui prouve dans les cours ou les formations proposés que les étudiants retireront la promesse avancée ? L'utilisation des simulations globales, de didactiques non-conventionnelles, de nouvelles technologies, de petits groupes, de suivis individualisés, de reconnaissance du diplôme grâce au DELF/ DALF.

4. Quelle est la cible du message ? Les 15-20 ans ; les 20-25 ans ; les 25-30 ?

Existe-t-il des cibles internes et ou secondaires ? Quel message faire passer sur chacune de ces cibles ? Il est par exemple important de considérer les « cibles » familiales, dans des pays où la tradition de l'apprentissage du français est ancrée depuis plusieurs générations. On sait en marketing, qu'il est plus facile et moins coûteux de fidéliser une clientèle que d'en conquérir une nouvelle. D'où le succès des techniques de marketing « transgénérationnel » qui visent à faire aimer aux enfants, voire aux petits enfants ce que leurs parents ou grands-parents ont aimé : Babar, Tintin, Oui-Oui, mais aussi Banania, Nesquik, Petit Lu ou Petit Bateau !

On ne peut plus présenter le français avec l'unique argument de l'accès à la culture, avec un grand C. La post-modernité s'est engagée précisément dans une contestation des hiérarchies culturelles et pour les nouvelles générations Astérix ou les mangas sont des produits culturels équivalents à Shakespeare ou Racine, la break-danse ou le Hip-Hop sont des expressions culturelles aussi importantes que la danse baroque ou les danses folkloriques comme les fez noz, par exemple. Les cultures populaires

deviennent donc aussi légitimes que les cultures dites « légitimes » ou encore « savantes » ou « cultures cultivées ». Il n'est plus possible donc d'avancer cet argument pour appuyer le français langue étrangère. Il devient même dans certains cas contre-productif.

Il existe un marché des langues comme il existe un marché des entreprises culturelles. Il y a aussi, et surtout, une industrie et un commerce le plus souvent adossés à la performance de ces industries des langues-cultures. Cette approche pragmatique et utilitaire des langues étrangères doit nous inciter à reconsidérer sans préjugés ni tabous la façon de présenter « l'objet » langue française, nous inciter à nous inspirer des méthodes du marketing, nous inciter aussi à innover (comme le fit dans les années 80-90 le français sur objectifs spécifiques), à reconsidérer le « packaging » de l'objet, c'est-à-dire la didactique et la pédagogie utilisées dans la mise en valeur de la langue-culture française. Si les produits langues-cultures ne sont pas des objets comparables dans l'esprit de ceux qui les enseignent, il n'en reste pas moins que les « nouveaux apprenants » font, eux, des calculs de coût et de rentabilité en termes concrets et/ou symboliques.

Weronika Wilczyńska
Université de Poznań, Pologne

Que n'a-t-on pas reproché à la didactique des langues traditionnelle ? Vision statique et unilatérale de la langue, modèles artificiels, monotonie des cours, effets limités pour la compétence des élèves... Avec des références à la communication (situations de communication, actes de langage), désormais communément acceptées, les interrogations continuent, cette fois-ci on souligne le caractère de trop vague ou arbitraire des modèles... Par ailleurs, vu l'essor actuel des études sur l'oral, il semble urgent et intéressant de s'interroger également sur leur impact ou utilité pour la DL. Une approche type énonciatif, par exemple, serait-elle directement transposable à la DL ? Et si oui, avec quels effets au niveau de la compétence de communication ?

*Notre intervention se proposera de mettre en rapport quelques notions fondamentales, didactiques et linguistiques, telles que : compétence de communication individuelle (et sa partie dynamique que serait la sensibilité langagière), aisance à l'oral, communication (envisagée comme une double construction : celle de la relation et celle de l'objet de discours) - en vue d'ébaucher un **cadre conceptuel général** qui puisse servir de référence dans la réflexion sur le développement de la compétence de communication à l'oral. On espère qu'un tel cadre correspondra mieux à la nature interdisciplinaire de la didactique, tout en permettant de prendre en compte des phénomènes très variés et dynamiques, si typiques de l'oral.*

C'est également par rapport à ce cadre de référence qu'on pourrait évaluer l'utilité didactique des différentes approches et propositions qui foisonnent dans le champ de la linguistique, en évitant des approches trop statiques des phénomènes langagiers. En effet, il semblerait que bien des problèmes auxquels se heurtent les apprenants soient dus à des représentations de trop statiques et/ou limitées qui ne leur permettent pas de passer de la langue au discours et à la communication.

1. Préalables

Parrainée à sa naissance par la linguistique appliquée, la DL (didactique des langues) semble se reconnaître de mieux en mieux dans son statut de **spécialité interdisciplinaire**. En même temps, elle continue sa marche vers une véritable autonomie, en se constituant autour de son objet spécifique. Envisagée désormais comme domaine pratique et domaine de recherche, la DL définit actuellement son objet comme **le développement de la compétence de communication (CC)** suite à des processus d'enseignement / apprentissage.

Or, la manière dont cet objet a été entrevu au cours des cinquante dernières années reflète aussi bien l'évolution des rapports entre les deux domaines (linguistique et didactique) que l'évolution interne de la DL. Limité au début à la *compétence de langue*, l'objet de la DL s'enrichit successivement de différentes « sous-compétences » (*textuelle, discursive, pragmatique...*), à peu près au même rythme qu'émergent de nouvelles spécialités linguistiques. En parallèle, peu à peu, se constitue le « paradigme » spécifique de la DL, avec deux références qui semblent avoir résisté à l'épreuve des débats, parfois houleux, des dernières décennies, à savoir :

- a) l'ouverture sur la communication, avec les notions de *discours, sujet communicant, situation, actes de langage, etc.*,
- b) la centration sur l'apprenant, avec la mise en valeur de ses caractéristiques plus ou moins stables et de son activité personnelle.

En conséquence, la notion de CC s'est vite enrichie d'autres ajouts significatifs : *compétence stratégique* (Canale & Swain 1980), mais aussi *compétence interculturelle* et *compétence d'apprentissage* (voir p. ex. Lussier 1997). Cependant, par une ironie de la terminologie, le grand public parlera toujours d'enseigner/apprendre *une langue*, même s'il s'empresse de souligner que cela se fait « à des fins de communication »... Doit-on, dans ces conditions, s'étonner que l'analyse linguistique, de préférence aussi fine que possible, continue ci et là de fonctionner pour certains enseignants et didacticiens comme une garantie d'efficacité et de qualité en DL ?

Même si la structure de la CC, son étendue et sa nature continuent toujours d'éveiller des controverses, il est désormais clair que la DL ne pourra avancer qu'en s'appuyant sur des **modèles complexes**, qui rendront compte du dynamisme et de l'opérationnalité de toute compétence individuelle, ceci aussi bien sur le plan de sa construction progressive, que sur celui de son fonctionnement en situations concrètes. Pour que ces interrogations soient résolues, il nous faudra sans doute attendre un cumul de recherches théoriques et empiriques bien plus important que (ce n'est le cas) ce qu'il existe aujourd'hui.

En attendant, les enseignants, et dans une autre mesure les apprenants, ont besoin de se référer, dans leurs démarches, observations et réflexions, à une **vision globale et cohérente** des divers facteurs et processus en œuvre (vision qui, bien entendu, évoluera à mesure qu'avancera leur démarche heuristique...). Ce sera donc par rapport à ce requis que nous tenterons ci-après d'examiner l'intérêt d'exploiter, dans le cadre de la formation des enseignants, ce qu'on désigne en France par le terme *approche énonciative*, pratiquement inconnu en Pologne.

1. Une DL orientée sur le développement de la compétence de communication personnelle

Le concept « DL » recouvrant une variété de perspectives et de visions, commençons par expliciter d'emblée celles auxquelles nous adhérons et qui serviront de cadre de référence à la réflexion qui suit. Ce cadre, exposé plus en détail dans des publications antérieures (Wilczyńska 1999, 2002), prend appui sur une vision d'ensemble de ce qu'est et de ce que fait la personne dans son rapport à la communication, ceci sous ses deux formes :

- a) **la communication interne** d'abord : le langage intérieur, les dialogues avec soi-même au niveau de la conscience,
- b) **la communication externe** ensuite : les interactions avec l'autre (avec leurs deux grandes catégories : communication écrite et communication orale).

Il semblerait désormais acquis (v. les travaux de Wygotsky et de ses continuateurs) que les deux types de fonctionnement communicatif sont liés, d'une part sur le plan **génétique** – émergence de la parole et de la pensée, et d'autre part sur le plan **psycholinguistique** – gestion mentale des interactions. Or, si ces processus contiennent en partie des opérations plus ou moins inconscientes et automatiques, on ne saurait nier que le sujet exerce un pouvoir important sur la qualité et l'orientation de sa CC et de son activité communicative.

En même temps, vu les déterminations sociales de la communication et sa capacité à créer du lien, et donc de la cohésion sociale, il faut poser le partage de certains modèles et conventions intragroupes, comme manifestations de l'identité sociale du sujet. Mais, en DL on ne saurait se contenter de distinguer l'aspect social et individuel, ni surtout privilégier l'un d'entre eux aux dépens de l'autre. Si le sujet se doit de rester loyal par rapport aux contraintes sociales, il n'ira jamais jusqu'à les épouser à cent pour cent, pas plus qu'il ne se résoudra à se limiter à un ensemble de routines. Paradoxe apparent, il les exploitera tout autant pour construire que pour traduire sa singularité, ce qui d'ailleurs, en retour, les développera et les fera évoluer...

Ce genre de considérations générales nous a amenée à poser, à la base de cette double activité de communication (interne et externe), une **compétence de communication personnelle (CCP)**, en tant que structure singulière, spécifique pour

chacun. **Cohérente** et **dynamique**, cette compétence s'enracinerait dans l'identité de la personne donnée et elle évoluerait avec son histoire de vie et selon son projet d'accomplissement personnel. En d'autres termes, chacun développe sa CC « à sa propre mesure » ou encore « telle qu'il la mérite », selon ses caractéristiques plus ou moins fixes, mais aussi selon ses besoins, ses objectifs et ses ambitions, bien entendu, tout en tenant en cela compte des contraintes de type social - en conformité avec les positions, rôles et statuts assumés.

Or, un tel élargissement du champ aura pour conséquence d'envisager le développement et le fonctionnement de la CCP dans un cadre beaucoup plus vaste, notamment celui de son « environnement » psychosocial, tel qu'il se projette pour une personne donnée. En effet, la notion de CCP impliquera une mise en rapport de tout un réseau de concepts plus ou moins corrélés - elle suppose notamment un style personnel et des stratégies spécifiques, une compétence d'apprentissage et une sensibilité langagière, une expérience discursive, des représentations relatives à la communication, etc., et donc aussi la reconnaissance de certains standards sociaux, de critères d'évaluation, de schémas d'interprétation, etc.

Et c'est cette complexité des références qui oblige à prendre des distances par rapport au concept d'apprenant / communicant, afin d'éviter de réduire le sujet, singulier et dynamique, respectivement à sa fonction d'apprentissage ou à celle de communication. En fait, les deux fonctions seront vues non seulement comme solidaires l'une de l'autre, mais en plus s'intégrant à l'ensemble du potentiel de la **personne** qui pourra ainsi fonctionner en communication de manière authentique, tant sur le plan interne qu'externe, en assumant avec sérénité sa condition de locuteur plurilingue. Qui plus est, si pathétique que cela puisse paraître, cela permet de retrouver une personne « complète » en train de poursuivre son projet de vie, une personne qui participe des différentes communautés discursives, exerçant en même temps son droit à des choix et à un fonctionnement communicatif tout personnels.

De plus, *être sujet de sa compétence* supposera toujours une globalité de moyens personnels, opérationnels sur le plan psycho-cognitif et pragmatique. Or, ces deux plans, loin de « s'ajouter » ou de « compléter » le plan linguistique, semblent déterminer sa construction pour une personne donnée. Et c'est dans ce cadre qu'il convient d'envisager, d'après nous, le phénomène le plus fascinant et mystérieux à la fois qu'est l'**opérationnalité** de la CCP. On posera que, lors de la mise en mémoire des acquis et de leur consolidation par l'expérience, se forment des **chaînes opérationnelles**, plus ou moins souples, reliées à des situations de discours sur un double plan (c.-à-d. en communication interne et externe). Pour rendre compte de leur dynamisme, on peut poser au cœur de la CCP une relation dialectique entre communication et apprentissage, entre les acquis en place et ceux en train de se définir, ce qui se traduira par la coexistence de deux tendances - vers la stabilisation et vers le changement - orientées l'une au rebours de l'autre (cf. Wilczyńska 2002 :77):

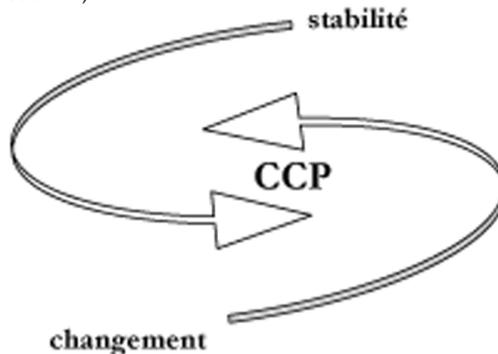


Fig. 1. Deux tendances constitutives de la CCP.

En dernier compte, ces considérations ne font, en fait, que souligner la centralité de la personne et son rôle - crucial pour la constitution et la mise en œuvre de sa CCP. C'est la synchronisation entre les deux plans - stabilité et changement - qui permettra à l'alloglotte de se sentir **maître de la L2** et déterminera son opérationnalité, son aisance, sa fluidité, etc. Si, bien entendu, d'autres conditions, plus « techniques », (exposition, opportunité d'emploi, motivation, etc.) sont remplies.

De plus, cette vision permet d'étendre la notion de CCP à l'ensemble des langues pratiquées par une personne donnée - elle serait donc envisageable comme une compétence plurilingue exploitant aussi bien des moyens linguistiques que paraverbaux et admettant des niveaux de maîtrise différents et des sous-compétences variables. Cependant, vu les contraintes quantitatives et qualitatives auxquelles sera soumise l'activité communicative d'une personne dans les différentes langues, elle aura normalement à faire face, à un niveau inégal, à des phénomènes tels que : surcharge de mémoire de travail, élaboration plus ou moins consciente, instabilité psychologique, fatigue, autocensure, etc.

Mais poser des facteurs généraux et des relations possibles n'implique aucunement leur fonctionnement identique chez diverses personnes. Ce serait sous-estimer l'élaboration personnelle des données qui seront configurées selon des dispositions plus ou moins permanentes propres à chacun. Selon la gestion de tous ces facteurs par chaque personne, nous avons posé **différents profils de CC** (Wilczyńska 2002 : 55), comme plus ou moins performants en communication et en apprentissage. Le profil considéré ici comme optimal est celui qui se base sur l'harmonie entre les deux types de fonctionnement communicatif (interne et externe), dans le sens que l'un alimente et consolide et l'autre. La CCP peut alors se développer en conformité avec le potentiel et les visées de la personne donnée, ce qui n'élimine _ ni ne suspend les contraintes de type social, l'ensemble des processus étant régi par le sentiment de cohérence identitaire. En l'occurrence, il conviendra d'ailleurs de parler plutôt d'appropriation que d'apprentissage, car il s'agira de rendre siens des moyens et opérations qui a priori peuvent être partagés par tous.

Dans cette perspective la question fondamentale de la DL pourrait être formulée comme suit : **Comment peut-on aider l'apprenant à développer sa CCP ?** Ce qui revient à prendre en compte, simultanément, deux types de considérations, relatives à la communication interne et externe, en s'interrogeant sur les modalités psychosociales de leur intégration et les conséquences de celles-ci sur la forme et l'opérationnalité de la CCP. Or, pour faire avancer leur réflexion, les didacticiens ont besoin de se doter d'une vision d'ensemble qui permettrait d'ordonner, sur un plan pluridisciplinaire, des observations plus ponctuelles - d'où l'intérêt que nous accordons à des approches vastes.

Voyons donc à présent, sur l'exemple concret d'un cours dédié à l'Approche énonciative (AE) et conformément à l'objectif énoncé au départ, ce qu'elle peut apporter à la formation de futurs enseignants de FLE.

2. Ce que l'approche énonciative peut offrir aux futurs enseignants de FLE (bilan d'un cours)

Conformément à l'angle d'observation défini ci-dessus, nous évaluerons l'impact d'une courte série de TD (6 séances de 2 h.) proposée aux étudiants de FLE niveau licence, en vue de les initier à l'approche énonciative (AE). Etant donné que ce public (majoritairement de langue maternelle française) était composé d'enseignants potentiels de FLE, il nous a semblé particulièrement intéressant de leur faire découvrir une approche *linguistique* qui accentue les liens entre *produit* et *processus*, et donc pourrait constituer une première étape dans leur construction d'une conception globale de référence, relative à notre fonctionnement langagier.

Le premier problème pédagogique à résoudre concernait l'organisation générale du cours. Or, comme on sait, en linguistique, l'approche énonciative se pratique en principe en deux versions (v. Riegel *et al.*, 1994) :

- a) v. restreinte où il s'agit de retracer en amont du texte des processus qui

visent son utilisation effective ;

- b) v. élargie qui entrevoit l'énoncé comme acte visant à influencer l'interlocuteur.

Les deux versions se concentrent fondamentalement sur le **produit**, et donc sur ses caractéristiques, sa structure, en les envisageant comme des traces d'énonciation : « *L'étude de la langue doit prendre en compte l'énonciation dans la mesure où celle-ci laisse des traces dans l'énoncé* » (Riegel et al. 1994 : 576). Bien que nous ayons envisagé de commencer par familiariser les étudiants avec la version restreinte (analyse des déictiques...), dès le premier cours il était clair que pour la plupart d'entre eux une telle analyse se résumait à la « découverte », en fait triviale, que tout texte (baptisé artificiellement - énoncé...) a un auteur qui l'a conçu dans un certain contexte ...

En effet, si l'AE version restreinte permet de dépasser une étude purement formelle des éléments linguistiques, elle le fait en adaptant une démarche rétrospective - les termes trace ou indice sont révélateurs d'une approche en quelque sorte archéologique, car s'effectuant dans la direction opposée à ce qui s'est passé lors de l'énonciation. Rien d'étonnant dans le fait qu'au début, nos étudiants aient trouvé artificiel et peu gratifiant de s'attacher à reconstituer les « conditions de production » d'un texte à travers les traces de toute façon explicitées ou tout au moins déductibles de ce texte... Selon eux, si l'on pose tout simplement qu'à l'origine de tout texte il y a toujours un auteur-énonciateur - dont on parle d'ailleurs très peu dans l'analyse énonciative classique - tout dans un texte sera d'une manière ou d'une autre trace de son activité !

Face à ces réactions, il nous a donc paru préférable, dès le milieu de la première séance, de prendre le taureau par les cornes, en mettant en valeur la **perspective** « **verticale** » (psycholinguistique / pragmatique) de l'AE. Nous ne pensons pas pour autant avoir trahi la logique de cette approche, avec sa finalité dominante d'établir une stabilité au niveau du fonctionnement des unités linguistiques. En nous appuyant sur un schéma adapté de B. Pottier (2003 :11) :

Fig. 2. Schéma des deux parcours: énonciatif et pragmatique (adapté de. Pottier: 2003).
R – référent, Co – conceptualisation, Lg – mise en langue.

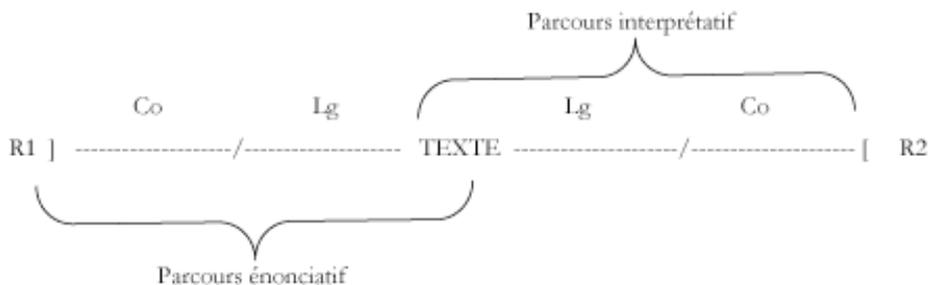


Fig. 2. Schéma des deux parcours: énonciatif et pragmatique (adapté de B. Pottier: 2003).
R – référent, Co – conceptualisation, Lg – mise en langue.

il nous a été possible de montrer que tout texte, au-delà des *apparences de stabilité*, grouillait en fait d'indices d'opérations réelles ou postulées, en amont et en aval, et que ce réseau complexe de références se trouvait nécessairement « aplati » en quelque sorte, par la linéarité du texte, mais aussi par son caractère matériel, tangible et apparemment objectif.

La suite de nos observations confirme que, pour un public de futurs enseignants de FLE, qu'ils soient natifs de cette langue ou non, c'est surtout l'AE dans sa version élargie qui semble présenter un important potentiel éducatif. Le cours semble avoir notamment permis de les sensibiliser à toute une gamme de phénomènes discursifs et

communicatifs, tels que :

- la **polyphonie** - comme indicateur de la prise en charge du discours, mais aussi révélant l'adhésion de l'auteur aux propos énoncés et ses stratégies visant à obtenir l'adhésion de l'allocutaire (p. ex. usage des italiques ou des guillemets).
- l'**isotopie** ou choix cohérent de moyens lexicaux et syntaxiques _ comme procédé de topicalisation, révélant en même temps les représentations sociales de référence.
- la **progression du discours** (selon ses différents types) - observable dans le jeu entre la stabilité et le changement, fondamental pour la dynamique du texte;
- la négociation de l'**objet de discours**, visible p. ex. à travers l'emploi des articles et d'autres déterminants comme signes de connivence / présupposition, mais aussi toute sorte de procédés de persuasion, quelquefois abusant de la crédulité du partenaire,
- la négociation de la **relation** entre les partenaires, y compris de la perspective dominante, p. ex. souligner son niveau d'expertise ou recourir à des procédés incitant à la cogestion du sens,
- la référence à la **situation** d'énonciation, voire l'incrustation du discours dans cette situation, en tant que plus ou moins (re)construite aux besoins de la communication,
- la référence de l'énonciateur à son **processus de réflexion** en train de se définir - ce qui n'a rien en commun avec des propos parfaitement construits et univoques, bref complets, tellement prisés dans les classes de langues.

Ces directions de travail nous semblent particulièrement valables pour les étudiants de FLE, en ce qu'elles permettent de dépasser, ou tout au moins d'élargir, l'idée qu'on se fait couramment des « textes bien formés » (ou *fermés*), c.-à-d. « complets et clairs » - cas qui, loin d'être anormal, reste peu fréquent dans la réalité, surtout à l'oral.

En même temps, certains aspects de la dynamique des discours se sont avérés beaucoup plus problématiques à maîtriser conceptuellement pour la plupart des étudiants, en tout cas dans la limite des six séances proposées. Ces difficultés concernaient notamment :

- l'identification, au-delà de ce qu'un texte livre au premier abord comme son « message », de l'orientation pragmatique du texte, et donc une référence plus systématique aux **intentions de communication**, ce qui est aussi fondamental pour l'interprétation de la valeur illocutoire de l'énoncé. Il nous a fallu encourager les étudiants à oraliser certains passages écrits, voire à les théâtraliser, ainsi p. ex. une lettre officielle lue à haute voix à d'autres étudiants (travail en équipes) prenait toute sa valeur persuasive et des allures de vraie harangue, grâce au recours à une intonation et une gestualité appropriées ;
- la **prise en compte de l'allocutaire**, de ses attentes, ses modèles de référence, ses susceptibilités, etc. - cette tâche s'avérait d'autant plus subtile qu'elle demandait souvent de déjouer les stratégies indirectes ou cachées de l'énonciateur,
- *last but not least* : la terminologie perçue par les étudiants (non sans raison...) comme difficile à définir avec précision, et de ce fait souvent jugée superflue, trop abstraite ou encore vue tout simplement comme complication inutile :
 - texte / énoncé / (genre de) discours (lettre, article, publicité...), etc.
 - contenu / message / propos / référent / sens / valeur / interprétation / lecture, etc.
 - acte / intention / visée / valeur illocutoire, etc.
 - énonciateur / énonceur / locuteur / sujet communicant / agent - et de l'autre côté - co-énonciateur / allocutaire / interlocuteur / destinataire / récepteur / partenaire, etc.
 - contexte / situation / présupposés / attentes, représentations sociales, etc.
 - communication / échange / contact / pratique discursive / genre, etc.,

Cependant, en observant des exemples récurrents et variés, les étudiants se sont progressivement mis à utiliser au moins certains des termes spécialisés, en leur

reconnaissant probablement un pouvoir heuristique. Certaines de ces découvertes s'accompagnaient d'ailleurs d'exemples personnels cités spontanément et qui correspondaient probablement à des questionnements latents accompagnant leur pratique des discours. Mais, ce qui nous semble bien plus appréciable - tout au moins pour ce qui est de se construire une vision cohérente de l'ensemble des phénomènes communicatifs - ils gagnaient de l'aisance à aborder les « textes » à travers différentes perspectives, comme le suggère le schéma ci-dessous :

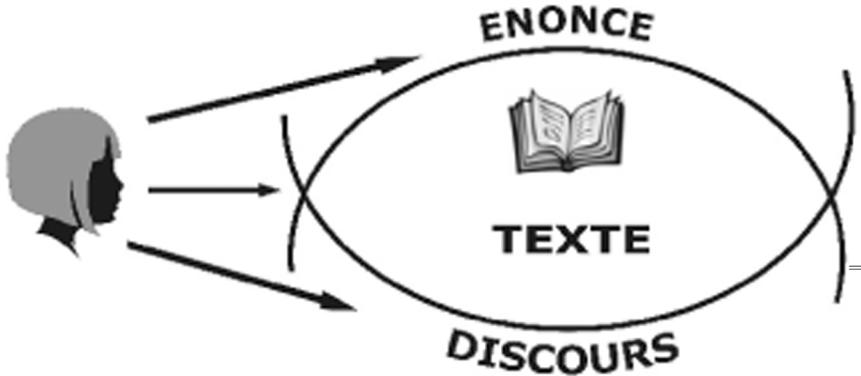


Fig. 3. Les différentes perspectives dans l'étude de notre fonctionnement langagier.

Dans le bilan de fin de cours, les étudiants souligneront qu'ils se sentent désormais:

- mieux à même de saisir et d'apprécier la **nature fondamentalement dialogique** de toute communication, et donc aussi de tout énoncé, ils se disent aussi plus attentifs à la relation entre les co-énonciateurs ;
- plus motivés pour identifier l'**orientation pragmatique** de l'énoncé et pour établir les instances qui en assument la responsabilité, alors qu'au départ l'énoncé était souvent perçu tout simplement comme une traduction plus ou moins spontanée et fidèle d'une idée de son auteur,
- plus portés à reconnaître la spécificité des **univers de référence** et à les voir comme des mondes possibles - sémiotisés au préalable par la société ou plutôt par différentes communautés discursives - ce qui se répercutera notamment au niveau des schémas interprétatifs.

Nous avons l'impression que, en somme, ils devenaient, pour ainsi dire, moins naïfs quant à l'évidence et l'objectivité du « message », et aussi plus conscients de l'intérêt et des conséquences des éventuelles formulations alternatives. Le cours les aura amené à une **exploitation plus consciente** des moyens linguistiques, ce qui peut être formateur aussi en langue maternelle, par exemple pour ce qui est de déjouer les pièges de la publicité ou du discours médiatique.

3. Vers une stratégie pédagogique générale

Avant de revenir à l'idée de CCP, centrale pour notre réflexion, nous aimerions formuler quelques remarques pédagogiques, à commencer par le choix des textes à analyser.

Comme on sait, le point de départ en AE, et plus généralement en linguistique, reste un matériau sous forme de corpus, d'échantillons de textes, de listes d'unités linguistiques etc. Dans le cadre de nos TD, nous avons proposé d'analyser une bonne dizaine de textes (considérés comme des *énoncés*...), assez variés par leur fonctionnement en communication : articles de presse, lettres officielles, annonces, extraits littéraires de type autobiographique, mais aussi dialogues entre élèves en classe de FLE, enregistrés

en vidéo. Pour explorer au maximum le potentiel formatif de l'AE, nous avons jugé bon d'éviter des textes fermés, autonomes, qui s'auto-suffisent en quelque sorte. Au contraire, nous avons donné préférence à des textes journalistiques et utilitaires qui affichent leur orientation dialogique / polémique, qui cherchent à influencer l'allocutaire, qui définissent dynamiquement l'objet du discours et la relation avec le destinataire.

Ce choix s'est avéré judicieux puisqu'il permettait de déstabiliser les convictions et routines en place. En fait, il nous semble très probable que les réticences des étudiants à pratiquer une analyse plus ouverte s'expliquent non seulement par le manque d'instruments d'analyse adéquats, mais plus encore par une habitude scolaire à traiter les textes comme des entités en soi, des systèmes complets, portant un message fixe et univoque. En effet., nos étudiants semblaient convaincus que les textes autres que littéraires parlaient pour eux, livraient leur message dès le premier abord et que, par conséquent, leur analyse ne pouvait que révéler quelques détails ou nuances supplémentaires ou encore, tout au plus, leur inspirer une interprétation personnelle.

Pour rendre ce travail plus révélateur du fonctionnement langagier en général, il nous semblerait idéal de travailler sur des dossiers portant sur l'un ou l'autre des « grands thèmes actuels » de la vie sociale. Embrassant des textes écrits et oraux (y compris des documents vidéo), ces ensembles permettraient de mieux reconstituer les **univers de référence** et de confronter entre elles les **pratiques sociales** de communication dans leurs différents genres et styles. En même temps, celles-ci pourraient être conjuguées à des opérations mentales de (re)construction du sens, en amont et en aval, en mettant en valeur la dimension psycholinguistique de l'élaboration discursive. Du coup, dans la perspective didactique, il n'y aurait plus lieu de parler de transmission fidèle de messages univoques et, dans l'analyse d'une interaction, on serait plus attentif au rôle du sujet et de son univers de référence, de ses visées et de ses stratégies.

Comme nous l'avons suggéré plus haut, ce qui semble peser lourdement sur l'attitude des étudiants c'est leur inconscience quant à la complexité du fonctionnement discursif, trop souvent réduit *au message véhiculé par le texte*. Pour cette raison, il nous semble que l'AE - qui dans la version présentée ici pourrait être aussi bien nommée *discursive* ou *communicationnelle* - serait beaucoup plus efficace si certaines conditions préalables étaient remplies, à savoir :

- si l'étudiant est déjà initié à la problématique fondamentale de la communication,
- s'il possède des connaissances en psychologie sociale (notion de *représentations sociales*), en psycholinguistique (modèles de production de discours, notion de *discours intérieur*, relations *pensée/langue*) ;
- s'il est familiarisé avec la terminologie de base relative à ces domaines ;
- si, enfin, il comprend et apprécie l'intérêt d'aborder les discours présentant différents points de vue...

A notre avis, de telles questions devraient être introduites, à un niveau élémentaire, dès la première année d'études universitaires (ou mieux encore: dès le lycée), afin d'être approfondies dans la suite des études. Nous partageons entièrement la position de E. Roulet (2000), selon qui ce travail devrait commencer par la sensibilisation aux discours en langue maternelle (donc en communication endolingue).

Nous sommes convaincus qu'une telle initiation pourrait également s'avérer un excellent cadre de référence pour d'autres cours, à commencer par ceux de grammaire descriptive ou de linguistique générale, figurant d'habitude au cursus des premières années d'études. En effet, si l'on part de l'idée que tout énoncé reflète plus ou moins une situation d'énonciation et vise à transformer un état de choses, un étudiant de FLE de niveau universitaire devrait se féliciter de voir l'approche énonciative s'intégrer dans le cours de grammaire descriptive classique, voire s'y substituer entièrement pour des questions telles que les articles, l'ellipse ou les sens figurés. Cela présenterait l'avantage de lui faire réviser (ou de l'initier à) la plupart des aspects importants de la grammaire dite pratique, ceci dans une optique beaucoup plus vivante, susceptible de l'inviter à bien des réflexions et observations personnelles relatives à son propre fonctionnement communicatif au quotidien. L'observation de ce type de réactions pourrait ouvrir au

formateur de nouveaux champs d'observation, lui permettant de mieux cerner la valeur formative de l'AE dans sa version restreinte et élargie. Il pourrait également concevoir d'autres extensions utiles du point de vue de l'éducation au langage, comme dans l'exemple présenté ci-après.

4. Initiation à l'approche énonciative et opérationnalité de la CC

Nous pensons que le travail sur l'AE, et plus généralement sur la dynamique des discours, recèle un important potentiel pour ce qui est d'influencer les **représentations** des étudiants relatives à leur fonctionnement langagier dans la communication, ce qui pourrait, à son tour, influencer leurs pratiques d'enseignement /apprentissage des LE.

Pour illustrer cela, nous prendrons l'exemple des représentations relatives à ce qui, en accord avec les idées exposées ci-dessus (v. point 2), semble fonder l'opérationnalité de la compétence. Dans cette optique, le travail sur l'AE, surtout à l'oral, pourrait notamment servir à dépasser le stéréotype pédagogique, partagé largement par les milieux scolaires, selon lequel il faut *d'abord* apprendre un matériau pour *ensuite* l'employer. Tout logique que puisse paraître un tel ordre dans nos pratiques scolaires, à vouloir trop distinguer les étapes, on risque de les séparer radicalement, en opposant, en plus, tout aussi radicalement leur caractère. En conséquence, une telle vision essentiellement « chronologique » pourrait fausser la conception de l'opérationnalité, qui représente pour nous l'aspect crucial de la CCP, souligné au début de l'article.

En fait, l'**opérationnalité** de la CCP ne nous semble concevable que lorsque les deux types d'opérations (« mémorisation » et « emploi ») restent en dépendance réciproque - ce qui suppose une élaboration personnelle en ce sens. Concrètement, ce n'est qu'avec des enjeux personnels que l'appropriation peut viser, dès le début et tout naturellement, une fonctionnalité communicative, en s'incrutant dans des réseaux sémantiques et pragmatiques en place. Et vice versa, tout « emploi » en communication contribuera à consolider la valeur d'une acquisition donnée, en y apportant le plus souvent une note nouvelle. C'est dans ce sens que l'opérationnalité serait fonction de la fréquence et de la qualité des emplois ou encore qu'elle pourrait être considérée comme synonyme de la disponibilité lexicale au sens de l'extraction aisée d'un élément donné du magasin de la mémoire. En bref, la véritable opérationnalité serait pour nous celle qui conjugue les deux niveaux de la communication : interne et externe. Pour la promouvoir, l'apprenant devrait s'engager, toujours à nouveau et à titre personnel, dans des échanges spontanés et authentiques, oraux et écrits, échanges dont la diversité refléterait ce que seraient, dans l'idéal, ses « fréquentations discursives » dans une langue donnée, au vu de ses besoins et de ses ambitions. Mais, sur quoi pourra-t-il s'appuyer dans ces efforts ? Le travail sur l'AE semble ouvrir aux enseignants en formation initiale d'autres voies que celles souvent proposées dans les publications s'inspirant d'analyses linguistiques plus restreintes.

Ainsi, il a été souvent suggéré que, pour réussir à développer et maintenir l'opérationnalité des éléments linguistiques, on a besoin de se référer à des modèles socialement reconnus. Cependant, au vu de notre analyse, il ne s'agit pas ici, à l'instar de ce qui se pratique dans l'enseignement scolaire dit traditionnel, de se limiter aux modèles « généraux » présentant « ce qui *pourrait* se dire dans telle ou telle situation ». L'alloglotte devra plutôt rechercher pour lui des schémas discursifs et des routines (alliant texte, intonation et gestualité) qui, tout en illustrant une certaine régularité de réalisations, correspondent à sa position en communication exolingue. Un ensemble de modèles particulièrement éprouvés par lui formerait son répertoire de routines de base, le rendant à même de réaliser des opérations fondamentales pour lui, en accord avec son **style personnel de communication**. Ainsi, le rôle des modèles serait donc moins de lui permettre de « bien parler français », que d'acquérir de l'aisance à négocier « à sa mesure » sa relation et l'objet du discours, le tout afin d'assurer à ses propos l'efficacité voulue, tout en restant lui-même sur le plan personnel.

De même, nous voyons un intérêt limité à trop approfondir, du moins à cette étape initiale, les analyses descriptives, par exemple celle qui présente l'opérationnalité

comme embrassant trois grands domaines:

- **la cohésion textuelle**, qui vise une compréhension facile grâce aux propriétés internes du texte,
- **les contenus personnels** correspondant à notre subjectivité, qu'il s'agira toutefois de faire comprendre à l'autre,
- **les procédés interdiscursifs** qui servent à négocier ses vues avec le partenaire.

Bien entendu, il est juste d'affirmer que toutes ces dimensions peuvent constituer des défis de taille en communication exolingue, vu les **barrières culturelles** et les contrastes entre les pratiques discursives des différentes communautés, pour ne rien dire du suivi de l'actualité et du patrimoine de référence qui leur sont propres. Cependant, il nous semble peu constructif de limiter les conclusions à mettre en garde l'étudiant quant aux difficultés à tenir compte de tous les facteurs et contraintes en jeu. De toute façon, il est hors de question qu'il parvienne, pendant qu'il est engagé dans la communication, à les contrôler consciemment tous, ce qui ne veut pas dire qu'il n'ait pas intérêt, pour améliorer ses interactions exolingues, à les associer à une démarche heuristique relative aux lignes de force qui déterminent leur efficacité.

En fait, si de la perspective d'un participant à la communication, celle-ci apparaît le plus souvent comme compliquée et peu prévisible, il faudrait l'amener à y saisir justement ce qui la rend essentiellement dynamique, vivante et créative. De ce point de vue, il nous semble bien plus important de sensibiliser l'étudiant aux stratégies de négociation (surtout celles relatives à l'objet du discours et à la relation avec le partenaire), ainsi que de développer sa vigilance quant à l'efficacité de la communication. Songeons au fait que, contrairement à ce qui se passe dans les communautés qu'il a l'habitude de fréquenter « chez lui », l'alloglotte est le plus souvent peu connu pour ses partenaires et que, de plus, les repères qu'il utilise en situation endolingue ne sont pas toujours évidents pour ses partenaires étrangers. S'il veut donc dépasser son anonymat de quelqu'un de « vaguement étranger », il aura intérêt à s'autoprésenter davantage sur le plan psychosocial, voire à servir de médiateur à l'autre pour que celui-ci puisse mieux l'identifier en tant que personne singulière. Pour ces raisons, il nous semble utile, hormis peut-être des situations et rôles hautement ritualisés, que l'alloglotte s'exerce à analyser et/ou à reproduire des textes uniquement dans la mesure où cela le rend à même de produire des énoncés où il sera tout simplement lui-même.

En somme, tout en reconnaissant le grand nombre de facteurs à l'œuvre, nous ne pensons pas que ce phénomène en soi doive nécessairement focaliser l'attention et l'énergie de nos apprenants. La vision de l'opérationnalité que nous défendons ici semble suggérer que la clé du succès réside plutôt dans les modalités d'**intégration personnelle** des moyens choisis, qui assurent l'économie et l'authenticité la CCP. A la base de cette compétence, nous postulons un répertoire personnel de routines, adapté aux enjeux de la communication exolingue et permettant des extensions plus créatives, en accord toutefois avec les caractéristiques personnelles et les « programmes » ou dispositions plus ou moins permanents de chacun. En effet, ce n'est qu'en s'appuyant sur son identité et son « ego communicatif » dans les pratiques discursives exolingues qu'on pourra assurer à sa CC de l'économie et de la cohérence, ce qui se traduira dans un style personnel propre à chacun de nous.

5. Conclusion

Au terme de cette réflexion, force est de reconnaître que l'AE ne nous a servi en fait que d'amorce pour des observations bien plus étendues, mais aussi moins rigoureuses, se situant à cheval sur le linguistique, le psycholinguistique et le communicatif. En fait, dans notre évaluation de l'intérêt que peut présenter l'AE pour la formation initiale des enseignants de langues, nous nous sommes focalisés sur le potentiel de cette approche pour ce qui est d'initier et/ou nourrir leur démarche heuristique relative au fonctionnement langagier et au développement de la CCP. Bien entendu, vu le caractère essentiellement théorique et postulatif de notre réflexion, elle ne saurait prétendre à

être traitée comme plus qu'une ébauche qui pourrait inviter à d'autres élaborations et expérimentations.

Ceci dit, il nous semble permis d'avancer que l'AE peut offrir à l'enseignant de langue plus qu'un ensemble d'instruments et critères d'analyse, susceptible de le guider dans la construction progressive d'un cadre général de référence. Cependant, si on devait l'appliquer rigoureusement, très vite on se heurterait à des limites qui tiennent à l'essence même de l'approche en question. En fait, l'analyse des traces très variées dans différents énoncés peut facilement faire perdre de vue le fait que, pour communiquer, il ne suffit pas d'être mis en situation, il faut s'y positionner en tant que quelqu'un de concret, bref agir en fonction de son identité et de ses visées. C'est à cette condition qu'on pourra rendre compte de la cohérence et de la stabilité des conduites en tant que représentatives pour chacun (concepts de style communicatif et de cohérence personnelle), et d'en tirer des conclusions au niveau du développement de la CC plurilingue.

Placée sous la gestion du sujet de parole, l'opérationnalité en différentes situations et langues n'est plus envisageable, seulement de l'extérieur, comme la résultante des « paramètres » plus ou moins objectifs. Il faudrait chercher à la cerner telle qu'elle est perçue et vécue par le sujet, constructeur et gestionnaire, évaluateur et exécutant, d'où l'intérêt de compléter l'AE par d'autres conceptions s'attachant à illustrer le caractère « vertical » et en même temps intégré des démarches langagières.

Or, un tel projet ne s'accorde que très mal avec des pratiques pédagogiques où la langue est vue surtout - dans sa dimension horizontale - comme un ensemble de moyens inertes, stables, à effet prévisible. En conséquence, à défaut de spontanéité (*de vraies idées*) et d'authenticité (*de vrais défis*), les étudiants ne sont pas habitués à assumer au quotidien la **gestion personnelle** de leurs discours en LE. Pour leur donner l'occasion de s'impliquer sur le plan personnel dans la réalisation de leurs intentions de communication, la DL devrait donc s'attacher davantage à préserver l'authenticité de l'apprenant - dans sa qualité de **sujet de parole** pratiquant une approche globale et pluricanale de la communication. Pour le favoriser, il faudra un enseignement autre que la « transmission » des modèles traditionnels : on devra lui préférer des manipulations personnelles qui tiennent compte de l'instance de production, qu'on la dénomme point de vue, énonciateur ou sujet de parole. Or, si avec l'approche énonciative on peut mieux apprécier l'inscription de l'énonciateur dans une situation de communication, il faudrait aussi voir dans la communication plus qu'un terme fédérateur qui dénote des situations très différentes, sans pour autant gommer leur variété réelle, en commençant notamment par les asymétries entre les interlocuteurs.

Bibliographie

- Canale, M., M. Swain, 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics* 1, pp.1-47.
- Lussier, D., 1997. « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». *Etudes de Linguistique appliquée* 106, pp. 231-246.
- Pottier, B., 2003. « Les représentations mentales ». Dans : Ouattera, A. (dir.), *Parcours énonciatifs et parcours interprétatif. Théories et applications*. Paris : OPHRYS.
- Riegel, M., J.-C. Pellat, R. Rioul, 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Quadriga / PUF.
- Roulet, E., 2000. « La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelles et secondes. » *Le Français dans le Monde, n°spéc. Une didactique des langues pour demain*, pp. 34-41.

Wilczyńska, W., 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.

Wilczyńska, W., 2002. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”. Dans: Wilczyńska, W. (dir.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Dookoła siebie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 51-67.

Halina Widła

Département d'Enseignement à Distance, Université de Silésie, Pologne

L'article a pour but de présenter le module « Les nouvelles technologies dans l'enseignement » préparé dans le cadre des études en philologie romane à l'Université de Silésie. En prenant en compte les dimensions informative et d'échanges des TICE, nous montrons les étapes de la préparation personnelle à l'épreuve de soutenance. Nous nous concentrons sur les techniques améliorant l'acquisition, la mémorisation, la classification, la « didactisation » et la diffusion de l'information. Nous complétons la présentation par quelques exemples d'usages pédagogiques, surtout au cours des séminaires en didactique des langues que nous avons dirigés.

Les TICE - un remède privilégié aux maux ?

La Pologne change. Les établissements d'enseignement de même. D'une part notre objectif est de former de futurs spécialistes, deuxièmement, de trouver des critères de validation autres que le savoir formel de récitation d'un cours, pour apprendre aux gens à communiquer autrement qu'en récitant et à faire preuve de réflexion dans la communication. Dans le monde universitaire des lettres, les sciences de l'éducation ont souvent négligé la technique. Mais pourquoi ne pas intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) au processus de préparation à cette épreuve?

Certains enseignants trouvent qu'en recourant aux TICE comme support didactique, on fait, comme Monsieur Jourdain, « de la prose, sans le savoir ». Pourtant, les TICE ne doivent pas imposer un cadre à l'apprentissage. Nous proposons donc une réflexion sur les possibilités d'intégrer les TICE aux modules des études en philologie, où il est très difficile de franchir la barrière psychologique que constitue l'innovation technologique. Les spécialistes en sciences humaines et sociales sont réservés. Pourtant les TICE, s'ils sont un support privilégié du module « Informatique », doivent être beaucoup plus que cela. Nous sommes d'avis qu'au cours des séminaires en didactique, on doit recourir à tout type de support afin de préparer les étudiants à la position et à la résolution des problèmes ainsi qu'à la diffusion des résultats du travail.

Enfin, la loi polonaise relative à la création et au fonctionnement des établissements d'enseignement dispensant un enseignement à distance vient d'être établie. Bientôt la loi précisera aussi les conditions dans lesquelles l'enseignement à distance pourra être donné, notamment en ce qui concerne les proportions du service par rapport aux travaux effectués pendant le cursus traditionnel. La loi entre en vigueur cette année encore. En l'attendant, nous essayons de recourir aux nouvelles technologies au cours de l'enseignement traditionnel. Rappelons _ qu'en France cette loi est en vigueur depuis 1989.

Premières applications.

Le Département d'enseignement à distance est une des plus récentes chaires de l'Institut d'Études Romanes de Université de Silésie (il existe depuis l'année universitaire 2002/2003). Les membres du Département de formation à distance s'intéressent aux techniques de mesures de l'efficacité dans la formation et assurent au jour le jour la création et l'actualisation du site informatique de l'Institut : <http://www.ifr.us.edu.pl>

- d'un portail Internet romanisant pour la Pologne FRANTICE (Małgorzata Twardoń),
- du site informatique présentant l'offre didactique de l'Université de Silésie dans le

système ECTS (Halina Widła),

- d'un catalogue d'aide didactique pour les étudiants (Halina Widła).

Le portail Internet romanisant pour la Pologne FRANTICE (<http://frantice.interklasa.pl>) est un site en polonais de ressources pour l'enseignement du français, hébergé sur le portail éducatif Interkl@sa. FRANTICE est le fruit d'une collaboration étroite entre Interkl@sa, le CODN (centre national de formation continue des enseignants) et l'Ambassade de France en Pologne (Service de la coopération éducative). Ouvert à tous (élèves et étudiants), ce site est plus particulièrement conçu pour aider les enseignants de français à intégrer les TICE dans leurs cours. Ce nouveau service propose :

- un service d'actualités : concours, informations générales, colloques,
- des ressources : plus de 250 sites francophones commentés et classés par thème et par niveau (Cadre européen commun de référence),
- des forums thématiques : pour interroger des experts (possibilités de formation au français en Pologne, certifications, études en France.)

Le site informatique ECTS (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits) présente l'offre didactique de l'Université de Silésie dans le système européen de transfert et d'accumulation de crédits. (<http://ects.us.edu.pl/praca/>)

Le catalogue d'aide didactique est conçu pour les étudiants - surtout ceux du Centre de Didactique installé à Rybnik qui forme des étudiants à la licence de langue française en trois ans, ainsi que pour les personnes qui étudient selon le système de week-end. On y trouve une liste soigneusement sélectionnée de textes, d'exercices, de cours des professeurs élaborés par les enseignants de l'Institut, ainsi que des matériaux didactiques provenant des sites francophones (<http://www.fil.us.edu.pl/pomoce/>)

Les nouvelles technologies comme support didactique des responsables de séminaires

Quand on apprend quelque chose de nouveau et qu'on doit y consacrer beaucoup d'efforts, il faut être bien motivé pour ne pas perdre son enthousiasme; il faut être vraiment persuadé de l'utilité de ce qu'on fait. Comme méthode de travail pour valider des séminaires, nous avons pris le grand oral tout en restant conscients que c'est aussi un outil de recrutement. Donc pourquoi cette épreuve et non pas une autre ? L'épreuve du grand oral est d'abord une épreuve de communication, ensuite une épreuve de compréhension, et finalement une épreuve de savoir. Et ce n'est pas d'abord un savoir théorique, mais c'est un « savoir être ». C'est « comment suis-je capable d'être face à d'autres personnes ? Comment suis-je capable d'être face à une question que je n'ai pas du tout prévue ?(...) ». Et tout cela est formateur parce que des exercices réguliers permettent aux jeunes de s'affirmer, de développer leur personnalité, d'être à l'aise dans leur peau. D'après Jean-Marie Péret (1996), spécialiste de l'épreuve, il n'y a pas de programme pour le grand oral. Ce sont des textes ou des sujets de thématique générale. Et le but du grand oral, « *ce n'est pas d'interroger sur un cours, mais c'est de répondre à la question qui est en face de moi. C'est comme en entretien d'embauche. C'est par un biais d'un exposé suivi d'une série des questions et réponses de voir comment la personne raisonne, réfléchit, communique et réagit. Ce n'est pas d'abord une épreuve de connaissances, c'est avant tout une épreuve de communication et d'affirmation de soi. Ainsi ceux qui sont en face dans un entretien se posent la question : Est-ce que j'aimerais avoir cette personne comme collaborateur/collaboratrice ?* » (Adamus, 2005). L'épreuve de culture générale est « une spécialité » des écoles des Sciences Politiques. Il y a toujours le jury mais il n'y a plus de texte. Le candidat arrive et l'entretien se passe comme la dernière partie de l'exposé traditionnel, c'est-à-dire la conversation avec le jury. En ce qui concerne la différence entre l'exposé - discussion et le grand oral, en gros, c'est le même type d'épreuve. Cependant, ce qu'on appelle « exposé discussion » - est une épreuve du début de la scolarité et le grand oral est une épreuve du diplôme. Cette distinction est une tradition « Sciences Po » française. Mais dans l'opinion publique, dans les médias maintenant, le grand oral existe partout. C'est une sorte d'interview où

une personne est placée en face du « jury » de quelques journalistes qui lui posent des questions (Péret, 1996). Cette démarche doit préparer le candidat à la présentation des thèses de son travail ainsi qu'à la formulation de réponses face aux questions du jury. Evidemment, la soutenance commence par l'exposé d'un étudiant, préparé à l'avance et devenant en même temps un point de départ de la discussion. La question se pose de savoir comment intégrer ces compétences aux objectifs des séminaires en didactique.

Le but du séminaire est de faire effectuer les recherches poursuivant les objectifs suivants:

- Mettre au jour la régularité de certains phénomènes,
- Décrire ces phénomènes,
- Expliquer ces phénomènes,
- Prédire ces phénomènes,
- Eventuellement, modifier ces phénomènes.

Pour remplir ces objectifs, nous avons proposé une démarche en plusieurs étapes (Amyotte, 1996):

- La formulation d'une problématique,
- la recension des écrits,
- la formulation d'hypothèses,
- l'opérationnalisation des concepts,
- le choix d'une méthode d'investigation et l'élaboration d'un instrument de mesure,
- la collecte des données,
- l'organisation et le traitement des données,
- l'analyse et l'interprétation des résultats,
- la diffusion des résultats.

Les TICE permettent de:

- Explorer la problématique (méta moteurs, bases de données),
- Créer des outils (questionnaires interactifs),
- Visualiser des données (tableaux, représentations graphiques - appliqués avec le chiffrier Microsoft Excel),
- Calculer les résultats (avec le chiffrier Microsoft Excel),
- Préparer l'exposé (créer un diaporama Power Point),
- Diffuser les résultats (site, création des moteurs, exercices programmés).

L'étudiant parcourt donc toutes les étapes de recherche mentionnées en recourant aux nouvelles technologies, à condition qu'il sache s'en servir. En plus, on observe d'autres avantages offerts par les TICE:

- La flexibilité - la capacité de s'adapter aux besoins variés de différents étudiants,
- La personnalisation - en travaillant en équipe,
- La coopération - qui facilite le traitement individuel des besoins de formation de chaque étudiant,
- L'interactivité – qui n'englobe pas seulement l'action d'enseigner mais qui se déploie aussi entre les étudiants.

Les plates-formes d'enseignement à distance à l'Université de Silésie

Au cours du séminaire de maîtrise en didactique des langues, les étudiants ont déjà élaboré trois moteurs de recherche : de littérature française, de grammaire et de civilisation. Outre cela nous sommes en train de mettre en place une nouvelle plate-forme d'enseignement, accessible du site de l'Institut. La plateforme MAMS, conçue et programmée par les spécialistes de notre Université, est pour le moment prévue pour les lecteurs polonais et français. Nous espérons y mettre non seulement le répertoire des supports didactiques français, mais nous comptons en faire un portail promouvant toutes les actions et initiatives de l'Institut d'Etudes Romanes, y compris l'offre didactique

« à distance » adressée au public de toute la Pologne. Les enseignants sont formés par des spécialistes pour pouvoir coopérer avec le Centre d'Enseignement à Distance de l'Université de Silésie. Une autre plate-forme d'enseignement à distance, MOODLE, est installée sur notre serveur de Faculté en coopération avec le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France et le CODN (centre national de formation continue des enseignants). Sur notre site nous avons affiché un lien vers la *Formation TICE pour les lycées bilingues à section francophone* (<http://venus.fil.us.edu.pl/moodle/>).

Au cours des travaux dirigés « les nouvelles technologies dans l'enseignement », les étudiants apprennent non seulement comment intégrer les ressources d'Internet dans le processus d'apprentissage mais aussi comment fabriquer les exercices interactifs les plus typiques (tests de closure et quiz, associations images/mots, questionnaires de lecture, mots croisés, phrases mélangées).

L'enseignement classique et celui virtuel se complètent : le premier améliore ses actions grâce aux possibilités créatrices du second. Le virtuel prend la méthodologie du travail lorsque la recherche de la relation du travail dans le réseau prend le pas sur la recherche de l'information.

En guise de conclusion

1. Les TICE n'auront de sens que dans la mesure où les enseignants seront capables de les envisager dans une perspective de complémentarité avec les outils et les méthodes déjà utilisés. Le recours aux nouvelles technologies n'implique ni un changement des contenus de l'enseignement ni un changement des objectifs.
2. Il est important de rassembler ces éléments pour que les étudiants en didactique puissent disposer d'un support qui permettrait de :
 - disposer d'un outil pour construire un travail multimédia
 - disposer d'un outil pour analyser les progressions de leurs élèves
 - disposer d'un outil pour l'autoévaluation

Bibliographie

- Adamus P., 2005. *L'épreuve du grand oral - une spécialité française en Pologne*. Mémoire de maîtrise rédigé sous la direction de Halina Widła, Université de Silésie, miméo.
- Agostinelli S., 2003. *Les nouveaux outils de la communication des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Amyotte Luc., 1996. *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Québec: Bibliothèque Nationale de Québec
- Apprentissage des langues et technologies: usage en émergence. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*. N° spécial janvier 2002, Paris : Clé International.
- Anderson J.R., 1998. *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa :WSiP
- Conseil de l'Europe, 2002. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, D. Moore, D. Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.
- Juszczak S., 1999. *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków: Impuls.
- Komorowska H., 2002. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Péret J.-M., Petaux J., 1996. *Méthodologie de l'épreuve de culture générale. Pédagogie, mode d'emploi*. Bordeaux : Presse Universitaire de Bordeaux.
- Perriault J., 2002. *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob.
- Pothier M., 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys

- Vanel T. et al., 2001. *Guide du cybercours, vol.1-2*. Paris : Didier.
- Wilczyńska W, 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W., 2002. « Apprentissage en semi-autonomie et son potentiel pour la recherche action (RA) » A. Niżegorodcew A.(red.), 2002. *Beyond L2 Teaching. Language Research in Second Language Acquisition*. Kraków: Jagiellonian University Press. 9-17.
- Zawadzka E., 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Maguy Pothier, Anne-Laure Foucher

Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL), Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand, France

Le concept très fécond de « zone de proche développement » défini par Vygotski n'a de sens que dans une relation duelle et pose toujours le problème d'une bonne appréciation de la distance entre ce qui est acquis et ce qui peut potentiellement être atteint. La mise en place d'aides appropriées pour combler cette distance constitue une problématique centrale en didactique des langues, que l'on se situe dans un paradigme d'enseignement ou d'apprentissage.

La conception d'environnements informatiques d'apprentissage peut permettre, dans une logique d'apprentissage d'une langue étrangère, de mettre en place des aides qui correspondent aux besoins individuels des apprenants adultes (ou grands adolescents), aides auxquelles ils peuvent avoir recours sans qu'elles leur soient imposées. En effet, chacun possède un savoir, un style et des habitudes d'apprentissage qui peuvent être respectés si les aides sont d'une part, très différenciées dans leurs formes et leurs objets et d'autre part, choisies consciemment par l'utilisateur pour remédier à ses lacunes.

Notre article évoquera le travail de médiation nécessaire en amont de la médiatisation puis détaillera les formes d'aide et les objets auxquels elles se référeront dans une optique de compréhension de l'oral (et de l'écrit) en Français Langue Étrangère.

Introduction

L'utilisation des technologies dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères commence à avoir une longue histoire puisqu'elle remonte pratiquement à un siècle pour les premières « machines à enseigner », mais comme cette dernière dénomination l'indique, cette histoire est plus liée à l'enseignement qu'à l'apprentissage. À la décharge des technologies, il faut dire que la didactique aussi a mis beaucoup de temps à s'intéresser à l'apprenant et à son apprentissage plutôt qu'à la matière à enseigner, que l'on découpait savamment pour une meilleure assimilation, ou à la manière d'enseigner dans la classe qui, l'une et l'autre ne sont pas superflues, mais ne sauraient être l'alpha et l'oméga de l'apprentissage. La prise en compte de l'apprenant et de ses manières d'apprendre doit beaucoup aux psychologues de l'apprentissage (Gaonac'h, 1990 ; Gaonac'h et Fayol, 2003) et à toute une recherche didactique qui s'en inspire. Dans cette mouvance, René Richerich proposait cette définition de la didactique : « *Relation entre les actions d'enseignement et celles d'apprentissage et transformation des premières en secondes* » (Richerich, 1994 : 175) et Louis Porcher ajoutait : « *L'enseignement n'est rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage, et il faut le répéter avec force, il n'a aucune autre fonction* » (Porcher, 1990 :5). C'est donc cette notion d'aide que nous allons, dans un premier temps, essayer de cerner, et plus précisément dans un contexte multimédia pour l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. Puis, nous donnerons les grandes lignes de la conception de l'aide que nous cherchons à développer dans le cadre d'un environnement informatique d'apprentissage appelé AMAL (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues).

La notion d'aide

Cadre théorique

C'est sans conteste Lev Vygotski (1936) qui ouvre la voie à une réflexion théorique sur l'aide grâce au concept de « zone de proche développement » (désormais, ZPD) qui se situe dans cet intervalle entre un point A, les problèmes qu'une personne est capable de

résoudre actuellement de façon autonome et un point B, qui représente les problèmes que cette même personne pourrait, dans un premier temps, résoudre avec l'aide d'un expert (ou d'un plus expert qu'elle), puis ultérieurement toute seule. Vygotski s'intéresse plus précisément aux enfants, mais on peut extrapoler à la relation expert / novice. La ZPD cerne bien le problème central de toute forme d'enseignement / apprentissage, et donc d'aide, mais pose divers problèmes pour le didacticien. Tout d'abord, il est important de déterminer le seuil de connaissances de départ (le point A) et ensuite, le point d'aboutissement (le point B). Cela posé, même si par hypothèse, trois personnes, X, Y et Z se situent au même point A, rien ne dit qu'elles parviendront en même temps au point B : on peut même augurer, sans grand risque d'erreur, que chacun y arrivera à son rythme et en son temps. Enfin, les manières d'y arriver différeront grandement d'une personne à l'autre. C'est ainsi que travailler véritablement dans la zone de proche développement ne peut se concevoir que dans une relation individuelle (chacun réagissant de façon différente), que cela demande au didacticien un effort pour imaginer différents chemins et étapes possibles et partant de là, pour trouver les moyens nécessaires pour aider le processus de compréhension et d'apprentissage.

Le psychologue américain Jérôme Bruner (1993) a complété le concept de ZPD de Vygotski par celui d'échafaudage (*scaffolding*) qui représente l'ensemble des interventions d'assistance de l'adulte (expert) permettant à l'enfant (novice) d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Bruner définit six phases dans l'échafaudage : l'enrôlement dans la tâche qui consiste à motiver l'apprenant, la réduction des degrés de liberté qui lui permet d'éviter de fausses pistes, le maintien de l'orientation dans la tâche (même fonction que la précédente), la signalisation des caractéristiques pertinentes de la tâche (aide stratégique), le contrôle de la frustration pour éviter le découragement, et la démonstration qui offre une stylisation de la tâche et permet un réinvestissement des connaissances acquises. Ces phases ont été conçues dans une situation particulière : l'observation d'enfants en bas âge (de 2 à 5 ans) essayant de réaliser, avec l'aide de leur mère, une tâche consistant à monter des éléments de type puzzle. Le caractère très particulier de cette expérience rend difficile une reprise telle quelle des phases et c'est pourquoi nous proposons quatre phases dans un contexte d'apprentissage des langues par des adolescents ou des adultes :

- inciter à faire (motiver);
- réduire la complexité (donner des indices);
- contrôler la frustration (éviter l'échec et l'ennui);
- permettre l'apprentissage (concevoir des tâches spécifiques pour cela).

C'est donc le travail du didacticien de mettre en place un ensemble d'activités, de propositions et d'aides pour permettre à l'apprenant de développer sa compréhension et son apprentissage de la langue. En effet, pour Bruner comme pour Vygotski, on ne peut considérer le développement humain autrement que comme « *un processus d'assistance, de collaboration entre novice et expert* ». Diana Laurillard (1993) de son côté, qui s'intéresse à l'enseignement universitaire, met également l'accent sur le rôle primordial de l'enseignant, médiateur indispensable pour la majorité des apprenants à l'exception des surdoués. En effet, l'abstraction et la mise à distance impliquées par un apprentissage conceptuel sont puissamment relayées par l'aide de celui qui a déjà fait ce chemin et réfléchi sur la manière de le favoriser chez un novice. Cette aide peut être conçue en présentiel, mais peut également passer par un support technologique car il ne faut pas oublier que derrière le support, se trouve l'enseignant.

Échafaudage, aide ou guidage?

Trois termes apparaissent en concurrence : échafaudage, aide et guidage. On a vu le contexte particulier dans lequel Bruner a développé le concept d'échafaudage et l'adaptation que nous en avons proposé. Le terme de guidage est proposé par l'Acéde (Association des Chercheurs et Enseignants de Didactique des Langues Étrangères), et repris par Françoise Demaizière comme « *toutes les formes que peut prendre l'interaction pédagogique facilitatrice* » (Demaizière, 2004: 82). Dans le Glossaire des *Langues Modernes* (2001,

n° 4) guidage est ainsi défini : « *forme d'aide qui vise à orienter et accompagner l'apprenant au cours de la réalisation de sa tâche ou de l'ensemble de son processus d'apprentissage* ». Nous parlons bien de la même chose, mais il y a dans le mot guidage, en particulier dans son sens un peu technique, une forme de contrainte que l'on perçoit bien dans la définition du Robert (2003) : « *ensemble des procédés destinés à imposer une trajectoire à un mobile ou à lui faire atteindre une cible* ». C'est ce qui nous a fait choisir le terme d'aide dans la mesure où nous voulons insister sur la dimension de proposition et de suggestion faite à l'apprenant. En effet, le Robert historique nous apprend que le mot aide vient du latin *adjutare* qui signifie adjuvant ; c'est ainsi que l'aide n'est qu'un apport, un soutien, un secours, ce qui correspond bien à notre projet. Nous souhaitons proposer et non imposer, ce qui signifie que si une aide est potentiellement à portée de l'apprenant, c'est ce dernier qui choisit de s'en servir ou non en fonction de ses besoins et de son style d'apprentissage, certains ne supportant pas la frustration associée à une recherche longue et aléatoire, d'autres étant prêts à passer du temps pour résoudre eux-mêmes leurs problèmes. La notion d'aide pourrait se décliner de manière très différente dans divers contextes : celui de la classe où l'enseignant est sans cesse en train de l'adapter aux conditions réelles, celui du tutorat ou du conseil, celui des projets, de la formation à distance ou celui des environnements informatiques d'apprentissage multimédia. C'est dans ce dernier cadre que nous allons proposer une approche de la notion d'aide en commençant par faire le point sur les potentialités du multimédia.

Aide et multimédia

Les potentialités du multimédia

Il est clair que l'ensemble des produits multimédias ne cumule pas tous les avantages que nous allons répertorier et qu'il est facile de constater que certains ne font que reprendre une méthodologie très traditionnelle. Mais notre objectif est ici de faire le point sur les potentialités, c'est-à-dire sur une forme d'idéal possible.

Tout d'abord, il existe une attractivité du support électronique et nous avons pu le constater lors d'expérimentations (Pothier, 2000). Cette attractivité constitue une bonne motivation au moins au départ et il faut savoir l'exploiter. Pour toute une catégorie de personnes introverties, la confidentialité de l'ordinateur, la possibilité de ne pas être exposé au regard des autres et de ne pas être en concurrence, est également un facteur très positif. Le fait d'être seul face à l'ordinateur et surtout, d'être le seul témoin de ses erreurs place l'apprenant dans une situation moins stressante que celle de la classe. On pourrait même penser que cela lui permet de mieux accepter ses erreurs, mais ce n'est sans doute pas vrai pour tout le monde (Pothier, 2001).

L'individualisation de l'apprentissage, largement évoquée par de nombreux auteurs, permet à la fois un choix du lieu, du moment, du rythme de travail ainsi que du style et des stratégies d'apprentissage (du moins si la tâche n'est pas trop contrainte). Cette liberté de choix peut à la fois porter sur les supports et les manières de procéder et amener l'apprenant à être actif dans son apprentissage et à développer une certaine autonomie.

Comme nous l'avons signalé, ces atouts du multimédia sont diversement exploités par les concepteurs qui doivent concilier beaucoup de paramètres pour proposer des activités et penser en même temps aux difficultés qu'elles soulèvent et aux moyens d'aider à les éviter. La caractéristique majeure des environnements multimédias est qu'ils ne mettent pas en présence le concepteur (ou un enseignant) et l'utilisateur. On pourrait penser que c'est un désavantage mais on peut aussi le concevoir sinon comme un avantage, du moins comme une contrainte à exploiter au mieux (Bernard, 1999). L'absence du didacticien ou de l'enseignant rend à l'apprenant une certaine liberté et l'oblige à se prendre en charge (il peut aussi abandonner si on ne l'aide pas) mais cela déplace toutes les difficultés en amont, c'est-à-dire à la conception dans les phases de médiation et de médiatisation.

Médiation et médiatisation

Ces atouts du multimédia impliquent pour le didacticien qui conçoit un environnement multimédia de penser l'acte d'apprendre et la relation cruciale de l'expert et du novice

dans cet environnement particulier, c'est-à-dire sans présence physique de l'expert et par le biais d'outils, de médias. Et c'est là que la différence entre médiation et médiatisation, souvent soulignée par les auteurs (cf. entre autres, Barbot et Lancien, 2003) prend toute son importance. Le concept de médiation, entendue comme l'« ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet et les savoirs pour en faciliter les apprentissages » (Mangenot, 2002) désigne la relation instaurée entre des personnes, l'enseignant et l'apprenant. La médiatisation concerne, quant à elle, la mise en forme des outils pour transmettre un contenu. Elle doit être prise au sens de « *transposition technologique des régulations pédagogiques qui optimisent l'apprentissage* » (Guichon, 2004), c'est-à-dire de scénarisation de contenus d'enseignement à travers des outils. De plus, « *la médiatisation est le terme réservé à l'opération technique de transcription d'un message en un autre mode d'expression que celui d'origine. C'est une relation asymétrique entre partenaires de nature radicalement différente : l'humain et l'outil. Elle peut implémenter mais non pas remplacer la médiation.* » (Linard, 1995 :4). On peut reprendre ces deux définitions et schématiser la conception didactique d'un multimédia en trois grandes phases qui se déroulent à des moments différents.

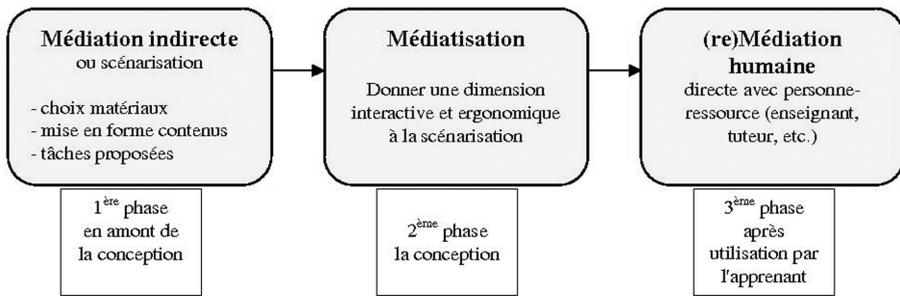


Figure 1 - Conception didactique d'un environnement multimédia

En amont de la conception de l'environnement multimédia d'abord (phase 1), il y a tout un travail de didactisation des contenus : le didacticien choisit les supports de travail, met en forme les contenus, propose des tâches d'apprentissage. Tout ce travail peut être qualifié de médiation indirecte, parce qu'il ne met pas en « présence » l'expert et le novice ; de médiation antérieure, de plus, car il se fait avant que l'apprenant entame son processus d'apprentissage, et de médiation invisible, enfin, car il n'est pas perçu par l'apprenant.

Lors de la conception de l'environnement multimédia (phase 2), la phase de médiatisation permet de reprendre tous les éléments de médiation indirecte et de leur donner une dimension interactive et ergonomique, c'est-à-dire de transposer les tâches d'apprentissage sous format électronique, mais aussi de proposer des « régulations » qui permettent le meilleur déroulement possible de l'activité d'apprentissage (comme ce qui se passe en présentiel avec, par exemple, la reformulation des consignes par l'enseignant, les explications, les rétroactions, etc.).

Enfin, il y a tout ce qui peut se passer après que l'apprenant a travaillé sur le multimédia (phase 3), c'est-à-dire ici dans une relation directe entre l'apprenant et une personne-ressource (directe mais pas forcément en présence si l'on pense au tutorat électronique).

Notre approche de la notion d'aide dans le multimédia se fait donc dans un contexte restreint : celui des environnements multimédias d'apprentissage des langues, « dans l'espace » de l'écran d'ordinateur offert à l'utilisateur et pour les phases 1 et 2 du processus de conception que nous venons de décrire. C'est dans ce contexte, que nous appelons « micro », que l'aide pourra être considérée comme

toute forme de question, de suggestion, d'incitation à repérer, inférer ou analyser qui permettra à l'apprenant de faire seul, c'est-à-dire construire lui-même sa compréhension tout en acquérant des stratégies réutilisables. Cette aide ne se limitera pas à la compréhension, mais inclura la mémorisation et le réemploi, c'est-à-dire les aspects de transfert (Pothier, 2005).

Quelles aides aujourd'hui dans les multimédias d'apprentissage ?

Si l'on examine les aides proposées dans les produits multimédias actuellement, on constate qu'elles sont quasiment exclusivement orientées vers la compréhension (hypermots renvoyant à un dictionnaire (bilingue ou monolingue), sous-titres, mots-clés, transcription, traduction, etc.) et la bonne réponse à apporter à la question posée (modèle, indices, comparaison des réponses de l'apprenant et du système, etc.). Mais elles sont très peu axées sur le processus même de compréhension ou sur le processus d'apprentissage. Or, on sait que, si comprendre est la première demande des apprenants, cela n'est pas suffisant pour apprendre même si c'est important, a fortiori, lors d'un travail individuel sur machine. En effet, comprendre n'est ni retenir, ni apprendre, ni être capable de réutiliser, ni non plus savoir s'exprimer.

Nous allons voir maintenant quelles sont nos propositions didactiques pour aider l'apprenant dans son processus de compréhension et plus largement d'apprentissage. Nous présentons d'abord notre environnement d'apprentissage, AMAL pour développer ensuite les aides stratégiques proposées dans cet environnement.

AMAL (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues)

Présentation d'AMAL

AMAL est un environnement multimédia d'apprentissage permettant le travail individuel des apprenants. Il est destiné à des adultes de niveau A 1 à B 2 (Conseil de l'Europe, 2001) et son objectif principal est d'aider à la mise en place et à la consolidation de compétences en compréhension orale et écrite. Il est constitué d'un corpus de documents authentiques variés au niveau des supports (écrit, audio, vidéo, iconique), des genres (témoignage, article de presse, etc.) et des registres de langue (allant du soutenu au familier). AMAL est structuré en six phases de travail pour l'apprenant qui peut les suivre linéairement mais aussi passer certaines phases s'il le souhaite, surtout s'il a déjà travaillé dans l'environnement.

- Phase 1 « Préparer le travail » : phase de mobilisation de connaissances sur le thème du document choisi.
- Phase 2 « Découvrir le document » : phase de compréhension globale du document.
- Phase 3 « Développer sa compréhension » : travail sur la compréhension de détail et les inférences.
- Phase 4 « Apprendre et mémoriser » : réutilisation puis de fixation des connaissances.
- Phase 5 « Évaluer son apprentissage » : vérification des acquisitions et transfert des connaissances.
- Phase 6 « Aller plus loin » : phase d'approfondissement des connaissances.

Dans AMAL, trois grandes orientations concernant les aides ont été choisies : les deux premières options se retrouvent dans d'autres logiciels, c'est sur la troisième proposition qu'AMAL est le plus novateur.

D'abord, nous avons choisi de proposer des aides que nous appelons fonctionnelles, c'est-à-dire facilitant le repérage et la navigation dans le logiciel : cela passe notamment par le choix d'une charte graphique et la réalisation de bandeaux de navigation, de boutons particuliers. Ainsi, par exemple, l'apprenant sait à tout moment dans quelle phase de travail il se trouve et quel document il est en train de travailler. Ce choix peut paraître aller à l'encontre de la tendance actuelle aux interfaces intuitives, mais il nous apparaît cohérent au regard de notre conception de l'aide.

La deuxième option d'AMAL est de rendre disponibles tout au long du logiciel des ressources qui portent sur l'ensemble des documents présents dans AMAL. Ces ressources sont des informations concernant les aspects culturels présents dans les supports, les

spécificités de l'oral (notamment les problèmes d'élosion, de liaison, etc.), la grammaire et le vocabulaire. Nous souhaitons également proposer un dictionnaire en ligne accessible qui soit adapté à des non-natifs du français et non pas comme c'est souvent le cas, un dictionnaire pour natifs, aux définitions « circulaires ».

Enfin, la troisième option concerne les aides stratégiques que nous développons ci-après.

Les aides stratégiques dans AMAL

Ces aides stratégiques d'AMAL sont étroitement articulées à des tâches d'apprentissage. Elles sont proposées et non imposées, différentes et progressives (selon les phases de travail et dans leurs formes -écrites, orales, visuelles, verbales, situationnelles-). À travers ces aides, nous proposons de favoriser l'utilisation par l'apprenant de deux leviers d'apprentissage puissants - l'inférence et la reformulation - et de deux types d'approches, une entrée par les données (bas-haut) et une entrée par les connaissances (haut-bas). Les exemples que nous allons décrire correspondent à un document oral proposé dans l'environnement AMAL.

Nous allons commencer par les aides apportées à l'apprenant dans son processus de compréhension. Les principales peuvent se décliner comme ceci : aide à l'audition, aide au repérage, aide à l'inférence et aide à la construction du sens.

Aider à écouter tout d'abord a pour l'objectif de préparer la compréhension globale. Cette aide à l'audition se fait par des micro-tâches de discrimination auditive à partir de segments courts authentiques :

(1) Mon mari est fleuriste / mon mari est flûtiste.

(2) Je suis enseignant / je suis enseignante.

Pour un niveau débutant (A1), on pourrait fort bien proposer des images illustrant les deux phrases proposées en modèle (un fleuriste et un flûtiste).

L'aide au repérage a pour objectif d'aiguiller la compréhension vers des éléments pertinents du document et se fera par des activités de repérage dans le document.

L'aide à l'inférence a pour objectif de faire déduire des éléments implicites à partir d'éléments à repérer ou repérés dans les segments :

(3) Mon mari est fleuriste. ---> Je suis sa femme / je suis mariée.

(4) Jean-Yves a trente-neuf ans, moi j'en ai quarante. ---> Il est plus jeune que moi / je suis plus vieille que lui / nous avons un an de différence.

L'aide à la construction du sens se fait au travers de tâches de reformulation.

Par ailleurs, des aides sont fournies à l'apprenant dans son processus plus large d'apprentissage: aider à mémoriser, aider à la construction d'une représentation personnelle des connaissances.

On incite l'apprenant à varier les approches en lui proposant deux entrées différentes :

- une entrée par les connaissances que l'apprenant possède sur un thème : dans la phase « Préparer le travail », il est invité à mobiliser ses connaissances sur le thème choisi, soit à partir d'une liste de mots et d'expressions (choix fourni) soit en listant lui-même des mots.

- une entrée par les données, c'est-à-dire en prenant directement connaissance du document choisi (phase « Découvrir le document ») ce qui permet de travailler la compréhension globale.

L'aide à la mémorisation consiste à proposer des tâches de réutilisation des connaissances avec d'autres documents de nature différente sur un thème similaire.

L'aide à la construction d'une représentation personnelle des connaissances se fera par l'incitation à l'utilisation d'un « carnet de bord » dans lequel l'apprenant est invité à garder trace de tout élément qui lui paraît important ou intéressant (morceaux de textes, définitions, illustrations, etc.). Ces notes personnelles peuvent être modifiées, organisées et imprimées par l'apprenant.

Pour finir

L'environnement AMAL est actuellement en phase de « médiatisation » (cf. figure 1). À terme, des expérimentations sont prévues auprès d'apprenants de Français Langue

Étrangère pour connaître l'usage qu'ils font de l'environnement, les difficultés qu'ils rencontrent et ce qu'ils tirent de cet environnement. Ce sont ces observations qui nous permettront de savoir si la médiatisation que nous proposons aboutit à une réelle médiation qui,

[relevant] d'une vision dynamique de l'apprenant, [...] [lui] propose de partir de ce qu'il sait faire, pour apprendre à faire ce qu'il ne sait pas encore qu'il peut faire, en développant sa capacité au fur et à mesure que son travail progresse (Gremmo, 2004 :139).

Ce sont également ces observations qui serviront de base à une éventuelle réécriture didactique et technologique d'AMAL.

Bibliographie

APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes). 2001. « Glossaire ». *Les langues modernes*, n° 4, pp. 59-70.

Barbot, M.-J., T.Lancien, (dir.), 2003. Médiation , médiatisation et apprentissages. *Notions en Questions*, n° 7. Lyon : ENS éditions.

Bernard, M., 1999. *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

Bruner, J., 1993. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Trad. de l'américain. [1^{ère} édition : 1983]. Paris : PUF.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Demaizière, F., 2004. « Ressources et guidage ». In : La notion de ressources à l'heure du numérique. *Notions en questions*, n° 8. Lyon : ENS éditions, pp. 81-103.

Develotte, C., M. Pothier, (dir.) 2004. La notion de ressources à l'heure du numérique. *Notions en questions*, n° 8. Lyon : ENS éditions.

Gaonac'h, D. *et al.*, 1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette.

Gaonac'h, D. M. Fayol, 2003. *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.

Gremmo, M.-J., 2004. « Des ressources d'apprentissage et de leurs usages par les apprenants ». *Notions en questions*, n° 8. Lyon : ENS éditions, pp. 129-141.

Guichon, N., 2004. « Zone de dialogue entre didactique et médiatisation ». *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 1, consulté en juin 2005 : http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php3?id_rubrique=52

Laurillard, D., 1995. « Multimedia and the changing experience of the learner ». *British Journal of Educational technology*, vol. 26, n° 3, pp. 179-189.

Linard, M., 1995. « La distance en formation : l'occasion de repenser l'acte d'apprendre ». In : G. Davies et D. Tinsley (dir.). *Accès à la formation à distance, clés pour un développement durable*, Proceedings, International conference, Geneva 10-12, October 1994. Berne : FIM Erlangen, pp. 44-55.

Mangenot, F., 2002. « Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? ». *Le Français dans le monde*, n° 322, pp. 34-35.

Porcher, L., 1990. « L'évaluation des apprentissages en langue étrangère ». *Études de Linguistique appliquée*, n° 80, pp. 5-38.

Pothier, M., 2000. « Vers un module multimédia d'aide à l'apprentissage : les leçons de Camille ». In : Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone. *Cahiers du Centre interdisciplinaire des sciences du langage*, n° 15. Université de Toulouse-le Mirail, pp. 75-88.

Pothier, M., 2001. « Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit ». *Notions en questions*, n° 5. Lyon : ENS éditions, pp. 31-50.

- Pothier, M., 2005. « Didactique des langues et multimédia ». Conférence prononcée à l'Université Lyon 2, juin 2005.
- Richerich, R., 1994. « À propos des programmes ». In : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif, Didier, pp. 175-192.
- Vygotski, L., 1985. *Pensée et langage*. Trad. du russe [1^e édition : 1934]. Paris : Éditions sociales.

Après avoir rappelé la définition donnée par le Conseil de l'Europe du concept de plurilinguisme, cette contribution tente de montrer comment le système éducatif français a commencé d'intégrer le concept, mais aussi les limites de cette intégration, et suggère deux pistes de recherche susceptibles de faire reculer ces limites.

Introduction.

Libre circulation des citoyens et compréhension mutuelle apparaissent comme deux conditions indispensables à l'existence de la Communauté européenne. Cette communauté étant plurilingue, l'enseignement/apprentissage des langues/cultures « étrangères » s'est vu investi d'un rôle considérable. Sa promotion revient en grande partie à l'action du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique éducative : signature de la Convention culturelle européenne en 1954, réalisation des projets Langues vivantes, qui ont débouché sur la publication des Niveaux seuils à partir de 1976 et sur la rédaction, à partir de 1991, du Cadre européen commun de référence puis du Portfolio européen des langues, etc. Ces différents projets ont abouti à l'élaboration de concepts qui ont et continuent de modeler la didactique des langues/cultures « étrangères » en Europe, celui de plurilinguisme, par exemple.

Après avoir restitué la définition qu'en a donné le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, cette contribution tente de donner un aperçu de la façon dont le système scolaire français a commencé d'intégrer le plurilinguisme. Puis, le passage par la réalité française ayant fait apparaître certaines « zones d'ombre » dans le concept tel que nous l'avons retenu, quelques pistes de recherche seront esquissées, une manière d'appel à penser plus avant le plurilinguisme européen.

Définition.

Dès le premier chapitre du Cadre européen commun de référence (2001:11), le concept de plurilinguisme est ainsi défini :

« On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée.(...) Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »

Traditionnellement, le terme de « plurilinguisme » hésite entre acception individuelle et collective : L'option est ici claire, c'est l'individu qui est concerné par le plurilinguisme, l'individu dans son contexte culturel dont la langue est un élément, langue familiale d'abord, langue du groupe social ensuite, puis langues d'autres groupes sociaux. Locuteur, langue et contexte socio-culturel ne sont pas dissociés, l'unité prise en compte est l'expérience langagière.

Une certaine conception de la langue sous-tend la définition ci-dessus : une conception élargie de la langue, jamais envisagée en soi comme un ensemble clos; une langue incarnée, parole, discours. La définition du Conseil de l'Europe s'inscrit dans une linguistique de l'énonciation.

Elle fait également apparaître une conception élargie de l'apprentissage : des lieux (« *apprentissage scolaire ou sur le tas* ») et donc des modes d'apprentissage, des temps d'apprentissage (« *l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie* ») et du résultat de l'apprentissage (le « *locuteur natif idéal* » n'est plus l'« *ultime modèle* »). L'objectif reste certes une compétence communicative permettant d'« *entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné* », mais une compétence qui se situe au-delà des langues particulières, une compétence « *à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* ». C'est en dernier lieu l'autonomie de l'apprenant/ du locuteur qui est visée, son « *savoir-apprendre* » (cf. Cadre européen commun de référence, 2001: 85-86).

Les signes français d'une évolution vers l'approche plurilingue. Offre diversifiée et carte des langues.

« *On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale* » (Cadre européen commun de référence, 2001:11).

Le multilinguisme n'est certes pas le plurilinguisme, n'y conduit pas automatiquement, mais lui offre un terrain favorable :

« *Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue* » (Cadre européen commun de référence, 2001:11).

Le système éducatif français offre à l'apprentissage un large éventail de langues étrangères :

- le programme (fonctions langagières, phonologie, syntaxe, morphosyntaxe, lexique et contenus culturels) pour le cycle 3 (les trois dernières classes) de l'école primaire est fixé pour huit langues : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe (Bulletin Officiel hors-série n° 4 du 29 août 2002, p.3).
- Dans l'enseignement secondaire, neuf langues peuvent être enseignées au collège (les huit de l'école primaire auxquelles s'ajoute l'hébreu) et dix-sept en lycée général (huit langues viennent s'ajouter aux précédentes : polonais, danois, grec moderne, japonais, néerlandais, suédois, turc et vietnamien). Au baccalauréat général, les élèves peuvent en outre subir des épreuves obligatoires dans cinq autres langues, non enseignées : arménien, cambodgien, finnois, norvégien, persan, et des épreuves facultatives dans vingt-huit langues supplémentaires, non enseignées elles non plus.
- «Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école ». Cet intitulé indique que, dès l'école primaire, dans les régions où ces langues sont en usage, les élèves peuvent apprendre une langue régionale : basque, breton, catalan, corse, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, occitan¹-langue d'oc (Rapport Legendre, 2003, p.14), auxquelles s'ajoutent au collège langues mélanésiennes et tahitien (Rapport IGAENR-IGEN n°2005-019, p.59).

« *Au total, ce sont donc 64 langues ou groupes de langues étrangères, anciennes ou régionales qui peuvent être enseignées ou subies comme matière d'épreuve aux examens* » (Rapport IGAENR-IGEN n°2005-019, p.59), 62 sans les deux langues anciennes: latin et grec ancien.

Il est en outre prévu que, chaque année, dans chaque académie, une commission établit une «carte académique des langues », les deux objectifs étant de dresser un état

des lieux de l'enseignement/apprentissage des langues dans l'académie, et d'établir un schéma directeur pluriannuel, c'est-à-dire d'arrêter la politique linguistique de l'académie (cf. Journal Officiel n°96 du 24 avril 2005, p.7166). Deux principes directeurs doivent guider les travaux de la commission : la cohérence des parcours linguistiques et la diversification des langues enseignées/apprises (cf. Rapport IGAENR-IGEN n°2005-019, p.34). La commission doit/devrait notamment veiller au respect des accords bilatéraux passés dès 1963 avec l'Allemagne et dans lequel chacun des deux états s'engageait à développer l'enseignement de la langue du partenaire.

Les programmes d'enseignement

Nombre de passages des textes officiels régissant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en France s'inscrivent explicitement dans le cadre européen :

« L'amélioration de la maîtrise des langues vivantes étrangères par les élèves constitue l'un des objectifs majeurs du système éducatif compte tenu notamment des conséquences de l'élargissement et du développement de l'espace européen. Cet objectif passe par une évolution des pratiques pédagogiques de l'enseignement visant à privilégier les compétences de compréhension et d'expression, notamment à l'oral, en prenant pour base le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe » (Bulletin Officiel n°18 du 5 mai 2005, p.5/10 en ligne).

Quelques lignes plus loin :

« Les nouveaux programmes de langues étrangères du collège conçus selon le cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe, seront arrêtés d'ici la fin de l'année scolaire. »

Le niveau exigé à chaque palier du système scolaire se réfère aux standards européens : A1 à la fin de l'école primaire, entre A2 et C1 à la fin de l'enseignement secondaire (lycée) selon qu'il s'agit de la langue étrangère 1, 2 ou 3, d'un enseignement obligatoire, facultatif ou de spécialité, de la compétence de compréhension de l'oral, d'interaction orale, d'expression orale, de compréhension de l'écrit ou d'expression écrite.

Mais au-delà de l'adoption de l'objectif prioritaire de communication et des standards du Cadre européen, certains passages des textes officiels français indiquent clairement un ralliement à l'objectif plurilingue. Ainsi lit-on dans le «Préambule commun aux programmes de langues vivantes » de la classe de Seconde :

« Les programmes du lycée visent donc prioritairement l'amélioration des aptitudes des élèves à communiquer dans plusieurs langues. La convergence d'approches de ces programmes, d'une langue à l'autre et par-delà la diversité des cultures et les spécificités linguistiques, est en outre de nature à faciliter la tâche de l'élève dans son apprentissage et dans son auto évaluation. L'entraînement, à l'oral comme à l'écrit, aux compétences de compréhension et d'expression se situe donc résolument au cœur de l'apprentissage de toutes les langues vivantes, sans pour autant que l'on vise le niveau de maîtrise du locuteur natif » (Programmes. Allemand. Classe de seconde générale et technologique, 2003 :9).

Dans un cadre d'apprentissage plurilingue, les approches concertées favorisent l'interaction des différents apprentissages linguistiques et l'autonomie de l'apprenant : nous retrouvons bien là des composantes essentielles de l'approche plurilingue dans la définition qu'en a donnée le Conseil de l'Europe.

Pour le cycle terminal (classes de première et terminale, les deux dernières années de l'enseignement secondaire), la description des «objectifs de fin de cycle » commence ainsi :

« Il convient de rappeler qu'en raison des conditions dans lesquelles il s'effectue, l'apprentissage en milieu scolaire d'une langue étrangère ne peut mener l'élève à la compétence du locuteur natif. Le milieu naturel est en

effet l'environnement le plus favorable à la pratique d'une langue, et tout particulièrement en ce qui concerne l'interaction orale » (Bulletin Officiel hors-série n° 5 du 9 septembre 2004, p.25).

Outre une révision salutaire de l'objectif terminal dans le sens d'un plus grand réalisme, ce passage exprime une conception élargie des lieux potentiels d'apprentissage et la volonté de prendre en compte toute expérience langagière.

Dès l'école primaire, les textes officiels intègrent le projet plurilingue en préconisant une observation réfléchie de la langue:

« A partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre

(...) L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités linguistiques et renforce la maîtrise du langage » (Bulletin Officiel hors-série n° 4 du 29 août 2002, pp.6-7).

A l'autre extrémité du système éducatif, le Cadre général pour l'enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal reprend en l'adaptant la même préconisation:

« L'élève de première et de terminale a pris conscience précédemment des spécificités les plus marquantes de la langue qu'il étudie. Il a été aidé en cela par une approche contrastive qui lui a permis de repérer ressemblances et différences avec le français et avec la ou les autres langues étudiées. (...) (L'élève de première et de terminale) comprend que grammaire et lexique sont les deux facettes d'un système de représentation et que chaque langue utilise des moyens grammaticaux et lexicaux propres pour exprimer telle ou telle notion » (Bulletin Officiel hors-série n°7 de 28 août 2003, p.6).

D'autres passages sur l'interdisciplinarité et la place des objectifs culturels pourraient être cités qui font eux aussi écho à l'objectif européen de développement d'une compétence plurilingue.

L' « accès aux langues proches et voisines »

Ce titre reprend celui d'un numéro de la revue Etudes de Linguistique Appliquée (n° 136, oct.-déc.2004) issu des travaux du Laboratoire d'Etudes Sociolinguistiques sur les Contacts de Langues et la Politique linguistique (LESCLAP). J.-M. Robert, responsable du numéro, y propose une distinction entre langues voisines et langues proches : alors que l'on constate pour les premières une grande intercompréhension et une culture partagée, les secondes se caractérisent par le phénomène inverse, c'est-à-dire une intercompréhension faible sans culture partagée. Dans le même numéro J.-M. Eloy, responsable du LESCLAP, établit une typologie des distances et proximités linguistiques.

De tels travaux nous paraissent jeter les bases d'une didactique qui prendrait en compte ces voisinages linguistiques, à l'instar de la pédagogie des langues voisines pratiquée en Scandinavie où les langues scandinaves voisines sont enseignées en milieu scolaire avec la langue maternelle, à l'instar aussi du programme EuroCom qui vise à développer une méthode de compréhension orale et écrite de langues apparentées dans les trois grands groupes linguistiques européens (roman, slave, germanique). La prise en compte des voisinages et parentés linguistiques a bien sûr pour objectif de faciliter et donc de renforcer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage des langues, d'augmenter le nombre de langues apprises par un individu, mais surtout, au regard de l'objet de cette contribution, s'appuie, au niveau de la recherche puis à celui de l'enseignement, sur un mouvement (que l'on peut supposer ascendant) de va-et-vient d'une ou plusieurs langues à une ou plusieurs autres, mouvement justement au coeur du développement d'une compétence plurilingue telle que définie par le Conseil de l'Europe.

La France découvre ses langues

France, pays multilingue. Le titre de l'ouvrage paru en 1987 sous la direction de G. Vermes et J. Boutet était emblématique.

Le Rapport rendu en avril 1999 par B. Cerquiglini aux Ministres de l'Éducation Nationale et de la Culture rend compte d'une mission menée en liaison avec la Charte européenne des langues européennes ou minoritaires, mission dont l'objet était de déterminer «les langues de la France », c'est-à-dire le patrimoine linguistique français à protéger et promouvoir. Des critères complexes conduisent l'auteur du Rapport à dresser une liste de 75 «langues pratiquées sur le territoire national, et distinctes de la langue officielle », «idiomes de statut sociolinguistique très divers », mais la distinction entre «ressortissants » et «migrants » exclut de la liste les idiomes des migrants.

Une enquête menée en 1999 par l'INSEE¹ permet de compléter le Rapport Cerquiglini: A la question «Quelle(s) langue(s) vous a-t-on parlée(s) quand vous étiez enfant ? », 26% de la population française cite une langue autre que le français, associée ou non au français; la moitié (de ces 26%) cite des langues hexagonales, l'autre des langues de l'immigration.

Langues régionales et langues de l'immigration ont fait leur entrée dans le système scolaire français mais par des voies différentes et avec des fortunes distinctes. Certaines langues régionales ont donné lieu à des dispositifs spécifiques ayant pour objectif un enseignement/apprentissage d'abord renforcé de la langue, puis un enseignement bilingue: 3 heures par semaine dès le cycle 1³, 1h30 de langue régionale, 1h30 de langue étrangère et 1h30 d'enseignement d'une discipline en langue régionale à partir du cycle 3; dans le secondaire, un minimum de 3 heures de langue et culture régionales ainsi que l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines dans la langue régionale, permettant d'atteindre un enseignement à parité français/langue régionale. De tels dispositifs ont été mis en place pour le basque, le breton, le catalan, le corse et l'occitan-langue d'oc. Le dispositif mis en place pour les langues d'immigration, l'« enseignement de langue et culture d'origine » (ELCO), résultait d'accords bilatéraux signés entre 1973 et 1986 avec des pays d'émigration vers la France (Italie, Espagne, Portugal, Algérie, Maroc, Tunisie, Turquie et Yougoslavie). Il était d'abord destiné aux enfants de migrants, fut surtout mis en oeuvre à l'école primaire, beaucoup moins dans le secondaire. Des enseignants étrangers rémunérés par les pays partenaires étaient mis à la disposition de l'Éducation nationale, un contrôle était exercé conjointement par la France et le pays partenaire. Si nous évoquons ce dispositif au passé, c'est qu'il n'existe plus que sporadiquement et que l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais et le turc font maintenant partie des langues enseignées/apprises dans le système scolaire. Mais en tant que langues «étrangères ».

Même si l'ELCO a été qualifié de «globalement improductif » (Rapport Legendre, 2003 : 38) - «globalement » seulement -, même si le taux de transmission des langues régionales et de l'immigration dans le cadre familial est jugé «très bas » (Rapport Legendre, p.36), les dispositifs que nous venons d'évoquer nous paraissent constituer un chapitre non négligeable de la progression du système éducatif français vers le plurilinguisme. Car promouvoir l'enseignement des langues régionales et d'immigration est qualitativement autre chose que de développer des sections européennes et internationales (sections bien sûr très précieuses) : promouvoir l'enseignement des langues régionales et d'origine c'est reconnaître et promouvoir le bilinguisme précoce, une heureuse conjonction d'acquisition et d'apprentissage de langues relayées hors de l'école par un groupe social, à un âge où toute appropriation laisse des traces profondes et durables. Le développement d'une compétence plurilingue pourra ensuite s'appuyer sur des expériences langagières plus nombreuses et plus consistantes.

Résistances, zones d'ombre et pistes de recherche

L'obstacle le plus évident au développement d'une compétence plurilingue dans le dispositif français d'enseignement/apprentissage des langues en milieu scolaire est la place hégémonique et souvent exclusive de l'«anglais ». Statistiques décevantes, représentations tenaces, contraintes institutionnelles, impératifs économiques, le

problème est connu et hélas partagé par la plupart des collègues européens. La recherche ne saurait certes à elle seule lever les obstacles, mais il nous semble que certains travaux pourraient permettre quelques avancées.

Le choix des langues

« Si j'étais dictateur, j'interdirais l'anglais en primaire » a déclaré Jack Lang, alors ministre de l'Education nationale, en janvier 2001 (Cf. Rapport Legendre, 2003 : 17). La France étant restée une démocratie parlementaire, les familles n'ont pas été dessaisies du droit de choisir les langues étrangères étudiées par leurs enfants.

Mais si le choix ne revenait plus aux familles, qui choisirait, et surtout, selon quels critères ? Quelques propositions existent :

- Les élèves commencent par une langue autre que l'anglais à un moment où leur motivation psychologique est forte (ils ont 8 ans environ en début de cycle 3), pour étudier ensuite l'anglais, langue pour laquelle la motivation sociale est très forte. C'est la proposition formulée par Claude Hagège.
- Il serait important que de jeunes apprenants commencent par étudier la «langue du voisin », c'est-à-dire la langue parlée dans un pays proche où l'enfant a toutes les chances de se rendre, pouvant ainsi vivre ce qu'est une autre langue, vivre dans une autre langue, partager des activités avec d'autres petits Européens de son âge. Sa représentation ultérieure de ce qu'est une langue/culture étrangère en dépend.
- Quand, dans une école, un membre de l'équipe éducative a un niveau de compétence élevé dans une langue, ne serait-il pas souhaitable d'en faire systématiquement bénéficier les élèves ?

Le choix n'est pas facile, et c'est vers les recherches sur les distances et proximités linguistiques que nous aurions envie de nous tourner, avec une «*orientation sur l'étude et le développement de la perspective de l'apprenant*» (Neuner, 2004, p.13). Un enfant de 7-8 ans n'a certes pas la virginité phonologique d'un nouveau-né, mais une moindre durée d'exposition à sa langue «maternelle» a préservé chez lui une relative disponibilité auditive et phonatoire. Ne pourrait-on par exemple entretenir cette disponibilité en l'exposant à une langue phonologiquement éloignée de sa langue «maternelle », une langue exploitant des oppositions phonologiques avec lesquelles il n'a jamais été en contact ? Le recherche ferait sans doute entrevoir d'autres options.

Qualité vs quantité

En dépit de la participation active de chercheurs français au programme européen Evlang (1997-2001), l'Eveil aux langues n'a pas été l'approche retenue pour l'école primaire par le ministère français de l'Education nationale. A l'issue de longues hésitations entre « initiation », « enseignement d'initiation » et « apprentissage », au terme d'une série de bilans signalant la fragilité des acquis des élèves à leur entrée dans l'enseignement secondaire, le ministère a opté pour l'apprentissage :

« Cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. (...) Cet apprentissage est une étape d'un parcours linguistique qui, au terme de la scolarité obligatoire, aura permis à chaque élève d'acquérir au moins deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle » (Bulletin Officiel hors-série n°4 du 29 août 2002, p.6).

D'autres textes officiels plus récents, mentionnés dans la première partie de cette contribution, reviennent dans le sens d'un plus grand réalisme sur une telle définition des objectifs terminaux. Néanmoins, ce texte de 2002 reste en vigueur à l'école primaire et y est appliqué. Par ailleurs, le choix par les familles de la langue étrangère étudiée à partir du cycle 3 est limité par une obligation de continuité : l'apprentissage commencé à l'école primaire doit pouvoir être poursuivi au collège.

Qualité vs quantité : Il est devenu nécessaire de dépasser cette dichotomie captieuse en donnant de nouveaux contenus aux deux impératifs et en repensant leur articulation. Les parcours linguistiques qui mèneront à une compétence plurilingue restent à établir. Les compétences partielles, «concept révolutionnaire » comme l'affirme le Sénateur Legendre (Rapport Legendre, 2003 :43), fonctionnent dans le cadre de l'évaluation, mais la probable interdépendance des différentes compétences pendant l'apprentissage reste à mettre en lumière. Enfin, l'assignation, à chaque palier du système scolaire, d'un Niveau commun de référence trop ambitieux au regard du volume horaire et des conditions d'enseignement, n'est-elle pas un redoutable obstacle au développement d'une compétence plurilingue ?

Conclusion

Enseignement des langues régionales et de l'immigration, abandon de la mythique compétence du locuteur natif comme objectif final, observation réfléchie des langues dès l'école primaire et approches concertées des différentes langues étudiées dans les programmes officiels les plus récents : le dispositif français d'enseignement/apprentissage des langues en milieu scolaire a indéniablement évolué dans le sens de l'approche plurilingue telle que définie par le Conseil de l'Europe. Mais en s'inscrivant dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, le système éducatif français en a importé une contradiction majeure : bien que chronologiquement postérieur à l'élaboration des Niveaux communs de référence le concept de plurilinguisme n'est pas un appendice, il ne résulte pas de la somme des différents apprentissages linguistiques ; c'est au contraire un concept fondateur, qui implique une redéfinition des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues et l'imagination de parcours linguistiques qui permettent de les atteindre. L'anglais de communication internationale y trouverait « naturellement » sa place.

Bibliographie

- Bulletin Officiel du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.* Hors-série n° 4 du 29 août 2002.
- Bulletin Officiel du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.* Hors-série n° 7 du 28 août 2003.
- Bulletin Officiel du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.* Hors-série n° 5 du 9 septembre 2004.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. 2001. Paris : Conseil de l'Europe/ Didier.
- Cerquiglini, B., 1999. *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication.
- Circulaire n° 2005-067 du 15-4-2005. In : *Bulletin Officiel du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche*, n° 18 du 5 mai 2005.
- Hufeisen, B.,G. Neuner, 2004. *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- IGAENR-IGEN. 2005. *Pilotage et cohérence de la carte des langues*. Rapport n° 2005-019 à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Legendre, J., 2003. *Les langues étrangères en France*. Rapport d'information n° 63 fait au nom de la commission des Affaires culturelles du Sénat.
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. In : *Journal Officiel* n° 96 du 24 avril 2005, p. 7166.
- Programmes. Allemand. Classe de seconde générale et technologique. 2003. Paris : CNDP.
- Robert, J.-M. (coord.), 2004. « Accès aux langues proches et aux langues voisines ». In : *Etudes de linguistique appliquée*, n° 136.
- Vermes, G., J. Boutet (dir.), 198. *France, pays multilingue*. Tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social. Paris : L'Harmattan.

Notes

¹ Sept variétés de la langue occitane sont reconnues : l'auvergnat, le gascon, le languedocien, le limousin, le nissart, le provençal et le vivaro-alpin (Rapport IGAENR-IGEN n°2005-019, p.17, note 15).

² Institut national de la statistique et des études économiques. L'enquête mentionnée a été menée à l'occasion d'un recensement général de la population française.

³ Depuis 1990, afin de mieux respecter les rythmes individuels des enfants, les objectifs de l'école primaire ne sont plus fixés par année scolaire mais par cycle: le cycle 1 va de la petite à la grande section de maternelle, le cycle 2 de la grande section de maternelle au cours élémentaire 1, et le cycle 3 du cours élémentaire 2 au cours moyen 2. Chaque cycle comprend donc trois classes, la grande section de maternelle fait à la fois partie du cycle 1 et du cycle 2.

L'utilisation de textes littéraires à une longue tradition dans l'enseignement du français dans les écoles allemandes. Déjà les manuels de 1950 étaient pleins d'extraits de la littérature française.

Après une introduction présentant des démarches défavorables à une approche littéraire, cette communication portera - dans une première partie plutôt théorique - sur la question s'il faut après tout enseigner la littérature à l'école ou non. Suivra une - très courte - catégorisation des différents genres littéraires qui mènera à une présentation des fonctions et dimensions que la littérature peut avoir lors d'un travail à l'école primaire. Cette partie se terminera par une présentation des programmes actuels du FLE à l'école primaire en Bade-Wurtemberg (Allemagne).

Introduction : Critique de la pratique toujours actuelle

L'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement du français a une longue tradition en Allemagne. Les manuels des années 1950 p.ex. étaient pleins d'extraits de la littérature française. Au plus tard à partir de cette période, des textes littéraires font l'élément d'un travail analytique dans l'enseignement au niveau secondaire. Des milliers de jeunes Allemands ont été obligé de travailler sur des textes littéraires avec l'objectif de faire connaissance de «la littérature française» - et pour l'amour d'une éducation à la culture générale (ceci étant l'ancienne définition de «littérature»). Ils ont donc été confrontés, dès lors et - par tradition - jusqu'à nos jours, à des extraits de textes ou aux textes intégraux de Camus, de Sartre, de Maupassant, de Molière et d'autres, en un mot, des grands «classiques» de la littérature française.

Confrontation réelle, car - ils étaient obligé de lire des textes qui bien souvent ne les intéressaient point du tout et dont ils devaient faire une analyse stylistique, linguistique, etc. Qui n'a pas de souvenir de ses propres leçons de français au lycée :

- « Lisez les pages 27 à 53 et rédigez un texte sur le caractère du personnage principal ! »

- Ou : « Expliquez pourquoi « L'avare » de Molière est une comédie classique en vous référant à la structure de la pièce ! »

- Ou encore : « Caractériser l'emploi des temps verbaux dans la narration de Maupassant ! »

- Ou encore : « Mes frères, il faut tout croire ou tout nier. Et qui donc, parmi vous, oserait tout nier ? » Que veut exprimer Camus dans « La peste » avec cette phrase du prêche du père Paneloux ?

Et il y en a certes bien d'autres exemples comme ceux-ci qui révèlent que le travail sur des textes littéraires était rarement lié au plaisir de la lecture mais plutôt au dogme de la « nécessité de la lecture », de lire pour analyser, de lire pour comprendre l'intention de l'auteur : Ce n'était pas le plaisir esthétique de la tension du texte qui comptait. Au contraire, les seules questions importantes étaient : Comment naît cette tension ? Quelle fonction a ce comique de situation ? Quelle image de l'être humain se cache derrière ce personnage ? Quel est le « message » du texte ? Quelle est l'intention de l'auteur ? (Haas, 1997: 19)

Un tel enseignement littéraire est basé sur le plan métalinguistique et métatextuel. Il ne s'intéresse pas au processus de la lecture lui-même ; au contraire, il s'attarde en grande partie uniquement sur le résultat cognitif de l'analyse des textes.

Cette analyse structurelle est un paradigme des années 1960, une relique, et ne correspond pas du tout aux intérêts des élèves qui ne sont pas motivés par les structures, mais par les contenus (Jarfe, 1997 : 15). De plus, même nous, les adultes, ne lisons pas à l'aide de l'analyse structurelle ; nous lisons parce qu'un sujet nous intéresse, un problème nous fascine, pour la joie de lire. Ceci dit : Dans le cadre de cet enseignement, le devoir fondamental de recueillir - ou de conquérir - des lecteurs a été non seulement *négligé*, mais purement et simplement *géné* - et l'est maintes fois encore aujourd'hui (Haas, 1997). De plus, l'enseignement littéraire traditionnel orienté exclusivement vers la cognition ou les compétences analytiques paraît de nos jours véritablement *nuisible* à la lecture. Daniel Pennac, écrivain français contemporain et lui-même professeur, a publié dans « Comme un roman » un règlement de compte très révolutionnaire et radical avec l'enseignement littéraire scolaire. Les premières phrases de son œuvre ont fait fureur dans le domaine de la didactique de la littérature et se sont révoltées contre la pratique usuelle uniquement cognitive :

Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe « aimer » ... le verbe « rêver ».
On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : « Aime-moi ! » « Rêve ! » « Lis ! »
« Lis ! Mais lis, bon sang, je t'ordonne de lire ! »
Monte dans ta chambre et lis ! (Pennac, 1992 : 1)

Quel effet des expressions telles que celles-ci ont-elles faites sur notre envie de nous consacrer à des textes littéraires ? Dans beaucoup de cas le résultat était - certainement - néant et la motivation de se mettre à lire spontanément, volontairement, n'a probablement pas été éveillée. Et Pennac continue quelques pages plus loin :

Il faut lire, il faut lire pour vivre ! il faut lire !
- Pour apprendre.
- Pour réussir nos études.
- Pour nous informer. [...]
- Pour éclairer notre présent. [...]
- Pour comprendre les fondements de notre civilisation. [...]
- Pour nous cultiver.
- Pour communiquer
- Pour exercer notre esprit critique. (Pennac, 1992 : 80-81)

Eh bien, NON ! Peut-être tous ces propos de Pennac peuvent réellement être le résultat de la lecture - soit ! Mais ceci ne peut justement pas être l'objectif primordial pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Enseignement littéraire à l'école - oui ou non ?

Vu nos propres expériences scolaires par rapport à un travail littéraire, vu le manque de motivation que nous éprouvions dans ce domaine, on serait tenté - à première vue - de refuser tout texte littéraire à l'école - quel que soit le niveau des élèves. Et il est bien possible que nous aurions le soutien des élèves (ce qui ne serait pas vraiment étonnant), celui des parents (puisque l'« étude de la littérature est toujours *tellement* difficile » !) ainsi que celui des futurs employeurs (« Apprenez-leur enfin quelque chose d'utile ! »).

Cependant, la question ne peut pas être le refus total de textes littéraires, surtout dans un temps où on semble constater un constant recul de la lecture individuelle auprès des jeunes. En supposant que ceci est probablement aussi dû à un manque de support littéraire à la maison et en famille, la question devrait être davantage une modification, un revirement du travail littéraire à l'école, une intégration explicite de textes littéraires dans les cours et avec ceci une définition de leur fonction aussi dans l'enseignement précoce du français. Il faut ajouter que la didactique de l'enseignement littéraire pour la langue maternelle ainsi que pour la langue étrangère a déjà connu un revirement tout au moins sur le plan théorique. Malheureusement, il n'a apparemment

pas encore atteint beaucoup de professeurs à la base, c'est-à-dire à l'école.

Pour définir l'objectif d'un travail littéraire, il faut tout d'abord prendre en considération le nombre d'élèves qui - après leur scolarité - passe par une formation littéraire (Haas, 1997). La question qui se pose est si le travail théorique réalisé dans le cadre d'analyses de textes s'adresse aux élèves qui vont emprunter ultérieurement une formation ouvrière, artisanale ou de technicien. Et si ceci est valable pour l'enseignement littéraire en langue maternelle, ce doit être d'autant plus important pour la didactique de la littérature en langue étrangère.

Selon une étude de Jarfe (1997 : 26), réalisée en Allemagne, sont enseignés en langue étrangère des élèves dont 95% ne seront pas des anglicistes voire des romanistes, mais des juristes, des médecins, des employés de banque, etc. - toutes des professions qui à première vue n'apportent pas d'avance un intérêt primordial ou même supérieur ni à l'apprentissage de la langue en général ni à la littérature en particulier. On peut donc constater que ce ne sont pas les grandes masses d'élèves qui choisissent cette filière et que les autres nécessitent *a priori* d'autres qualifications que la capacité d'analyser des textes littéraires, à savoir de réussir dans leurs professions à travers une compétence linguistique approfondie.

Vu de cet angle plutôt pragmatique, le travail traditionnel de l'analyse structurelle sur textes littéraires semble négligemment élitaire, puisqu'il ne concerne que ce petit groupe de notre clientèle scolaire, donc une toute petite minorité par rapport à la totalité des élèves. Pour cette raison, il paraît plus propice d'inciter les élèves à vivre avec la littérature, de la savourer comme un élément de décoration du quotidien (Haas, 1997). Comme le disait déjà O'Connor :

The meaning of a story should go on expanding for the reader the more he thinks about it, but meaning cannot be captured in an interpretation. If teachers are in the habit of approaching a story as if it were a research problem for which any answer is believable so long as it is not obvious, then I think students will never learn to enjoy fiction. (O'Connor, 1961, cité d'après Fitzgerald, 1979 : 437)

Mais il ne s'agit pas de faire de la lecture une simple cause de discussion et de dégrader ainsi la littérature. Les élèves ne doivent pas du tout être dégagés de la lecture ainsi que de l'analyse - même très poussée - de textes littéraires. Au contraire, il faut réussir que les enfants se mettent davantage et volontiers à lire, qu'ils établissent leurs propres manières subjectives de la lecture et de comprendre un texte, tout en apprenant à contrôler et réviser leurs idées à base du texte (Jarfe, 1997 : 26).

Ici se trouve la différence de cette approche par rapport à la méthode traditionnelle : Autrefois, le professeur dirigeait l'analyse tout le long du cours ; aujourd'hui, l'élève sera incité à réfléchir sur sa manière de lire et sa compréhension en argumentant par et avec le texte, c'est l'enfant auquel on va demander de discuter de façon engagée les différents modes de compréhension. Par ce biais, cette approche permet d'établir une compétence communicative ce qui est un objectif fondamental de l'enseignement d'une langue.

Il s'agit donc en premier lieu de donner aux élèves la joie de la lecture, d'approcher un texte littéraire de manière à construire auprès de l'enfant un plaisir de lire. Et c'est ici - à mon avis - la fonction primordiale de l'enseignement littéraire à l'école primaire : donner le cadre pour une éducation au plaisir de lire. Au plaisir de la confrontation avec un texte littéraire. Si l'enseignement du français à l'école primaire n'est pas capable d'offrir aux enfants le plaisir de la lecture, ce plaisir que peut évoquer un texte littéraire et le travail avec celui-ci, les écoles secondaires auront du mal à travailler *contre* la motivation des élèves.

Littérature et textes littéraires - essais de catégorisation

Mais que faut-il comprendre par « textes littéraires » ? Glaap et Rück (2003) expliquent dans le *Handbuch Fremdsprachenunterricht* que - concernant l'enseignement littéraire - les formes narratives se prêtent plutôt au niveau secondaire. Plus particulièrement ils proposent les textes courts pour la phase intermédiaire en guise

d'introduction au travail littéraire et les textes longs comme perfectionnement au niveau du cycle supérieur et du bac. De même, ils argumentent pour les textes dramatiques. En ce qui concerne les textes lyriques, ils précisent qu'ils se prêtent selon leur complexité poétique à différents niveaux.

Il est donc nécessaire d'élargir la définition de la littérature et d'utiliser, au-delà de cette catégorisation plutôt « classique », un terme de littérature plus étendu que l'on pourrait dénommer textes « esthétiques » : Ainsi il est possible de définir outre les genres classiques un genre de « littérature populaire » qui regroupe p.ex. des contes, des anecdotes, des chants populaires, etc.

Glaap et Rück qui, eux aussi, se réfèrent à une idée plus large de la littérature, ajoutent les chansons de tous genres, les blagues, les sketches, les bandes dessinées et même certaines formes de publicité. Et je suis tenté de joindre à cette liste deux catégories supplémentaires : les livres d'images pour enfants (qui ne sont pas sous-entendus sous le terme de bandes dessinées) ainsi que tout texte d'information. Je pense que cet élargissement du terme de « littérature » ou de « textes littéraires » est important surtout à l'égard de l'école primaire.

Fonctions de textes littéraires au niveau primaire

Et quelle fonction le texte littéraire peut-il avoir ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord brièvement se rappeler les objectifs du français langue étrangère au niveau primaire. A ce sujet, Rück (2000 : 413) résume qu'il s'agit de motiver les élèves pour la langue concernée et à travers ceci de les sensibiliser pour tout apprentissage de langues. De plus, ils doivent être amenés à communiquer à un niveau élémentaire.

Quels pourraient - sous ce point de vue - être les objectifs d'un travail avec des textes esthétiques au niveau primaire ? Tout d'abord, on peut distinguer trois dimensions d'objectifs qui se réfèrent en partie à ce que Mertens (2001 : 98) désigne être la base obligatoire pour l'enseignement du français langue étrangère à la transition du niveau primaire vers le secondaire. Obligatoire en ce sens que les élèves du niveau primaire doivent avoir acquis un certain nombre de compétences - et qu'au niveau secondaire il faut les prendre en considération et au sérieux et ainsi se consacrer au travail au-delà. Les trois dimensions sont :

a) Une dimension affective

On essaiera à travers l'approche de textes littéraires de sensibiliser les enfants à la beauté de la lecture, à la fascination du texte et ainsi de construire une sensibilité pour la littérature. Il s'agit d'évoquer une affectivité par rapport au texte littéraire et au travail avec celui-ci. Au cœur de cette dimension est situé tout ce qui est du créatif, du jeu - car établir la joie pour une langue et pour la littérature passe aussi par la transformation, la défiguration de textes, etc. Et c'est ça qui fait plaisir...

b) Une dimension communicative

Tandis que la première dimension concerne le côté affectif, cette deuxième dimension, se concentre plutôt sur l'acte de communication et à ce qui se rattache à celui-ci.

Un premier élément à ce niveau est l'écoute. Selon Bleyhl (2000), il est important que l'élève soit jeté dans un bain linguistique. Et Rück (2000) exprime, qu'il semble tout à fait utile au départ de se concentrer sur l'écoute. La compréhension auditive est un procédé actif lors duquel des processus physiologiques et cognitifs amènent à une construction d'un contenu. Et la réaction adéquate à des questions fait également partie de l'acte de communication.

Ensuite, il s'agit d'établir au fur et à mesure de l'avancement des cours une compétence communicative non-verbale, c'est-à-dire de faire remarquer le rôle du non-verbal dans un acte de communication et de travailler cet aspect. Le fait de savoir écouter et reconnaître des messages non-linguistiques sonores qui remplacent la communication verbale ou bien qui l'accompagnent est lié à ce premier point de cette dimension. Il sera donc important d'intégrer dans l'enseignement de textes littéraires postures, gestes et mimiques comme le propose p.ex. Rittaud-Huttinet en 2003.

Le troisième élément de cette dimension se compose de stratégies d'apprentissage:

savoir formuler des hypothèses sur le sens du message, exprimer son opinion, prendre une position dans une discussion, etc.

Il semble évident qu'une communication au sens d'un dialogue approfondi ne paraît pas encore réalisable au niveau primaire. Mais il est tout de même possible de développer l'expression orale de l'enfant en langue étrangère à partir des différentes images acoustiques qu'il entend.

c) Une dimension purement linguistique

Dans le cadre de cette troisième dimension il s'agit p.ex. d'enrichir au niveau lexical le savoir de l'élève. Ceci veut dire : en travaillant sur des textes littéraires il est possible d'élargir le vocabulaire dans la langue étrangère. Il est évident qu'au niveau du primaire on essaiera davantage de prendre en considération les divers centres d'intérêts des enfants et de travailler alors sur des champs lexicaux correspondants comme p.ex. les animaux, la famille et les amis, les couleurs, le corps, les vêtements, les jouets, les jeux et les sports, etc. Il s'agit donc ici d'enrichir le vocabulaire spécifique lié aux différents sujets.

De plus, il est important à ce niveau d'intégrer les tournures et locutions du quotidien des élèves. Le travail avec des textes littéraires peut ainsi également avoir pour but de fixer des structures morphosyntaxiques de base liées aux thèmes choisis. Il sera donc nécessaire de repérer des textes littéraires se référant à ces sujets.

Un troisième élément de la dimension purement linguistique se rapporte à l'accentuation spécifique du français. Les élèves ont l'occasion d'apprendre la prononciation du français à un moment propice sur le plan de l'évolution psychologique. Il est certain que l'on n'attendra pas la perfection en phonétique et intonation dans les premières quatre années sachant que l'acquisition des sons n'est pas encore complètement achevée. Mais il s'agit de travailler avec des enfants à travers des textes littéraires la musique des mots, le rythme des phrases ainsi que la mélodie des textes.

Il y aurait peut-être d'autres aspects et d'autres dimensions à mentionner, mais au niveau primaire ces trois dimensions semblent être les piliers les plus importants pour le travail avec des textes littéraires.

Principes d'enseignement à l'école primaire

Pour cerner les genres de textes ainsi que les textes littéraires appropriés pour un travail au niveau primaire, il est utile de se rappeler les principes fondamentaux de l'enseignement qu'il faut respecter à ce niveau-là. Ceux-ci sont définis par les programmes de 2001 qui précisent :

Lernen im Alter von sechs bis zehn Jahren ist geprägt von spontaner Motivation, rascher Auffassungsgabe und Offenheit gegenüber Neuem sowie ganzheitlichem Erfassen von Situationen. Dies gilt gerade auch für das Erlernen von Sprachen. Der Unterricht muss diese Bedingungen berücksichtigen, indem er situative Lernanlässe bietet, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten dazu gibt, ganzheitlich mit allen Sinnen zu lernen sowie ihre Fähigkeit zu kreativem Mitgestalten einzusetzen. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2001: 17)

Il faudra ainsi créer des situations d'apprentissage qui permettent aux jeunes Allemands de profiter de leurs capacités soi-disant créatives et globales. La langue cible - et ceci est la marque spécifique de l'enseignement du français à l'école primaire - est utilisée de manière authentique : elle est la langue du cours, la langue de transmission du savoir, et la langue de travail soi-disant la langue véhiculaire.

Suivant l'idée d'une progression communicative dans la langue cible, il y a six critères principaux pour le déroulement des cours :

a) Les sujets choisis comme contenu des cours doivent être adaptés à l'âge des élèves et propices pour les motiver. Ceci implique un enseignement en intervalles correspondant à la capacité plus réduite de concentration des élèves.

b) Il s'agit de choisir des sujets extraits du quotidien des élèves, de leurs intérêts, de leurs passe-temps, de leur monde conceptuel. Il est donc important de se poser la question en quoi les sujets intégrés dans les cours concernent réellement les élèves sur le plan du contenu, du savoir, des méthodes d'apprentissage, etc.

c) Ceci implique que l'enseignement doit être dirigé par une orientation à des situations et à des thèmes précis (et non à une grammaire ou une soi-disant progression grammaticale suggérée, fictive ou autre...). Ici, il est donc important de choisir des situations et des thèmes que les élèves connaissent déjà ou dont ils devraient faire connaissance à leur âge. Une base importante pour comprendre la langue cible est la capacité des élèves de construire leur savoir à l'aide des connaissances déjà acquises.

d) Le choix de situations et de thèmes est étroitement lié à une intégration de l'apprentissage de la langue cible dans le cadre des disciplines autres que la langue elle-même. La langue devient ainsi le véhicule de transport du savoir, les élèves sont jetés dans le bain linguistique selon le principe de l'immersion et de l'enseignement bilingue.

e) Un enseignement au primaire doit viser à un apprentissage par l'expérience individuelle et le jeu. Le jeu possède un côté d'invitation à participer, le fait de « faire avec » est vécu de manière positive. De plus, les élèves ne sont pas encore fixés sur le dogme de la notation, mais s'émerveillent dans la joie du processus.

f) Ceci implique, finalement, le principe de globalité, c'est-à-dire l'apprentissage avec tous les sens : le goût, l'odorat, l'ouïe, le toucher, la vue,... Un fait accepté dans la société scientifique est que plus un processus d'apprentissage touche plusieurs sens, plus il augmente les chances d'une acquisition réelle du savoir.

Si l'on prend comme point de départ ces six principes, il semble évident que la méthode la plus appropriée pour satisfaire à toutes ces demandes - c'est l'approche actionnelle ! Un enseignement qui prend au sérieux les enfants, qui vise à leur faire apprendre les contenus des cours par l'expérience personnelle ainsi que par le jeu, en choisissant des situations et des thèmes propices et motivants, ne peut se passer d'approche actionnelle. Ce sont les élèves qui doivent entrer en action, qui deviennent actifs, qui deviennent les protagonistes de l'enseignement - et qui vivent la langue.

Respectant les programmes du Bade-Wurtemberg, les textes choisis devraient donc s'adresser non seulement à la volonté des enfants de bouger, de participer et de présenter, mais aussi à celle de communiquer avec les autres. Ceci implique que les textes littéraires choisis doivent permettre les activités appropriées telles que la mise en scène ou la mise en espace, le jeu, le chant et le rythme ainsi que la rime. Au niveau primaire, il est important est de veiller à ce que l'action accompagnante permette une identification au niveau affectif - car tout texte littéraire évoque des sentiments, des expériences, une accumulation de savoir et de connaissances. Il est évident que l'approche actionnelle ne se restreint pas au jeu ou à la mise en scène, mais qu'il est également important de travailler à l'aide de puzzles linguistiques, de travail libre en autonomie des élèves, de cercles d'apprentissage, de dictées visuelles, de textes à trous, de reconstructions de textes, etc. Il s'agira donc de répertoire des textes de tous genres littéraires, variés dans leurs contenus mais en même temps clairs et compréhensibles.

L'idée sera donc de pratiquer en classe de langue le plus souvent possible *un vécu* du texte littéraire. Ce vécu peut consister en l'accompagnement du langage par postures, gestes et mimiques comme le proposent p.ex. Llorca (2002) ou bien aussi Rittaud-Huttinet (2003 ; aussi bien pour des apprenants adultes que pour des apprenants adolescents et enfants). L'effet favorable de ce genre de travail a été démontré par des études sur l'intégration de gestes dans l'enseignement d'une langue étrangère effectuées p.ex. par Llorca (2002) ou par Schiffler (2000). Le résultat de ces études était qu'une liaison d'un texte avec justement postures, gestes et mimiques est très importante. Cela mène à un apprentissage qui est significativement supérieur à un travail sans liaison corporelle, c'est-à-dire uniquement cognitif. Schiffler (2000) a également pu prouver qu'une combinaison de la langue avec la musique peut augmenter l'efficacité de l'apprentissage.

Combiner les mots avec des gestes renforce donc la capacité d'apprendre une langue. Ceci implique toute activité reliant la langue au corps, reliant l'apprentissage à l'affectivité. Ceci dit, il semble évident que de courts textes poétiques, contes ou essais ainsi que des chants sont les plus appropriés pour le travail littéraire au primaire. Comme le précise Rittaud-Huttinet (2003 : 59) : « Grâce à ces activités dont l'objectif premier et visible est ludique, l'enseignant, dans la classe de langue étrangère, facilite l'approche de faits de langue en atténuant les craintes inhérentes à l'apprentissage. » De plus, il est possible de réaliser des transformations de textes poétiques ou de pratiquer la réécriture de textes comme le proposent p. ex. Rattunde (1990) ou Rück (1998).

Des rimes parlées réellement en rythme ne font pas uniquement comprendre aux apprenants la langue dans le sens du contenu ou dans le sens communicatif mais permettent également une rencontre avec le son. La langue est connue avec les organes sensoriels. Elle n'est pas seulement comprise mais également vécue. Ceci permet à long terme la construction d'un sens de la langue. Une approche actionnelle permettra donc un effet majeur sur la motivation des enfants et sur leur volonté de lire. Et - peut-être - réussirons-nous de construire chez l'élève une envie de lire, de se consacrer à des textes littéraires même au-delà de l'école primaire. Ainsi, on pourra se joindre à nouveau à Pennac (1992 : 162) qui a établi les dix droits du lecteur pour manifester que la base de la lecture est - justement - l'envie. Cependant, il y manque un - onzième - droit fondamental définissant la finalité d'un enseignement littéraire à l'école primaire :
Le droit au plaisir de lire en vivant la littérature à l'école.

Bibliographie

- Bleyhl, W. (éd.), 2000. *Fremdsprachen in der Grundschule*. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel.
- Fitzgerald, S. (éd.), 1979. *Flannery O'Connor, The Habit of Being*. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Glaap, A.-R., H. Rück. 2003. Literarisches Curriculum. In: Bausch, K.-R. et al.(éd.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, pp. 133-138.
- Haas, G., 1997. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Jarfe, G., 1997. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts - eine Bestandsaufnahme. In: Jarfe, G. (éd.), 1997. *Literaturdidaktik - konkret. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Heidelberg: Winter, pp. 9-28.
- Llorca, R., 2002. Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. In: Kühn, O., O. Mentz (éd.), 2002. *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Der etwas andere Fremdsprachenunterricht*. Herbolzheim: Centaurus-Verlag, pp. 129-138.
- Mertens, J., 2001. « Der Fremdsprachenunterricht am Wendepunkt. Zum Verhältnis von Grundschule und Sekundarstufe ». *Neusprachliche Mitteilungen*, n°4, pp. 194-202.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (éd.) 2001. *Bildungsplan für die Grundschule. Ergänzung: Fremdsprachen Englisch/Französisch*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Pennac, D., 1992. *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Rattunde, E., 1990. *Poesie et écriture poétique. Möglichkeiten eines kreativen Umgangs mit poetischen Texten im Französischunterricht (Chanson - comptine - poème)*. Frankfurt: Diesterweg.
- Rittaud-Huttinet, C., 2003. Enfance: les jeux de chansons. In : Prinz, M. F. (éd.) 2003. *FFF - Frühes Fremdsprachenlernen Französisch II*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 58-73.
- Rück, H., 1998. « Poesie im Französischunterricht der Grundschule ». *Französisch Heute*, n°2, pp. 166-177.
- Rück, H., 2000. « Vom Hörverstehen zum Sprechen ». *Französisch Heute*, n°4, pp. 412-422.
- Schiffler, L., 2000. « Neuere physiologische Untersuchungen des Gehirns und das Fremdsprachenlernen ». *Neusprachliche Mitteilungen*, n°4, pp. 220-223.

Relations de l'enseignement d'une langue étrangère au français langue de scolarisation dans l'école primaire en France

Dominique Ulma

IUFM de Versailles, Site de Cergy, France

Depuis 1989, l'école primaire propose en France d'enseigner une langue vivante aux enfants. D'abord expérimentation réduite à quelques départements, la généralisation s'est installée progressivement jusqu'à l'introduction officielle d'une langue vivante, étrangère ou régionale, dans les programmes de 2002, actuellement en vigueur.

Nous proposons d'étudier sur près de 15 ans de textes officiels les rapports affirmés ou sous-jacents institués entre la langue de scolarisation, le français, et les langues vivantes enseignées à l'école primaire.

Après une période de flottement correspondant aux hésitations de l'institution sur les finalités de l'introduction des langues au niveau primaire, nous verrons que dans les nouveaux programmes, les langues vivantes, étrangères ou régionales, sont vues selon leur domaine d'implication dans un rapport de parallélisme, de complémentarité ou de subordination au français.

Les langues vivantes ont acquis en une décennie une nouvelle légitimité non seulement au sein des disciplines enseignées à l'école primaire, mais aussi dans les programmes, dans les trois cycles qui plus est. Une légitimité gagnée dont la place s'affirme avec de plus en plus d'autonomie de cycle en cycle. Au moins autant que le processus d'officialisation dans les programmes, ses relations avec la langue nationale peuvent témoigner de cet affranchissement progressif.

Introduction

C'est devenu un truisme que de dire que la construction européenne conduit à la valorisation des langues vivantes et de leur apprentissage, car elles sont un outil de communication et d'ouverture culturelle indispensable. De fait, en raison de l'élargissement et de l'approfondissement de l'intégration européenne, les systèmes éducatifs européens ne peuvent désormais faire l'économie d'une contribution de plus en plus grande de l'enseignement des langues : les compétences linguistiques et interculturelles jouent un rôle de plus en plus déterminant dans le développement de l'Union. Et même, maîtriser¹ une seule langue étrangère ne suffit plus : l'enjeu de la diversification est désormais lui aussi décisif.

Le plurilinguisme² doit donc devenir un facteur d'identité et de citoyenneté européennes. En témoignent plusieurs résolutions adoptées par les États-membres de l'Union depuis celle de 1995³ en faveur du plurilinguisme comme facteur de développement de la mobilité des individus, de la diversification des langues et du renforcement de la compréhension mutuelle dans l'appréhension de la richesse culturelle de l'Union, en particulier en destination des publics défavorisés ou isolés. Il est ainsi couramment admis qu'il faut aujourd'hui maîtriser au moins deux langues en plus de sa langue maternelle.

Corrélativement, tous les pays européens ont durant les deux dernières décennies abaissé l'âge d'apprentissage de la première langue vivante, la plupart d'entre eux l'intégrant au nombre des disciplines obligatoires de l'enseignement primaire, ce qui a eu notamment pour effet d'élargir l'éventail des langues proposées (ce qui n'équivaut pas forcément aux langues réellement *appprises*) et d'accroître les besoins en enseignants qualifiés en langues et capables de les enseigner à de jeunes enfants. Et le 16 décembre 1997, les ministres de l'éducation de l'Union ont traduit ces pratiques et le consensus qui existe dans la communauté des chercheurs sur une réceptivité accrue des jeunes enfants

aux langues vivantes par une résolution⁴ qui manifeste la convergence des politiques européennes en matière d'apprentissage précoce des langues.

La prise de conscience est d'importance, car « *la majorité des gens en Occident s'imaginent que l'unilinguisme est la norme et le bilinguisme l'exception, même ceux qui s'expriment en bilingues compétents. Il est important de se rendre compte du fait que, sur le plan statistique mondial, c'est sans doute le bi- ou plurilinguisme qui représente la norme et l'unilinguisme l'exception* » (Baetens Beardsmore, 1995 :13). Toutefois, s'agissant de l'Europe, il faut bien reconnaître que la majorité de la population est monolingue, ce qui peut expliquer certaine frilosité sur le plan linguistique.

Dans tous les pays européens, la consubstantialité de la langue et de la culture est reconnue, de sorte que la langue est vue comme le vecteur privilégié de l'ouverture culturelle, de l'apprentissage de la tolérance, via les compétences interculturelles. Les contacts et échanges sont bien entendu encouragés comme un bon moyen de se frotter au mode de vie, valeurs et attitudes des partenaires. La langue sert ainsi de support à une approche culturelle élargie.

Rien d'étonnant par conséquent à ce que la France, comme la plupart des autres pays européens, ait porté son attention sur l'enseignement-apprentissage des langues dès le primaire. Plusieurs facteurs ont accompagné cette institutionnalisation, au nombre desquels les relations plus ou moins sous-jacentes entre la langue nationale, le français, et les langues vivantes enseignées à l'école primaire. C'est ce que nous nous proposons d'examiner dans les pages qui suivent.

Sans entrer dans les détails, dès les années 60, sous forme d'initiatives isolées, des expériences d'enseignement des langues vivantes au niveau du cours moyen avaient été tentées, mais, ponctuelles et marginales, elles n'avaient connu qu'un très faible succès faute de suivi, de réelle volonté politique et de moyens adaptés⁵.

Il faut attendre 1989 pour que Lionel Jospin, alors Ministre de l'éducation, propose une « *expérimentation contrôlée* » dans 20% des classes, dans une sélection définie de départements dits « pilotes ».

L'étude des textes relatifs à l'introduction des langues vivantes à l'école élémentaire depuis 1989 montre assez nettement le passage d'une période de tâtonnement axé sur une sorte de propédeutique à un véritable enseignement-apprentissage dont le rôle éducatif est souligné.

La succession des directives correspond à la succession des ministres de l'Éducation nationale, qui ont chacun voulu imprimer leur marque à ce qui constitue l'un des chantiers les plus importants de l'enseignement primaire de la décennie 1990 – avec les nouvelles technologies :

L'expérimentation contrôlée au CM, 1989-91 (*Lionel Jospin*)

L'EILE au CM (1991-1999)

L'initiation à partir du CE1, 1995 (*François Bayrou*)

L'apprentissage (ou ELVE) en CM, 1998 (*Claude Allègre*)

L'apprentissage, Consultation sur les nouveaux programmes, septembre 2001, et Nouveaux programmes, février 2002 (*Jack Lang*).

Plus de dix ans après le lancement de l'expérimentation contrôlée, la vieille bataille entre initiation et apprentissage est enterrée, et la généralisation confirmée de ministre en ministre a permis de lancer le débat, d'opérer une prise de conscience large dans l'opinion (parents notamment) et auprès des enseignants sur l'importance des langues. Cela a permis d'installer les langues vivantes dans un statut de réelle discipline à l'école primaire et les déclarations d'intention ont trouvé une concrétisation du processus de légitimation des langues vivantes dans les nouveaux programmes de 2002, alors que plus d'une décennie de valse-hésitation des orientations pédagogiques autour de ce qui est désormais une discipline obligatoire montre que la réponse était loin d'être évidente.

Ainsi, par-delà les clivages politiques, il nous semble que l'initiative, correspondant à l'application de résultats de recherches et à la tendance observée

dans la plupart des pays européens, a permis de constituer le socle sur lequel se sont édifiées les dernières orientations ayant conduit aux nouveaux programmes de 2002, qui consacrent non seulement la légitimation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, mais aussi le démarrage de cet enseignement dès l'école maternelle, en grande section, avec la disparition de la notion discutable de précocité.

Or si la sensibilisation démarre à la maternelle, elle se fait naturellement de manière concomitante aux apprentissages langagiers et linguistiques relevant du français langue de scolarisation.

« *On ne reviendra pas sur la fausse querelle, depuis longtemps dépassée, selon laquelle l'enseignement précoce d'une langue étrangère perturberait la maîtrise de la langue maternelle. C'est évidemment l'inverse qui est vrai, dans une relation dialectique entre les deux apprentissages que les enfants maîtrisent très bien pour peu qu'on les y aide adéquatement* », écrivent Louis Porcher et Dominique Groux (2003 :112) et les enfants bilingues manifestent une plus grande souplesse intellectuelle dans le passage d'un code linguistique à l'autre. C'est bien un enrichissement qu'avait montré Éveline Charmeux (1992) en observant une classe où des activités de prise en compte de l'écrit avaient été choisies comme point d'appui pour favoriser particulièrement la mémorisation et une pratique raisonnée de la langue en comparaison avec la langue française. Elle conclut son étude en évoquant des retombées indéniables sur les compétences et comportements de lecteurs des élèves de la classe dont elle a relaté l'expérience : meilleurs repérage et utilisation des indices pour formuler des hypothèses et les valider. Cet argument, quoique limité par la singularité de l'expérience, doit contribuer à montrer que l'introduction des langues vivantes à l'école primaire n'a pas que des visées en termes d'acquisitions linguistiques. Nous allons donc observer comment les textes officiels articulent langue de scolarisation et langue étrangère.

Les dénominations avant les nouveaux programmes : une décennie d'amalgame

De 1989 à 1999, quand il est fait référence au français, c'est essentiellement la dénomination « langue maternelle » qui est employée⁶, avec les déterminants possessifs « *sa* » ou « *leur* » selon les contextes, excepté dans le texte de 1998 où c'est l'article défini qui est présent. On peut sans doute ajouter les dénominations « *sa propre langue* » et « *sa langue* » qui figurent dans la circulaire du 3 mai 1995, dans des contextes similaires à ceux où est employée « *langue maternelle* » dans les autres textes. Ainsi, il est sous-entendu que la langue enseignée à l'école est la langue maternelle des écoliers.

D'autres passages évoquent d'ailleurs précisément le français, souvent dans des contextes de co-occurrence⁷ avec « *langue maternelle* » : on peut relever les désignations « *le français* »⁸, « *la langue française* »⁹, et même « *grammaire française* »¹⁰. Une seule fois, « *français* » est employé sans déterminant dans une énumération au sens d'enseignement disciplinaire¹¹, toutes les autres mentions référant à la langue de scolarisation.

Ces dénominations du français identifiées en tant que langue, tant sous l'appellation « *langue maternelle* » que sous celle de « *langue française* », figurent la plupart du temps dans des paires avec la ou une « *langue étrangère* » : il s'agit alors d'évoquer l'attitude de comparaison qui doit être sollicitée chez les élèves. Cette attitude est résumée par une formule reprise par les opérations successives depuis 1996 : le maître doit faire « *prendre conscience que la langue étrangère n'est ni un « calque » de la [sa / leur] langue maternelle, ni une [simple] juxtaposition de mots* ». Une formule complétée depuis la circulaire de 1997 par la notion de « *passerelles* » à établir entre langue étrangère et langue française ou maternelle.

Les dénominations dans les nouveaux programmes de 2002 : vers plus de clarté ?

Cet amalgame langue maternelle - langue française ne figure quasiment plus dans les passages des nouveaux programmes consacrés aux langues vivantes, et c'est la désignation de « *langue française* » qui est la plus fréquente, « *langue maternelle* » étant

réservée, dans les programmes de maternelle et de cycle 2, aux « *enfants dont le français n'est pas la langue maternelle* » au sens propre. Ainsi les nouveaux programmes prennent-ils en compte et préconisent-ils de valoriser des langues « *parlées par les élèves* », et qui ne sont ni le français ni les langues étrangères ou régionales enseignées à l'école.

Dans les programmes de cycle 3, la seule mention de la « *langue maternelle* » concerne la finalité de l'enseignement des LER (langues étrangères ou régionales), qui est que chaque élève puisse maîtriser, au terme de sa scolarité, au moins deux langues vivantes en plus de « *sa langue maternelle* », avec le déterminant possessif. On notera que le libellé des programmes pour le cycle 2 comporte « *le français* » au lieu de « *langue maternelle* », alors que les deux sont ailleurs bien distincts, ce qui laisse à penser que la « *langue maternelle* » dont il est question dans les programmes du cycle 3 est bien encore une fois le français, la véritable langue maternelle de certains élèves étant du coup au mieux sous-entendue en plus des autres langues à maîtriser.

« *Le français* » quant à lui est toujours identifiable comme désignant la langue, par exemple dans des énoncés du type « *une langue autre que le français* ». On ne trouve enfin qu'une seule mention de la « *langue nationale* », dans les programmes pour le cycle 3, et l'on peut constater que cette expression, plusieurs fois présente dans la consultation sur les nouveaux programmes, a disparu de la version définitive, du moins dans les pages consacrées aux langues vivantes. L'expression est pourtant celle choisie par Jack Lang dans sa préface à l'édition tous publics des nouveaux programmes : « *la langue nationale nous construit et nous réunit. Chaque enfant doit pouvoir entrer dans cette maison commune, s'y sentir à l'aise, chez lui* »¹². La métaphore se trouvait déjà dans les programmes de 1995¹³ et avait été reprise dans le dossier de rentrée 2001¹⁴ où Jack Lang qualifiait la langue nationale de « *langue que tous ont en partage* », le « *devoir absolu de l'école républicaine [étant] de donner à chaque élève les clés de la maison commune : le français.* »

Comme dans les textes précédents, langue française et langue étrangère sont fréquemment associées dans des contextes suggérant la comparaison, et la notion de calque est reprise dans les programmes pour le cycle 3, avec une formulation un tout petit peu différente toutefois, par généralisation : « *un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre* ». Cette attitude de distanciation grâce à la confrontation est récurrente dans les textes régissant l'introduction des langues vivantes à l'école.

Les rapports de l'enseignement des LER avec le français : un renforcement mutuel

En effet, dès le lancement de l'expérimentation contrôlée est affichée la notion de comparaison entre les langues étudiées à l'école, avec comme objectif la compréhension du fonctionnement de la langue étrangère, mais aussi l'idée que l'étude d'une langue étrangère doit bénéficier au français, et plus généralement contribuer au développement de la conscience (méta-)linguistique des élèves. L'idée générale des textes de la période 1989-1999 est celle d'un va-et-vient entre langue étrangère et français qui doit permettre par la comparaison une prise de conscience, implicite au cycle 2, plus systématique au cycle 3, du fonctionnement de la langue étrangère étudiée. L'impact sur la maîtrise du français n'est mentionné que dans la première circulaire de 1989, tandis que celle de 1999 élargit la prise de conscience au « *fonctionnement des langues* ». Enfin, le texte de 1997 sur *CE2 sans frontière* précise que le matériel vidéo peut être complété par des « *recours au français* », pour « *donner une consigne* » ou « *définir une tâche précise* » : le français est alors un moyen pédagogique au service de la gestion de classe, et plus du tout la langue étudiée à l'école¹⁵. Ainsi, les rapports entre langue étrangère et français peuvent-ils être synthétisés par la « *prise de conscience* » et les « *passerelles* ».

Dans les nouveaux programmes de 2002, cette articulation avec la maîtrise de la langue française est répétée dès le préambule, mais l'enseignement des langues vivantes doit aussi entrer en interaction avec la maîtrise du langage, ce qui est une précision nouvelle en ce sens que langue et langage sont distincts, alors que les textes officiels

entretenaient généralement une confusion entre les deux. On peut considérer à la lecture de ces nouvelles orientations que les fonctions de la langue étrangère ou régionale à l'égard du français se regroupent autour de trois pôles.

Français et langues vivantes au service de la maîtrise du langage : une finalité commune

Tout d'abord, la langue étrangère est désignée comme un moyen parallèle au français au service des mêmes fins: communication, fonctions langagières, maîtrise du langage puis du métalangage.

Les langues étrangères sont présentées comme un outil de compréhension du monde au même titre que le français. On peut en effet faire un rapprochement avec l'introduction des programmes pour l'école maternelle (BOEN p. 17) : « *En s'ouvrant ainsi aux multiples usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui non seulement lui permet de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit.* »

Par conséquent, conçues comme un outil parallèle à l'outil langue nationale, les langues étrangères concrétisent un changement d'échelle dans l'environnement de l'institution scolaire et dans celui de la vie quotidienne de ses usagers : le passage d'un milieu instituant national à un milieu instituant supranational, qui accompagne le processus d'intégration européenne. Les langues étrangères font désormais partie intégrante des thématiques transversales de l'école dans la majeure partie de l'Europe.

Dès l'introduction des programmes de l'école maternelle¹⁶, il est spécifié que l'on profite des intérêts glossiques de l'enfant et de sa malléabilité articulatoire pour débiter l'initiation aux langues vivantes. Langue nationale et langue étrangère semblent être considérées dans la diversité des langues, également au service de la maîtrise du langage, priorité de l'école maternelle.

Dans la partie consacrée spécifiquement au domaine langues étrangères ou régionales des programmes du cycle 2, on retrouve cette idée selon laquelle le français et les autres langues contribuent à édifier les « *bases des apprentissages linguistiques* », l'apprentissage des langues vivantes étant présenté comme un moyen de « *faciliter (...) la maîtrise du langage* ».

À l'école maternelle, où se produit un « *premier contact avec une langue étrangère ou régionale* »¹⁷, les compétences orales et l'éducation aux réalités phonologiques et accentuelles de la langue vivante sont menées en parallèle à la découverte des réalités sonores de la langue française (rythme, syllabe, phonèmes par rimes et assonances).

Même parallélisme quand la langue vivante est employée comme outil de régulation et d'organisation de la vie de la classe (rituels, consignes), comme moyen de participer à la vie de la classe, ou quand on apprend en langue vivante des comptines, chansons, jeux, poèmes, récits. Repères spatiaux et temporels se construisent eux aussi en parallèle dans les différentes langues apprises à l'école (maternelle et cycle 2). De même encore pour ce qui est de l'apprentissage de la parole décontextualisée : la langue n'est qu'un véhicule pour une opération mentale complexe, un outil pour comprendre le monde.

Tant dans les programmes de l'école maternelle que dans ceux pour le cycle 2, ce sont les programmes d'éducation musicale qui mettent explicitement sur le même plan d'une énumération français et langue régionale ou étrangère, culture nationale et culture régionale ou étrangère, et même « *éventuellement des langues maternelles* » pour le cycle 2. Toutes les langues étudiées et/ou travaillées convergent en co-élaboration vers une finalité commune, à laquelle concourt aussi l'éducation musicale : la maîtrise du langage. La contribution peut être indépendante dans la similitude, sur le même plan, ou reposer sur un étayage (comparaison).

La mention « *langue nouvelle* » des programmes du cycle 2 témoigne d'une conception additive des apprentissages langagiers : d'abord la langue maternelle au sein de la famille, puis la langue de l'école, puis une première langue vivante, puis une

deuxième etc. La notion de « *diversité linguistique et culturelle* » présente à plusieurs reprises donne du français l'image d'une langue parmi d'autres, cas particulier certes, mais replacée dans le contexte général des « *modes de communication et d'expression* ».

Toutefois, on peut noter qu'au cycle 2, le parallélisme entre français et langues étrangères ou régionales n'est pas strict, puisque les compétences de réception, transversales, sont développées à l'écrit en français, mais à l'oral en langue, comme le montre le passage consacré au « *développement de l'aptitude à l'écoute* » (BOEN p. 57) : « *Une importance toute particulière est accordée au développement chez l'élève d'une curiosité et d'une attitude active envers des documents sonores. Concourt à cet objectif : l'audition de très brefs récits, enregistrés ou lus, dont la compréhension est facilitée par une structure répétitive et par des illustrations explicatives ; le repérage, au cours d'un récit entendu, de noms, de mots ou d'expressions connus de la classe avant l'audition ; la recherche du sens de mots inconnus en fonction d'indices fournis par le texte ou le contexte du récit.* » C'est bien une démarche de chercheur de sens, similaire à celle pratiquée en compréhension en français (lecture d'images, lecture compréhension, audition d'un récit), qui est dessinée ici.

En cycle 3, le parallélisme change d'objet et porte sur l'étude de la langue, qui caractérise concomitamment langue nationale et langue vivante : (BOEN p. 67) « *La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes* », (BOEN pp. 76-77) « *l'enseignement [des langues étrangères ou régionales] (...) contribue à construire des connaissances linguistiques précises* », « *à partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre* ». C'est ce qu'indiquait Hagège (1996 : 94) : « *la langue maternelle, faisant office de métalangue dans laquelle sont exposées les particularités grammaticales de la langue étrangère qu'on enseigne, apporte un précieux concours. Mais il convient de ne l'utiliser que dans des cadres précisément définis, et sans la faire interférer sans cesse avec LV1, afin de ne pas accroître, justement, les interférences* ».

Langue et culture étant consubstantielles, on ne sera pas étonné de voir qu'à la diversité linguistique est généralement associée la diversité culturelle, à laquelle les élèves doivent être familiarisés, et pas uniquement par le contact avec les langues vivantes. La prise en compte de cette diversité est au service d'une édification commune et l'on peut relever dans les programmes de l'école maternelle : « 3.3. *Du rappel des événements passés au récit : découvrir les cultures orales.* (...) *On prendra soin de ne pas oublier les traditions orales régionales ainsi que celles des aires culturelles des enfants étrangers ou d'origine étrangère qui fréquentent l'école. Au travers de cette diversité, il est possible d'effectuer des rapprochements qui manifestent le caractère universel de cette culture.* »

Les langues vivantes au service du français

Ensuite, langue étrangère et langue française sont présentées dans les effets que l'une peut avoir sur l'autre, le plus souvent dans la perspective d'un renforcement du français par la langue vivante, mais la réciproque est présente.

Dans les programmes des cycles 2 et 3 apparaît cette relation spécifique entre le français et les autres langues étudiées à l'école. Par la mise en corrélation, l'enseignement des langues est susceptible d'avoir un impact sur l'enseignement de la langue nationale : (BOEN p. 65) « *L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française.* (...) *La découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. Elle est aussi une ouverture sur le monde, qu'il soit lointain (langues étrangères) ou proche (langues régionales)* ». Les langues étrangères ou régionales agissent en direction de la langue nationale, dont elles nourrissent la réflexion : (BOEN p. 57) « *elles facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française* » ; (BOEN p. 67) « *l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale donne (...) la possibilité de prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d'en mieux comprendre l'usage.* » Ces assertions

peuvent référer à des travaux comme ceux de Sophie Genelot (1995).

Au cycle 2, les spécificités phonologiques et accentuelles de la langue étudiée permettent de découvrir une nouvelle fonction du français, celle de point de comparaison, d'ancrage pour une première approche métalinguistique de la langue étrangère : « *phonèmes inconnus dans la langue française, traits linguistiques non pertinents en français* ». Les moyens là aussi sont les mêmes qu'en langue nationale (mémorisation, discrimination, imitation, jeu), et la comparaison s'étend aux aspects culturels, la culture française servant de base de comparaison pour le repérage de « *traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...)* ou de la communication non verbale ». Ainsi, l'étude raisonnée du français peut avoir un impact sur la compréhension du fonctionnement de la langue vivante.

La langue vivante étrangère : une discipline autonome

Enfin, la langue étrangère est présentée pour être étudiée pour elle-même, à côté du français, voire sur le même plan d'une énumération de langues que l'élève devra maîtriser au terme de sa scolarité.

Cycle 2 (BOEN : 40) : « *Il appartient donc aux enseignants de l'école maternelle de conduire tous les enfants qui leur sont confiés à s'intéresser au langage non seulement pour ce qu'il peut dire, mais aussi pour la manière dont il le dit* ». En ce sens, langue nationale et langue vivante étrangère ou régionale sont alliées dans une conquête commune, l'entrée dans la réflexivité et la pensée métalinguistique, comme le confirme la suite de l'introduction : « *Entre «Maîtrise du langage et langue française» et «Découvrir le monde», le domaine «Langue étrangère ou régionale», déjà entrevu à l'école maternelle, devient au cycle 2 l'objet d'un enseignement explicite et structuré* ». Comme le français, la langue vivante devient un objet d'étude à part entière au cycle 2, et non plus seulement un outil au service de la découverte du monde et de la maîtrise du langage.

La mise sur le même plan apparaît aussi dès l'énumération de l'introduction du cycle 3 : « *(...) le cycle 3 (...) sera aussi une ouverture vers de nouveaux enseignements : histoire, géographie, observation réfléchie de la langue française (grammaire), langue étrangère ou régionale, sciences expérimentales et technologie.* »

Le cycle 3 consacre un début d'autonomie de la langue étrangère : la référence est encore le français, mais le but n'est plus seulement la maîtrise du langage¹⁸, ni le renforcement de la maîtrise de la langue nationale. Désormais, les élèves sont invités à essayer de comprendre comment la langue étrangère fonctionne pour elle-même, comme en témoignent les compétences devant être acquises en fin de cycle, où l'on retrouve des notions équivalentes à celles étudiées en français, mais cette fois dans la perspective d'une langue étrangère ou régionale comme objet d'étude. Cette nouvelle conception renvoie au travail réflexif sur la langue française systématisé au cycle 3, et l'on peut alors retrouver un certain parallélisme.

Il ressort donc de ces nouveaux programmes que les langues vivantes, étrangères ou régionales, sont vues selon leur domaine d'implication dans un rapport de parallélisme, de complémentarité ou de subordination au français.

Toutefois, ce qu'il convient de retenir est non pas l'introduction des langues vivantes au sein des disciplines enseignées à l'école primaire, puisque cette introduction date de 1989 sous la forme d'une expérimentation contrôlée généralisée graduellement, mais la nouvelle légitimité de cette discipline dans les programmes, dans les trois cycles qui plus est.

Une légitimité gagnée dont la place s'affirme avec de plus en plus d'autonomie de cycle en cycle : moyen comme un autre en maternelle, la langue vivante peut agir comme renforcement de la langue française au cycle 2 et se distingue comme discipline véritablement autonome au cycle 3. Au moins autant que le processus d'officialisation dans les programmes, ses relations avec la langue nationale peuvent témoigner de cet affranchissement progressif.

Porcher et Groux (2003 : 8-9) l'affirment : « *L'apprentissage précoce des langues est ainsi, à la fois, une préparation à la mobilité géographique et une accoutumance à la présence d'étrangers près de soi. Il fournit, dès lors, les premiers matériaux d'une décentration des sujets, c'est-à-dire d'une capacité à penser qu'il existe différentes manières de voir le monde. Le début optimal d'un enseignement de langue étrangère, c'est toujours la sensibilisation à l'altérité, à la compréhension que l'autre est à la fois différent de moi et semblable à moi* ».

Conclusion

Il aura fallu plus de dix ans depuis l'expérimentation contrôlée pour faire accéder les langues vivantes à un statut de discipline à part entière de l'école primaire en France. Un mouvement de légitimation qui s'est accompli parallèlement au développement des circulations en Europe et dans le monde, à l'accélération de la mondialisation qui rend aujourd'hui de plus en plus nécessaire la maîtrise d'au moins une langue étrangère en plus de sa langue maternelle. D'ailleurs, le monolinguisme est plutôt une rareté dans le monde, et même en Europe désormais, où tous les pays ont adopté le principe d'un enseignement des langues étrangères dès le plus jeune âge, au moment où les facultés de l'enfant sont le plus favorables à cet apprentissage, dans le but officiel de permettre à chacun en Europe de maîtriser deux, voire trois langues en plus de sa langue maternelle.

Mais enseigner les langues vivantes à l'école primaire comme elles ont pu être enseignées dans le secondaire risque bien de les cantonner à un rôle de joyeuse distraction ne débouchant sur aucun apprentissage réel, sur aucune compétence valorisable dans le contexte d'aujourd'hui qui est celui des échanges et de la mobilité : maîtriser une langue vivante est bien plus qu'une valeur ajoutée et doit servir dans des contacts avec des étrangers car une langue est comme son nom l'indique vivante. On ne peut plus aujourd'hui se contenter de l'apprendre dans les livres.

Il est nécessaire pour que l'enseignement scolaire des langues vivantes soit efficace de penser autrement que du haut vers le bas la question de la continuité primaire-secondaire. Si ce mouvement du collège vers l'école a pu être utile au moment de l'implantation des langues en primaire, l'expérience maintenant assise montre que l'immobilisme de certaines pratiques au collège dessert les élèves et leurs apprentissages. Ceux-ci se démotivent en raison de l'effet de répétition qu'ils ressentent au collège, et tout le bénéfice de ce qu'ils ont appris à l'école risque d'être perdu. Il faut un enseignement des langues qui fasse sens pour l'élève, et c'est par une pratique effective que passe la solution, grâce à toutes les formes d'échanges.

La question de la formation est évidemment au cœur du problème, de même qu'elle joue sur la diversification des langues, en panne malgré les annonces. Une formation davantage ouverte à la dimension européenne, aux échanges, aux partenariats, promouvant l'expérience comme élément moteur, peut avoir des répercussions positives sur les pratiques de classe.

Bibliographie

- Bertucci, M.-M., C. Corblin, (coord.), 2004. *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, p. 214.
- Blondin, C. et al., 1998. *Les langues étrangères dès l'école maternelle au primaire - Conditions et résultats*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université, Coll. Pratiques pédagogiques, p. 136.
- Charmeux, É., 1992. « Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues ». *Repères* 6. Paris : INRP, pp. 155-172.
- Genelot, S., 1995. « L'enseignement des langues à l'école primaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais ». *Cahier de l'IREDU* n° 58. Dijon : IREU.
- Genelot, S., 1997. « L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège ». *Revue Française de Pédagogie* 118 (janvier-février-

mars), pp. 27-42.

Groux, D., 1996. *L'enseignement précoce des langues - Des enjeux à la pratique*, Préface de Louis Porcher. Lyon : Éditions Chronique sociale, p. 218.

Hagège, C., 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Éditions Odile Jacob, p. 298.

Janitza, J., Juillet 1989. *Rapport de la commission de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères* (dactylographié).

LIDIL n° 11. Avril 1995. Dossier « Jalons pour une Europe des langues ». Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p.182.

Luc, C. (dir.), 1991. *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Actes de colloque - juin 1990. Paris : INRP, Département Didactique des disciplines, p. 226.

Luc, C., 1996. *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : constats, analyses, propositions - Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l'I.N.R.P., Octobre 1995 - Mars 1996*. Paris : I.N.R.P., Documents et travaux de recherche en éducation n° 17, p.62.

Luc, C. et al., 1999. *Enseignement des langues vivantes au CM2 - Rapport du groupe de suivi de l'I.N.R.P., 1998-1999*. Paris : INRP, Documents et travaux de recherche en éducation n° 38, p.59.

Ministère de l'Éducation nationale. 2002. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : XO Éditions, p. 159 Préface de Jack Lang. = BOEN Hors Série n° 1 du 14 février 2002, p.100.

Ministère de l'Éducation nationale. 2002. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : XO Éditions., p.287. Préface de Jack Lang. = BOEN Hors Série n° 1 du 14 février 2002, p.100.

Porcher, L., D. Groux, 1998 (mise à jour 2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?, p.128.

Ulma, D., 2003. *Ouvrir l'école primaire française à la dimension européenne : enjeux et perspectives*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Paris 10-Nanterre, p.722.

Ulma, D., 2004. « L'enseignement des langues vivantes étrangères : l'enjeu de la diversification linguistique ». In : Bertucci, M.-M., C.Corblin, (coord.), *Quel français pour l'école ? Les programmes scolaires face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan, Coll. Savoir et formation. pp. 75-122.

Ulma, D., (à paraître). « Ouvrir à la dimension européenne dès l'école primaire : qu'en disent les nouveaux programmes ? ». In : Regnault, É., H.Vieille-Grosjean (dir.), *Construire l'identité européenne. Altérité, Éducation, Échanges*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p.23.

Notes

¹ Le présent article applique les rectifications orthographiques publiées dans le Journal officiel de la République française n° 100 du 6 décembre 1990.

² Selon Claude Hagège, plurilingue se dit d'une entité géographique ou politique au sein de laquelle coexistent plusieurs langues. Multilingue est réservé aux individus. Les deux ne coïncident pas forcément : un pays officiellement plurilingue peut ne compter que peu de multilingues (pour des raisons idéologiques par exemple).

³ « Résolution du Conseil, du 31 mars 1995, concernant l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne ». J.O.C.E. série C n° C 207 du 12-8-1995. 1-5.
http://www.europa.eu.int/eur-lex/fr/lif/dat/1995/fr_395Y0812_01.html

⁴ « Résolution du Conseil du 16 décembre 1997 concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne ». J.O.C.E. série C n° C 001 du 3 janvier 1998, 2-3.
http://www.europa.eu.int/eur-lex/fr/lif/dat/1998/fr_398Y0103_01.html

⁵ Voir l'article de Denis Girard, « Bilan didactique qualitatif des expériences d'enseignement précoce d'une langue étrangère (1960-1980) » in C. Luc (dir.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Actes de colloque - juin 1990, Département Didactique des disci-

plines, INRP, 1991, 226 p. Ou encore l'analyse qu'en font L. Porcher et D. Groux, *L'apprentissage précoce des langues*, PUF, Coll. Que sais-je ?, rééd. 2003, pp. 49-51.

⁶ Circulaires du 6 mars 1989, du 9 mai 1996, du 19 février 1997 sur *CE2 sans frontière*, du 24 avril 1997, du 23 juin 1998 et du 4 novembre 1999.

⁷ 6 mars 1989, 19 février 1997 sur *CE2 sans frontière*, 24 avril 1997 et 4 novembre 1999.

⁸ Circulaires du 6 mars 1989, du 3 mai 1995 (au sens de domaine disciplinaire en parallèle avec l'histoire, la géographie etc) et du 19 février 1997 sur *CE2 sans frontière*.

⁹ Circulaires du 24 avril 1997 et du 4 novembre 1999.

¹⁰ Circulaire du 6 mars 1989.

¹¹ Circulaire du 3 mai 1995.

¹² *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? et Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, XO, 2002, p.8.

¹³ Voir Corblin, C., « La langue française dans les programmes de l'école, une langue vivante, maternelle ou nationale ? », in Bertucci, M.-M., Corblin, C. *Quel français à l'école ?*, L'Harmattan, 2004.

¹⁴ Dossier de presse du 4 septembre 2001: <http://www.education.gouv.fr/discours/2001/rentree/ecole.htm>

¹⁵ Claude Hagège précise toutefois que « le mélange continu de LM et de LV1 durant le cours de langue étrangère n'est pas à recommander », *L'enfant aux deux langues*, Éditions Odile Jacob, 1996, p. 94.

¹⁶ BOENp. 18 : « Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves. Dès la grande section, elle met les enfants en situation de commencer à apprendre une nouvelle langue. »

¹⁷ On notera au passage que la consultation de l'automne 2001 parlait de « premier apprentissage ».

¹⁸ BOEN p. 77, « L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage »: langues et français sont des moyens complémentaires pour un objectif métalinguistique.

Małgorzata Pamuła, Université Pédagogique de Cracovie, Pologne
Julian Serrano, Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca
– Universidad de Castilla – La Mancha, Espagne

Boîte à Lettres (PLB-Primary Letter Box) est un projet Comenius 2.1 financé par l'Union Européenne. Il y a six partenaires de quatre pays : Angleterre, Autriche, Espagne et Pologne. Le projet essaie de trouver des voies d'intégration de la lecture dans le processus d'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire. Le produit est destiné à des formateurs d'enseignants et il est présenté sous forme d'une boîte de matériel pour illustrer, de façon pratique, comment est intégrée la lecture dans ce processus. Lire aide les enfants à développer leurs compétences globales dans l'utilisation de la langue étrangère et à augmenter leur plaisir d'apprendre. La boîte contient un livre qui rassemble et explique des théories sur la lecture en langue étrangère et une gamme d'exemples pratiques de nos recherches. Nous avons fait spéciale attention aux théories sur les intelligences multiples et nous avons essayé de les appliquer dans le développement des compétences en lecture. Les ressources incluent une ample série de documents audiovisuelles et multimédia, des présentations et des matériels pour le tableau interactif, ainsi qu'une recherche sur le potentiel de l'utilisation d'un professeur virtuel.

Le projet «**Boîte à Lettres** » est une proposition d'appliquer des résultats de recherche menés par Howard Gardner sur les intelligences multiples, dans le processus de l'apprentissage l'enseignement de la lecture en langue étrangère. Réalisé par l'équipe de spécialistes en enseignement aux enfants, dans le cadre des projets européens Socrates Comenius 2.1. Ce projet s'adresse aux formateurs et aux enseignants de FLE qui travaillent avec le jeune public et qui veulent diversifier les méthodes et les techniques d'enseignement de la lecture pour les rendre plus motivantes et, en résultat, plus efficaces. La méthodologie choisie et proposée dans ce projet permet de réaliser l'apprentissage d'une langue étrangère en respectant les besoins et les possibilités de chaque enfant. Nous avons aussi proposé de pratiques pédagogiques de nouvelles technologies de communication et d'information appliquées.

Dans ce projet Socrates Comenius 2.1 plusieurs acteurs se sont engagés: aussi bien les formateurs que les enseignants, grâce auxquels nous avons pu tester nos idées. Les institutions partenaires qui ont contribuées au projet : Redcar and Cleveland ICT (Angleterre), Akademia Pedagogiczna w Krakowie (Pologne), Centro de Formación y Recursos de A Coruña - Xunta de Galicia (Espagne), Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca - Universidad de Castilla - La Mancha (Espagne), Pädagogische Akademie der Diözese Sankt Pölten in Krems (Autriche) et University College of York Saint John (Angleterre).

Les objectifs du projet

Nos objectifs prennent en considération parallèlement le processus d'apprentissage, l'organisation des pratiques pédagogiques et les supports didactiques utilisés. Notre but c'est:

- apporter des pistes pour aider les enseignants à tracer des itinéraires personnels appuyés sur la diversité de leurs élèves,
- collaborer dans la construction des tout premiers pas vers l'autonomie en lecture,
- délimiter les itinéraires vers la réussite en lecture et les traduire en de nombreuses activités illustrant un module de formation significatif et facile à utiliser pour les enseignants.

Le produit final

Le fruit de notre collaboration est une boîte à outils, «*Boîte à Lettres* », destinée aux formateurs qui contient :

- Un rapport descriptif du projet, des partenaires et du public auquel il s'adresse.
- Un dossier de formation pour les professeurs comportant
 - une approche théorique,
 - une réflexion sur la pratique
 - certains exemples de choix méthodologiques visant l'enseignement - apprentissage de la lecture avec des élèves débutants en langue étrangère d'entre 7 et 11 ans.
- Un DVD avec des activités et matériels multimédia pour les formateurs.
- Une « mallette » avec des objets et des matériels d'appui au processus d'appropriation de la lecture chez les jeunes apprenants.

Le matériel permet aux formateurs de préparer la formation complète, dynamique et interactive qui présente le processus de la lecture sous l'angle théorique, illustré par la réalisation de certaines conceptions en pratique scolaire dans le cadre de la pédagogie différenciée avec l'emploi très vaste de nouvelles technologies de communication et information (le tableau interactif, la vidéo digitale, les innovations multimédia).

L'apprentissage de la lecture comme processus complexe et dynamique

Dans l'approche théorique de la lecture nous profitons des recherches menées sur la lecture en langue maternelle (LM) mais surtout nous voulons présenter la perspective de la lecture en langue étrangère (L2). Nous voulons présenter aussi la lecture de la perspective de l'apprenant (individualisation du processus d'apprentissage). Mais notre objectif principal est d'aider aux jeunes apprenants à apprendre à lire mieux en langue étrangère.

Nous avons constaté, d'après nos observations, que dans le processus l'enseignement - l'apprentissage des langues étrangères aux enfants, la lecture est souvent une compétence négligée. Pendant les cours, on donne la priorité à l'oral, ce qui paraît évident surtout dans les premières années d'apprentissage d'une LE, mais ensuite la compétence de la lecture apparaît comme une activité plutôt intuitive qui n'est pas abordée d'une façon méthodique. Le fait que l'enfant sait lire en LM ne suffit pas pour lire en LE. Il existe le transfert d'habiletés de lecture acquises en LM vers LE, mais cela ne garantit pas la réussite en lecture dans la LE. Pour pouvoir lire aisément il faut non seulement avoir beaucoup de contacts avec l'écrit mais aussi développer des automatismes de lecture qui aident dans le processus de la compréhension du texte écrit.

D'après le Cadre Européen Commun de Référence (2002), l'enseignant qui travaille avec les enfants en primaire doit développer chez eux des compétences générales et linguistiques de base, en particulier ce qui est des dimensions phonétiques et syntaxiques, tout en cultivant une interaction orale élémentaire en classe. Les élèves du primaire qui commencent l'apprentissage d'une langue étrangère, d'après les descripteurs du Cadre, sont des utilisateurs élémentaires de niveau A. Le niveau A comprend deux phases : A1 - introductive ou de découverte et A2 - intermédiaire ou de suivi. L'apprenant de niveau A de la compréhension écrite doit être capable de comprendre les noms familiers, des mots

et des phrases très simples par exemple dans des annonces, sur des affiches et ensuite lire des textes courts très simples, des lettres personnelles courtes et simples. Considérant l'âge de départ des apprentis débutants en langues étrangères des différents pays européens, dans notre projet nous les situons dans les niveaux suivants:

COMPRENDRE		
LIRE		
A1	A2	B1
Je peux comprendre des noms familiers, ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles

Comme le descriptif du Cadre est un document général qui ne prend pas en compte le facteur âge de l'apprenant, on peut essayer de définir d'une manière plus détaillée les compétences en lecture en LE chez les jeunes apprenants et les stratégies utilisées. Le descriptif doit aussi considérer le type de textes à lire. Alors quelles sont les compétences en lecture à acquérir au niveau A, par un enfant apprenant une langue étrangère dans le milieu scolaire ?

L'enfant apprend à lire des textes courts et simples qui étaient auparavant bien travaillés à l'oral, par exemple des contes et des histoires illustrées, des textes informatifs et fonctionnels comme des instructions sur comment faire une toupie ou autre chose, de simples recettes de cuisine, des poèmes et des comptines, des textes de chansons, des messages, etc.

Les enfants qui commencent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en LM, ont déjà une connaissance fonctionnelle de la langue orale. Ils peuvent communiquer dans la vie quotidienne sans problèmes. Ils sont en train de développer leurs compétences métalinguistiques. Les enfants qui commencent l'apprentissage de la lecture en LE ne sont pas dans la même situation. Ils sont au début de l'apprentissage et ils sont en train de construire leurs compétences en communication dans la langue cible.

Enseigner à lire - modèle équilibré

Tous les enseignants se posent la même question : Comment enseigner à lire et quelle méthode choisir ? Depuis un certain temps on n'entend moins de ferventes discussions entre les partisans de modèle ascendant et modèle descendant car les pratiques scolaires rarement les ont appliquées entièrement. Aujourd'hui on parle beaucoup plus de modèle interactif et de modèle équilibré de lecture. Le modèle interactif est soutenu par plusieurs chercheurs surtout en France. Il est un compromis entre les deux modèles connus, de telle façon que le modèle « descendant » y est central et les activités de phonétisation du texte restent complémentaires. Brissiaud (2001:49) l'appelle « lecture-découverte de la forme sonore des mots » parce que les élèves partent de la lecture globale des mots pour ensuite continuer l'activité de lecture et découvrir les règles du décodage.

Pour notre groupe de travail le modèle équilibré était choisi consciemment car il est le plus proche à notre approche proposé dans le module de formation. Le modèle

équilibré n'est pas une méthode mixte qui combine le modèle descendant et ascendant. C'est « une approche dans laquelle l'enseignant prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la meilleure façon d'aider chaque enfant à devenir meilleur lecteur » (Giasson, 2003:28). Cette approche est centrée sur les besoins individuels des élèves. Dans l'organisation des activités de lecture on essaie d'équilibrer les objectifs de lecture avec les attentes et les motivations des enfants. Pour cette raison ce modèle exige de la part de l'enseignant une très bonne préparation et des savoirs sur le processus de lecture et les stratégies de lecture. L'enseignant doit savoir équilibrer des activités dirigées et des activités libres, le travail avec des textes plus longs et des textes plus courts ou même avec des mots pour travailler les problèmes spécifiques, l'enseignement explicite et implicite. L'enseignant qui veut travailler dans ce cadre doit aussi connaître la caractéristique des enfants qui entrent dans le monde de l'écrit. Il doit se rendre compte que les enfants vont aborder la lecture dans leur rythme individuel et qu'il sera obligé de le respecter déjà dans la phase de planification des activités.

Giasson (2003b:29) cite les recherches de Dahl et Scherer, de Taylor et Allington qui prouvent que ce modèle est très efficace et qu'il stimule l'apprentissage de la lecture. Ce modèle est également le plus proche de notre groupe de recherches et dans nos propositions d'activités de lecture vous allez retrouver le soin de respecter notre jeune lecteur avec ses besoins et ses possibilités et ainsi que recherche d'équilibre méthodologique.

L'apprentissage de la lecture comme processus dynamique

L'apprenant acquiert des compétences en lecture progressivement. Giasson (2003) analysant cette gradation des capacités du lecteur, en a décrit six étapes : le lecteur « en émergence », l'apprenti lecteur, le lecteur débutant, le lecteur en transition, l'apprenti stratège et le lecteur confirmé. Le lecteur « en émergence » entre dans le monde de l'écrit. Il n'est pas du tout autonome et il devine plutôt qu'il ne lit. Il n'a pas encore de capacités de décodage et il a beaucoup de difficultés en lecture. Le lecteur confirmé est celui qui a automatisé ses savoirs et savoir-faire et comme le dit Pawłowska (2002 :9) « *il lit vite, il comprend le sens du texte, il est critique par rapport au texte, il est capable d'apprendre à partir d'un texte et il peut lire des textes littéraires et informatifs* ». Il comprend sans problèmes ce qu'il lit et il sait exploiter le texte : il connaît des stratégies pour trouver les informations importantes, il sait aussi utiliser les informations du texte pour les transférer sous une autre forme p.ex. un résumé ou une synthèse.

Quel chemin difficile a à parcourir notre apprenant pour lire couramment et en plus en langue étrangère qu'il maîtrise moins que sa langue maternelle!

L'enseignant a une tâche difficile à remplir : il doit conduire son élève vers l'autonomie en lecture passant tout d'abord par les étapes de sensibilisation à l'écrit et de la lecture active des mots, des phrases et des textes.

- **Sensibilisation à l'écrit** (affichage, la lecture des albums, des textes par l'enseignant, l'accès libre aux livres en langue étrangère dans le coin-lecture).

Pour sensibiliser les élèves à l'écrit en langue étrangère, dans notre groupe de travail, nous avons proposé en 2002/03 un concours "Le Monde des Langues" aux élèves de plusieurs écoles en Angleterre. Le concours était soutenu par la Fondation Nuffield et organisé par le CILT. Les enfants qui ont participé dans le projet devaient trouver dans leur entourage des mots étrangers et les présenter sous forme artistique. Les résultats de ce projet étaient très intéressants. Les élèves étaient fortement motivés et ils ont participé activement aussi bien à la „chasse aux mots étrangers" que dans la création des produits finaux.

- **La lecture active des mots** (jeux linguistiques, exercices de vocabulaire), **des phrases** (proposées par les élèves et les travaillées à l'oral), **des textes** (travaillés à l'oral).

Dans le module de formation il se trouve un éventail d'activités pour les débutants qui permettent aux jeunes apprenants de français langue étrangère un riche entraînement en lecture et écriture. Les activités sont classées par le type d'intelligence à laquelle ils s'adressent.

Les activités étaient aussi enregistrées en classe - cela permet aux personnes formées l'observation des démarches proposées et l'analyse des pratiques.

Les formateurs y trouveront aussi les activités préparées pour les utiliser avec le tableau interactif et autres supports multimédias.

- **Vers la lecture autonome**

Notre module offre aussi les activités aux apprenants au niveau A2 et B1. Leur construction stimule l'autonomie de l'apprenant et le prépare au travail avec Le Portfolio Européen des Langues.

Individualiser le processus d'enseignement-apprentissage

Tous les propositions d'activités qui se trouvent dans «*Boîte à Lettres*», sont classées d'après le type d'intelligence fort de l'apprenant (d'après la théorie de H.Gardner) ce qui permet d'individualiser le processus d'enseignement-apprentissage. Cela aussi laisse aux enseignants le choix de telles activités pour les apprenants où ils vont utiliser leurs intelligences fortes même si celles-ci sont les intelligences faibles de l'enseignant.

«*Boîte à Lettres*» offre donc un régime bien balancé et équilibré.

Quel type d'activité de lecture à quel type d'intelligence?

Gardner estime que chaque individu dispose de plusieurs types d'intelligence : linguistique, logico-mathématique, interpersonnelle, intrapersonnelle, verbo-linguistique, musicale-rythmique, spatiale, naturaliste, corporelle-kinesthésique et que certains entre elles deviennent, grâce à la stimulation de l'entourage, les intelligences plus fortes que d'autres (Gardner in., 2001). Dans les activités qu'on propose aux élèves il existent certaines qui se prêtent plus aux certaines types intelligences que d'autres.

- **Intelligence linguistique** est responsable de la production du langage: la narration d'histoires, la pensée symbolique et l'écriture. Les enseignants peuvent proposer à ces élèves qui en général aiment la lecture et leurs compétences linguistiques sont au-delà de la moyenne les activités comme les jeux de la chasse aux mots, les jeux du loto, les jeux d'association graphique, la pêche aux sons dans lesquels les apprenants reconnaissent des mots isolés et aussi la lecture des textes simples (phrases, dialogues, emails), l'analyse des textes d'après les indices grapho-phonétiques et les jeux basés sur des mots (memory, jeux d'orthographe, charades).
- **Intelligence logico-mathématique** est associée souvent à la „pensée scientifique” et à la résolution des problèmes. L'enseignant qui veut stimuler cette intelligence chez les élèves doit réfléchir comment combiner la lecture avec les nombres, la logique, les classifications. Comme ces apprenants s'intéressent souvent au le monde des sciences il pourrait leur proposer les textes qui présentent ces thèmes. Les élèves ayant cette intelligence forte aiment aussi lire le texte en puzzles, mettre en ordre l'histoire, analyser la structure logique d'une phrase (p.ex sur l'ordinateur), lire et suivre un mode d'emploi, lire un texte et d'en tirer les information par catégories.
- **Intelligence spatiale** comprend la capacité de visualiser des choses. Les apprenants qui ont cette intelligence forte ont la possibilité de se faire facilement une représentation spatiale du monde dans leur esprit. L'enseignant qui veut stimuler cette intelligence doit faire le recours le plus souvent aux outils visuels. Les textes à lire qu'il propose doivent être accompagnés de photos, de cartes, il peut proposer aussi les modes d'emploi illustrés, les mots en différentes formes et couleurs. Les enfants peuvent les ranger par catégories, créer des collages, utiliser a forme graphique du texte (map minds).

- **Intelligence kinesthésique** est responsable des capacités d'utiliser le corps pour s'exprimer - „l'apprentissage à faire en faisant”. Les activités qui stimulent cette intelligence c'est la lecture des modes d'emploi pour réaliser un jeu, les textes pour les mimer ou réaliser un poster et aussi les jeux interactifs, basés sur les mots (TICE). Les élèves à cette dominante sont souvent très sportifs et ils aiment les textes sur le sport et les jeux qui engagent leur motricité. Dans la classe ils participent volontairement dans les jeux basés sur les textes lus suite auxquels ils peuvent créer les histoires similaires. Ils adorent tous les activités qui demandent de faire, de créer des choses concrètes : mettre en ordre des phrases, des paragraphes mélangés, préalablement découpés.
- **Intelligence musicale** comprend la capacité de reconnaître et d'utiliser des structures rythmiques et tonales, et la sensibilité aux bruits, à la voix humaine et aux instruments de musique. Les apprenants qui disposent de cette intelligence forte écoutent activement les histoires lues par l'enseignant. Ils aiment les histoires écrites en vers, les livres accompagnés d'une bande enregistrée de chansons, les livres de chansons et comptines. Dans la classe ils peuvent chanter les histoires qu'ils connaissent, écouter de différents instruments pour ensuite trouver leurs noms parmi les étiquettes (p.ex. Pierre et le Loup), lire à haute voix le texte préparé (le texte d'une chanson), le rythmer, claquer des doigts.
- **Intelligence interpersonnelle** comprend l'attitude à communiquer par les moyens verbaux ou non verbaux, à travailler en groupe de façon coopérative, à observer les caractères et les intentions des autres. Cette caractéristique devrait encourager l'enseignant à organiser la classe en groupes pour que les élèves puissent lire ensemble (à voix haute) et ensuite parler de ce qu'ils ont lu (en langue maternelle). Les activités préférées dans ce groupe c'est la lecture des textes en groupe, lecture et élaboration de courtes lettres, des cartes postales, emails et les jeux de communication (non compétitifs).
- **Intelligence intrapersonnelle** est l'aptitude à réfléchir sur soi-même, analyser ses pensées, ses comportements et ses émotions. Elle permet de se comprendre soi-même, de savoir ce dont on est capable de faire, de se connaître. Elle permet de demander de l'aide si on en a besoin. En classe, les élèves ayant cette intelligence forte, se tiennent un peu à l'écart et souvent ce sont ceux qui aiment lire. Parmi les activités de lecture on pourrait leur proposer de lire et écrire des journaux intimes et aussi les activités individuelles sur l'ordinateur.
- **Intelligence naturaliste** est liée à l'intelligence de l'environnement et de la nature, à la sensibilité aux sons et aux paysages de l'environnement. Les apprenants munies de cette intelligence aiment lire les textes sur les animaux et la nature. Pour eux les activités préférées ont pour le but de reconnaître les noms des animaux, préparer les collections des textes sur la nature. Ils aiment tenir un journal d'observations et aussi le lire.

«Boîte à Lettres » et un fruit de la coopération de plusieurs personnes : formateurs, enseignants et enfants. Nous espérons que le matériel proposé dans ce module de formation permettra aux formateurs de former les enseignants sensibles au sujet de la lecture en langue étrangère et leur permettra de construire les pratiques scolaires différenciées et stimulantes pour tous les élèves.

Bibliographie

- Giasson, J., 2003. *La lecture - de la théorie à la pratique*. Montréal/Paris : Ed. Gaëtan Morin.
- Giasson J., 2003b. *La compréhension en lecture*. Québec : Ed. Gaëtan Morin.
- Pawłowska R., 2002. *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Gardner et al., 2001. *Inteligencja wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.

Liolinda Viegas

Agrupamento da Escola Básica do 1º Ciclo nº 4 de Loulé Portugal

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) centre l'apprentissage de la langue étrangère sur l'apprenant, ses caractéristiques, son âge, ses goûts et intérêts et sur ses besoins en langue. Ainsi, il défend une perspective actionnelle (Puren, 2002, 2005), où l'acteur présente un résultat face à un problème à résoudre, une obligation à accomplir ou un objectif à atteindre.

Les documents portugais sur l'enseignement des langues (ME/DEB, 2001), eux aussi, défendent les mêmes perspectives, en soulignant que les compétences générales pour le primaire doivent se centrer sur la promotion d'une relation affective avec la langue étrangère en donnant aux apprenants des opportunités de participer à des tâches et des actes communicatifs qui leur apportent des moments stimulants.

La Commission des Communautés Européennes (2003), ainsi que nos orientations curriculaires prétendent à la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle et à la stimulation à une compétence communicative intégrative de plusieurs langages verbal, visuel, auditif, corporel - tout en permettant un modèle d'enseignement se basant sur une méthode globale et un développement intégré d'études et d'activités.

Le travail qui suit, décrit dans Viegas (2004), nous semble adopter ces perspectives méthodologiques de l'enseignement des langues aux enfants et nous montre, de façon très simple, comment dynamiser un projet d'initiation à langue française, dans le primaire, de 2002 jusqu'à présent.

Raisons du Projet:

- Participation au Projet Éducatif Européen Comenius Action I, subordonné au thème "Citoyenneté Européenne -Traditions et Cultures", en maintenant des échanges avec Tomblaine (École française), Taranto et Altamura (Écoles italiennes) et Tenerife (École espagnole);
- Adoption de la langue française comme langue officielle du projet;
- Échanges de matériels pédagogiques réalisés par les élèves;
- Visites, réunions de travail avec les coordinateurs du projet, directeurs et professeurs.

Intervenants:

- 6 salles du CP au CM1; 2 salles du CE2; 6 salles du CM1 (total de 220 élèves);
- 12 professeurs d'école et 1 professeur auteur-animateur du projet.

Définition des objectifs:

- Sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle en créant, à l'école, des espaces de réceptivité à d'autres langues et à d'autres cultures, en mettant l'accent sur les relations entre celles-ci et la langue maternelle et en créant unefamiliarité avec d'autres modes d'être et de vie.
- Stimuler une compétence communicative intégrative de plusieurs langages verbal, visuel, auditif, corporel, permettant un modèle d'enseignement se basant sur une méthode globale et un développement intégré d'études et d'activités.
- Utiliser une dynamique interactive c'est-à-dire, interagir pour communiquer, en créant des conditions pour que les apprenants s'engagent dans l'exécution de tâches qui impliquent des actes communicatifs et l'utilisation de plusieurs langages.

Méthodologie:

Une relation positive avec l'initiation à la langue étrangère vise:

- la promotion d'attitudes de confiance en soi et d'engagement dans le savoir-faire, pour créer de conditions qui promeuvent des parcours couronnés de succès;
- Le recours à des activités diversifiées qui mobilisent l'intérêt et l'énergie des enfants et dont l'accent est mis sur l'oralité et l'activité ludique: jeux de mimique, d'expression dramatique, musicale, plastique, corporelle,
- La réalisation d'activités de courte durée qui stimulent les capacités de concentration et de mémorisation;
- La structuration d'activités qui rendent possible l'intégration des connaissances acquises auparavant;
- La création de conditions qui permettent aux apprenants un contact ample et continu avec la langue étrangère;
- L'articulation entre les activités développées en langue étrangère et dans les matières curriculaires;
- Le recours à des supports diversifiés: matériel imprimé, audiovisuel et multimédia.

Thèmes/contenus:

Thèmes	Expression orale/ Communication	Vocabulaire
L'identité	Savoir se présenter; Savoir saluer quelqu'un.	Le nom, l'âge, le sexe, l'adresse, la nationalité, la date, les nombres.
L'école	Identifier l'école; Connaître les disciplines.	Le matériel scolaire, les disciplines, les jours de la semaine, les heures, les couleurs.
Le temps	Parler du temps; Identifier les mois et les saisons de l'année.	Les mois, les saisons de l'année, le climat.
Les fêtes	Identifier les principales fêtes et savoir formuler des vœux.	Les fêtes de famille, les fêtes du calendrier.
La description	Savoir se caractériser ou se décrire.	Les caractéristiques physiques, le caractère, les vêtements.
Moi et ma famille	Identifier les membres de la famille et leur profession.	Les membres de la famille, les professions.
La maison et les repas	Décrire la maison; Parler des repas.	La maison, les pièces, les repas.
Le corps et la santé	Identifier les parties du corps; Reconnaître des habitudes hygiéniques.	Le corps humain, la santé, l'hygiène.
Les loisirs	Parler des loisirs.	La campagne, la plage, la neige, le cinéma, le théâtre
Les sports	Parler des sports; Exprimer ses préférences.	Les sports, les locaux de pratique.

Activités:

- L'audition et la reproduction de rimes, chansons, poèmes;
- La participation aux dialogues simples liés du quotidien;
- La compréhension des événements d'une histoire transmise oralement, sur support audio ou audiovisuel;
- La participation à des jeux interactifs, d'expressions dramatiques et autres;
- La compréhension d'instructions simples;
- La compréhension/réponse à des messages écrits (billets, invitation, carte postale, courrier électronique, ...)
- La compréhension des éléments principaux d'une affiche, d'une publicité, d'un emballage, d'un avis.

Évaluation:

Le développement de la compétence communicationnelle devra privilégier les engagements au niveau de l'interaction orale et l'accomplissement des capacités suivantes:

- distinction et imitation de sons, intonations et rythmes dans les réalisations linguistiques considérées comme pertinentes;
- reconnaissance de différents types d'énoncés;
- mémorisation appuyée par des supports visuels, auditifs et gestuels;
- reproduction d'énoncés courts dans des situations de communication.

Stratégies prévues pour la diffusion des résultats:

- affichage des productions des élèves, au «Coin du Français»;
- échanges avec les écoles partenaires par courrier électronique et postal, en langue française;
- élaboration de cartes de vœux pour la famille et les entités officielles, en langue française, par exemple comme les cartes pour La Fête des Mères et la Fête des Pères;
- participation à la Fête de Noël, pour toute la communauté, avec la chanson Petit Papa Noël;
- publication dans le journal de l'école des productions des élèves (comptines, poèmes,...);
- exposition, à la foire pédagogique, de toutes les réalisations ayant trait à l'initiation à la langue étrangère.

Exemples d'activités réalisées:

- Exploitation d'un poème (Adaptation de Sanchis, 2001):

Les feuilles d'automne

*J'ai regardé les feuilles rouges
Elles tombaient
J'ai regardé les feuilles jaunes
Elles volaient
J'ai regardé les feuilles brunes...*

*Que le vent poussait
Rouges, jaunes, brunes
Chacune dansait!*

Isabelle Jaccard

- Production d'un nouveau poème à partir du modèle:



- Exploitation d'une comptine (Viegas, 2003):

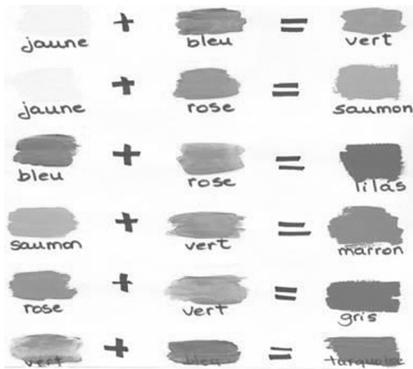
Les pots de couleur

J'avais un pot de jaune,
J'avais un pot de bleu,
Je les ai mélangés dans un grand saladier,
Et ça fait du vert,
C'est extraordinaire!

J'avais un pot de jaune,
J'avais un pot de rouge,
Je les ai mélangés dans un grand saladier,
Ça a fait de l'orange,
Comme c'est étrange!

J'avais un pot de bleu,
J'avais un pot de rouge,
Je les ai mélangés dans un grand saladier
Ça a fait du violet,
Et ça me plaît!

- Expériences avec les couleurs:



- Production d'une nouvelle comptine à partir des expériences:

Les mélanges de couleurs

*J'avais un pot de rose
J'avais un pot de vert
Je les ai mélangés dans un grand saladier
Ça a fait du gris
Comme la petite souris!*

*J'avais un pot de jaune
J'avais un pot de rose
Je les ai mélangés dans un grand saladier
Ça a fait du saumon
Comme un poisson!
École n° 4 de Loulé*

- Jeu des *Familles d'Europe* (Adaptation de Garabédian *et al*, 1992):

Type

Jeu des familles
Jeu de réflexion
Questions/réponses
Jeu par équipes

Thèmes

Identité
Professions
Villes et monuments d'Europe
Drapeaux des pays d'Europe

Objectifs généraux

Attention/écoute
Préparer par équipe
Interculturel - connaître d'autres pays

Habilités visées

Compréhension orale
Expression orale
Association images/paroles
Questions/réponses

Communication

Identifier une personne.
Se présenter et présenter quelqu'un (nom, âge, ville, pays, ...)
Parler du temps qu'il fait.
Parler de ses préférences.

Lexique

Identité
Famille
Professions
Couleurs
Temps ...

Démarche

Constitution des familles:
Chaque famille est composée de quatre personnes: le père, la mère, le fils et la fille. Cette famille habite une ville d'Europe, près d'un monument typique, et chacun de ses membres a une activité.
- Famille française: Famille La fleur. Elle habite à Paris, près de L'Arc de Triomphe.
Arlequin La fleur, le père, est architecte.
Eliane La fleur, la mère, est professeur.
Pierrrot La fleur, le fils, est pompier.
Nathalie La fleur, la fille est garçon (serveuse?).
Famille portugaise ...
Famille espagnole ...
Famille italienne ...
Famille anglaise ...

Règles du jeu

Former des équipes de quatre joueurs. Chaque joueur fabrique une étiquette avec son nom.
Placer les familles en cercle de façon à ce que chaque famille voie les autres. Chaque famille prépare une série de questions qu'elle posera à la famille qu'elle veut connaître.

But du jeu

La famille gagnante est celle dont tous les membres ont bien répondu aux questions posées par les autres familles et qui ont aussi fait les meilleures questions.

Déroulement du jeu

La famille n° 1 (tirage au sort) questionne tous les membres de la famille n° 2 et vice-versa. La famille n° 3 questionne tous les membres de la famille n° 4 et vice-versa. La famille n° 5 fait de même ... et ainsi de suite. Le tour est terminé après le passage des dernières familles.
Le deuxième tour commence avec les familles qui ont eu moins de mauvaises questions/réponses et ainsi de suite, jusqu'au dernier tour disputé par les deux familles finalistes. Une seule famille sera la gagnante, ce sera celle qui aura eu le moins de mauvaises questions/réponses.

Exemple de questions

- Comment tu t'appelles?
- Quel est ton nom?
- Tu as quel âge?
- Tu habites où?
- Quel est le monument de ta ville?
- Quelle est ta nationalité?
- Quelles sont les couleurs de ton drapeau?
- Quel est ton plat préféré?
- Quel est ton fruit préféré?
- Quel est ton animal préféré?
- Quelle est ta discipline préférée?
- Comment est le temps?
- Quelle heure est-il?
- Quelle est ta profession?
- Qu'est-ce que tu portes aujourd'hui?
- ...

Carte d'identité de famille:

FAMILLE <i>Neres</i>		VILLE <i>Loulé</i> 	
PAYS <i>Portugal</i>			
DRAPEAU 		PÈRE 	
		MÈRE 	
PRÉNOM <i>Paulo</i>	PROFESSION <i>médecin</i>	PRÉNOM <i>Carina</i>	PROFESSION <i>coiffeuse</i>
			
PRÉNOM <i>João</i>	PROFESSION <i>facteur</i>	PRÉNOM <i>Carla</i>	PROFESSION <i>vétérinaire</i>

Brève Réflexion:

Plus tôt l'enfant est exposé à la langue étrangère, meilleures seront ses compétences communicatives (Hagège, 1996, 2001; Strecht-Ribeiro, 1998, 2005). C'est pourquoi, nous centrons notre enseignement/apprentissage sur la communication orale car l'idée, le but est de pouvoir utiliser la langue dans une situation réelle, concrète. On peut utiliser le poème, la comptine, l'expression plastique et le jeu avec le même but pédagogique. Dans ce cas, le langage, le gestuel, l'expérimentation, la création et le ludique sont en étroites relations et la communication se fait naturellement, tout en développant des activités qui passionnent les enfants (Viegas, 2003, 2004).

En primaire, les enfants sont dépourvus d'inhibition et se sentent à l'aise dans leurs tentatives linguistiques (Dabène, 1991; Garabédian, 1991; Mallet, 1991; Tavares, Valente e Roldão, 1996; Groux, 2003). Plus on est en confiance, plus on se sent courageux, plus on est prêt à prendre des risques et à se libérer. C'est très gratifiant de constater que même les élèves qui ont moins de possibilités sont capables de décoder les messages et de développer des stratégies qui leur sont propres et leur permettent de s'en tirer.

Comptines et poèmes interprétés, puis imités par les enfants, lors de la création, favorisent l'appropriation de la langue car ils emploient l'imaginaire et la créativité. C'est par cet engagement, cette imitation que l'enseignant conduit ses élèves (Viegas, 2003, 2004). C'est aussi la parole de l'enseignant qui sert de modèle. Elle doit être claire, bien articulée, juste et correcte. C'est grâce à la mémorisation, à la diction ou à la création de comptines que l'enseignant permet à ses élèves d'exercer, et certainement d'acquérir, un grand nombre de compétences requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Sanchis, 2001). Ces activités conduisent l'enfant à bien prononcer et à articuler clairement, à manipuler les sons et les rythmes.

Les activités ludiques dans la classe de langue, elles aussi, peuvent constituer d'excellents supports pédagogiques. Elles rendent l'apprentissage attrayant et motivant, et sont ainsi accueillies favorablement par les enfants. En effet, les jeunes enfants sont le public avec lequel le recours aux activités ludiques se fait le plus naturellement. Pour l'enfant, le jeu est une activité sérieuse engageant toutes les ressources de la personnalité. Il est aussi représentation et communication. C'est dans l'abondance et la richesse des jeux de l'enfance que la personne se construit. Le jeu est l'apprentissage du monde, de l'autre, de la relation. Il est aussi une approche susceptible d'enrichir la conception de l'apprentissage des langues (Augé et al, 1989; Caré et Debyser, 1991).

Bref, on reconnaît que toutes ces activités développées et ses objectifs s'intègrent parfaitement dans les pratiques pédagogiques prévues pour le primaire et que le type de travail méthodologiquement développé peut être efficace pour la promotion du développement intégral de l'enfant, puisque, en utilisant des pratiques avec des caractéristiques communicatives et actives, les résultats des élèves sont surprenants (Sousa, 2003, 2004; Viegas, 2003, 2004).

Bibliographie

- Augé, H., Borot, M. F. & Vielmas, M. 1989. *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris, Clé International.
- Caré, J. M. & Debyser, F. 1991. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris, Hachette FLE.
- Comissão Das Comunidades Europeias. 2003. *Promover a Aprendizagem de Línguas e a Diversidade Linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. Bruxelas, CCE.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris, Didier.
- Dabène, L. 1991. Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? *Le Français dans le monde*. No spécial. Enseignements/Apprentissages précoces des langues. Septembre, pp. 57-64.

- Garabédian, M. 1991. Apprendre le plus jeune possible. *Le Français dans le monde* n° spécial. Enseignements/Apprentissages précoces des langues. Septembre, pp. 48-56.
- Garabédian, M. et al .1992. *Trampoline 1, Guide Pédagogique*. Paris, Clé International.
- Gerbeau, C. 2000. *Des langues vivantes à l'école primaire*. Nathan, Coll. Repères Pédagogiques.
- Groux, D. 2003. Pour un enseignement précoce des langues. *Le Français dans le monde* n° 330, pp. www.fdlm.org/fle/
- Hagège, C. 1996. *A Criança de duas línguas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Hagège, C. 2001. Il faut commencer à cinq ans. *Le Monde*. Les langues étrangères à l'école. Septembre, pp.13.
- Mallet, B. 1991. Personnalité enfantine et apprentissage des langues Une lecture de Vigotsky. *Le Français dans le monde* no spécial. Enseignements/Apprentissages précoces des langues. Septembre, pp. 80-90.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. 2001. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa, Ministério da Educação.
- Puren, C. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactiques des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes* n° 3, pp. 55-71.
- Puren, C. 2005. *La compétence de communication et la compétence interculturelle dans l'évolution historique de la didactique des langues-cultures étrangères en France*. Conférence au Stage BELC. Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques.
- Sanchis, S. 2001. *Comptines et Poèmes à dire et à créer*. Paris, Editions Retz.
- Sousa, M^a. T. 2003. *As Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo da Escolaridade Obrigatória: Que Professores? Que Formação para esses Professores?* Actas do VII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. A Coruña, Universidade de A Coruña (à paraître).
- Sousa, M^a. T. 2004. «Dans mon grand saladier, j'ai mélangé ... » - *Línguas Estrangeiras* n°1 Ciclo e formação de professores. *1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Língua Estrangeiras*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (em publicação).
- Strecht-Ribeiro, O. 1998. *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. 2005. *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: A medida que tardava*. *Politecnia*, n° 10 (Ano IV), pp. 31-35.
- Tavares, C.F., Valente, M^a.T. & Roldão, M^a.C. 1996. *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico - Língua Estrangeira*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Viegas, L., 2003. *Perspectivas Actuais no Ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo - Que Contribuições para o Desenvolvimento Integral da Criança?* Trabalho final de Seminário (não publicado). Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.
- Viegas, L., 2004. Iniciação à Língua Estrangeira no 1º Ciclo - Francês. *Revista Galego - Portuguesa de Psicologia et Educación*, n°9 (Vol.11), pp.93-101.

Nous savons tous que l'utilité d'un support didactique constitue le gage de son efficacité. Sans cette preuve-là, les innovations toutes attrayantes qu'elles puissent paraître ont du mal à gagner la confiance. Depuis plusieurs années, les enseignants de langues peuvent, si tels sont leurs souhaits et les possibilités de l'école, diversifier leurs méthodes de travail en exploitant les richesses offertes par les nouvelles technologies. Nombreux sont cependant ceux qui choisissent de se travailler avec des outils considérés comme fiables, traditionnels et socialement reconnus. Il est peut-être utile de rappeler qu'aux yeux de la société, c'est l'enseignant de langue qui est responsable des succès atteints par ses élèves et que ce sont ses savoirs et savoir-faire professionnels qui sont remis en question lorsque ses derniers échouent à l'examen.

Le Portfolio européen des langues est un support didactique particulier respectant l'expérience et ouvert sur l'avenir. Il donne au professeur de langue l'occasion et le temps de s'approprier le rôle de l'enseignant des langues et des cultures et de travailler de façon plus harmonieuse et efficace grâce au savoir recueilli tout au long de l'année sur l'élève, ses besoins, ses stratégies et ses progrès dans l'apprentissage. Quant à l'élève, en travaillant avec Portfolio, il prend conscience de l'importance qu'a pour ses progrès dans l'apprentissage des langues sa capacité à identifier ses besoins et à formuler ses objectifs. Cet outil l'aide à acquérir la capacité d'autoréflexion et d'autoévaluation, ce qui peut contribuer dans l'avenir à augmenter sa motivation pour une découverte autonome des langues et des cultures.

*«Rendre autonome, c'est céder une partie de son pouvoir»
(Vecchi de, 2000 :201).*

Depuis au moins vingt ans au sein du Conseil de l'Europe, les experts en didactique des langues vivantes œuvrent en vue d'une mise en place de nouveaux outils pédagogiques, de nouvelles pratiques de formation initiale et des moyens institutionnels susceptibles de faire rééquilibrer la relation pédagogique en classe de langue. Suite à ces efforts, au début du XXI^{ème} siècle la centration sur l'apprenant - le concept-clé de l'approche communicative retrouve son sens. Le développement de la capacité à apprendre les langues de façon autonome a des chances de cesser d'être une abstraction et devenir réel et observable (Głowacka, 2002: 49).

Quoique la gamme des supports didactiques s'élargit avec le progrès technologique, aucun des supports multimédia ne semble menacer la position du bon vieux manuel. Son existence en classe de langue est si évidente que personne ne pense plus l'envoyer aux oubliettes de l'histoire des méthodologies. Les didacticiens s'accordent même à dire que le manuel mal choisi peut mener tout droit à l'échec pédagogique, en déstabilisant et l'enseignant et ses élèves alors qu'un manuel bien adapté aux besoins du public cible garantit grandement le succès. En faisant son choix, l'enseignant doit bien évidemment tenir compte des exigences institutionnelles ainsi que des conditions d'enseignement/apprentissage. Savoir choisir ses outils de travail est considéré comme une des aptitudes professionnelles que seule l'expérience de plusieurs années peut confirmer.

Nous savons tous que tout manuel est aussi un produit commercial et il est souvent difficile de dire quelle part dans la prise de décision a notre expérience de praticien expérimenté, la présentation graphique de la nouvelle méthode ou bien le

sens de la persuasion de ses auteurs ou éditeurs. Bien que ce soit certainement un sujet intéressant à plusieurs égards, nous n'allons pas dans le cadre de cet article examiner les critères selon lesquels les enseignants de langue se procurent «leur outillage pédagogique» (Perretti, 1994:204).

Le problème que nous voulons aborder concerne sa place et son influence sur la relation pédagogique en classe de langue. On sait que les langues vivantes sont l'unique discipline scolaire où l'outil utilisé pour faire acquérir et s'approprier des savoirs et des savoir-faire constitue à la fois l'objet d'apprentissage. Cette particularité à elle seule fait que les supports didactiques, dont en premier lieu le manuel scolaire ont à jouer (toutes proportions gardées) les mêmes fonctions que l'enseignant de langue, à savoir:

- 1) faciliter les apprentissages
- 2) renforcer les connaissances et les capacités acquises
- 3) motiver par maintien de l'intérêt pour l'apprentissage
- 4) contribuer au développement personnel de l'élève
- 5) pourvoir l'élève d'outils de travail autonome

Nous savons que les deux derniers points renvoient aux finalités fondamentales du Conseil de l'Europe. Contribuer au développement personnel des apprenants pour faire d'eux des individus autonomes capables d'apprendre des langues tout au long de la vie, cela sous-tend un énorme apport en énergie, une bonne dose de confiance en soi et de motivation professionnelle. Cependant, très pragmatiques, les enseignants ont tendance à ne jurer que par les objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement relatifs à la matière pour l'année en cours. Contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome relève certes de la mission de l'école, mais les enseignants ont tendance à penser que cette finalité concerne toutes les matières, non seulement l'enseignement des langues et qu'ils participent d'une façon ou d'une autre à sa réalisation.

Le manuel de langue, étant l'émanation d'une approche pédagogique particulière constitue par là une référence méthodologique pour l'enseignant et remplit dans la grande majorité des cas le rôle de principal outil de travail pour ce dernier et pour son élève. Il fait partie du contrat d'apprentissage et devient une sorte de garantie assurant la réalisation des objectifs visés. En effet, **la relation pédagogique**, ce réseau complexe de relations qui se créent entre le (s) élève(s) et leur enseignant «a besoin d'être appuyée par des moyens multiples» (Perretti, 2000:205). Or, tout en reconnaissant aux manuels scolaires leur importance quant à l'organisation et au contrôle du bon déroulement du processus didactique, nous avançons l'hypothèse qu'ils servent surtout d'appui à l'action enseignante en contribuant à renforcer sa position dominante et constituent ainsi un sérieux obstacle à l'instauration d'**une relation pédagogique symétrique** propice à l'autonomisation des apprenants.

Cette réflexion concernant **la relation pédagogique** présente dans notre recherche depuis longtemps s'est approfondie lors des rencontres consacrées à la promotion du projet du Portfolio européen des langues - outil pédagogique qui se donne pour but de contribuer entre autres au développement de l'autonomie de l'élève. Il est intéressant de constater que les professeurs de langues impliqués dans l'expérimentation de cet outil s'étaient presque à l'unanimité prononcés pour son utilisation ultérieure en classe de langues, d'autres, par contre, n'ayant pris part qu'aux stages de formation ponctuels, se sont montrés indifférents, méfiants voire même parfois hostiles à son introduction dans leurs écoles. Ils y voient une surcharge de travail inutile pour eux et pour les élèves, une perte de temps et une approche dont les objectifs seraient incompatibles avec les leurs.

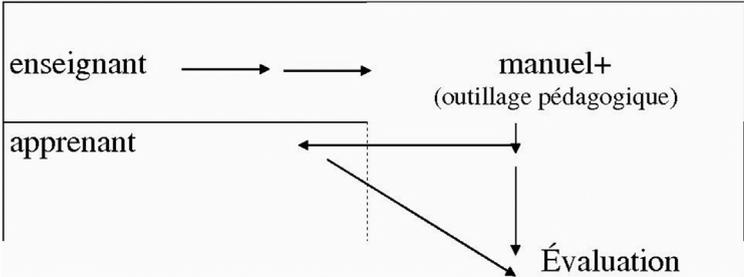
Quant à l'autonomie, les mêmes enseignants la définissent surtout comme une capacité à organiser les apprentissages et à faire des choix autonomes. Ils ont tendance à croire que le niveau de compétences de leurs élèves en langue cible réduit considérablement la possibilité de leur proposer des tâches autonomisantes. Ils sont

nombreux à penser que malgré leurs efforts, il leur est impossible de faire acquérir cette capacité à l'école pour des raisons d'ordre objectif (volume horaire trop bas, effectifs d'élèves trop importants, manque d'équipement, de matériels). D'autant moins que, d'après eux, les jeunes ne cherchent pas à devenir autonomes, le modèle traditionnel de relations pédagogiques verticales leur conviendrait mieux. S'il est vrai que les élèves semblent parfois plus conservateurs que leur professeur, il ne faut pas oublier que de nouvelles expériences d'apprentissage peuvent infléchir leurs représentations concernant l'école et eux-mêmes en tant que sujets du processus didactique. Ils résistent chaque fois qu'ils se croient en danger, quand ils manquent de repères. Parmi les éléments qui contribuent à créer un sentiment de sécurité se trouve aussi le manuel.

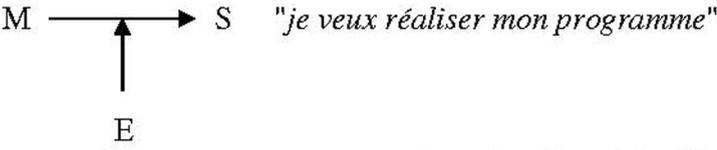
Or, dans ce domaine précis qui est celui du choix de manuel, les élèves, les parents d'élèves ainsi que les autres acteurs sociaux ont toujours fait confiance aux professeurs. Ces derniers ont le plein pouvoir de le recommander, de le déconseiller ou carrément de changer de manuel au cours d'apprentissage. Ils sont aussi libres de décider de la façon dont il sera utilisé.

Qui plus est, le livre de l'élève, malgré son nom n'est pas vraiment la propriété de l'élève qui le partage avec l'enseignant et c'est à ce dernier et non à l'apprenant que revient le droit de l'utiliser à son gré. Tel qu'il se présente actuellement, il ne peut aucunement devenir catalyseur ni une sorte d'objet transitionnel, au sens que donne à ce concept Winnicot. Le déséquilibre réside donc dans le rapport que les partenaires de la relation pédagogique ont au manuel et aux autres supports didactiques¹. Du point de vue social, ce rapport résulte d'un habitus sanctionné par la tradition. Les manuels scolaires sont recommandés/imposés par «*la partie guidante qui a (...) l'initiative du choix parce qu'elle considère qu'elle sait mieux, par expérience, ce qu'il conviendra offrir à l'apprenant pour qu'il mène à bien son entreprise d'appropriation*» (Cuq, 2002: 125). Bien que l'auteur cité l'ait dit à propos des programmes d'enseignement, cela est tout-à-fait vrai pour tout ce qui compose l'outillage pédagogique traditionnel. Il n'est pas question de s'opposer, selon nous, à quelque chose qui fait partie des devoirs de l'école et des aptitudes requises des enseignants. Il s'agit plutôt de voir s'il existe des moyens de remédier à cette situation, autrement dit de voir si effectivement un nouveau regard sur la place des outils d'apprentissage peut aider à trouver des possibilités de transformer une relation pédagogique asymétrique en relation symétrique.

Présentée graphiquement la relation asymétrique se présente ainsi:



et correspond au schéma de «*je veux réaliser mon programme*» de Gérard de Vecchi (Vecchi de, 2000:189-fiche 64), où le M représente le maître, le S le savoir et le E - l'élève



Comme nous pouvons le voir les objectifs d'enseignement occupent dans cette relation la place centrale. Ce modèle peut fonctionner à l'école en dépit des intentions des auteurs des méthodes de langue. L'ordre dans lequel l'élève construit sa compétence linguistique et communicative, ainsi que l'évaluation de chacune d'elles sont programmés à l'avance. Le guide pédagogique élimine le risque de s'éloigner du parcours tracé et l'enseignant n'a aucun souci à se faire. La perspective de l'évaluation finale motive les choix de l'enseignant quant à la progression. Ainsi, travaille-t-on davantage pour terminer le manuel que pour apprendre à communiquer en langue cible. L'enseignant est celui qui détient le savoir et la clé d'accès aux savoirs et aux savoir-faire correspondant au projet d'apprentissage conçu par les auteurs de la méthode donnée. Dans un certain sens, les plus communicatives et interactives des méthodes de français langue étrangère tournées vers les besoins du public cible, avaient dû faire confiance aux enseignants quant à leur mise en œuvre conforme aux principes de l'approche communicative. Et, il faut dire qu'étant donné l'importance de l'enjeu pédagogique, les professeurs de langue ont été soutenus par auteurs, éditeurs et formateurs dès le début de l'ère communicative.

S'il est vrai que certains enseignants pouvaient se sentir saturés par le nombre d'outils publiés à leur intention, leurs élèves - la principale cause de l'agitation en didactique depuis la fin des années 80 - paraissaient plutôt démunis. Ils pouvaient bien sûr s'ils en avaient les moyens et en ressentaient le besoin, se procurer d'autres outils que le manuel. Notre recherche prouve que s'ils le faisaient, c'est pour acheter un dictionnaire bilingue en format de poche ou, très rarement (▢) un Bescherelle. La liste non exhaustive présentée ci-dessous fait comprendre les investissements faits et un déséquilibre flagrant entre les supports mis à la disposition des professeurs et ceux dont se sert l'apprenant.

ENSEIGNANT	ÉLÈVE
manuel (livre de l'élève)	manuel (livre de l'élève)
cahier d'exercices	cahier d'exercices
guide pédagogique	-
cassettes audio pour la classe / CD	cassettes audio pour le travail individuel
cassette vidéo/ Cédérom	-
programme d'enseignement	-
recueils d'exercices/activités	-
fiches pédagogiques (proposées par les revues pédagogiques, les sites Internet)	-
grammaire (s) pédagogique (s)	-
grammaires descriptives	-
Le Bescherelle - dictionnaire des verbes	Le Bescherelle - dictionnaire des verbes
dictionnaires bilingues	dictionnaire bilingue
dictionnaires monolingues	-
Encyclopédies	-
sites web	-

Pour appuyer notre thèse, rappelons encore l'existence du cahier relatif à la matière, tenu par l'élève dans lequel il est obligé de consigner les contenus des leçons successives ainsi que les différents devoirs indiqués par son professeur. Or, ce cahier, soumis légalement à une évaluation régulière et comportant plusieurs traces de l'intervention du prof, n'appartient lui non plus qu'en partie à l'élève.

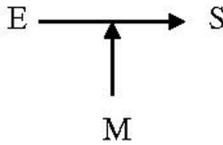
Il en résulte clairement que dans le contexte scolaire, l'apprenant en langues travaille avec des outils entièrement contrôlés par l'enseignant. Il est certainement utile de rappeler qu'il s'agit d'un modèle de relation pédagogique modifiable quoique consacré par la tradition. Il s'ensuit que dans ce domaine précis, l'initiative de changements ne peut venir que du côté de l'enseignant, puisque c'est lui qui occupe une position privilégiée et décide en «dernière instance» des supports didactiques ainsi que de l'approche pratiquée. Christian Puren rappelait très justement dans son essai sur l'éclectisme qu'en mettant en avant la centration sur l'apprenant, l'approche communicative invalidait les méthodologies à prétentions universalistes (reposant sur théories/matériels) et légitimait la polarisation de type situation/ pratiques dans la mesure où seul enseignant était capable, sur le terrain et en temps réel d'opérer une telle centration (Puren, 1994:45). La question est de savoir combien étaient ceux qui cherchaient à changer les relations verticales dominant-dominé en relations partenaires recommandées par l'approche communicative et ceux qui avaient pratiqué cette approche sans modifier quoi que ce soit dans leur démarche. Notre expérience nous le dit et le marché du livre scolaire le confirme que plus les méthodes de F.L.E. devenaient éclectiques, mieux elles étaient accueillies par les enseignants puisqu'elles se rapprochaient plus des besoins du terrain (Puren, 1994:8,9). Ceci dit, nous sommes absolument convaincus que durant la période du boom communicaf de nombreux enseignants sont parvenus, puisqu'ils le désiraient, à «modifier radicalement leur pratiques» et à «se remettre en cause» (Puren, 1994:43).

Il convient pourtant de tenir compte du fait que le bon vouloir ne suffit pas et que comme le dit Marcel Postic (2000:281) *„les changements ne peuvent s'opérer que lorsqu'on a les moyens institutionnels d'organiser des activités pédagogiques nouvelles, lorsque, guidé par une option philosophique, l'enseignant change d'attitudes à l'égard de l'enfant, en cherchant à agir sur son propre comportement, et lorsqu'il se sent soutenu dans son effort par les parents et par ses propres collègues. À la transformation institutionnelle doit correspondre la transformation des hommes, sinon des résistances se manifestent (...), tant est puissante la complicité établie, sur le registre de l'inconscient, entre l'école et les parents”*.

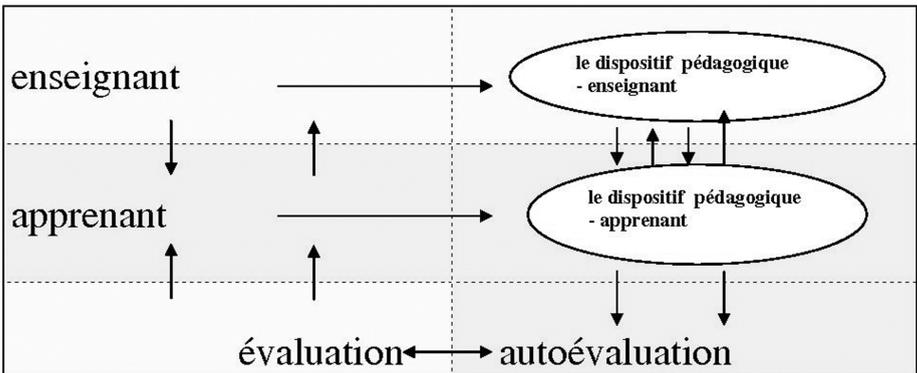
La relation pédagogique **symétrique** sous-tend donc un rééquilibrage au niveau de l'outillage pédagogique. Il s'agirait de concevoir des supports à l'usage exclusif de l'apprenant. Leur fonction fondamentale serait celle des outils-méta : pourvoir les élèves des compétences que nous pouvons qualifier de professionnelles puisque requises de tout individu apprenant, lesquelles lui permettraient de comprendre et de gérer le processus d'apprentissage. Non pour enlever à l'enseignant une partie de son pouvoir - il continue d'être le principal référent du savoir et organisateur du processus didactique, mais bien au contraire pour l'aider à son tour à mieux assumer ses responsabilités. Le meilleur compagnon de route est celui qui participe aux décisions concernant les objectifs du voyage, sa destination et l'itinéraire. Les élèves qui ne savent pas où leur enseignant / leur manuel les mène, ne sauront jamais prendre en charge leur apprentissage.

L'outil en question devrait donc rendre plus transparent et par conséquent plus compréhensible tout ce qui se passe en classe de langue et se fait dans et avec le manuel. Il est important que ce nouvel outil soit réservé à l'usage exclusif de l'apprenant - il deviendra alors cet objet transitionnel qui aide à la fois à son développement cognitif, psychologique et social. L'apprentissage prendra un nouvel aspect inconnu jusqu'ici de l'élève - il comprendra les décisions de son enseignant, découvrira la notion d'objectif d'apprentissage et le plaisir de les formuler pour soi-même; il se transformera en évaluateur de ses propres acquis et apprendra à relativiser les progrès faits. C'est uniquement grâce à un tel outil qu'une relation pédagogique symétrique correspondant au schéma suivant pourra naître

«l'élève doit se construire ses propres savoirs et mon devoir est de l'y aider»
 (Vecchi de, 2000:189 - fiche 64).



Apparemment rien ne change, n'était-ce depuis toujours le devoir de l'enseignant pratiquant la pédagogie de la découverte? En réalité, le changement s'opère, le dispositif pédagogique-élève permet de faire naître les relations jusqu'ici inexistantes entre individus et supports. Le travail de l'enseignant s'enrichit d'une réflexion plus poussée sur ses objectifs d'enseignement et leurs liens possibles avec les objectifs d'apprentissage. L'enseignant devient un utilisateur plus critique des méthodes utilisées, il sait mieux comment les adapter aux objectifs fixés. L'enseignant comprend mieux le processus d'apprentissage. Il a plus d'occasions d'en parler avec ses élèves qui commencent à lire le manuel scolaire pour le comprendre et pour en tirer le meilleur profit. Ils acquièrent des métaconnaissances et des métacapacités, ils apprennent à comprendre les liens logiques entre la compétence linguistique «*je sais*» et la compétence communicative «*je sais faire*». Il comprennent mieux leur enseignant et sa façon d'évaluer. Il n'y a pas de conflit possible entre les deux dispositifs, l'élève sait que son travail avec l'outil-méta n'est pas évalué, qu'il ne sert que lui-même et qu'il est libre de l'utiliser à son gré.



Pour terminer, nous sommes obligés de dire que le premier outil-méta destiné à l'usage exclusif de l'élève existe déjà et qu'il s'agit bien évidemment du PEL - le Portfolio Européen des langues© conçu par les didacticiens et les praticiens experts du Conseil de l'Europe. Le PEL possède toutes les qualités décrites ci-dessus. Nous pouvons être absolument convaincus de son utilité pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, les témoignages des professeurs et des élèves l'ayant utilisé en constituent une preuve authentique et véritable (Głowacka, 2004). S'il inspire de la méfiance, c'est parce que comme tout outil nouveau, il oblige à changer ses habitudes. Cette fois-ci, il ne s'agit pas de modifier la disposition des tables, mais d'accepter le droit de l'autre aux savoirs et savoir-faire réservés jusqu'à présent au professeur.

Il ne nous reste qu'à exprimer l'espoir que le Portfolio européen des langues trouvera des enthousiastes parmi les enseignants et leurs élèves et qu'il ouvrira la voie à d'autres supports didactiques susceptibles de rééquilibrer la relation pédagogique en classe de langue.

Notes

¹ Nous pensons à l'ensemble du dispositif pédagogique utilisé par l'enseignant en classe de langue.

Bibliographie

- Cuq, J.-P., 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Głowacka, B., 2004. „Mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel”, *Języki obce w szkole*, nr 4, pp. 21-31.
- Głowacka, B., 2003. „Europejskie Portfolio Językowe - dlaczego warto?” *Języki Obce w szkole*, nr 6, pp. 111-114.
- Głowacka, B., 2002. Europejskie portfolio językowe a kształcenie językowe na poziomie wyższym. In: Wilczyńska, W., (réd.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 35-50.
- Komorowska, H., 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP.
- Lenz P., G.Schneider, 2001. *Portfolio Européen des langues. Guide à l'usage des concepteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des langues Vivantes.
- Postic M., 1994. *La relation éducative*, Paris : PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, (6^{ème} édition augmentée).
- Vecchi de, G., 2000. *Aider les élèves à apprendre*, coll. Nouvelles approches Hachette Éducation.
- Perretti de, A., 2000. *Les déterminants de la relation et l'outillage pédagogique*, dans *La relation éducative*, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, p.204-205.
- Puren Ch., 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*, coll. CREDIF Didier.

Joanna Jereczek-Lipińska

Philologie Romane, Université de Gdańsk

Dans la société de communication mais surtout de connotation où les jeux de renvois d'images sont permanents, à l'époque de la linguistique discursive et donc d'une perception différente de la langue et du discours, au moment où l'interculturel fait rage tout en sachant que la culture s'attache au discours et pas à la langue et enfin munis de cet instrument de travail qui change sans cesse dans un contexte de réalité plurielle (la diversité culturelle de la francophonie ainsi que le métissage culturel au sein des pays francophones), sans oublier de nouveaux supports, nous avons un réel besoin de renouveau dans la formation initiale et continue des professeurs de FLE. Le processus de l'enseignement / apprentissage du FLE est aujourd'hui plus que jamais un domaine mouvant et éclectique. Il vise l'autonomie de l'apprenant dans une démarche sémiologique tout au long des cours qui constituent, chacun une unité de sens structurée autour d'un document pertinent en vue de la construction du sens en médiation et interaction. Comment partager ces savoir, savoir-faire et savoir-être pour pouvoir rendre visible en classe de FLE ce qui ne l'est pas au premier abord?

Le présent article s'inscrit dans une réflexion portant sur la formation initiale et continue des professeurs de FLE à l'époque des recherches en linguistique du discours. Nous proposons dans le cadre de ce colloque d'aborder cette thématique selon deux volets principaux, à savoir la formation en linguistique du discours d'un côté et la formation en didactique de ce discours en classe de l'autre. Les deux formations présupposent la même perception de la langue et par-là même, une approche similaire. Si nous les envisageons en parallèle en prônant une telle démarche face aux futurs enseignants, c'est parce que nous estimons que plus on maîtrise le discours dans sa complexité linguistique et allusive, mieux on se porte en classe en tant que professeur de langue, voire de discours. L'objectif des cours de didactique est de former un «prof pro»¹ efficace tout en sachant qu'aujourd'hui il n'y a plus de dogmatisme en la matière. Ceci présuppose une grande liberté mais également une responsabilité certaine pour le professeur de langue. Cette étude vise à mettre en évidence les aspects convergents et divergents des deux démarches pour cerner au mieux la relation entre les disciplines en question. En guise de conclusion, nous en présenterons justement un bilan provisoire.

I. Formation en linguistique

Dans ce premier volet nous présenterons d'abord la notion de discours, sa définition ainsi que ses traits caractéristiques principaux. Ensuite, nous allons aborder le domaine de l'analyse du discours en évoquant les concepts de sens de langue, sens de discours, effets de sens ainsi que le processus d'interprétation. Et pour terminer, nous allons définir ce que signifie maîtriser le discours et quelles voies il faut emprunter pour y arriver.

1.1 Le discours – défi langagier, enjeu didactique

Une langue vivante comme le français recouvre un phénomène hétérogène. En mouvement perpétuel, cette langue d'expression et de création, mais surtout ce moyen de communication, témoigne de la diversité des cultures qui la parlent. Mais l'accès à ces réalités plurielles ne peut se faire qu'à travers le discours car la culture s'attache au

discours et pas à la langue. Autrement dit, comme l'a constaté Grize (1976), tout discours prend ancrage sur du «*préconstruit culturel et situationnel*» qui par le biais de la langue naturelle, sont représentés dans le discours.

Dans la société de communication mais surtout de connotation (Jereczek, 2001:181) où nous avons en permanence affaire à de nombreuses ambiguïtés qui englobent de multiples implicites, modalisations opacifiantes, modulations, bref sens et effets de sens ou plutôt faits et effets de discours, il s'agirait d'éveiller la sensibilité des futurs professeurs à la complexité discursive, allusive et référentielle de la langue. Le discours en tant que réservoir d'indices permettant d'accéder à des réalités extradiscursives, semble être ici une voie privilégiée. Même si, dans la culture francophone, on a jusqu'ici accordé une très grande importance à la grammaire de la phrase aux dépens de la grammaire textuelle et de celle de l'énonciation, le discours est peu à peu devenu l'unité minimale de recherches et de référence pour de nombreux linguistes qui «*veulent le faire surgir dans la complexité qui lui est propre*» (Foucault, 1969 :65). Il n'est donc plus étonnant que de plus en plus de linguistes prennent comme objet d'études non pas le mot, ni la phrase ni même le texte mais le discours. Car telle est l'unité de base de déclenchement et de fonctionnement discursifs de tous les procédés de l'ambiguïté. Il est impossible de comprendre un discours si l'on ne prend pas en compte son implicite. L'implicite est donc une caractéristique immanente du discours. Une autre caractéristique concerne la référentialité discursive. A l'époque où les jeux de renvois d'images sont permanents (Jereczek, 2002), il n'y a que le discours qui pourrait en rendre compte avec efficacité.

Le discours est une structure «*transphrastique* » (Chauradeau, Maingueneau, 2002 : 187) c'est-à-dire qu'il génère des organisations autres que celles de toutes ses unités. Il est à noter également qu'il y a une différence qui sépare ces dernières du discours : le mot, la phrase et le texte sont achevés et clos alors que le discours est infini, ce qui en fait une unité certes mal cernée mais beaucoup plus représentatives de ce grand ensemble qu'est la langue.

En outre, le discours est interactif et présuppose donc plusieurs locuteurs. C'est une entité qui mobilise aussi bien le verbal que le non-verbal. C'est d'ailleurs une forme d'action «*orientée*» car née en fonction d'une visée de l'énonciateur. Le discours se déroule dans le temps et est toujours contextualisé : le même énoncé dans deux lieux distincts correspond à deux discours différents.

Il convient d'indiquer que le discours est géré par un certain nombre de normes sociales ainsi que par les lois du discours (Maingueneau, 2000)². En outre, tout discours fait partie d'un interdiscours, ce qui fait qu'il ne prend sens que par rapport aux autres discours.

Enfin, il est produit par et dans la situation. On ne saurait oublier que le discours est constitué de deux parties aussi importante l'une que l'autre, à savoir du discours libre et du discours figé - c'est surtout là où se situe le grand problème et défi langagier pour les allophones (cf. Jereczek-Lipinska, 2005).

En résumé, évoquons les mots de Tutescu (Tutescu, 2005): «*le discours est un ensemble de stratégies discursives* » qu'il faudrait maîtriser pour pouvoir jouer le jeu convenablement.

Il reste à esquisser la science qui s'occupe de l'analyse du discours ainsi que retracer ses grands domaines de préoccupation.

1.2 L'analyse du discours

Analyser le discours, c'est relier les paroles du discours aux lieux qu'ils autorisent. Comme le constate Teun Van Dijk (1985 :2) l'analyse du discours c'est l'étude de «*l'usage réel du langage par des locuteurs réels dans des situations réelles* ». En effet, dans le cadre de ce domaine, on s'interroge sur le genre discursif (l'analyse des situations de communication), sur les conditions de production et de manifestation, sur la structure discursive, sur les rôles socio-discursifs des acteurs impliqués et enfin sur le sens ou l'effet de sens de discours (l'attitude idéologique).

Il s'ensuit que l'analyse du discours implique, comme l'a constaté Tutescu

(Tutescu, 2005), « *le dépassement du niveau phrastique et la prise en charge de nombreux facteurs pragmatiques, extralinguistiques et situationnels sans lesquels une étude complète de la signification ne saurait être possible* ».

Si nous envisageons le problème du sens et de la signification, il nous appartient, après Charaudeau, de faire la distinction entre « *sens de langue* » et « *sens de discours* » (Charaudeau, 1992 :15). Le premier est le sens dont est doté tout énoncé, une sorte de sens « *en puissance* », le second étant le sens « *spécifique, situationnel* ». Et c'est ce deuxième qui constitue l'instrument et l'objet du travail des analystes du discours. Il s'agit pour eux d'inscrire le sens dans sa situation d'appartenance ce qui est une forme de subjectivisme. Observons ce petit dialogue, très significatif à cet égard :

- (1) C'est juste.
- (2) Ce que je dis?
- (1) Non, ce que tu me donnes.

On interprète en retraçant les implicites qui s'y trouvent inscrits. Le discours implique donc une forte prise en charge énonciative. (Guilhoumou, 2005) Comme on peut le voir à travers cet exemple, le sens se construit par et dans la différence, chacun des termes ne prend son sens que par opposition à l'autre. Le problème est que nous pouvons également avoir des cas de formes identiques et de sens différents comme le prouve cet exemple de Grize :

Attention au chien ! et Attention aux enfants !

qu'il accompagne du commentaire suivant: «*Je ne savais pas, disait un étranger, que chez vous les enfants étaient particulièrement méchants*» (Grize, 1978: 47).

Selon la situation, nous pouvons avoir affaire au transfert de sens qui entraîne des effets de discours, comme c'est le cas de l'énoncé désormais marqué - Et ta sœur! En d'autres termes, le travail de l'analyste du discours consiste à détecter les effets. Certes, l'énoncé prononcé ou écrit par un émetteur dans le cadre d'une interaction fait un effet. Cet effet est tout aussi prévisible qu'imprévisible. On peut le retracer grâce aux indices prosodiques, sémantiques, syntaxiques impliquant présuppositions et implicites. C'est tout un parcours interprétatif qui aboutit à une des nombreuses significations possibles de l'énoncé. On est amené aujourd'hui à devenir tous, linguistes ou pas, analystes du discours.

1.3 Apprendre autrement pour ...

Cette (r)évolution entraîne au moins deux conséquences. Premièrement, la langue n'est plus perçue comme un ensemble de mots régis par un système de règles de grammaire mais plutôt comme un ensemble de stratégies et de genres discursifs. Deuxièmement, apprendre une langue signifie donc désormais connaître les relations qui unissent les éléments de langue dans ces différents cas de figures.

Comment apprendre à actualiser la langue en discours et donc passer des potentialités que la langue nous offre à la réalité du discours? Telle est la question que nous nous posons en pensant à la formation initiale et continue des (futurs) professeurs de français pour qu'ils relèvent le défi langagier et qu'ils en fassent par après leur enjeu didactique en classe de FLE.

Nous pouvons y distinguer quelques éléments de réponse. D'abord, le discours s'apprend par l'observation et l'esprit critique. En 1974 déjà, Guillaume constatait que « *ce qui rend difficile l'étude des faits de langue, c'est que l'observation directe ne les atteint pas. Pour atteindre à ces faits profonds, on est tenu de faire appel à des moyens analytiques plus puissants*» (Guillaume, 1974 :71). Le but serait donc de fournir au public les instructions discursives que l'on pourrait suivre dans la découverte du discours.

Il s'agirait donc d'illustrer, pour les étudiants, les différents discours par des documents authentiques et représentatifs, en tout cas_ pertinents quant au fonctionnement discursif qu'ils sont censés illustrer. De l'observation, qui n'est rien

d'autre que l'approche de la situation de communication, nous passons aux indices culturels. Il convient de repérer les éléments sémantiques pertinents, ensuite les mettre en relation avec l'acquis et le connu pour faire apparaître une nouvelle organisation, voire sentir la faille dans le système (ce qui est indispensable pour décoder l'implicite, l'ironie et le jeu de mots). Vient ensuite la conceptualisation et peut-être une règle provisoire valable donc pour un nombre limité de cas. Des «règles» qui n'en sont pas, des règles ultérieures, viendront la nuancer, la développer, la compléter, voire même la rectifier. Cette règle pourra être ensuite remise et gardée dans la mémoire discursive et servira de point de repère dans l'analyse d'autres discours. Car c'est un va-et-vient incessant, une sorte de confrontation de l'acquis et du nouveau. Cette confrontation peut nous conduire à différents constats : nous pouvons notamment établir une sorte de parallélisme, nous pouvons également constater l'évolution là où on perçoit une légère différence et enfin, troisième cas de figure, nous pouvons sentir la faille dans le système, ce qui nous permettra de détecter l'ironie, l'implicite ou le jeu de mots.

Si l'on décompose et réorganise les discours en zones, c'est pour comprendre³ leur fonctionnement langagier et recomposer en construisant du sens. Ce genre de démarches nous pousse à prendre l'habitude d'interroger le discours en ne se fiant pas trop facilement aux apparences, en l'occurrence aux mots et à leur agencement, jamais innocents. Cette approche permet également d'avoir le réflexe de partir à la recherche du sens non pas perdu mais dissimulé. L'esprit critique qui en résulte _ permettra d'être sensible au discours dans toute sa complexité et d'acquérir une autonomie dont tous auront besoin dans leur pratique de locuteur et de professeur. L'objectif est modeste ici car on ne peut pas passer en revue tous les discours, le risque serait d'ailleurs de généraliser. Il s'agit plutôt de donner les outils et instruments d'analyse nécessaires pour devenir un locuteur conscient des potentialités que la langue nous offre. Muni de ces instructions d'approche du discours, le professeur aura les armes indispensables pour réagir aux questions difficiles des apprenants : Est-ce que c'est toujours comme ça? Qu'est-ce que veut dire tel mot ou même phrase?

Il est à noter que les professeurs les plus linguistes, voire les plus discursifs, feront preuve de plus d'humilité et de plus de patience, sans doute aussi de plus de curiosité, à l'égard des questions et solutions originales, souvent inattendues proposées par leurs apprenants.

II. Formation en didactique

Dans cette deuxième partie, il sera question de deux notions pertinentes en didactique des langues vivantes d'aujourd'hui à savoir l'éclectisme et la souplesse, les deux étant une sorte de caractéristique désirée et attendue des professeurs de langue. Ensuite, nous aborderons le comment de la découverte de la complexité de la classe à travers les nombreux paramètres qui s'y attachent plus ou moins directement. Et enfin, tout ceci nous ramènera à notre propos initial, à savoir apprendre autrement pour enseigner autrement ; nous allons donc expliciter le rapport entre cet autre apprentissage et cet autre enseignement.

2.1 L'éclectisme

La didactique d'aujourd'hui est un domaine particulièrement mouvant. Et elle ne fait d'ailleurs que suivre la mouvance de son objet, ainsi que celle des acteurs impliqués et des contextes dans lesquels elle est appelée à intervenir. Ce caractère mobile fait qu'il n'y a plus de dogmatisme en la matière. Il n'y a donc pas non plus une seule et unique méthode valable en tout et pour tout. Il s'ensuit que le mot d'ordre dans la didactique actuelle est celui d'éclectisme, qui renvoie à la capacité de puiser le pertinent et l'efficace de toutes les méthodes disponibles sur le marché, que ce soit d'hier ou d'aujourd'hui. Ceci implique une énorme liberté mais tout aussi bien une responsabilité certaine des professeurs. Ils sont appelés désormais à s'adapter aux circonstances (et donc à faire preuve d'un sens d'adaptation.)

Le choix d'une méthode d'enseignement est aujourd'hui plus multiple et

complexe que jamais, tout en sachant qu'il s'opère continuellement, à savoir d'une classe à l'autre, d'un cours à l'autre ou d'une minute à l'autre. C'est un processus et non une action ponctuelle et il doit se faire consciemment en fonction de plusieurs facteurs qui le déterminent. Au lieu de détailler longuement chaque critère, nous privilégions leur listage car l'objet est ici de rendre conscients les futurs professeurs de différents facteurs qu'implique toute situation de classe et qu'il s'agit régulièrement de pouvoir expliciter si une telle demande se présente. Et qu'elle puisse se produire, et ceci de plus en plus souvent, prouve que nous avons affaire à un public averti, exigeant pour ne pas dire de plus en plus difficile, en tout cas conscient de ce que représente un bon cours de langue. Le futur professeur effectuera son choix en fonction d'abord de la perception qu'il possède de la langue et de celle qu'en auront ses étudiants. Cette vision apparaîtra d'ailleurs dans les objectifs. Une série d'autres critères concernera les acteurs impliqués, c'est-à-dire le public, sa motivation, sa visée à court et long terme, les individus et leurs personnalités respectives, l'âge et le sexe et même la fatigue. Le cadre joue un rôle non négligeable dans le choix en question : quel type d'établissement, public ou privé, quel support disponible, quel statut de la formation en langues dans le programme de l'institution, quel manuel-méthode est suivi⁴ etc. Enfin, il ne faut pas oublier ni sous-estimer l'importance des facteurs qui se rattachent au professeur, à savoir sa motivation et sa personnalité⁵.

En d'autres termes, on n'enseigne pas de la même manière à un groupe de 30 adolescents dans un établissement public que dans le cadre d'un cours particulier chez l'apprenant, ou encore face à un groupe de 3 chefs d'entreprise. Tout comme on ne travaille pas de la même façon avec un groupe homogène qu'avec une classe culturellement hétérogène. Il s'agirait, selon nous, d'étudier ces différents cas de figures que les professeurs seront amenés à affronter tôt ou tard dans leurs vies professionnelles. Savoir expliciter les paramètres du choix d'une méthode à tout moment peut servir dans des situations de blocage en classe qui surviennent régulièrement, au moment donc où l'apprenant ne comprend pas pourquoi on lui demande de faire et de le faire d'une manière déterminée. Dans les écoles privées, ce genre de situations peut provoquer le renvoi du professeur, dans les établissements publics, le groupe est souvent soumis mais sans une vraie envie de s'impliquer, ce qui ne permet pas de travailler en interaction, une situation où la participation est une condition sine qua non.

Une analyse du cours en fonction de ces critères permet également d'effectuer plus efficacement son auto-évaluation et pourquoi pas l'évaluation formative. Si notre objet d'études et l'instrument ne font qu'un (en l'occurrence le français), il est déjà assez complexe en soi pour ne pas rajouter des éléments incompréhensibles dans la démarche, qui devrait donc être claire et nette pour tous.

Afin de bénéficier pleinement du bienfait de l'éclectisme et d'en éviter les méfaits, il s'agit de sensibiliser le futur professeur aux potentialités didactiques inhérentes à tout cet éventail de méthodes, en fonction de différents scénarios. Doté de cet esprit critique, il pourra ainsi, en toute connaissance de cause, être souple sur le terrain. La souplesse est justement une notion importante et dont l'apparition résulte directement de l'évolution de la didactique. Être souple en classe ne va pas de soi, car présuppose une aisance. Pour ce faire, il faut, tout comme dans l'approche du discours, les outils d'observation et d'analyse. Car pour devenir un professeur souple, capable de réagir à toute situation et d'improviser de manière adéquate, il faudra «vivre» et «revivre» plusieurs situations de classe à travers le visionnage des classes filmées, les observations de classe si possible et enfin à travers les rapprochements qu'on aura faits des expériences que tout locuteur possède. Toute expérience, qu'elle soit positive ou négative, est ici enrichissante. C'est la diversité de celle-ci qui est extrêmement instructive. On a tous été un jour élève ou apprenant d'un cours de langue étrangère, on a tous eu des professeurs de langue étrangère et on a tous été professeur, par exemple dans le cadre d'un stage. Les formations didactiques qui font régulièrement appel au vécu des futurs professeurs sont pertinentes à plusieurs égards, mais surtout apprennent à ces étudiants de faire de même en classe car il s'agit d'apprendre à écouter comme l'a très

bien remarqué Amadou Hampâté Bâ (1995).

*«Si je parle à un homme et qu' il ne comprend pas,
Je me tais et je l'écoute. Je m'efforce de le comprendre, lui.
Car si je parviens à le comprendre,
je saurai pourquoi il ne me comprend pas»⁶.*

Ainsi, comme nous venons de le démontrer, l'éclectisme présuppose de la souplesse et cette dernière conduit à l'autonomie de notre public. Autrement dit, mieux on est préparé et plus on maîtrise la matière et les outils d'accès à celle-ci, plus on rend autonome l'Autre, en l'occurrence la classe. Pouvoir voir et analyser les différentes situations de classe permet d'acquérir une sorte d'aisance et de liberté dans le travail avec un tiers.

2.2 De l'objectivation de la complexité de la classe aux stratégies didactiques

Formés en analyse du discours, les futurs professeurs affrontent bien d'autres questions, par exemple : Que dire pour apprendre à parler? Comment enseigner non pas le français, mais à faire des choses en français? Comment apprendre à parler tout en faisant communiquer ? Et enfin, comment rester à l'écoute tout en visant nos objectifs?

Le mot d'ordre qui trouble encore bien des professeurs de langues vivantes, et même parfois des professeurs expérimentés, est l'interaction et toute la complexité qu'elle implique en classe. La meilleure solution pour éliminer ce malaise est de l'affronter. Il s'agirait donc de visionner des classes en fonction des outils d'observation (ci-joint l'exemple de la grille d'observation). Le but étant d'objectiver la classe, c'est à dire de la voir en n'ayant aucun rôle à jouer. Objectiver serait donc se mettre à distance et pour ce faire, on devrait pouvoir analyser objectivement la situation sans avoir à porter des jugements de valeur. Il s'agit de voir pour comprendre et non pas d'évaluer le niveau du public ou les compétences du professeur observé. Ce n'est pas non plus le moment pour les constats de type: à sa place, j'aurais fait...Objectiver c'est regarder et analyser, il est donc nécessaire que le visionnage se fasse selon les outils bien précis d'observation qui permettront de saisir les thématiques d'analyse. Ainsi, nous pourrions constater ce qui se passe vraiment en classe face à telle consigne, telle situation et tel incident. De là viendraient les analyses détaillées et conclusions sur la pratique didactique en classe. Cette prise de distance et l'analyse qui suit permettent de parcourir la classe en transversal pour tracer sa colonne vertébrale à savoir les moments forts - pivot du cours ou plus généralement permettent de saisir les différentes étapes du cours.

En outre, cette démarche mettra à nu le comportement de tous les acteurs impliqués face aux différentes modalités de travail - tel type d'activité renvoie à tel type d'attitude aussi bien du côté de l'apprenant que du côté du professeur. Ceci permettrait de constater qu'à chaque fois qu'on change la modalité de travail, la photo de classe change aussi.

Grâce à cette approche, nous pourrions aborder plus directement et plus explicitement les trois grandes techniques de classe, à savoir l'explication, la consigne et l'évaluation. Leur rôle étant par exemple non pas de signaler la faute pour la corriger et réexpliquer le point de langue qu'elle implique, mais de restituer le contexte en expliquant que ce qui est erreur dans une certaine situation ou un certain contexte n'en est peut-être pas dans d'autres situations ou d'autres contextes, que le professeur s'empressera alors d'indiquer. En outre, au lieu d'expliquer directement le vocabulaire, on pourrait encourager l'apprenant à compter sur le discours pour lui donner le sens d'un mot car tout discours génère des reprises de mots en voisinage de sens.

C'est également une bonne occasion pour étudier de près les directions d'échange, en d'autres mots comment circule la parole en classe, qui distribue la parole, qui et comment la gère. Pourquoi ne pas effectuer quelques statistiques qui peuvent se révéler très significatives quant au fonctionnement de la classe. Tel est le cas des interactions verbales que sont la prise de parole, l'écoute et enfin le guidage. On a tendance à dire aujourd'hui que la prise de parole du professeur en classe ne devrait pas dépasser les 30%

de tout ce discours dialogique.

Tout ceci pour cerner au mieux le rôle et le statut du professeur et de son public dans le processus d'enseignement / apprentissage.

2.3 ...enseigner autrement

Le discours en tant que phénomène hétérogène devrait être considéré en classe comme tel, il ne s'agirait surtout pas de le rendre simple mais, au contraire, la mission possible des professeurs serait de sensibiliser et d'apprendre à gérer cette ambiguïté pour en faire un outil communicatif et discursif efficace.

Une fois que la technique du choix conscient est maîtrisée et l'art de la présence discrète du professeur acquis et que la classe n'a plus de secrets pour le futur professeur, il peut entrer en scène. Et là, après avoir présenté le point de départ et le point d'arrivée, le trajet est à construire ensemble et en interaction ou plutôt en médiation du sens. Enseigner autrement présuppose quelques principes de fonctionnement en commun que voici : le professeur devrait

- distribuer la parole plutôt que parler ;
- faire voir plutôt que montrer ;
- laisser comprendre plutôt qu'expliquer ;
- rendre visible à travers un document pertinent plutôt qu'expliquer .

A l'époque de l'analyse du discours où l'on observe et analyse avant d'évaluer, la perception de la langue a considérablement changé. Cette transformation a ses effets sur la didactique car on est amené à enseigner non pas la langue mais le discours. Ceci entraîne également une évolution dans les rapports qu'entretient le professeur avec ses apprenants selon les trois principes suivants : tout est communication en classe, on ne peut pas ne pas communiquer⁷ et enfin, la question de base de tout professeur, savoir si l'autre a compris ce que j'ai communiqué. On a beaucoup parlé du document authentique; qu'en est-il du langage du professeur? Un contact avec le français d'aujourd'hui lui fait souvent prendre conscience justement du fossé entre le français qu'on lui a enseigné et qu'il enseigne, et celui qu'il entend ou même lit autour de lui. A l'ère du Net, il n'y a pas d'excuses pour le professeur pour ne pas se tenir au courant des nouveautés que la langue ne cesse d'introduire⁸.

Son rôle serait aujourd'hui d'aider à voir le fonctionnement discursif de la langue (Ronveaux) tout comme:

- négocier le contrat de communication (le point de départ et le point d'arrivée);
- communiquer les objectifs ;
- marquer la relation, gérer la courtoisie ;
- gérer les tours de parole ;
- dialoguer pour construire ;
- formuler des consignes qui mettent en activité ;
- questionner ;
- improviser ;
- communiquer une évaluation ;
- faire voir, illustrer.

Le constat qui s'impose ici est qu'on est passé de l'enseignement de langue par l'apprentissage en situation de parole à la découverte autonome du discours.

III. Le discours oblige

Nous nous proposons à présent de dresser une sorte de bilan approximatif dont le but est de faire resurgir les aspects convergents et divergents entre la découverte du discours et l'approche de ce dernier en classe de FLE. Nous prôtons l'approche linguistique et didactique en parallèle car ce n'est que l'ensemble qui peut rendre sa complexité constitutive.

Autrement dit la question est de savoir à quel point on peut s'inspirer de son

apprentissage pour en faire usage dans l'enseignement ?

Commençons par les aspects convergents :

- l'actualisation - les éléments linguistiques et la culture s'actualisent en discours tout comme les outils et stratégies didactiques prennent corps en classe ;
- la complexité - le discours est complexe pour les raisons évoquées ci-dessus et la classe est une entité tout aussi hétérogène, il ne s'agit pas de rendre le complexe simple mais de démontrer son fonctionnement; Adam exprime des objectifs propres à prévenir toute réduction didactique extrême: « La réflexion typologique n'a pas pour but de réduire le complexe au simple. Elle doit, à mon sens, tout au contraire, tenter de penser la complexité compositionnelle des discours ». (Adam, 1992)
- l'improvisation - la langue vivante nous amène plus d'une fois à improviser car la communication réserve des surprises, tout comme en classe où on ne peut pas tout prévoir ;
- le suivi - pour prétendre _ connaître une langue, il importe de suivre son évolution incessante et c'est encore plus valable pour le discours, qui varie d'un locuteur à l'autre. Ainsi, il s'agirait de repérer les nouveautés langagières⁹. « Être près de » en formation linguistique et « être prêt à » en formation didactique, car il nous appartiendra de vérifier si les règles traditionnelles, du moins certaines d'entre elles, sont bien en conformité avec la réalité et l'actualité de la langue.

Le seul aspect divergent que nous avons pu déceler est que l'approche du discours présuppose la subjectivité de celui-ci et de différents paramètres qu'il met en jeu, alors que pour gérer la classe avec aisance et souplesse, il s'agit d'objectiver la situation et tous les facteurs qui s'y attachent.

L'objectif est que le professeur ait des outils et capacités d'analyse du discours d'un côté et de son élucidation en classe de l'autre pour pouvoir être autonome et donc savoir affronter toute situation aussi bien en tant que locuteur que professeur.

En guise de conclusion

On sait que le postulat central du renouveau de cette didactique est la formation chez l'apprenant d'une compétence de communication, visant l'acquisition d'un savoir-faire verbal et non verbal, de nature à faire correspondre le maniement du langage aux divers genres discursifs et par-là même aux différentes situations de communication.

Notre analyse avait pour but de démontrer que le processus d'enseignement/apprentissage (et en l'occurrence le processus d'apprentissage/enseignement) ?? devrait suivre la règle de trois C, à savoir être complexe car l'objet l'est, cohérent car construit comme étant une unité de sens et enfin complet car muni de tous les instruments permettant de devenir autonome, tout en sachant que le processus d'enseignement/apprentissage ne se termine jamais. Or, nous pouvons faire en sorte qu'une langue étrangère le soit moins. Une langue étrangère le sera toujours si on prend cette épithète dans son acception première - différente, extérieure mais elle pourrait devenir moins étrangère dans le sens d'inconnue, étrange, bizarre, opaque, obscure.

Notes

¹ Qui se traduit par professeur professionnel – expression empruntée à Ch. Puren lors de sa prestation au Colloque de Louvain-la-Neuve en 2000 intitulé *Didactique des langues romanes, Le développement de compétences chez l'apprenant*.

² La notion des lois du discours a été déjà abordée par de nombreux linguistes avec chaque fois une optique différente, notamment J. Moeshler, C. Kerbrat-Orecchioni ou R. Vion.

³ Si on analyse de près ce verbe, il y apparaît une signification pertinente à notre avis, à savoir prendre avec soi.

⁴ On ne travaille pas de la même manière avec *Panorama* qu'avec *le Nouvel Espace*.

⁵ Combien de fois il s'agit de « faire le clown » ou mettre la main à la pâte tout en

évitant le ridicule.

⁶ Cette vérité s'applique aussi bien pour les cours de langue étrangère que pour tout contact avec les locuteurs d'autres langues.

⁷ Le silence de l'apprenant est tout aussi parlant.

⁸ P.ex. ces derniers temps l'apparition d'un phénomène nouveau – le blog, a fait naître beaucoup de termes néologiques relatifs à ce domaine – le blog, le bloggiste ou blogueur, bloguer, etc.

⁹ Ainsi l'expression « la positive attitude » en est un exemple parmi tant d'autres.

			--	-	+	++	Commentaires
Atteinte des objectifs							
Adéquation à la préparation							
Préparation de l'espace-classe							
DEROULE-MENT	gestion du temps	respect du rythme des étudiants					
		qualité du rythme des étudiants					
		respect des temps prévus					
	gestion de l'imprévu						
	utilisation du matériel technique	tableau					
		rétroprojecteur					
		magnétophone					
	autres						
	utilisation des outils cognitifs	organisation					
		visibilité					
écriture							
CONDUITE	Ecoute						
DES ECHANGES	capacité à se mettre en retrait						
	distribution de la parole						
ECHANGES	guidage	solicitations-relance (faire dire)					
		feed-back (évaluer)	fréquence				
			pertinence				
			variété				
	discours adapté au groupe						
Amplification							
COMPORTEMENT	paraverbal	volume de la voix					
		modulation					
		débit					
		articulation					
	non-verbal	déplacements					
		gestuelle, mimique					
TECHNIQUES DE CLASSE	consignes	clarté					
		renforcement:					
		vérification, reformulation					
		économie					
	explications	opportunité					
		qualité					
		choix et variété des techniques					
		vérification de la compréhension					
		économie					
	corrections	opportunité					
		économie					
		qualité					
		variété des techniques					

Bibliographie

- Adam, JM., 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Charaudeau, P., 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P., D. Maingueneau, 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Foucault, M., 1969. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Grize, J.-B., 1976. « Logique et organisation du discours ». In: *Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique*. Actes du Colloque organisé par le Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, publiés par J. DAVID et R. MARTIN. Paris : Klincksieck, pp. 95 - 99.
- Grize J.-B., 1978. « Schématisation, représentations et images ». In: *Stratégies discursives*. Presses Universitaires de Lyon, pp. 46 - 52.
- Guillaume, G., 1974. *Leçons de linguistique générale. Structure sémiologique et structure psychique de la langue française, II*. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Guilhaumou, J., 2005. « Où va l'analyse de discours? Autour de la notion de formation discursive ». In: *Marges Linguistiques*, n° 9, mai 2005.
- Hampâtê Bâ, A., 1995. In : de Nuchèse, V. « Contribution à la réflexion sur la didactique du même et de l'autre dans les systèmes interactionnels ». In : *LIDL, L'interaction en questions*, n° 12, p. 27.
- Jereczek, J., 2001. « La lecture d'articles de presse en français langue étrangère : une compétence à exercer pour décoder l'implicite ». In : *Didactique des langues romanes, Le développement de compétences chez l'apprenant*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Bruxelles: DeBoeck / Duculot.
- Jereczek, J., 2002. « La référenciation au sein du récit médiatique: l'imagé de l'économie ». In : Kesik, M., *Référence discursive dans les langues romanes et slaves*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jereczek-Lipinska, J., 2005. « Le figé en classe de FLE : incongruité verbale ou besoin communicatif ». In : *Techniques linguistiques dans la didactique du français langue étrangère*. Łódź - Płock : Wydawnictwo Biblioteka.
- Maingueneau, D., 2000. *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan Université.
- Maingueneau, D., 2005. « L'analyse du discours et ses frontières ». In : *Marges Linguistiques*, n° 9, mai 2005.
- Moirand, S., 1988. *Une histoire de discours*. Paris: Hachette.
- Peytad, J., S. Moirand, 1992. *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.
- Ronveaux, CH., 1999. Foreo - site interactif de formation à la communication professionnelle des enseignants - fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/FOREO.
- Tutescu, M., 2005. *L'Argumentation, Introduction à l'étude du discours*. Bucarest: Presses Universitaires de Bucarest.
- Van Dijk, T., 1985. « Discourse analysis as a new cross-discipline ». In : Van Dijk, *Handbook of Discourse Analysis, vol. 1*. New York: Academic Press, pp. 1-10.

Beata Kędzia-Klebeko
Uniwersytet Szczeciński, Pologne

Chez les anciens la culture littéraire renvoie à l'érudition dans les domaines des connaissances humaines. Dans les écoles françaises se basant sur le modèle latin, on propose aux élèves les exercices pratiqués encore à Rome à l'époque de Cicéron, il s'agit de la recitatio et la prelectio. Cette dernière joue ensuite un grand rôle dans le mode de lecture des textes à l'école française : l'explication des textes. Déjà au XX^e siècle, la littérature n'est pas seulement appréhendée comme savoir mais aussi comme savoir-faire. Elle suppose des méthodes qui « fortifient des comportements qui donnent à la personnalité une armature ». Par ce biais, on retrouve une conception de la culture perçue comme transformation de l'individu et non comme seul savoir. Les ateliers d'écriture peuvent s'inscrire dans cette perspective : celle d'une didactique conçue comme accompagnement et aide au travail de l'élève pour l'apprentissage de formes d'écriture de plus en plus variées. On essaie alors de tenter cette voie et de proposer aux étudiants de la Philologie Romane de lire et d'écrire les textes littéraires afin d'approfondir leurs connaissances dans le domaine de la littérature et de la culture françaises.

Nous vivons à l'époque où l'on déplore de partout son déclin en tant que mode d'information dominant et pourtant la lecture reste toujours l'objet préféré des préoccupations des chercheurs. Pour diverses raisons qui sont liées notamment aux changements des moyens de communication et à l'explosion de la démographie scolaire, l'imprimé a perdu son élan ou au moins est entré dans l'ère du doute : lire actuellement n'est plus tellement évident. Cependant la lecture et l'écriture littéraires présentent un intérêt non négligeable dans le domaine de la didactique¹.

L'enseignement de la littérature a toujours été le lieu de friction et de débats idéologiques. L'éducation n'a jamais accepté trop facilement la subversion que la pratique littéraire pourrait provoquer dans le domaine de la langue et de la société. Dans le discours de crise auquel l'école est régulièrement soumise depuis les années 60, l'enseignement littéraire tend de plus en plus à être marginalisé au profit d'autres filières. On persiste à définir les objectifs d'enseignement qui devraient être valables à l'enseignement littéraire même s'ils dépassent la rationalité technico-scientifique ambiante. Toutefois il est clair que les finalités choisies par le milieu institutionnel ne sont pas toujours aussi favorables qu'on le souhaiterait. Ainsi, malgré le ton de polémique, on peut croire fondées ces affirmations de l'éditorialiste de la revue *Le Débat* :

« Comment peut-on, d'un côté, promouvoir la culture, quand de l'autre, on laisse se défaire les enseignements qui en représentent l'indispensable condition d'accès ? C'est pourtant bien dans cette schizophrénie que paraissent enfermées les politiques publiques aujourd'hui. Comme si le « patrimoine » n'était exalté que pour mieux proscrire par ailleurs les apprentissages susceptibles de lui donner un sens vivant, qu'il s'agisse de l'accès aux œuvres ou de la connaissance des langues » (Dufays et al., 1996:10).

A l'évidence, il existe aujourd'hui un doute sur la pertinence didactique et éducative de l'enseignement littéraire dans une société en perpétuelle mutation. Pourtant le mariage entre école et littérature peut être selon Jean Louis Dufays à la fois un mariage d'amour et de raison. D'un côté, c'est dans l'école et dans la société contemporaines que s'enracine le devenir des pratiques culturelles. C'est aujourd'hui que se forment les lecteurs de demain. Plusieurs auteurs de plus en plus nombreux s'adaptent volontairement au nouveau public. D'autre part, l'école elle-même ne peut pas rester indifférente à une multitude de médiations culturelles avec lesquelles l'institution

littéraire essaye de s'accommoder de plus en plus étroitement. En sont persuadés les professeurs qui s'efforcent de concevoir un système d'éducation qui s'adresse à la personne humaine globale. Ils sont convaincus qu'un véritable accès au savoir passe aussi par l'éveil à une certaine conscience littéraire, et que l'école doit conduire ses élèves à un certain équilibre affectif et maturité sociale.

Il faut préciser que ces constatations sont le résultat de l'évolution des idées éducatives que subit l'enseignement de la littérature en France et dans le monde entier.

Jusqu'à la fin du XIXe siècle la conception de l'enseignement secondaire en France s'inspire largement du modèle antique. En Gaule l'enseignement du latin occupe un rang exceptionnel depuis l'époque romaine. L'influence de la religion chrétienne renforce encore ce phénomène car la langue latine est adoptée comme la langue de la liturgie. « La Bible, le Livre sacré ne pouvait être compris, interprété que par les représentants de l'Eglise catholique qui transmettaient la parole sacrée » (Horellou-Lafarge *et al.*, 1996:14). Outre la langue, l'idée de culture est associée à la culture latine dès le Moyen Age. « Les nécessités pratiques furent décisives : l'ancien système d'enseignement fut maintenu, pour la bonne raison qu'il n'y en avait pas d'autre. Les oeuvres chrétiennes ne convenaient pas aux programmes scolaires, les manuels étaient tous païens et le Romain moyen cultivé ne trouvait pas grand-chose qui le heurtât dans l'éducation traditionnelle » (Reynolds *et al.*, 1986:27). Rien d'étonnant alors que l'école chrétienne fonde son système scolaire aussi sur le modèle de l'Antiquité. « La culture carolingienne demeure littéraire et oratoire et garde le programme classique fondé sur les sept arts libéraux comprenant le *trivium*, et le *quadrivium*; le *trivium* étant lui-même reparti en trois étapes : grammaire, rhétorique et logique, division qui se prolongera jusqu'au XIXe siècle » (Houdart-Mérot, 1998:13). La connaissance privilégiée des auteurs latins est maintenue alors qu'en même temps l'enseignement propose à la lecture une nouvelle finalité, à savoir : la connaissance des textes sacrés. La culture considérée comme « source d'accès à l'au-delà, est vénérée comme un bien sublime » ce qui permet de persister selon Violaine Houdart-Mérot au culte de la culture typique à la culture grecque. Sous la Renaissance, certains humanistes mènent la défense du français : du Bellay considère même que le latin est « la cause de l'ignorance des hommes » (Houdart-Mérot, 1998:13). Jusqu'au XIXe siècle cette défense reste cependant sans effet. La notion de la littérature a à l'époque un sens différent de celui qu'on retrouve aujourd'hui. Elle englobe aussi bien la connaissance des textes des auteurs antiques qu'un savoir critique sur ces textes. Ainsi tous les domaines du savoir occupent un rang important. Posséder la culture littéraire signifie être érudit dans les domaines des connaissances humaines. L'enseignement en France a été fortement marqué non seulement par la Renaissance mais aussi par le mouvement de la Contre-Réforme. Il a été mené par les jésuites qui influenceront sur l'école française durant deux siècles de 1540 à 1773. « Cet enseignement qui s'appuie avant tout sur le livre se fait essentiellement en latin. Il se divise en deux cycles. Le premier cycle comprend trois années de grammaire suivies d'une année d'humanité que prolonge une année de rhétorique. Quant au second cycle (correspondant à un enseignement supérieur) il comprend trois années de philosophie, suivies de quatre années de théologie. La culture qu'on y diffuse est avant tout latine et religieuse » (Houdart-Mérot, 1998:14). L'école prend soin de l'éducation morale et intellectuelle des élèves.

Les exercices qu'on propose alors aux élèves ont été pratiqués à Rome à l'époque de Cicéron, il s'agit de *la recitatio* et *la prelectio*. Cette dernière joue ensuite un grand rôle dans le mode de lecture des textes à l'école française : l'explication des textes.

La prelectio « qui concerne les textes anciens, grecs ou latins est une lecture à haute voix se justifiant chez les Romains par le fait que les mots latins n'étaient pas séparés dans les textes écrits. Chez les jésuites, l'exercice comprend trois phases : lecture expressive à voix haute, puis après la présentation de l'idée générale (*argumentum*), phase de traduction ou de paraphrase (*explanatio*) quand il s'agit de poètes ou de prosateurs à la syntaxe très complexe, enfin commentaire dont la nature varie selon la classe, allant du commentaire grammatical ou commentaire stylistique (*rhétorica*), au commentaire historique géographique ou littéraire (*eruditio*), esthétique (*latinitas*) ou

éthique (Houdart-Mérot, 1998:15).

L'objectif de cette méthode vise l'enseignement des savoirs (grammaire, littérature, histoire ou moral) de manière inductive. L'école se base sur les textes et propose de développer l'art d'écrire. « L'entrée dans l'écrit des citadins est à porter au crédit de l'effort réalisé dans la France entière par l'acculturation élémentaire menée par l'Eglise gallicane dans son oeuvre de réformation depuis le XVII^e siècle. Le privilège scolaire de la ville, même s'il est dès le XVI^e siècle dicté par des familiarités très anciennes, est précoce et mêle les éléments d'instruction les plus divers. Chanteries des paroisses ou manécanteries des cathédrales et collégiales, voire des hôpitaux; petites écoles paroissiales et classes de charité qui se développent à l'initiative des dévôts; réseau des institutions féminines dont l'accueil progresse au XVIII^e siècle: pensions autorisées tenues par des laïcs; écoles des frères de Jean-Baptiste de la Salle installées dès 1720 dans une vingtaine de cités et qui s'ouvrent aux classes travailleuses; maîtres écrivains jurés et arithméticiens: toutes ces institutions assurent, à des degrés divers, l'encadrement scolaire urbain qu'étoffent, au sommet mais pas seulement, les collèges. Vouées à l'évangélisation des enfants de la ville, les écoles urbaines visent aussi à discipliner et à régulariser les petits sauvageons qui échappent aux contrôles traditionnels de la campagne. L'éducation prime sur l'instruction mais elle permet une alphabétisation élémentaire où lire, écrire, compter interviennent diversement selon les capacités économiques » (Chartier, 1986: 207-208).

Jusqu'en 1925, la culture transmise au lycée gravite autour des textes de « grands écrivains » français. Leur étude est complétée par les oeuvres des auteurs grecs et latins qui occupent encore une place prépondérante. La culture des « écrivains » exige des connaissances aussi bien de leur vie que de leur oeuvre. De même, les valeurs enseignées et dont les élèves doivent faire preuve dans leur travaux et dans leur apprentissage sont très nettement celles du XVII^e siècle et même de la rhétorique ancienne. Les vertus que prônent les devoirs sont la clarté, la simplicité, l'équilibre et le naturel. L'esprit de la littérature est un reflet de la nature qu'elle tend à imiter.

Le second tournant peut s'observer vers la fin des années 1960. C'est l'époque où le caractère universel de la culture n'est plus déterminant. Cette notion perd son poids face au volet individualisant qui touche aussi l'enseignement de la littérature. Les finalités de l'enseignement du français se réalisent dans le contexte de l'harmonisation des chances, de l'accès à l'autonomie et à la responsabilité. A partir de ces années l'enseignement se donne même pour vocation de « libérer l'homme ».

C'est dans cet esprit que dans les années soixante-dix se propage en France l'idée de former les jeunes dans le mode de pensée créative, de rechercher de nouvelles solutions au profit de l'économie de marché, concurrentielle et libérale. Face aux slogans tels que : « la capacité à la pensée créative fait la force des temps modernes » ou « la créativité est la reine de la lutte industrielle » l'école européenne des années 70 du XX^e siècle et d'ailleurs du XXI^e siècle aussi se retrouve devant un défi de former des individus qui soient capables de bien fonctionner dans le système de l'économie concurrentielle et qui exige l'adaptation facile à des circonstances du marché en évolution constante. De plus en plus souvent on se réfère à la notion de créativité.

Les ateliers d'écriture peuvent s'inscrire dans cette perspective. Ils permettent de concevoir une didactique d'accompagnement et d'aide au travail de l'étudiant dans l'objectif d'apprendre des formes d'écriture de plus en plus variées. Pour cela il faut définir les conditions et les formes de cet accompagnement, tant au plan des démarches mises en oeuvre qu'à celui des contenus mobilisés et transmis lors de ces ateliers. C'est dans cette optique qu'à été initiée cette recherche, centrée sur le repérage des conditions nécessaires pour qu'un atelier d'écriture puisse être considéré comme une contribution à la didactique de l'écriture, de la littérature et de la culture de l'être humain.

Les ateliers sont des lieux de « travail » et de « façonnage » de l'écriture. Leur développement marque et accompagne une évolution de la didactique du français et de la langue. Outre la transmission du savoir formel qui relève du domaine des connaissances déclaratives, la didactique du français ajoute progressivement la problématique des

savoir-faire. « On commence à penser que les référentiels d'évaluation, en matière d'écriture, ne sont pas tant des contenus restitués que des compétences manifestées. La connaissance de l'importance de ces compétences en actes et la prise en compte croissante des pratiques sociales de référence conduit à donner une plus grande place aux activités d'écriture accompagnées et guidées, durant le temps scolaire» (Barré de Miniac et al, 1999:7).

C'est Claire Boniface qui constitue la typologie relative à toutes les formes d'ateliers:

1. La situation d'écriture (dite populairement les ateliers: contraintes, exercices, motivation, proposition, inducteur, starter, rappel, ouverture, provocation de l'imaginaire).
2. Le temps d'écriture des textes ou des écrits.
3. Lecture des textes (publication, communication, socialisation).
4. Réaction au texte (retour, réaction, commentaire, correction, impression, résonance).

A ces quatre données correspondent quatre types d'action :

- motivation,
- production,
- communication,
- réaction.

On peut constater que déjà traditionnellement la conception scolaire de l'écriture s'accompagne d'une conception de la lecture. On la résume volontiers par la formule « lire c'est comprendre ». Selon ce modèle écrire revient à transcrire les idées préexistantes, lire se résume alors à transformer l'écrit en idées. L'acte de lire est alors supposé être intégralement contenu dans l'écrit, il suffit de l'extraire.

Les théories de réception de la lecture développées par des chercheurs tels que Jauss, Iser, Eco, Jouve, Viala remettent en question cette représentation étroite. Dans le domaine didactique on a suffisamment montré qu'il existe un même clivage chez les jeunes lecteurs entre lecture scolaire et lecture pour soi « Il est clair que l'obligation scolaire a une forte incidence sur la motivation» (Rouxel, 2004:61).

Les théories de la réception postulent que le sens d'un texte émerge au cours de la relation dialogique entre le texte et le lecteur, qu'il ne préexiste donc pas intégralement, ou plutôt que seules les conditions de son interprétation préexistent. Ce qui revient à établir un parallèle entre l'écriture de type littéraire comme travail, et la lecture de type littéraire comme travail - que Michel Picard préfère appeler un jeu.

Roland Barthes exprime parfaitement ce parallèle, en écrivant : « Parce que l'enjeu du travail littéraire (de la littérature comme travail) c'est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur du texte» (Barthes, 1970:10). On parle alors même de co-énonciateur, pour désigner le lecteur.

« Ecrire c'est de la pensée, comme celle des philosophes. Un peu différente. C'est de la pensée qui danse, de la pensée vivante, elle ne passe pas par une phase conceptuelle ou éthétique, elle forme des énoncés qui se posent et disparaissent, elle compose avec le langage, avec les anciens livres, avec des restes de lecture - comme pour le rêve on parle de « restes diurnes » - des fragments de langue entendus ça et là. Elle joue avec tout un arrière-fond d'expériences, peu importe lesquelles [...]» (Sallenave, 1997: 104).

En parlant de l'écriture créative il ne faut pas oublier de faire référence aux critères de littérarité. Sur ce point les débats entre les spécialistes se poursuivent, depuis l'invention du concept par Jakobson. Toutefois, si l'on ne cherche pas à entrer dans les détails, il y a consensus sur quelques points, que Serge Goffard regroupe en trois catégories formulées (Goffard, 1995):

« En premier lieu on s'accorde pour reconnaître qu'ils (les textes littéraires) ont en commun d'interroger le fonctionnement de la langue qui les porte, de l'explorer, comme d'en transgresser les règles »

« En second lieu, le texte doit appartenir à un genre littéraire reconnu
« momentanément comme littéraire » puisque les genres légitimes varient selon les

époques ».

« Enfin en troisième lieu, on reconnaît aux textes littéraires une efficacité particulière pour initier leurs lecteurs au monde symbolique »

Pendant les ateliers littéraires les étudiants ont donc la possibilité de s'initier à l'écriture créative en travaillant sur ces différents domaines ou en privilégiant des critères cités ci-dessus. D'habitude le critère qui retient le plus l'attention des animateurs et des intervenants est l'inscription de la réalisation d'atelier dans un genre spécifique, en l'occurrence la poésie, le fantastique, le policier, le théâtre, quatre genres actuellement légitimés. C'est vrai que le rôle essentiel des animateurs consiste alors à initier les participants aux lois de fonctionnement du genre, spécifiques et, de ce point de vue, indépendamment du jugement de valeur qui pourrait être porté, on a bien affaire à des poèmes, à une nouvelle fantastique, une nouvelle policière et à une pièce de théâtre. Les deux autres critères sont manifestement moins travaillés. Spécialement en ce qui concerne l'élaboration des figures de style dans les différentes réalisations. Mais il est facile de comprendre pourquoi ce travail ne peut être approfondi. En premier lieu, explorer la langue, pour les étudiants en langue étrangère qui ne maîtrisent pas complètement la syntaxe et le lexique est forcément limité. En second lieu, une écriture créative, allant parfois jusqu'à transgresser les normes, nécessite un travail d'imagination fort différent du travail de vraisemblance qui a guidé la plupart des travaux pratiques proposés aux étudiants.

Cependant, les remarques qui précèdent devraient permettre d'affiner une méthodologie d'écriture créative, dans le cadre d'un atelier. A chaque étape, le travail pourrait porter successivement sur les trois aspects mis en évidence par Serge Goffard.

Julia Kristeva, dans son ouvrage intitulé « Vie et mort de la parole » affirme « l'oeuvre d'art qui assure une renaissance de son auteur et de son destinataire est celle qui réussit à intégrer dans la langue artificielle qu'elle propose (nouveau style, nouvelle composition, imagination surprenante) les émois innomés d'un moi omnipotent que l'usage social et linguistique courant laisse toujours quelque peu endeillé ou orphelin » (Kristeva, 1987:109). Ce ne sont pas des objectifs hors de portée des étudiants, si l'on se donne le temps de le réaliser, et si on les distingue suffisamment, sur le plan didactique, même s'ils sont confondus sur le plan littéraire, pour permettre une approche consciente par les jeunes.

L'écriture ne peut pas exister sans la lecture. Nous avons essayé d'introduire cette pratique en Philologie Romane à l'Université de Szczecin et avons proposé aux étudiants de participer au projet de lecture et d'écriture des nouvelles.

Le déroulement du projet d'écriture proposé aux étudiants de la Philologie Romane durant l'année universitaire 2004/2005 englobe :

- Définition des paramètres de la situation d'écriture. Nous nous proposons d'écrire une nouvelle qui « devient le terrain d'observation où l'on définit les notions et, plus essentiel, le terrain de manoeuvre où l'on apprend à s'en servir comme outils de lecture » (Descotes, 1997:96). Les étudiants prennent connaissance de la vie de Guy de Maupassant, assistent à une conférence donnée par Mme Krystyna Łyczywek, écrivain et traductrice des Nouvelles de Guy de Maupassant.

- Travaux de lecture. La rédaction d'une nouvelle passe par la connaissance de ce genre littéraire. Nous avons choisi de faire travailler les étudiants sur le Recueil des Nouvelles : *Les bijoux, La Rempaillouse, La Dot, Voyage de santé, Parapluie, Parure, A cheval, Boitelle. Le parapluie* a servi de support à des activités de lecture dirigée et les autres nouvelles du recueil ont donné lieu à des travaux d'explication de texte. On a notamment étudié la technique du portrait, la situation initiale du récit des textes, la description du cadre de la situation, et de la personnalité du personnage.

- Etude de la langue. Plusieurs séances à dominante grammaire, orthographe ou vocabulaire sont venues s'organiser autour du travail de lecture et d'écriture. En liaison avec l'étude de *Le Parapluie* on a travaillé sur le dialogue dans le récit, les différents discours rapportés, les problèmes de syntaxe qui s'y rattachent, les verbes introducteurs

et le moral.

Dans le contexte des travaux sur les nouvelles, les étudiants en ont analysé plusieurs, non seulement traditionnellement choisies, celles de G. De Maupassant mais aussi d'autres novellistes reconnus même ceux dont la création n'était pas réalisée en langue française. Une fois la structure du texte définie, les étudiants ont commencé la première étape de leur travail, à savoir la création de centon. Cette étape paraît très intéressante dans la mesure où elle permet d'établir un lien étroit entre le lecteur et le texte lu et vécu dans l'objectif spécifique de jouer le jeu d'intertextualité.

Parallèlement, pendant plusieurs séances les étudiants élaborent : portrait d'un personnage de la nouvelle, rédaction de la situation initiale d'une nouvelle réaliste, récits comportant un dialogue.

Le libre élan créatif apparaît comme initiative volontaire d'écrire la nouvelle. A cette occasion les étudiants peuvent expérimenter leur invention et exploiter les règles acquises sur la composition de la nouvelle.

Ainsi se forme l'intérêt, l'émotion et aussi le plaisir de lecture et d'écriture, qui approfondissent les connaissances sur le texte littéraire, sa vocation, sa construction. On peut alors parler de cette collaboration avec le texte qu'évoquait déjà Charles Péguy qui voyait dans la lecture « le réel achèvement de l'oeuvre » : « la simple lecture est l'acte commun, l'opération commune du lisant et du lu, de l'auteur et du lecteur [...], du texte et du lecteur. Elle est une mise en oeuvre, un achèvement de l'opération, une mise à point de l'oeuvre, une sanction singulière, une sanction de réalité, de réalisation [...]. Elle est ainsi littéralement une coopération, une collaboration intime (Péguy, 2001:12).

Notes

¹ La problématique de la formation littéraire ainsi que l'exemple pratique du projet de lecture et d'écriture des textes littéraires pendant les ateliers ont été présentés dans le livre de Kędzia-Klebeko, B., 2005. *Lecture et écriture dans la formation littéraire contemporaine*. Szczecin : Wyd. Naukowe US.

Bibliographie

- Barthes, R., 1970. *S/Z*. Paris.
- Barré de Miniac, C., Poslaniec, C., (dir.) 1999. *Ecrire en ateliers. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Paris : INRP.
- Rouxel, A., 2005. Autobiographie de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le Français d'aujourd'hui* n° 147.
- Descotes, M., « Etudier la nouvelle pour apprendre la lecture littéraire », *Le français d'Aujourd'hui*, n° 121, p. 96.
- Goffard, S., 1999. in : Barré de Miniac, C., Poslaniec, C., (dir.) *Ecrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Paris : INRP.
- Horellou-Lafarge, C., M. Serge, 1996. *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*. Paris : L'Harmattan, p. 14.
- Houdart-Mérot, V., 1998. *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Presse Universitaire de Rennes.
- Kristeva, J., 1987. *Soleil noir*. Paris : Folio Gallimard.
- Le Débat, septembre-octobre, 1992. In : Dufays, J.-L., L.Gemenne, D. Ledur, 1996. *Pour une lecture littéraire. Approche historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Vol.1. Bruxelles : De Boeck, Duculot.
- Péguy, C., 2001. Oeuvres et prose 1909-1914, in : Fabre, G. *Pour une sociologie du processus Littéraires. De Goldmann à Barthes en passant par Bakhtine*. Paris : L'Harmattan.
- Reynolds, L.D., N.G.Wilson, 1986. *D'Homère à Erasme. Transmission des classiques grecs et latins*. Paris : Edition du Centre National de la recherche Scientifique..
- Roche, D., 1985. Les pratiques de l'écrit dans les villes françaises du XVIII siècle. In : dir. Chartier, R. *Pratique de la lecture*. Paris : Payot.
- Sallenave, D., 1997. *A quoi sert la littérature, entretien avec Philippe Petit*. Paris: Les éditions Textuel.

Connaissance du français et apprentissage d'une autre langue romane (à l'exemple de l'espagnol et de l'italien)

Danuta Kucala, Aleksandra Pronińska
Université Pédagogique de Cracovie, Pologne

Ce sujet concerne la problématique de l'enseignement d'une langue romane à des étudiants possédant déjà une bonne connaissance du français et qui continuent à l'apprendre. Nous allons aborder les questions de grammaire française qui d'une part constituent un obstacle à l'apprentissage d'autres langues romanes et qui d'autre part en facilitent l'apprentissage. Ces questions concernent l'usage des prépositions, la formation de temps grammaticaux et la formation des mots, l'ordre de ces dernières dans des groupes nominaux et verbaux, dans les propositions. On va traiter aussi des principales différences lexicales (p.ex. « faux amis » et la correspondance visible de paroles).

Nous sommes enseignantes d'autres langues romanes : l'italien et l'espagnol mais, dans notre expérience didactique, le français joue un rôle très important car nos étudiants connaissent déjà le français. C'est leur domaine d'étude le plus important.

La spécificité de l'apprentissage de la deuxième langue romaine en partant de zéro implique la nécessité de choisir une méthode d'enseignement qui permette de profiter des capacités et compétences linguistiques que les apprenants ont déjà acquis en français. Lorsque nous partons d'une bonne connaissance de la grammaire et du vocabulaire de la langue française de nos étudiants, les cours sont réalisés dans une optique contrastive. Dans cette perspective, l'enseignant d'italien ou d'espagnol peut éviter une longue explication sur les questions grammaticales et les structures avec lesquelles les étudiants sont déjà familiarisés en français. Mais nous savons qu'il est nécessaire d'indiquer ces similitudes, car les débutants se méfient dans beaucoup de cas de la correspondance entre deux langues d'une même famille. En même temps, il faut diriger leur attention vers les différences.

Pendant la première année, l'apprentissage est concentré surtout sur les similarités entre les deux langues romaines pour que l'acquisition de la nouvelle langue soit plus rapide.

Les cours de la deuxième année abordent des questions plus complexes sur la morphologie et de la syntaxe italiennes ou espagnoles. Dans ce cadre nous focalisons notre attention sur les différences entre les deux langues.

Dès les premiers moments de contact avec une deuxième langue romaine, il y a des questions liées aux pronoms personnels sujets. Pendant que le français les emploie devant le verbe, en italien et en espagnol ils ne s'expriment généralement pas. Les pronoms personnels sujets sont obligatoires avec les verbes en français, où les terminaisons personnelles du verbe sont réduites, tandis qu'en italien et en espagnol leur emploi est rare, puisque les verbes ont gardé les marques de la personne.

Ex. Je m'appelle Ivonne.

It. Ø Mi chiamo Ivonne.

Esp. Ø Me llamo Ivonne.

En français on admet normalement vous comme forme de politesse, là où en italien et en espagnol on emploie la troisième singulière :

It. Lei, Signore; Lei, Signora;

Esp. Usted, Señor (Señora).

La forme impersonnelle *on*, p.ex. *on chante*, a son équivalent italien *si canta* ou *uno canta*/espagnol *se canta* ou *uno canta*.

L'emploi des prépositions en italien et en espagnol présente plusieurs difficultés aux étudiants. Lorsque le système des prépositions présente beaucoup de similarités, il est impossible de mentionner tous les cas. Nous prenons en compte seulement les principales constructions qui nous permettent de mettre en évidence quelques oppositions entre les deux langues et le français. Nous avons choisi seulement celles qui nous semblaient les plus fréquentes et qui, à notre avis, peuvent causer des fautes données à l'interférence du système français. Il s'agit surtout de la situation où l'italien et l'espagnol exigent la préposition et le français ne l'emploie pas, de la situation contraire et quand les trois langues emploient différentes prépositions.

En italien/espagnol on emploie la préposition *a* devant l'infinitif après certains verbes indiquant le mouvement, tandis que le français ne l'emploie pas ; p.ex. it. *andare a prendere*/esp. *ir a tomar*, fr. *aller prendre*; it. *andare a trovare*/esp. *ir a ver*, fr. *aller voir* (quelqu'un). Quelques verbes qui en italien/espagnol n'exigent pas l'emploi de la préposition, tandis qu'en français elle est obligatoire, p.ex. it. *suonare la chitarra*/esp. *tocar la guitarra*, fr. *jouer de la guitare*. On peut observer la même chose dans les expressions comme : it. *è necessario lavorare*/esp. *es necesario trabajar*, fr. *il est nécessaire de travailler*; it. *molta gente*/esp. *mucha gente*, fr. *beaucoup de gens*. Finalement, on veut signaler quelques exemples dans lesquels les trois langues emploient différentes prépositions : avec les verbes - it. *avvicinarsi a*/esp. *acercarse a*, fr. *s'approcher de*; it. *interessarsi di*/esp. *interesarse por*, fr. *s'intéresser à*; it. *cercare di*/esp. *tratar de*, fr. *chercher à* ; dans les expressions adverbiales - it. *vicino a*/esp. *cerca de*, fr. *à côté de* ; it. *in fondo a* / esp. *en el fondo de*, fr. *au fond de* ; dans les expressions nominales - it. *una tazzina da caffè* / esp. *una taza de café*, fr. *une tasse à café* ; it. *una ragazza dai capelli biondi (dagli occhi azzurri)* / esp. *una muchacha de pelo rubio (de ojos azules)*, fr. *une fille aux cheveux blonds (aux yeux bleus)* ; dans les constructions passives - it. *un libro scritto da* / esp. *un libro escrito por*, fr. *un livre écrit par*.

On aperçoit une différence dans l'emploi des verbes auxiliaires. En espagnol il y a seulement un verbe « haber » pour la formation des temps composés, tandis que l'italien et le français disposent de deux verbes différents : it. *avere* / *essere*, fr. *avoir* / *être*. À la différence du français, le verbe *essere* est accompagné du participe du même verbe (*sono stato*), tandis qu'en français on emploie *avoir* comme auxiliaire pour *être* (*j'ai été*).

Pendant les cours nous croyons important d'indiquer aussi que l'italien et l'espagnol disposent de plus de formes temporelles, présentes, de l'usage quotidien, que le français. Par exemple, en espagnol il existe *Pretérito Indefinido*, équivalent du *Passé Simple*, utilisé aujourd'hui dans la langue écrite et parlée. La situation est un peu différente quant à l'italien : *Passato Remoto* est employé comme le temps historique littéraire mais au Sud dans la langue parlée aussi.

Dans le domaine de la formation des mots on peut observer des différences entre les langues indiquées. L'italien / l'espagnol au contraire du français ont conservé une grande productivité des noms diminutifs, tandis que le français remplace les diminutifs par les groupes nominaux avec le déterminant *petit* : it. *ragazzino*/esp. *muchachito*, fr. *petit garçon* ; it. *libricino*/esp. *librito*, fr. *petit livre*. Les différences existent aussi quant aux noms composés. Dans l'italien/espagnol il y a plus d'exemples où un nom constitue un équivalent de noms construits de deux mots : it. *patata*/esp. *patata*, fr. *pomme de terre*; it. *lavatrice*/esp. *lavadora*, fr. *machine à laver* ; it. *nonno*/esp. *abuelo*, fr. *grand père*.

L'apprentissage de formation des phrases et des groupements de mots peut créer des problèmes. La place des adjectifs dans les groupes nominaux est, plus ou moins, la même dans les langues citées, avec les conséquences du type sémantique des changements, p.ex. Dans les phrases simples, à cause du manque de sujet exprimé par les pronoms personnels ou noms, en italien / espagnol les verbes peuvent être mis au début de la phrase. Donc, on n'observe pas l'inversion dans les phrases interrogatives en italien/espagnol, p.ex. it. *Ha tempo libero ?* / esp. *¿Tiene tiempo libre?*, fr. *Avez-vous de temps libre ?*; it. *Parla francese ?* / esp. *¿Habla francés?*, fr. *Parlez-vous français ?*

Un autre problème pour les débutants en italien/espagnol se nomme les

faux amis. Mais comme le français, l'italien et l'espagnol sont des langues romaines, dérivées du latin, elles sont très proches quant au lexique et elles ont plus de vrais amis : it. *l'aria*/esp. *el aire*, fr. *l'air* ; it. *la lettera*/esp. *la letra*, fr. *la lettre* ; it. *la qualità*/ esp. *la cualidad*, fr. *la qualité*. Entre des *faux amis* on peut distinguer faux amis sémantiques (en italien/ espagnol ils ressemblent aux mots français mais ils ont un sens différent) : it. *il gatto*/esp. *el gato*, fr. *le gâteau* ; it. *la gara*, *fermare* ; fr. *la gare*, *fermer* ; it. *largo*/esp. *largo*, fr. *large* ; it. *i parenti*/esp. *los parientes*, fr. *les parents* ; faux amis morphosyntaxiques qui ont une graphie similaire mais pas la même fonction grammaticale : it. *il sale*/esp. *la sal*, fr. *sale* ; it. *la vita*, fr. *vite* ; esp. *la vida*, fr. *vide* ; it. *il ladro*/esp. *el ladrón*, fr. *ladre* ; it. *la poltrona*, fr. *poltronne*. En italien il y a aussi des mots qui sont apparemment français (ont la forme française) mais leur signification est différente : it. *claire*, fr. *rideau* ; it. *sommier*, fr. *canapé-lit*.

Pour faire le procès d'apprentissage plus rapide, on peut proposer aux étudiants quelques types d'exercice : compléter un fragment de texte avec un mot qui manque (prépositions qui sont différentes dans les groupes verbaux et nominaux en italien, espagnol et le français ; les mots qui sont similaires quant à la forme graphique et la prononciation mais qui ont une différente signification), traduire du français à l'italien/ espagnol des fragments de texte, dialogues ou phrases qui contiennent les mots ou expressions différentes. Chaque fois que le mot ou l'expression « difficile » apparaît, on doit présenter le contexte dans lequel ils fonctionnent.

Finalement, nous voudrions proposer un fragment de texte (en italien et en espagnol) avec les mots et les expressions incorrectes, qui pourrait être écrit par nos étudiants. Les erreurs (qui sont soulignées) sont causées par l'interférence du français :

Io mi chiamo Antonio. Io abito o Roma, o via Garibaldi. Ø miei parenti sono Francesi. Loro hanno molti di amici in Pologna. Io ho una sorella; è una ragazza ai capelli biondi e agli occhi azzurri. Lei è studentessa, lei studia cinque ore per giorno. Dopo i corsi lei ha molti di esercizi a fare.

Yo me llamo Antonio. Yo vivo a Barcelona, o calle de los Reyes. Mis parientes son Franceses. Ellos tienen muchos de amigos en Pologna. Io tengo una suora; es una chica a los cabellos blancos y a los ojos azules. El es estudiante, el estudia cinco horas por día. Después o los cursos, el tiene muchos de ejercicios a hacer.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère c'est obligatoire de prendre en considération la connaissance d'une autre langue, pas seulement la langue maternelle des étudiants. Dans notre cas cette première langue étrangère pour nos étudiants c'est le français. Certainement, nous pouvons observer aussi l'influence de la langue maternelle, dans ce cas le polonais.

On a aperçu que les influences sont multiples et diverses. Dès premiers moments de l'apprentissage c'est important de signaler ces différences (et similarités) entre les langues traitées ici, ce qui facilite d'éviter les calques et les éventuelles fautes (erreurs).

Certains de nos étudiants de licence ont à suivre une initiation expérimentale au chinois mandarin par laquelle ils sont amenés à (re)découvrir ce que ressent un apprenant de langue étrangère. Le bilan métacognitif dressé avec les étudiants permet de dégager plusieurs axes d'analyse de leur apprentissage:

- *sur le plan culturel: la méconnaissance la langue/culture chinoise favorise le développement de stéréotypes qui ont une influence sur l'apprentissage et sur la construction cognitive en cours d'apprentissage.*
- *sur le plan linguistique: l'apprentissage se heurte à l'oral, aux particularités phonétiques, à l'écrit, au système d'écriture idéographique.*
- *sur le plan cognitif: l'apprentissage expérimental mène à une série de constructions et de déconstructions cognitives conscientes;*
- *sur le plan didactique: la méthodologie oblige les apprenants à être actifs dans leur apprentissage.*

Nos étudiants de 3^e année de Licence qui ont choisi d'inclure dans leur formation l'option *didactique du français langue étrangère* ont à suivre une initiation au chinois mandarin. À la base, l'objectif de cette initiation expérimentale est d'amener les étudiants à (re)découvrir ce que ressent un apprenant de langue étrangère et à appréhender la situation de l'apprenant de français langue étrangère. Pour rendre compte de leur situation d'apprentissage du chinois, les étudiants ont à constituer un journal, un carnet de bord, dans lequel ils doivent noter le déroulement du cours, leur comportement personnel pendant le cours et leur point de vue. Après lecture par les enseignants responsables de l'option, le carnet de bord sert de point de base à une analyse de l'apprentissage. Le carnet de bord a donc pour vocation de servir d'aide-mémoire, d'enregistreur, de greffier des sentiments qui se dégagent durant l'apprentissage. Toutefois, il remplit une fonction essentielle: l'auto-observation à laquelle nous contraignons les étudiants est une réflexion métacognitive.

Mon hypothèse est d'une part que la verbalisation, par nos étudiants, de leurs processus métacognitifs – qui restent habituellement privés et non dits - a joué un rôle dans leur apprentissage de la langue ; d'autre part que la mise en commun des réflexions métacognitives, avec l'ensemble des étudiants et avec l'enseignant, en cours d'apprentissage de la langue, permet d'améliorer l'apprentissage.

Les réflexions métacognitives sont construites à partir de représentations multiples: représentations sur la langue-culture cible, représentations sur la méthodologie d'enseignement d'une langue et représentations sur le fonctionnement cognitif en situation d'apprentissage. Deux axes ont donc guidé ma recherche: l'approche cognitive et la métacognition d'une part, la notion de représentation d'autre part. Après un court rappel théorique, je proposerai un classement des réflexions de nos étudiants en guise de bilan de l'apprentissage, pour dégager les différents axes d'analyse que l'on peut prendre en compte dans l'élaboration des activités métacognitives : culturel, linguistique, didactique (méthodologique), cognitif.

Cadre théorique

Approche cognitive et métacognition

Dans une approche cognitive, l'on se place essentiellement du côté de l'apprenant pour essayer de l'accompagner dans le traitement des informations apportées par l'apprentissage d'une langue et pour essayer de comprendre les processus cognitifs mis en place dans l'apprentissage. *«Plus spécifiquement, les cognitivistes considèrent que le sujet apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances.»* (Jacques Tardif, 1992). Il revient donc à l'apprenant de construire la langue à partir des éléments qui lui sont apportées ; l'enseignant doit servir de médiateur entre la langue et l'apprenant et il doit aider l'apprenant à la création de règles de fonctionnement de la langue-culture.

Pour l'acquisition des connaissances, l'apprenant a recours à des stratégies cognitives qui permettent le traitement de l'information. Il doit également utiliser des stratégies métacognitives qui réfèrent *« à la connaissance ainsi qu'au contrôle que le sujet a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. »* (Jacques Tardif, 1992).

Autrement dit, quand un apprenant est face à un énoncé dans une langue-culture étrangère, il va mettre en place des processus pour comprendre l'énoncé en fonction de ses connaissances antérieures, pour en tirer des connaissances nouvelles sur la langue, pour organiser ces nouvelles connaissances en fonction des connaissances déjà acquises. C'est le côté cognitif. Il doit également être conscient des processus qu'il met en place, s'interroger sur l'efficacité des processus et les contrôler. C'est le côté métacognitif.

La métacognition est à rapprocher de la prise de conscience langagière, telle que la présente Michèle Pendants (1998: 154) :

« Ainsi, la prise de conscience langagière est à concevoir comme une dimension complémentaire de l'enseignement de la langue étrangère, qui se concrétise non seulement par l'élaboration d'activités d'enseignement/apprentissage inhabituelles dans les matériels scolaires, mais aussi par la pratique systématique d'activité de réflexion et de conceptualisation, par la comparaison entre les langues, et par l'explicitation des objectifs et des démarches de travail. Ainsi conçue, la prise de conscience langagière est un facteur indispensable d'autonomie pour l'apprenant. »

Les apprenants mettent implicitement en place certaines stratégies cognitives et métacognitives lors de l'apprentissage d'une langue, l'objectif est que ces stratégies soient explicitement présentées et enseignées.

Les représentations

La notion de représentation est présente principalement dans les deux domaines de la psychologie cognitive (représentations mentales individuelles) et de la psychologie sociale (représentations sociales).

En psychologie cognitive, comme l'explique Éric Espéret (1990 : 8-9), *« toute production de langage, à l'instar des autres activités cognitives, fait intervenir deux catégories de composantes : des processus et des représentations. Les premiers peuvent être décrits comme des séquences finalisées d'opérations [...]. Ces différentes opérations ne fonctionnent pas "à vide" ; elles s'exercent, ou prennent appui sur un matériau mental : les représentations possédées ou construites par l'individu. »*

Ces représentations sont de deux types, elles peuvent être des connaissances déjà disponibles et *« relatives à la situation, au domaine de référence [...] ou à la langue utilisée »* ou être des représentations élaborées pendant le discours et *« suscitées par le propre texte du scripteur, par les réactions de l'auditoire dans une production orale, ou par le réajustement des objectifs poursuivis »* (Éric Espéret, 1990 : 8-9).

Du point de vue de la psychologie sociale, selon Marie Thérèse Vasseur (2001 : 134), *« les représentations ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets, ou à des communautés, mais des visions du monde qui apparaissent, sont*

négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux et de savoirs élaborés en commun dans la pratique quotidienne. »

Les deux notions sont très proches et elles me semblent complémentaires, prenant chacune en compte un aspect spécifique de l'apprentissage de la langue-culture.

Bilan des démarches d'apprentissage

La présentation qui est faite ici repose sur les réflexions de 45 étudiants qui ont été recueillies en 2004 et 2005. Les étudiants ne répondaient pas à des questions fermées mais composaient librement des carnets de bord (à l'aide toutefois d'une trame spécifiant les points à relever). L'ensemble constituait un matériau important qui a subi une première analyse visant à dégager les thèmes évoqués dans le discours des étudiants. J'ai dans un second temps synthétisé les réflexions et ai gardé celles qui me semblaient les plus pertinentes ou représentatives du corpus. Je suis conscient que le procédé est subjectif et qu'il réduit la richesse des données brutes.

Plan culturel

Le plan culturel semble secondaire chez les étudiants. Il l'est pour plusieurs raisons :

- le cours proposé aux étudiants a pour objectif l'apprentissage de la langue ; la culture ne vient qu'en complément, pour accompagner la langue. Un étudiant note ainsi :

C'est en éveillant ma curiosité pour la culture chinoise que le professeur a su susciter mon intérêt pour la langue en elle-même. [ELP]¹

- seules des activités de compréhension et d'expression dans la LÉ sont proposées ; les activités de réemploi et les évaluations portent sur des éléments acquis en langue, non sur des éléments acquis en culture ;

- les étudiants sont passifs dans la découverte de la culture : c'est l'enseignant qui présente, dans la LM des étudiants, des faits culturels et les étudiants ne sont que récepteurs ; au contraire, dans l'apprentissage de la langue, on leur demande d'être actifs et de justement réfléchir à la façon dont ils sont actifs.

Bien que la culture soit secondaire, l'écriture idéographique est bien évidemment une caractéristique forte de la langue-culture chinoise qu'il est nécessaire d'aborder. Chaque sinogramme est une histoire à lui tout seul et une entrée dans la culture, ce que relèvent deux étudiants :

[L'enseignante] dessine à chaque fois le caractère chinois au tableau et nous en explique l'origine. Je trouve cet apport de culture très intéressant, et lorsque l'on apprend une langue, il est important de comprendre le contexte culturel.

[ELP]

Les exercices de prononciation, d'écritures, etc. sont toujours un bon prétexte pour enchaîner sur un aspect culturel de l'apprentissage. [CG]

À côté des présentations de l'enseignant, les étudiants découvrent eux-mêmes des liens entre la langue et la culture. Par exemple, en chinois, les noms des mois et des jours sont simples : on dit « premier mois », « deuxième mois », « troisième mois » etc., et de la même façon « premier jour », « deuxième jour », « troisième jour » etc. Leur écriture est elle-même relativement simple et un étudiant en vient à regretter toute cette simplicité :

Les mois et jours français par exemple ont une petite histoire, ils sont porteurs de culture, à la totale différence des mois et jours chinois. [NF]

Les étudiants avouent ne pas beaucoup connaître la culture chinoise. Les Français, dans leur ensemble, ont des intérêts culturels très « occidentaux » essentiellement centrés sur

la France et les pays frontaliers.

*J'avais l'impression de pénétrer dans une sorte de cercle qui me paraissait fermé auparavant puisque je n'avais pas accès à cette langue et à cette culture. [AB]
Nous avons tellement de mal à nous imaginer l'immensité de ce pays ; c'est extrêmement intéressant d'entendre une Chinoise nous parler de son pays, de ses faits de civilisation et d'avoir des exemples concrets. [ELP]*

Tout ce qui n'appartient pas à la « culture occidentale » leur est souvent très étranger. Leurs réflexions prouvent même une méconnaissance importante - mais somme toute compréhensible - du monde hors des frontières ouest-européennes, ou hors des frontières des pays de langue romane ou germanique:

*Écrire les caractères chinois est pour moi très difficile car nous n'avons pas ce genre d'écriture en France. [AG]
Comme son prénom n'est pas un prénom que l'on connaît, je n'ai pas fait le rapport entre ce qu'elle disait et « je m'appelle... ». Elle aurait eu un prénom « connu », je pense que j'aurais fait le rapprochement plus vite. [CB]*

Ils ont toutefois des représentations sur le pays dont ils apprennent la langue et ont conscience du poids de ces représentations. Certains savent qu'ils voient la culture à travers leurs yeux français et qu'ils la construisent à partir des données françaises.

Pour réussir à surpasser cette différence, il faut surpasser tous les stéréotypes que nous avons sur la Chine et sa langue. [SB]

Mais ils connaissent si peu la culture que tout leur semble possible et que de nouvelles représentations peuvent émerger en cours d'apprentissage. Ainsi, lors d'une activité visant le réemploi des nombres, pour rendre l'exercice un peu plus difficile, l'enseignante a expliqué qu'on ne pouvait pas utiliser le nombre 7 et ses multiples. Un étudiant a un peu extrapolé la consigne et en a dégagé une règle culturelle :

Ce que je n'ai pas compris, c'est le fait qu'en chinois on ne dise pas tous les nombres en rapport avec le 7. C'est pourquoi je me demande comment ils font sans le 7, le 14... [ARR]

Bien évidemment les éléments culturels qui ont été présentés ne sont que superficiels et anecdotiques et un long apprentissage est nécessaire pour véritablement pénétrer la culture chinoise.

Plan linguistique

La méconnaissance constatée dans la culture est révélée plus encore par la langue. Les représentations sont plus présentes encore. La langue chinoise jouit de stéréotypes forts en France et, en français, elle est prise comme symbole de tout ce qui n'est pas compréhensible : « C'est du chinois ! ».

On retrouve bien sûr ces représentations chez les étudiants. Ils n'ont eu que peu de contacts avec des langues autres que romanes et germaniques et n'ont pas conscience de toute la diversité des langues et toute la diversité des fonctionnements de ces langues doublement étrangères. Ils se représentent les langues romanes et germaniques comme simples et les autres comme complexes.

J'étais partagée entre impatience, curiosité, amusement, excitation de découvrir une nouvelle langue tout en appréhendant un peu dans la mesure où le chinois est réputé difficile... [ELP]

L'écriture en sinogrammes est trop compliquée. Si le chinois utilisait un alphabet, comme dans la plupart des langues, ce serait plus facile. Là, devoir mémoriser des sinogrammes compliqués à chaque fois, c'est un peu décourageant. [EV]

Je pense que ce n'est pas une « écriture » à proprement parler, en tout cas pas comme on l'entend dans les pays d'origine latine. Ce que j'entends et ce que je prononce, je ne peux pas le retranscrire, je ne trouve pas le rapport entre l'oral et l'écrit. [SM]

Le chinois a pourtant l'avantage d'avoir une transcription en alphabet latin, le pinyin, que l'on apprend simultanément avec les sinogrammes. Au grand dam de certains étudiants, certaines lettres ne sont pas associées au son qu'elles connaissent en français :

« r » se prononce d'une façon qui n'a rien à voir avec un « r » français : pourquoi est-ce qu'un son qui se rapproche du « je » se transcrit par un « r » ? [EV]

Les représentations des étudiants quant à ce que peuvent être les constructions syntaxiques d'une langue sont assez restrictives et ils semblent là ne pas être conscients de toute la difficulté de la syntaxe de leur langue maternelle.

J'ai compris la construction de la phrase « comment t'appelles-tu ? » grâce au mot « nom » uniquement, mais sinon il a été assez difficile de concevoir qu'une telle structure grammaticale puisse exister : toi - appeler - comment - nom. [XB]

Dans la mesure où le chinois est très loin de la langue française, la mémorisation des éléments de la langue et de leur construction pose problème. Lorsque le nombre des éléments qui constituent un énoncé devient important, l'énoncé apparaît comme long :

Au tableau tout était écrit en chinois et surtout transcrit en pinyin, sinon je n'aurais peut-être pas réussi, surtout pour demander « comment tu t'appelles » car la question est assez longue en chinois. (nǐn jiào shén me míng zì). [SV]

Un certain blocage aussi devant le nombre de signes à utiliser pour une seule phrase. [XB]

Inscrits pour la plupart dans des formations de spécialisation en langue étrangère (langue romanes ou germaniques), les étudiants se posent en experts.

De plus, le fait d'étudier les langues en général facilite l'apprentissage. Nous avons déjà tous des mécanismes automatiques d'apprentissage d'une langue. Nous sommes habitués à apprendre de nouvelles langues et savons en partie comment les aborder. [EM]

Ils veulent, logiquement, utiliser leurs connaissances linguistiques comme base de l'apprentissage de la nouvelle langue. Si cette stratégie consistant à transférer des connaissances linguistiques fonctionne assez bien pour les langues romanes ou germaniques, elle est inopérante pour le chinois.

Sentiment étrange d'être comme agressée par cette langue inconnue. Tentatives inconscientes et forcément vaines de rapprocher les sons entendus à des mots de la langue française ou anglaise. [CC]

Le chinois me semble difficile à apprendre parce qu'on n'arrive pas à faire de liens avec notre langue. [AGG]

Certains parviennent pourtant à faire quelques associations entre les langues d'ordre phonétique par exemple :

J'ai compris quelques mots qui ont quelques similarités phonétiques avec le français (ex : fa gúo rén / français). [XB]

Ce qui est loin d'être évident si on isole les mots, mais plus compréhensible lorsque l'on oppose « fa gúo rén » à « zhong gúo rén » ou « rì ben rén » (c'est-à-dire : français, chinois,

japonais).

Au fur et à mesure de l'apprentissage, la langue devient moins inaccessible, les étudiants intègrent doucement le système linguistique. Ils opèrent alors d'autres comparaisons entre les langues.

C'est incroyable comment un point de grammaire s'acquiert facilement en chinois par rapport aux autres langues ! L'écriture est compliquée mais la grammaire est simple. [EV]

Plan didactique

Perdus sur le plan linguistique en raison d'une langue qui n'a pas de lien avec leurs connaissances, les étudiants ne retrouvent pas non plus les méthodologies d'enseignement traditionnelles auxquelles ils semblent habitués. Ils découvrent une nouvelle façon d'enseigner et donc d'apprendre.

L'enseignement de la langue est réalisé en langue étrangère, en chinois (comme je l'ai indiqué plus haut, des informations culturelles sont données en français). Un étudiant qui a manqué le premier cours est donc averti par ses collègues :

Tu vas voir, c'est horrible, la prof ne parle qu'en chinois ! On ne comprend rien ! [SM]

Le choc devait être d'autant plus important que, l'enseignant ayant un nom chinois et portant sur son visage des caractéristiques physiques assez peu françaises, il y avait un risque que tout le cours ait lieu en chinois.

Puisque l'enseignant s'en tient à sa langue maternelle et que les étudiants ne la comprennent pas encore, l'apprentissage de la langue ne peut que passer par une exposition à la langue et par une démarche heuristique. L'enseignant ne peut rien expliquer et ne peut pas donner de règles, c'est à l'apprenant de découvrir le fonctionnement de la langue. La démarche implique de la part des étudiants un travail long et difficile et réclame d'eux des efforts de concentration.

La fatigue se fait très vite sentir lorsqu'on doit se concentrer, sans décrocher sous peine de rater une étape du processus logique de déduction et qu'on est noyé dans un flot de paroles incompréhensibles dont on ne peut pas deviner le sens à la simple écoute. [JM]

Après cela, le professeur nous parle en chinois. Nous ne comprenons pas tout de suite ce qu'elle veut dire. Elle nous mime de petites scènes. Elle essaie de nous faire deviner le sens de «ma» en fin de phrase. Il nous a fallu assez longtemps pour comprendre que «ma» marquait l'interrogation. [BD]

10 minutes pour un seul mot ! Pas facile... [SM]

Ils apprécient finalement ce bain linguistique inattendu :

Je me suis rendu compte à quel point l'apprentissage d'une langue en utilisant la langue elle-même est riche, et que ce n'est pas du tout un obstacle à l'apprentissage, bien au contraire. [MH]

En raison de l'orientation méthodologique donnée au cours, les apprenants sont obligés d'être actifs et ils doivent prendre totalement part aux activités qui reposent entièrement sur eux. Ils sont actifs par la démarche heuristique, par le fait qu'il leur est demandé d'intervenir en cours et par le fait que leur sont proposées des activités en interaction avec les autres apprenants.

Ce que je trouve très intéressant comme procédé pédagogique, c'est que l'enseignante permet aux élèves de progresser en favorisant l'oral et l'interaction. [MH]

Cette participation active est un élément qui permet l'apprentissage de la langue :

De toute façon, le professeur nous sollicitait tellement souvent qu'il était presque impossible de ne pas suivre. [BD]

À chaque cours, on reprend ce qui a été vu et on vérifie si on a bien assimilé. Pour cela, le professeur organise souvent des dialogues entre élèves pour nous faire parler. [BGD]

Les étudiants notent aussi des caractéristiques relevant de l'organisation de l'enseignement. Ils n'ont pas la possibilité de modifier l'enseignement bien que cet enseignement ait des conséquences directes sur leur apprentissage. Ils se réjouissent donc de la façon dont le cours est géré.

Le cours est toujours structuré de la même façon et facilite le repérage des informations dans le cours. [MP]

Mais dans l'ensemble, pas de problème particulier : le mode de fonctionnement du professeur est acquis. [JM]

Ils parviennent même à découvrir des stratégies mises en place par l'enseignant et à lui trouver un rôle.

Il est bien évident que le rôle du professeur est primordial [...]. Ici, en l'occurrence, le professeur a très bien su remplir ce rôle de médiateur de sa culture, nous avons envie d'en savoir plus... [ELP]

Plan cognitif

Le plan cognitif est celui sur lequel les étudiants s'attardent le plus. Ils décrivent longuement leur cheminement dans la langue, leurs tentatives de compréhension et de construction, la façon dont ils perçoivent leur progression. Les commentaires des étudiants sont à classer sous deux rubriques :

- Mon apprentissage, ou Comment j'apprends et comment je construis la langue que j'étudie ;

- Mes sentiments, ou Comment je me sens dans cet apprentissage.

Pour leur apprentissage, étant donné la langue cible et la méthodologie d'enseignement, les étudiants ont à mettre en place un processus cognitif qui apparaît à la fois plus complexe

- parce qu'ils n'ont que peu d'éléments de base - et plus clair - tout est à construire, il y a moins de calques ou d'interférences possibles avec leurs connaissances linguistiques préalables. Ils réagissent de façon assez favorable à la méthodologie d'apprentissage qui leur est imposée et certaines stratégies se dégagent assez clairement :

- l'apprentissage actif

C'était aussi le seul cours où je n'étais pas passive mais active. J'avais vraiment l'impression d'avoir appris quelque chose à chaque fois. C'est une sensation très encourageante qui donne envie de s'investir. [BD]

- l'interaction

Motivation par le groupe. Travailler ensemble est motivant. Chacun apporte son élément. Sentiment qu'ensemble nous sommes capables et cela mène à la valorisation et la satisfaction. CC

L'interaction est d'ailleurs un facteur d'apprentissage important et on apprend mieux à deux que seul comme l'explique Jean-Marc Montiel (1994 : 132) : « Ainsi conçu comme une source acquise de tension, autrui devient assimilable à un stimulus social conditionnel. »²

- l'utilisation des connaissances antérieures

De plus, nous avons pu faire des liens avec les autres langues que nous connaissons, mettre en place des moyens mnémotechniques utilisant la

prononciation ou l'écriture d'autres langues. [EM]

- la déduction

Concernant mes « stratégies d'apprentissage », je continue à essayer de comprendre par déduction et je ne me focalise plus sur tous les mots en essayant de tous les comprendre. [CB]

À chaque nouvelle phrase, j'ai essayé de me formuler ma propre règle de grammaire que je pouvais modifier au fur et à mesure que le cours avançait. Une fois le cours terminé, je recopiais sur une feuille à part les règles que j'avais trouvées et qui avaient été confirmées par le professeur au cours de son bilan. [MP]

- la visualisation

« Visuel » est un adjectif fréquemment utilisé par les étudiants, dans deux acceptions. D'une part, le fait que l'écriture chinoise idéographique n'ait rien de comparable à une écriture alphabétique, et qui plus est à une écriture alphabétique latine, leur impose une attention particulière à la forme graphique.

Le fait d'être visuelle me permet certainement de comprendre et d'assimiler plus vite ce fonctionnement [la calligraphie] que ceux qui sont auditifs. [SB]

D'autre part, la visualisation des éléments à apprendre est une stratégie mise en place pour l'apprentissage.

Pour pouvoir réviser régulièrement, j'ai fait quelques fiches où j'ai réuni tout ce que j'avais appris : la graphie, la prononciation « pinyin ». Ainsi, j'ai pu visualiser rapidement tout ce que j'avais appris. [FGD]

- et, enfin, la répétition

La répétition comme méthode d'apprentissage est certes parfois un peu ennuyeuse mais aussi très efficace. C'est donc surtout la répétition qui m'a permis d'assimiler les points du cours. [CG]

Comme je n'avais jamais étudié une langue orientale, il a fallu inventer rapidement des stratégies adéquates à une meilleure mémorisation. [ARR]

Pour expliquer les sentiments qu'ils éprouvent face à l'apprentissage de la langue, les étudiants utilisent assez régulièrement les mêmes mots. Les plus fréquents sont :

- la motivation

[...] tout du moins, j'étais plus motivée pour parler lorsqu'elle me félicitait pour mon accent ou que mes exercices étaient corrects ; et bêtement, lorsque l'on fait des fautes, on a tendance à se refermer... [ELP]

J'ai ressenti une forte motivation, je voulais réussir à trouver les bonnes réponses. Cela m'a permis de vérifier mes connaissances et de constater mes performances. [CQ]

À plusieurs reprises, je me suis sentie démotivée par cet apprentissage. Cela me paraissait trop compliqué voire impossible. [SB]

- la frustration

Première impression déroutante de ne rien pouvoir maîtriser ⇒ frustration. Malgré des efforts de concentration et de compréhension, la langue m'échappe. [CC]

Lors des premières séances, je me sentais un peu frustrée d'entendre plein de choses et de ne rien comprendre et résultat j'avais tendance à me bloquer car j'essayais « de tout comprendre ». [CB]

- le stress

J'avouerai que cette situation d'apprenant est quelque peu stressante. En effet,

la peur de commettre une erreur est bien présente et elle a été un frein à la participation en ce qui me concerne. Lorsque l'enseignante nous faisait faire un tour de table, je craignais être dans l'incapacité de dire quoi que ce soit. Un travail sur soi-même est donc nécessaire afin de comprendre que commettre des erreurs fait partie et est même utile à l'apprentissage. [XB]

- et, enfin, la peur

De plus, à certaines heures de cours, j'ai été prise d'un manque de confiance en moi et de la peur de ne pas bien comprendre. [EC]

Ainsi quand la professeur nous interrogeait, j'appréhendais qu'elle me sollicite. Mais cette peur s'est peu à peu estompée, même si elle est encore là. [CB]

Il est important de rechercher les origines ou les causes de cette peur pour en diminuer, autant que faire se peut, l'importance et les effets. Ce travail est bien évidemment à mener dans une collaboration enseignant-apprenant. L'analyse de l'ensemble de ces sentiments doit nécessairement être menée de façon conjointe par l'enseignant et les apprenants pour rassurer et encourager les apprenants, supprimer les ambiguïtés et chercher de nouvelles stratégies. Le carnet de bord permet de relever les sentiments et d'en faire ensuite l'analyse. Le seul fait de réserver un temps pour débattre sur l'apprentissage est ressentie de façon très positive par les étudiants : ils ont le sentiment d'être pris en compte dans le processus d'enseignement-apprentissage et découvrent l'enseignant sous un nouveau jour.

Conclusion

L'approche cognitive et les stratégies métacognitives ne sont pas tout à fait nouvelles. Trop peu d'enseignants, malheureusement, s'intéressent à ces stratégies et les intègrent à leurs enseignements. *Le Cadre européen commun pour les langues* viendra peut-être corriger cela dans la mesure où les Portfolios intègrent des stratégies métacognitives (voir, par exemple, les pages 12 à 14 du *Portfolio européen des langues - collège*, 2003). Les quelques pages des portfolios sont insuffisantes mais elles ont le mérite d'exister. Il serait néanmoins nécessaire de développer l'offre et la typologie des activités métacognitives pour leur permettre de rentrer plus facilement dans les salles de classes.

La mise en place d'activité métacognitives connaît toutefois quelques limites qu'il est nécessaire de prendre en compte. La métacognition est d'abord à mener dans la LM de l'apprenant, parce qu'il est plus facile pour chacun de réfléchir dans sa LM que dans une LE et parce que les capacités de réflexion en LE chez les apprenants, à tout le moins chez les apprenants de niveau A1 à B1 qui constituent la grande majorité des apprenants à travers le monde, reste somme toute limitées. Cet impératif de la LM de l'apprenant peut éventuellement poser un problème d'accès pour l'enseignant qui doit être présent dans la démarche de métacognition. S'il ne maîtrise pas la LM de l'apprenant, il n'a pas accès aux carnets de bord et les échanges métacognitifs deviennent difficiles.

Par ailleurs, la métacognition est une tâche supplémentaire pour l'apprenant : il doit apprendre la langue-culture et doit, dans le même temps, réfléchir sur son apprentissage, comme le présente Michel Huteau (1994 : 175):

« Résoudre un problème requiert la mobilisation de ressources attentionnelles, mais prêter en même temps attention à la stratégie suivie pour ce faire exige des ressources additionnelles et donc un effort cognitif supplémentaire. On peut supposer que seuls ceux qui attribuent leurs réussites ou leurs échecs à leurs efforts seront suffisamment motivés pour faire l'effort cognitif supplémentaire qu'exige la découverte, le maintien ou le transfert d'une stratégie exécutive (tel que résumer, prévoir la suite...)»

Enfin, les enseignants restent assez peu formés à la métacognition. Beaucoup d'enseignants, d'ailleurs, s'en tiennent encore à un apprentissage plutôt traditionnel de

la langue (grammaire explicite et traduction, centration sur l'enseignant ou le manuel) et auraient, en premier lieu, à accorder plus de place à l'apprenant dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage. Qui plus est, beaucoup d'enseignants considèrent sans doute qu'ils n'ont de toute façon pas le temps de mettre en place de telles activités, ayant déjà suffisamment à faire avec l'apprentissage de la langue-culture stricto-sensu.

La langue chinoise a l'avantage de réellement provoquer une remise en question de ce que nos étudiants français connaissent trop : les structures lexico-syntaxiques des langues romanes et germaniques, les écrits alphabétiques latins et cyrilliques, le modèle culturel occidental ou ouest-européen. Elle permet d'obtenir des réflexions métacognitives plus franches chez les étudiants et amène les étudiants à réfléchir d'une part sur la place du français parmi les autres langues et d'autre part sur les stratégies d'apprentissage des langues-cultures en général.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, 2003. *Portfolio européen des langues - collège*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Espéret, É., 1990. « Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive », février-mars, pp. 8-15.
- Huteau, M., 1994. « Apprendre à apprendre... la question de l'éducabilité cognitive », pp.153-178. Dans : Gérard Vergnaud (dir.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette éducation, coll. Former, organiser pour enseigner.
- Montiel, J-M., 1994. « Interactions sociales et performances dans les apprentissages », pp.131-149. Dans : Gérard Vergnaud (dir.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette éducation, coll. Former, organiser pour enseigner.
- Pendanx, M., 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, coll. F - autoformation.
- Tardif, J., 1992. *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Canada. : Éditions Logiques Document consulté sur le site réticulaire : www.uqac.quebec.ca/dse/3psy206/Collige/appcog.html
- Vasseur, M.T., 2001. « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue », pp. 133-148. Dans : Danièle Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage - Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, Coll. Essais Créatif.

Notes

¹ Les citations sont extraites des carnets de bord des étudiants. Les lettres entre crochets sont initiales du nom des étudiants cités.

² C'est l'auteur qui souligne

La communication vise à regrouper tous les indices acoustiques, toutes les interférences prosodiques du français, langue cible à laquelle les étudiants hongrophones se confrontent lors de leur apprentissage du FLE. Les conséquences méthodologiques qu'entraînent une telle analyse ne peuvent pas être négligeables non plus. Ces facteurs - intonation, rythme, accent, ton, rapidité de la parole, hauteur de la mélodie - contribuent au sens du message. Le message transmis est fortement influencé par ces éléments qui sont toujours présents dans le code oral. Depuis une vingtaine d'années, grâce à la méthode communicative, la primauté donnée à l'oral dans l'enseignement des langues a contribué à une nouvelle perception du rôle des éléments suprasegmentaux. Il sont considérés donc à la fois comme une partie du système de signes et une convention culturelle. Leur rôle consiste à transformer les entités linguistiques en énoncés communicatifs.

Il est de l'avis général que l'apprentissage d'une langue vivante ne peut se concevoir sans celui de la prononciation. On rencontre souvent des individus connaissant parfaitement la morphologie et la syntaxe d'une langue étrangère à l'écrit et qui n'arrivent pas à communiquer. A l'oral, dans une langue étrangère, ils ne peuvent ni comprendre, ni se faire comprendre. On sait bien que dans l'interaction entre l'audition et la phonation la première prime. Pourtant l'aspect articulatoire du langage, équivalant à la prononciation exige, chez la plupart des apprenants, toute une gymnastique articulatoire; apprendre à placer exactement sa langue, ses lèvres ... etc. Cela paraît évident car la langue maternelle a établi ses habitudes auditives et articulatoires et l'apprentissage d'une autre langue doit en établir de nouvelles. Cela exige tout un reconditionnement, sinon l'apprenant entend et articule les sons de la langue étrangère sur la base du système de sons de sa langue maternelle. Plus ce dernier est fixé, plus le reconditionnement sera long et difficile.

D'après les recherches phonologiques d'Iлона Kassai, de Sándor Kis, d'Iván Fónagy il est évident que le système phonématique d'une langue est soumis à des contraintes paradigmatiques et syntagmatiques lors de son actualisation dans la parole. La première contrainte lie les phonèmes à l'intérieur du système, tandis que la deuxième fonctionne en dehors du système. En fait, les principes de ces deux axes déterminent les sons représentant les phonèmes. Dans la relation entre deux langues il y a une superposition de ces contraintes venant de la langue étrangère. L'analyse de l'aspect phonique de la langue étrangère donc implique une comparaison des deux systèmes phonologiques dans l'enseignement des langues. Il ne suffit pas que le professeur connaisse bien le système phonologique à enseigner, cela doit être complété par des connaissances phonologiques de la langue maternelle aussi. Le but est de pouvoir découvrir les relations existant entre les éléments vocaliques, consonantiques, prosodiques des deux langues d'une part, et d'autre part, pour savoir comment corriger les erreurs constatées.

Les fautes relèvent d'une confusion avec un son proche de la langue maternelle et la correction consiste à mettre en relief la différence afin de permettre aux apprenants de distinguer le son étranger. Dans la méthodologie de l'enseignement des langues, on parle d'interférences lorsqu'il y a des apprentissages successifs de langues différentes. Le fait d'avoir appris antérieurement une langue soit maternelle, soit étrangère, rend plus difficile l'apprentissage d'une autre langue. Les interférences peuvent affecter les différents niveaux d'organisation du langage. Si elles peuvent gêner, contrarier

l'acquisition d'un système phonologique nouveau, de schémas mélodiques, d'habitudes accentuelles, on parle d'interférences phonétiques, phonologiques. On peut constater que l'interférence entre deux phonèmes varie en fonction de la différence trop grande ou trop petite existant entre eux du point de vue articuloire, acoustique.

Les interférences vocaliques

En ce qui concerne la langue française, les voyelles causent beaucoup de difficultés aux Hongrois, car elles sont articulées avec une tension musculaire beaucoup plus grande que les voyelles hongroises. Les mouvements articuloires très énergiques donnent un caractère palatal au français, et donc se produit une interférence articuloire pour les Hongrois.

Les voyelles labialisées françaises

Les voyelles labialisées françaises [ɔ], [œ], articulées avec les lèvres plus fortement projetées en avant, ne montrent aucune ressemblance ni dans le timbre, ni dans l'articulation avec leurs correspondantes hongroises. P.ex. la peur [pœ:r], le boeuf [bœf], le roc [rɔk], la porte [pɔrt] ... etc. Les Hongrois éprouvent une certaine difficulté à les prononcer. Ces fautes relèvent d'une confusion sur le mode d'articulation. Pour ne plus entendre pronocer [ø, œ] à la place des voyelles ouvertes, il faut arriver à faire reconnaître ces phonèmes, en mettant en évidence ce que ceux-ci ont de particulier. Après ce stade d'identification, il faut que le modèle soit fixé, intégré pour pouvoir être prononcé à tout moment. Les reconnaître à l'oral, les distinguer parmi d'autres, les vérifier par des tests auditifs aide à mieux assimiler la prononciation de ces sons. Mais toute cette démarche n'implique une reproduction exacte et stable que s'il y a des répétitions suffisantes.

L'articulation des voyelles nasales

Une autre interférence concerne l'articulation des voyelles nasales. Le système vocalique hongrois ne connaît pas de nasalisation. Il est rare de trouver des mots comme, 'pang', 'cseng', 'bong', 'penge' où les Hongrois prononcent inconsciemment un son qui n'est pas purement nasal, présentant cependant une certaine nasalisation des voyelles orales. Comme les voyelles nasales du français sont des phonèmes tout à fait autonomes, elles s'opposent nettement aux voyelles orales qui leur correspondent. Au cours des exercices phonétiques il faut faire attention à ce que les voyelles nasales ne comportent pas d'élément consonantique à la fin des mots terminés par une nasale. P.ex.: enfin, l'enfant, bon, un, brun... etc. Des difficultés se présentent dans la prononciation des groupes de mots dont le premier élément est un substantif ou un adjectif de genre masculin terminé par une voyelle nasale, et où l'autre élément soit formé au féminin, soit sous une forme verbale perd sa nasalité. P.ex.: le patron - la patronne, bon-bonne, un savon - il savonne ... etc. Dans tous ces cas, la disparition de la résonance nasale à la fin des mots résulte du redoublement de la consonne finale.

La durée et la fermeture des voyelles

Une troisième erreur phonétique des Hongrois concerne la durée et la fermeture des voyelles. Quant à la durée, les voyelles françaises peuvent être longues ou brèves, ce qui dépend uniquement des caractéristiques de la syllabe dans laquelle la voyelle se trouve. En français une voyelle s'allonge en syllabe accentuée lorsqu'elle est suivie d'une des consonnes prononcées [R], [V], [Z], [ʒ] [VR]. P.ex.: rouge [RU:ʒ], le père [pe:R], la cause [ko:z], un livre [li:VR], neuve [nœ:v]. Alors que les voyelles hongroises sont caractérisées par l'opposition de durée se doublant d'une opposition de timbre. P.ex.: agy-ágy, ver-vér, kor-kór... etc. Sous l'influence de cette interférence les Hongrois ont tendance à allonger les voyelles françaises même en syllabe inaccentuée. En produisant les voyelles françaises, la mise en place des organes phonateurs est très fermée, les mouvements articuloires sont plus précis, par conséquent les voyelles sont toujours plus fermées que les voyelles parallèles du hongrois. L'allongement des voyelles

françaises provient d'autre part d'une labialisation plus forte lors de leur articulation chez les hongrophones.

Les interférences consonantiques

Les consonnes françaises ne sont pas si problématiques pour les Hongrois. Cependant selon le mode d'articulation le [ʀ] uvulaire prononcé avec la luvette et le 'h' qui n'est jamais prononcé en français occasionnent une interférence pour les Hongrois. Excepté quelques cas, le français ne connaît que des consonnes brèves malgré leur reduplication assez fréquente en orthographe. Chez les Hongrois, il est très courant de prononcer, sous l'influence de la langue maternelle, des consonnes longues là où les Français prononcent des brèves. A titre d'exemple je cite quelques mots entendus dans les écoles primaires d'application. P.ex.: aller, gomme, addition, accord, affaire, dictionnaire, comment... etc.

L'opposition sourde -sonore

On peut constater que l'opposition sourde/sonore caractérise les deux systèmes consonantiques. Ainsi les Hongrois n'ont pas de difficulté particulière à réaliser les assimilations consonantiques à l'intérieur du mot. P.ex. absent [apsã], anecdote [anegdot]. La sonorisation et la désonorisation ne deviennent difficiles qu'à l'intérieur du groupe rythmique.

P.ex.:	neuf jours	chaque jour	tout de suite
	[nœvʒu:ʀ],	[sagʒu:ʀ],	[tutsyi]

Cette erreur nous amène au point suivant, celui des interférences prosodiques/phonologiques.

Interférences prosodiques

Il serait faux de croire que l'acquisition des sons, pris isolément, permette une bonne prononciation. Les sons s'associent pour former une chaîne à laquelle se superposent les mêmes éléments suprasegmentaux communs à chaque langue, bien que leur rôle, leur fonction puissent être différents. Si l'on insiste sur la priorité à accorder aux éléments prosodiques, c'est en partie pour les raisons suivantes:

- Ce sont les éléments les premiers perçus.
- Ils délimitent les unités de sens.
- Ils sont très différents d'une langue à l'autre.
- Ils constituent des segments à l'intérieur desquels l'acquisition des phonèmes sera plus facile.

Les éléments prosodiques sont toujours présents dans le code oral. Mais il n'en reste pas moins vrai qu'ils se trouvent aussi dans le code écrit. Depuis une dizaine d'années la primauté donnée à l'oral dans l'enseignement des langues – grâce à la méthode communicative – a contribué à une nouvelle perception du rôle des éléments suprasegmentaux. En effet, plus la pédagogie se centre sur les participants en présence, plus elle se tourne vers leurs intentions d'expression, vers la relation entre les interlocuteurs. Et le message transmis est fortement influencé par les éléments prosodiques. Il n'est plus séparé des locuteurs qui lui donnent sens et valeur. Ainsi les facteurs suprasegmentaux – intonation, rythme, accent, ton, rapidité de la parole, hauteur de la mélodie – participent au sens du message. De plus, ils permettent de percevoir non seulement ce qui est dit mais aussi et surtout ce qui est exprimé. Sans ranger les éléments prosodiques énumérés plus haut selon une hiérarchie, on accorde une priorité à l'intonation et à l'accent. Pour le hongrois aussi bien que pour le français l'intonation va de pair avec l'accent. Par ailleurs, pour le hongrois, il faudrait ajouter aux éléments prosodiques l'ordre des mots. En examinant l'intonation du hongrois et du français, sans procéder à une véritable analyse contrastive approfondie des structures intonatives, on peut dire qu'en hongrois aussi bien qu'en français la courbe intonative descendante correspond à la notion d'achèvement et que, par contre, l'intonation

montante marque que l'énoncé est inachevé ou bien elle exprime une exclamation. En français, l'intonation a une valeur démarcative. Le français change la hauteur de la mélodie: chaque sommet mélodique indique, à l'intérieur d'une phrase, la fin d'un groupe rythmique correspondant lui-même à une unité de sens. Le hongrois, par contre, se caractérise par une intonation plutôt monotone.

Les interférences intonatives

Interrogation sans mot interrogatif

Le français possède quelques modèles de structures intonatives parmi lesquels, la phrase interrogative sans mot interrogatif qui cause une interférence pour le locuteur hongrois. L'intonation a une véritable importance sémantique dans ce type de phrase interrogative qui, dans sa construction grammaticale, est identique à une phrase déclarative. Les Hongrois suivant la ligne mélodique des phrases interrogatives hongroises de même type, mettent l'accent sur l'avant dernière syllabe du groupe rythmique.

Faute d'intonation:

Tu as déjà téléphoné au docteur?



Correctement:

Tu as déjà téléphoné au docteur?

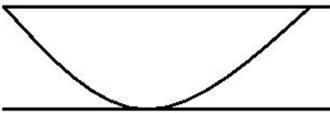


Interrogation avec un mot interrogatif

Cependant dans les interrogations contenant un mot interrogatif au début de la phrase, le sommet mélodique tombe sur le mot interrogatif, tandis que le reste de la phrase est prononcé sur un ton plus bas qui ne monte jamais à la fin. Élever le ton en fin de phrase résulte de l'influence du hongrois où on peut toujours observer une remontée du ton dans les phrases interrogatives similaires à la structure française.

Faute d'intonation:

Quand allez-vous en vacances?



Correctement:

Quand allez-vous en vacances?



Les phrases déclaratives

Il n'est pas rare d'entendre des fautes d'intonation dans les phrases déclaratives françaises, car les apprenants hongrois ne respectent pas la mélodie descendante du groupe rythmique final. Notons qu'une représentation gestuelle faciliterait l'acquisition de ce type d'intonation.

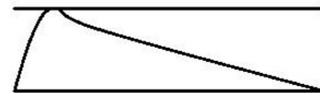
Faute d'intonation:

Ma mère va au marché.



Correctement:

Ma mère va au marché.



Cette faute va de pair avec l'interférence accentuelle venant du hongrois où l'accent est porté sur la première syllabe du mot. Ainsi deviennent accentués les pronoms personnels atones au début des phrases françaises et la première syllabe des mots phonétiques. A ce propos, il faut mettre en garde les professeurs de français eux-mêmes contre l'accent d'insistance - qui leur est si naturel dans la démarche du cours en présentant les éléments nouveaux aux apprenants - car la mise en relief fortuite d'une syllabe, surtout la première est souvent interprétée comme un accent de mot obligatoire. Vouloir définir toutes les structures d'intonation et d'accentuation du hongrois avec leurs variations contextuelles et les mettre en comparaison avec celles du français mériterait une étude approfondie. Pour ce qui est du hongrois, ce dernier - ayant un ordre de mots plus libre qu'en français - a autant de structures d'intonation que de variations contextuelles et positionnelles suivant le nombre de syllabes de l'énoncé.

La chute du [ə] instable

Les défauts de rythme chez les Hongrois viennent de leur incapacité à délimiter les énoncés en groupes rythmiques. Ceci est plus difficile dans les cas où apparaissent un ou plusieurs [ə] instables à l'intérieur d'un groupe rythmique. P.ex.:

Ne me le demande pas.

[ə] [ø] [ə] [ø]

Je ne le demande pas.

[ə] [ø] [ə] [ø]

Nous le demandons.

[ø] [ə]

En principe sur deux [ə] consécutifs on en supprime un, mais on ne prononce pas les deux comme le font les Hongrois. Cette interférence peut être ramenée au principe selon lequel le hongrois ne supprime jamais ses voyelles.

Conclusion

Le recensement effectué ne prétend, certes pas, à l'exhaustivité. Je pense cependant que l'éventail des interférences phonétiques, prosodiques venant du hongrois est assez large pour répondre à un grand nombre de difficultés rencontrées par les Hongrois au cours de l'apprentissage du français. J'ai cherché avant tout les interférences qui me paraissaient prioritaires, indispensables au bon fonctionnement de la communication. Notons enfin qu'il est recommandé de prendre conscience des interférences possibles sur la morphologie et la syntaxe pour permettre un enseignement efficace des langues. Un enseignement fondé sur l'unité 'audition/prononciation' dirigée et contrôlée, offre aux apprenants hongrois une pratique aux aspects multiples dont les résultats ne se feront pas attendre.

Bibliographie

- Fónagy, I., 1980. «L'accent en français contemporain». *Studia Phonetica* 15. Montréal-Paris-Bruxelles: Didier.
- Herman, J., 1966. *Précis de phonétique française*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Jakobson, R., 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Kassai, I., 1984. «Fonéma és beszédhang összefüggéséhez: irányítótényezők a fonémaképviseltek alakulásában». *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, n° 15, pp. 109-115.
- Kiefer, F., 1994. *Strukturális magyar nyelvtan* 2. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss, S., «A szótag fonológiája». III. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, n° 10, pp. 59-74.
- Szende, T., 1976. *A magyar beszéd folyamat alaptényezői*. Budapest.

Elżbieta Gajewska

Université Pédagogique de Cracovie, Pologne

Le choix du contenu et des compétences visées est un moment crucial dans l'élaboration de tout cours de LE. En cherchant à répondre aux besoins particuliers des apprenants, l'enseignement fonctionnel a légitimisé des pratiques didactiques autrefois controversées, tel l'enseignement d'une compétence limitée. Ainsi le « français instrumental » définit un enseignement de la lecture, dispensé dès les années 70. à un public universitaire d'Amérique Latine ayant besoin d'accéder à une bibliographie en français. L'émergence de l'UE a contribué à l'élaboration d'autres projets basés sur l'intercompréhension. Les « sept tamis » ou les « sept passoires » de l'EuroRomCom proposent des stratégies de lecture qui pourraient être transférables à l'enseignement du Français sur objectifs spécifiques (FOS) en Pologne. A l'époque où les écoles de langues étrangères ont un éventail de propositions très varié, il serait possible de créer des cours pointus « sur mesure », dont des cours à visée professionnelle.

Définir le(s) contenu(s) d'un cours: perspectives méthodologiques

Il va sans dire que – à cause de contraintes pratiques (temporelles, institutionnelles, financières) – on ne peut pas tout enseigner. Ainsi, tout apprentissage commence par des choix au niveau des objectifs d'enseignement, qui sont traduits ensuite en contenus et compétences visés et fractionnés dans le temps.

Par progression on entend l'ordre dans lequel les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la LE apprise sont introduits et travaillés en classe (Besse 1985: 21). Dans la méthodologie directe la progression dérive - plus que d'une réflexion sur le contenu à enseigner - des techniques utilisées et du rejet de la traduction : ainsi on parlait de des mots dits « concrets » et l'entourage immédiat de l'apprenant pour passer à l'abstrait et à la réalité scolaire de plus en plus éloignée de la classe.

La méthode audio-orale, avec sa vision behavioriste selon laquelle l'homme était une machine stimulus-réponse prônait une gradation soignée des structures à apprendre. Pour rendre l'apprentissage aisé, on commençait par les structures entraînant le moins d'interférences entre la LM et la LE (perspective contrastive). Cette perspective a été mise en question par la méthode audio-visuelle (S.G.A.V.), d'après laquelle il faut introduire d'abord les mots les plus utiles pour communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Le temps était alors aux enquêtes statistiques sur la fréquence relative des mots utilisés par les natifs lors de la communication usuelle, qui ont donné entre autres le Français Fondamental 1^{er} et 2^e degré.

Ces postulats de méthodologie générale, datant des années 60., allaient de pair avec la première tentative de répondre de manière cohérente à l'existence de publics diversifiés, portant l'étiquette de « langues de spécialité ». Dans cette optique, l'apprenant qui désirait se lancer dans un apprentissage spécialisé, était censé acquérir d'abord une bonne connaissance de la langue usuelle. Après le passage obligatoire par le Français Fondamental, il devait se familiariser avec le français du « tronc commun scientifique » (le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique, élaboré lui aussi d'après des comptages lexicaux) pour arriver enfin à la langue spécialisée de sa discipline.

Le développement de l'analyse du discours et de la pragmatique a entraîné un changement de la conception du « français sur objectifs spécifiques » (FOS) et influencé en même temps son enseignement. Dans les travaux de Austin (1970), Searle (1972) et Wilkins (1976) la langue apparaît comme un moyen pour réaliser ses buts

personnels et non comme un système abstrait. En conséquence la didactique des LE ne se contente plus de définir une langue par rapport à un type de savoir à exprimer, mais essaie de tenir compte de l'usage que les apprenants feront de la langue en question. Dans cette ligne se situe l'enseignement fonctionnel et les travaux des experts du Conseil de l'Europe, où la notion d'urgence et l'aspect pratique sont mis en évidence.

Etre fonctionnel (...), c'est se tenir à l'essentiel, c'est-à-dire à l'apprentissage de ce qui est « fonctionnellement » nécessaire pour qu'un individu confronté à un problème langagier donné (...) tire le plus vite possible et avec le minimum d'efforts son épingle du jeu. (Cortès, 1977:16)

Ainsi le français « fonctionnel » ou « instrumental » désigne le rejet des cursus longs et des méthodes lourdes à progression linéaire et rigide fondée sur des comptages lexicaux. En revanche, on postule d'offrir aux apprenants, que l'on connaîtra bien grâce aux informations recueillies, les contenus d'apprentissage qui correspondront le plus exactement possible à l'usage de la langue qu'ils comptent faire. Le français fonctionnel étant une langue « *qui sert à quelque chose* » et « *que l'on enseigne en vue d'un but* » (Porcher, 1976: 16), on s'occupe de l'analyse des besoins du public pour essayer de les traduire ensuite en objectifs et contenus de l'apprentissage, afin de satisfaire ces besoins linguistiques. Ceci équivaut à l'acceptation méthodologique d'enseigner non seulement « le » français, mais aussi « du » français.

Un antécédent historique: le français instrumental

Toutefois, la première méthodologie qui vise ouvertement une compétence langagière limitée est ainsi dit « français instrumental ». Ce terme désigne un enseignement spécialisé, devenu dans les années 70. synonyme d'enseignement de la lecture à un public universitaire, ayant besoin d'accéder à une bibliographie scientifique en français, dispensé particulièrement en Amérique Latine. Ce choix de priorité donné à la lecture présentait l'avantage du réalisme car il était conciliable avec la relative brièveté des cursus de LE dans les facultés spécialisées dans d'autres disciplines. Des résultats significatifs pouvaient être atteints grâce à la parenté des langues (tellement proches que le français et l'espagnol ou le portugais) et une méthodologie appropriée.

Un exemple de taille en est *Lire en français les sciences économiques et sociales* de Lehmann *et al.* (1979). Tout en visant un public particulier, il propose une méthodologie qui peut s'appliquer, selon les déclarations propres des auteurs, à bien d'autres domaines (dont le français usuel et les écrits « authentiques ») avec des apprenants pour qui la lecture en français constitue un objectif important. Les auteurs rejettent en bloc toute progression d'apprentissage préétablie. Leur préoccupation première est de développer des stratégies de lecture, c'est-à-dire de saisie du sens d'un texte écrit, en faisant appel aux connaissances antérieures des apprenants.

La méthodologie appliquée puise dans l'analyse du discours naissante qui commençait justement son entrée en didactique des LE. Le texte est une « aire scripturale » complexe, que l'on déchiffre de manière non-linéaire et que l'on interprète grâce à une compétence textuelle. Les pratiques de repérage sont basées sur une analyse pré-pédagogique soignée. L'interprétation du texte commence par son image : schémas, graphiques, photos, enfin les effets typographiques de mise en valeur (majuscules, gras, numérotations...). Un autre type de pratiques porte sur l'organisation du discours afin d'assurer au texte sa cohésion au-delà de la phrase, de phrase à phrase et de paragraphe à paragraphe. On entend par là un relevé systématique des articulateurs de type rhétorique, articulateurs logiques et indicateurs temporels. La stratégie « thématique » qui consiste à regrouper les termes relevant d'un même champ lexical est particulièrement pertinente à cause de la transparence de certains termes internationaux. Finalement, la stratégie « énonciative » permettant de situer globalement l'auteur par rapport à son énoncé, est particulièrement importante vu le domaine appliqué (sciences économiques et sociales).

Le décodage du texte est donc possible grâce à la connaissance fragmentaire de la langue-cible (et d'autres LE...), la connaissance préalable de l'objet du texte

(personnages, événements, théories citées révélés par le(s) noms, le titre, la nature du support...) et des habitudes de lecture (en sa LM, mais aussi en d'autres LE). L'expérience du lecteur permet de reconstituer toute la chaîne en n'en ayant saisi que certains signes.

Une proposition méthodologique cohérente: «les sept tamis» d'EuroComRom

Loin d'être un phénomène de mode, passager et éphémère, le français instrumental a toujours sa place dans les universités d'Amérique Latine, ce dont témoignent les thèmes abordés lors des rencontres de la SEDIFRALE (Sesiones para Docentes e Investigadores de Frances Lengua Extranjera). Toutefois, à l'époque actuelle l'apprentissage de la lecture a acquis une vocation plus large dans le cadre des travaux sur l'intercompréhension. Ces travaux s'inscrivent dans une perspective politique, à savoir le désir de sauvegarder le patrimoine langagier européen tout en le gérant au quotidien. Les auteurs des projets basés sur la dissociation des compétences luttent contre l'idée que l'apprentissage d'une langue doit se faire en plusieurs années et à la sueur du front : de même, ils réhabilitent la compétence partielle et reconnaissent toute sa valeur à des fins de communication.

Parmi les projets les plus importants menés sous l'égide de l'UE on compte Galatea et sa continuation Galanet (outils didactiques pour faciliter la compréhension écrite et orale), Eurom4 (apprentissage simultané de quatre langues romanes) et EuroRomCom. Ce dernier, en se limitant à une compétence unique, a proposé une méthodologie assez cohérente appelée « les sept tamis » ou « les sept passoires ». Ses concepteurs constatent qu'aucune langue étrangère n'est un pays vierge absolu, ceci non seulement grâce à la parenté des langues, mais aussi grâce aux internationalismes reposant sur une base lexicale commune.

Ainsi donc *la première passoire* puise dans la nouvelle langue le vocabulaire international (VI). Un adulte dispose d'environ 5000 de ces mots, qu'il est capable de reconnaître sans effort dans les autres langues, car ils n'ont été que très peu modifiés. A ce lexique s'ajoutent les noms propres, données chiffrées et graphiques abondant dans la plupart de textes usuels. Avec *la deuxième passoire* on puise en plus dans le vocabulaire panroman (VP), spécifique à toutes les langues romanes. Avec *la troisième passoire* on utilise les parentés lexicales de manière stratégique, à savoir par la détection des correspondances des phonèmes (CP) dans des mots des langues romanes ayant muté différemment.

La quatrième passoire correspond aux prononciations et aux graphies (GP) là où ces dernières entravent la reconnaissance de la parenté du mot et du sens. Des mots écrits de manière différente sont découverts comme identiques quant à leur prononciation. *La cinquième passoire* (SF) tire profit du fait que les neuf types syntaxiques fondamentaux sont structurellement identiques dans toutes les langues romanes. Avec *la sixième passoire* EuroComRom met à disposition une formule de base pour la morpho-syntaxe (MO), avec laquelle on peut démontrer le plus petit dénominateur commun de différents mots grammaticaux ou terminaisons de mots (par exemple comment reconnaître une première personne du pluriel dans les langues romanes). *La septième passoire* finalement est une liste de préfixes et suffixes (FX). Elle permet d'analyser les mots composés en séparant la racine de ces ajouts : il suffit de se remettre en mémoire un petit nombre de préfixes et suffixes latins ou grecs afin de pouvoir décoder une multitude de mots.

Reste ouvert le problème de genre textuel : notre expérience de lecteur nous aide à reconnaître le contenu des textes stéréotypés (recette de cuisine, bulletin météo, note encyclopédique...)

Applications possibles à l'enseignement sur objectifs professionnels

Le curriculum national définit la formation langagière dispensée dans la formation initiale. Les responsables de la formation post-bac et au niveau des études supérieures, aussi que les écoles de LE privées, sont libres dans le choix de contenus et de type de formation. 54 des 74 écoles de LE privées (EPL) installées à Cracovie proposent

des cours sur objectifs spécialisés (professionnels). La plupart d'eux porte sur l'anglais, cependant 38 EPLE se déclarent capables d'élaborer des cours sur mesure dans toutes les langues enseignées, notamment - *signum temporis* - dans le cadre de projets co-financés par l'UE (Gajewska, 2005).

Les profils des cours sont très variés : LE des affaires (35), de la médecine (11, dont 2 pour infirmières), du droit (9), de la banque (7), du tourisme (6), de l'administration (3), scientifique et technique (2)... Certains cours sont assez pointus : réussir son exposé, écrire des rapports, négocier, téléphoner en affaires, sans pour autant proposer une compétence langagière réduite. Nous pouvons par contre supposer celle-ci dans ceux qui se réclament des LE pour chauffeurs de taxi, serveurs et barmans, personnel de la gastronomie ou main-d'oeuvre dans le bâtiment.

D'après les données recensées (en septembre 2004), aucune école ne proposait de cours de lecture basés sur des stratégies d'(inter)compréhension. Cependant il existe des secteurs où une telle approche pourrait être fructueuse : il s'agit notamment du commerce de luxe (parfumerie et produits de beauté, vins, fromages) et de la gastronomie. Des cours de ce type pourraient faire accéder les professionnels à un complément d'information pour augmenter leurs débouchés professionnels, ceci par un effort minimal. Bien que tous les produits offerts en vente libre doivent avoir leur descriptif en polonais, cette «métrique» du produit est en général loin d'être exhaustive. De même, les pages à l'usage des consommateurs français diffèrent parfois sensiblement de celles proposées en version polonaise; il existe aussi des marques qui n'ont pas de site web polonais.

Comparons la description du même parfum:

Elegancja i wyrafinowanie dla kobiety dynamicznej i w pełni korzystającej z życia.

Une séduction impertinente aux notes poudrées d'élégance

Le muguet à la fraîcheur pétillante, la rose et le jasmin aux pétales veloutés, le santal et la mousse aux notes profondes et sensuelles. Pour une séduction à fleur de peau, un brin mutine et impertinente, un grand classique à l'élégance intemporelle.

Quelle famille de parfum ?

Floral aldéhydé: Ylang, muguet, gardénia, jasmin, patchouli.

Le texte polonais contient plusieurs mots internationaux (VI): ylang, gardenia; jasmin (jaśmin), aldéhydé (aldehydowy); rose (ang. rose), séduction (ang. seduction), note (ang. note), floral (ang. floral). Certains de ces mots (dont aldéhydé) font appel au lexique spécifique au domaine: difficilement compréhensibles pour les profanes, ils sont parfaitement transparents pour les professionnels. Il existe aussi des mots qui deviennent compréhensibles au moment de les prononcer (GP): poudrée (pol.: puder), fraîcheur (ang. fresh), classique (pol. klasyk), patchouli (pol. paczuli).

Il existe aussi des syntagmes relevant de la cinquième et sixième passoire, tels p. ex. *le muguet à la fraîcheur pétillante, la rose et le jasmin aux pétales veloutés, le santal et la mousse aux notes profondes et sensuelles*, mais aussi *famille de parfum* ou *notes profondes et sensuelles* (pluriel). Le transfert y est possible soit d'autres langues romanes, soit - pour le dernier cas - même de l'anglais. Finalement, la compréhension peut être facilitée aussi par un travail sur les préfixes et suffixes : INtemporelle, impertinent(E)/impertinENCE, élégANT(E)/élégANCE.

Ainsi, même une compétence limitée permet de recenser des informations suffisant à mettre en valeur le produit et tisser une présentation bien plus complexe et avantageuse. Le domaine où une telle approche semble être la plus fructueuse et la plus justifiée est la formation des cuisiniers. Les pages consacrées aux recettes abondent en termes du vocabulaire international : camembert, carpaccio, dip, cordon bleu ou tarte

Tatin... La liste des termes culinaires assimilés par le polonais et justifiant une réflexion sur la transcription française (troisième passoire) est longue : bagietka (baguette), brioszka (brioche), omlet (omlette), tarta (tarte), suflet (soufflé), majonez (sauce maionnaise), vinegret (sauce vinaigrette), muszterda (moutarde), bulion (bouillon), krem (crème), szarlotka (tarte charlotte), seler (céleri), grojer (gruyère), emental (emmental)... Des expériences non-systématiques effectuées par des étudiants-stagiaires de l'Université Pédagogique montrent qu'après une familiarisation avec les deux « passoires » mentionnées supra, à savoir la syntaxe (SF) et la morphosyntaxe (MO) du français, les apprenants débutants des écoles professionnelles formant les futurs professionnels de la gastronomie peuvent arriver à une compréhension satisfaisante de nombreuses recettes de cuisine.

En guise de conclusion : se limiter à une compétence limitée ?

Tout en visant une opérationnalité immédiate, la démarche « instrumentale » basée sur l'intercompréhension n'est pas si limitée qu'on pourrait la croire après un examen hâtif.

Premièrement, elle n'a pas pour vocation de limiter, mais d'ouvrir à des connaissances nouvelles en encourageant et en levant les inhibitions. Dans le passage d'une langue connue vers l'autre, c'est le début, le premier contact réalisé avec l'intention d'acquérir celle langue, qui est le moment décisif : c'est la que se concentrent les angoisses et les résistances. Une stratégie qui, à ce moment primordial, pourrait offrir une solution réduisant les efforts d'apprentissage, contribuerait de manière réaliste et pragmatique à la réussite dans un programme d'apprentissage des langues européennes.

Deuxièmement, l'inter-compréhension signifie une ouverture vers l'Autre. Un accès à des documents authentiques engendre un contact avec une culture authentique, des valeurs et des manières de vivre. Même en visant une compétence professionnelle, on arrive à un contact avec la culture quotidienne et à faire des comparaisons entre les valeurs de la culture-cible et la sienne, ne serait-ce qu'à travers de la cuisine ou la mode. La composante culturelle peut alors constituer une ouverture et un encouragement à prolonger l'aventure avec la langue.

Bibliographie

- Austin, J.L., 1970. *Quand dire c'est faire*. Paris : Ed. du Seuil.
- Besse, H., 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier- Crédif.
- Cortès, J., 1977. *Rapport introductif: français scientifique, français instrumental et français fonctionnel, essai de définition*. Strasbourg : A.U.P.E.L.F.
- Gajewska, E., 2005. « Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły », accepté pour publication dans *Neofilolog*.
- Galinska-Inacio, I. et al., 2004. *EuroRomCom : siedem filtrów. Jak od razu czytać w językach romańskich*. Aachen : Eurocom.
- Lehmann, D., 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris: Hachette coll. F.
- Lehmann, D. et al., 1980. *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Paris : Didier-Crédif.
- Lehmann, D. et al., 1979. *Lire en français les sciences économiques et sociales*. Paris : Didier.
- Porcher, L., 1976. « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 23.
- Richterich, R., 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette coll. F.
- Searle, J.R., 1972. *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Vigner, G., 1980. *Didactique fonctionnelle du français*. Paris: Hachette coll. F.
- Wilkins, D.A., 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

L'objectif primordial de mon ouvrage est d'élargir et d'approfondir les connaissances linguistiques spéciales et professionnelles de ses utilisateurs: des étudiants et des officiers des forces de l'ordre, plus précisément des policiers, des gardes-frontières, ainsi que des douaniers et du personnel pénitentiaire. En tant que tel, c'est la première méthode de français de spécialité visant ce public, découvrant de nouveaux horizons dans l'apprentissage des langues de spécialité.

Les apprenants doivent avoir atteint un niveau intermédiaire en français standard, et être désireux de se perfectionner dans le français de spécialité, en vue de mieux comprendre et de se faire comprendre au cours des communications professionnelles dans des contextes spécifiques, de consulter sans difficulté la littérature spécialisée.

Le manuel propose pour l'apprentissage des articles de presse et des documents authentiques écrits et oraux, une acquisition du vocabulaire spécial et du jargon professionnel mis en valeur dans des exercices de communication, lexicaux et grammaticaux.

Le présent „Manuel de français de spécialité...” est destiné aux étudiants et aux officiers des forces de l'ordre, plus précisément aux policiers, aux gardes-frontières, ainsi qu'aux douaniers et au personnel pénitentiaire faisant encore des études ou travaillant déjà dans les domaines concernés. En tant que tel, c'est la première méthode de français de spécialité visant ce public. Ce manuel fait partie d'un ensemble pédagogique composé de trois livres comprenant également un recueil de textes, ainsi qu'un recueil d'exercices d'examen tout en complétant ce présent manuel.

Cet ouvrage concerne donc les personnels ayant atteint un niveau intermédiaire en français standard, et désireux de se perfectionner dans le français de spécialité, en vue de mieux comprendre et de se faire comprendre au cours des communications professionnelles dans des contextes spécifiques, de consulter sans difficultés la littérature spécialisée. Ils pourront ainsi attester et témoigner de leur connaissance du français avec un certificat de langue après avoir passé un examen de français de spécialité.

Le „Manuel...” propose pour l'apprentissage des articles de presse et des documents authentiques écrits et oraux, une acquisition du vocabulaire spécial et du jargon professionnel mis en valeur dans des exercices de communication, lexicaux et grammaticaux, facilitant leur exploitation et permettant à l'enseignant de vérifier si les apprenants en ont bien compris le sens. Il contribue de cette façon à développer la capacité des apprenants à communiquer avec plus d'aisance dans des milieux professionnels, les rendant ainsi plus motivés à la pratique de ce langage.

Dans le but de renforcer l'efficacité des aptitudes de compréhension des apprenants, le manuel comprend deux CD contenant des enregistrements authentiques réalisés avec des interlocuteurs représentant chaque domaine professionnel concerné, présentant le profil et les activités primordiales de la spécialité. Ces textes oraux sont suivis d'exercices de compréhension vérifiant la saisie correcte de tout ce qui a été entendu, permettant un travail plus approfondi sur le texte écouté, et de comparer, noter

les ressemblances et les dissemblances entre les pratiques du métier réalisées en France et en Hongrie.

Les beautés, mais également les dangers de ces métiers se profilent à travers ces articles, ces documents et ces exposés oraux, développant non seulement les connaissances linguistiques des apprenants, mais élargissant en même temps leurs connaissances professionnelles.

Il est à remarquer que le présent manuel ne cherche pas à développer systématiquement les problèmes grammaticaux, mais a comme objectif principal de mettre l'accent sur le vocabulaire spécialisé utilisé dans des contextes déterminés.

Dans l'intention de contribuer dans une large mesure à la formation de français de spécialité des utilisateurs du livre et de favoriser l'acquisition des connaissances professionnelles plus approfondies au niveau lexical des activités en question, l'objectif du livre est en même temps de développer leur savoir-faire dans ces domaines spéciaux tout en se familiarisant avec le fonctionnement réel de leur profession.

Les textes figurant dans le livre ont été élaborés en premier lieu à partir de sources émanant de pages actuelles d'Internet qui font état d'informations s'appuyant sur des sources policières et judiciaires, recueillies entre janvier et juillet 2004, ou ils proviennent de „première main”, c'est-à-dire des services compétents du domaine particulier.

Quant à la structure du „Manuel...”, il est composé de six grands dossiers consacrés aux différents domaines professionnels des apprenants, bien que ces domaines spéciaux soient liés et inséparables:

1. La Police et les Policiers, comprenant en premier lieu les problèmes intérieurs et latents de la police
2. La Sécurité et le Terrorisme
3. Les Accidents et la Sécurité routière
4. La Délinquance et la Criminalité, incluant aussi les Affaires de Moeurs, la Cybercriminalité, ainsi que le Dopage et les Drogues
5. La Protection des Frontières, y compris le Trafic et l'Immigration clandestine
6. La Justice et les Services pénitentiaires.

Un dossier à part est destiné à la fin du livre aux transcriptions des enregistrements oraux que j'ai préparé moi-même avec des collègues policiers, douaniers, gardes-frontières, et avec des surveillants ou éducateurs de prison de Marseille qui ont bien voulu participer, collaborer à la préparation de ce présent manuel, et contribuer ainsi à la réalisation du premier manuel de français de spécialité adressé à leurs collègues étrangers.

Les dossiers contiennent en effet trois sortes de documents: des articles de presse, des enregistrements oraux, ainsi que des documents administratifs et des illustrations authentiques dont des rapports, des circulaires, des notes de service, des procès-verbaux, des comptes rendus d'enquête, des lettres de détenus, des éditions publicitaires intérieures des autorités en question (p.ex. sur les dangers de la conduite en état d'ivresse et du non-respect de la limitation de vitesse, sur les modes de protection contre les vols de téléphones mobiles, sur les conseils donnés aux victimes des violences conjugales, sur les possibilités de réinsertion sociale des anciens détenus, etc.).

Étant donné que la présentation de tout le „Manuel...” est impossible dans le cadre de cette communication, je vais en ressortir quelques détails.

Premièrement je vais présenter un article typique relatif à la Police judiciaire, domaine peut-être le plus important pour les forces de protection publique, domaine qui est au centre de l'intérêt commun grâce aux séries télévisées policières si populaires.

Cet article à présenter a des rapports avec la Hongrie vu qu'il s'agit d'une invention hongroise, notamment de l'odorologie qui est l'application dans la procédure judiciaire comme élément de preuve des traces odoriférantes des auteurs des crimes identifiées par les chiens formés dans ce but.

Les malfaiteurs peuvent être trahis par leur odeur



Un délinquant peut être trahi par son odeur aussi sûrement que par ses empreintes digitales grâce à l' "odorologie", une technique scientifique venue d'Europe de l'Est et expérimentée sur le terrain après deux ans d'études de la Police technique et scientifique (PTS).

Ces signatures olfactives, qui peuvent être décelées seules ou au milieu d'autres, aujourd'hui ou dans dix ans, sont „des molécules que chacun d'entre nous dépose là où il passe”, précise un responsable de la PTS. „Chaque être humain possède une odeur spécifique, qui n'appartient qu'à lui”, poursuit-il.

L' "odorologie" a été mise au point il y a une quinzaine d'années en Europe de l'Est, notamment en Hongrie où la technique est désormais considérée comme un élément de preuve par l'instance judiciaire suprême.

Sur une „scène d'infraction, un technicien muni de bandes d'un tissu spécial, recueille les traces odoriférantes laissées à tous les endroits où l'auteur est susceptible d'en avoir déposé”, explique le responsable policier français.

Ces bandes sont placées dans un bocal stérile, scellées, et stockées au siège de la PTS, à Ecully, près de Lyon dans le Rhône. Conservées dans ces conditions, l'odeur imprègnera le tissu „au moins cinq ans, et jusqu'à dix ans”, permettant dans ce laps de temps de la comparer avec la „signature olfactive” d'un suspect.

Interpellé, ce dernier devra tenir „pendant dix à quinze minutes” une autre bande de ce tissu spécial, à son tour placée dans un bocal stérile, selon le même protocole „extrêmement précis et rigoureux”. A Ecully, un chien spécialement formé sera chargé de reconnaître entre plusieurs la bande dont l'odeur correspond éventuellement à celle relevée sur le lieu de l'infraction.

En cas de résultat positif, le chien „s'arrête et se couche devant le bocal concerné.”

L'opération est renouvelée plusieurs fois avec les bocaux placés dans un ordre différent. En cas de résultat positif, un second chien est sollicité. S'il arrive à la même conclusion, la présence du suspect sur les lieux de l'infraction sera établie.

En France, cela ne suffira cependant pas pour incriminer une personne d'un crime ou d'un délit.

„Mais c'est un élément parmi d'autres, et cela nous aide”, explique le policier français.

Au début 2003, cette technique a été expérimentée avec succès sur le terrain. Des techniciens ont recueilli les odeurs laissées sur les sièges d'un véhicule impliqué dans une affaire criminelle. Une fois les suspects arrêtés, l' "odorologie" a été concluante pour l'un d'eux. „Des aveux ont confirmé” les soupçons, se félicite le responsable de la police scientifique.

En France, un maître-chien et deux bergers allemands se sont rendus en Hongrie pour être formés, et un deuxième policier et ses bêtes viennent de partir à Budapest, ajoute-t-il. Des enquêteurs seront également formés dans les mois qui viennent dans différentes directions régionales de Police judiciaire, tant pour recueillir les traces que pour les exploiter.

Outre la France, „la Belgique, les Pays-Bas, quelques länder allemands et Cuba s'intéressent à cette technique et, dans certains cas, ont déjà obtenu des résultats”.



J'ai élaboré des exercices lexicaux et grammaticaux suivants vu que dans le texte il y a beaucoup de collocations caractéristiques au langage professionnel avec des syntagmes nominaux à épithète, des compléments de temps, etc. dont la pratique est absolument justifiée dans le but du développement du vocabulaire spécial:

1. Exercice de compréhension globale:

Après avoir lu l'article, complétez le tableau suivant:

Dans quel/s pays cette technique a été (est)			
inventée	expérimentée	appliquée	demandée
Hongrie	Hongrie France	Hongrie France	Belgique Pays-Bas Allemagne Cuba

2. Le but de l'exercice suivant est la reproduction des syntagmes nominaux à épithète figurant dans le texte:

Trouvez dans le texte les adjectifs correspondant aux substantifs suivants:

- | | | | |
|---------------|---------------------------|-----------------|-----------------------------|
| affaire | (criminelle) | police | (scientifique et technique) |
| bande | (spéciale) | résultat | (positif) |
| bocal | (stérile, scellé, stocké) | signature | (olfactive) |
| empreinte .. | (digitale) | technique | (scientifique) |
| odeur | (spécifique) | tissu | (spécial) |
| ordre | (différent) | trace | (odoriférante) |

3. L'exercice suivant vise à pratiquer les expressions du temps:

Terminez les phrases suivantes avec des chiffres et des compléments de temps:

- La signature olfactive se garde(jusqu'à 5 à 10 ans).
 Le suspect doit tenir la bande(pendant 10 à 15 minutes).
 Ce procédé a été mis au point en Hongrie.....(il y a 15 ans).
 Cette technique a été expérimentée(pendant 2 ans).
 et appliquée en France..... (au début 2003).

4. Cet exercice à trous permet l'apprentissage des collocations fréquentes dans ce contexte:

En complétant les phrases suivantes, décrivez les phases de l'instruction à partir de l'acte criminel jusqu'à l'établissement de l'infraction.

- L'auteur(dépose) ses signatures olfactives.
- Le technicien muni de(bande d'un tissu spécial) recueille les(traces odoriférantes).
- Ces bandes sont placées dans (un bocal stérile).
- L'odeur (imprègne) le tissu.
- Le chien (s'arrête) devant le bocal concerné.
- L'opération est renouvelée(plusieurs fois) avec les bocaux placés dans(un ordre différent).
- Un(second) chien est sollicité.
- L'.....(infraction) est établie.

5. La description des photos relatives à l'article vise le développement des compétences d'expression orale et écrite de l'apprenant:

Décrivez les photos relatives à l'article:

- les personnages (le ministre de l'intérieur, des policiers en uniforme, des photographes; ainsi que le gendarme)
- les chiens (assis, dociles, intelligents, apprennent facilement, tenus en laisse; race, couleur).

La seconde illustration va présenter un enregistrement oral fait à la Police Judiciaire de Marseille où le commandant de la Brigade Criminelle parle du profil de son travail: des homicides (des règlements de compte, des crimes passionnels, des crimes crapuleux, etc.), et des différentes phases de l'enquête criminelle (constatations des lieux, relèvements d'empreintes, témoignages, identifications d'auteurs, autopsie, travail au laboratoire, etc.).

La brigade criminelle

„Je suis capitaine de police à la brigade criminelle à Marseille. Pendant une dizaine d'années j'ai travaillé donc au niveau de la brigade criminelle. C'est de constater surtout les homicides, les meurtres, de faire rassembler toutes les preuves, parce que dans une grande ville comme Marseille, nous avons à peu près entre 100 et 120 homicides par an. Des fois ce sont des crimes passionnels, des fois des règlements de compte, comme on dit dans le milieu, c'est le grand banditisme, ce sont les bandits qui s'entretuent.

Le plus difficile en fait les enquêtes qu'on appelle les crimes crapuleux, où il y a très peu d'éléments au départ, des crimes où il n'y a aucun élément susceptible de pouvoir identifier les auteurs rapidement. On voit, comment expliquer, que l'enquête criminelle en fait commence. C'est la première phase active, c'est de procéder à des constatations d'usage, de faire toutes les constatations, des relèvements des empreintes, tous les éléments qu'on peut trouver à l'intérieur de la maison.

Après il y a des auditions des témoins, de la famille, de l'environnement en général, l'enquête de voisinage permet de faire un profil des victimes et aussi parfois des auteurs, même si personne n'a vu les auteurs, de connaître la façon de vivre des victimes. Et ensuite vient, après, le travail de laboratoire. La police scientifique qui vient sur place, procède aux divers prélèvements biologiques qu'on peut trouver dans une maison, fait des photos. Après il y a la phase de l'autopsie des victimes, et ensuite simplement le travail d'enquête commence vraiment.

Le travail d'enquête donc consiste à étudier, d'exploiter tous les indices, de tout réunir. Dans cette première phase d'enquête, et des fois malheureusement l'enquête ne permet pas d'identifier les auteurs, on est obligé d'avoir recours parfois à des personnes qui donnent des renseignements, qui permettent de nous mettre sur des pistes et pouvoir identifier les auteurs....”

Pour vérifier la compréhension de l'enregistrement, j'ai élaboré les exercices suivants dans le but de connaître et de pratiquer le vocabulaire, les notions utilisées, de comparer la pratique des investigations menées au pays et à l'étranger.

1. Exercice de compréhension globale:

Après avoir écouté l'enregistrement, notez dans la grille les informations retenues:

Qui parle?	De quoi (parle)?	Types d'homicide	Phases d'enquête
------------	------------------	------------------	------------------

le chef de la brigade criminelle, capitaine de police	de son travail: des crimes, de l'enquête criminelle	réglements de compte crimes crapuleux crimes passionnels	Constatations Relèvement des empreintes Audition des témoins Enquête du voisinage Laboratoire: prélèvements biologiques photos Autopsie
---	---	--	---

2. Exercice de vocabulaire visant la compréhension des informations détaillée:

Rétablissez la vérité! Corrigez les affirmations suivantes si c'est nécessaire!

- Le capitaine gère les activités de la brigade criminelle (vrai).
- Il ne s'occupe pas de meurtres (faux).
- Il n'y a qu'un seul type d'homicide (vrai).
- Le règlement de compte c'est lorsque les bandits s'entretuent (vrai).
- Il ne reste plus beaucoup de travail au laboratoire (faux).
- Ce que disent les voisins n'a pas d'importance pour l'enquête (faux).
- On identifie l'auteur du crime dans la première phase de l'enquête (faux).
- On ne réunit pas toutes les informations sur les victimes (faux).

3. Exercice de lexique spécial permettant l'élargissement du vocabulaire spécial et des connaissances professionnelles:

Expliquez les notions suivantes:

- autopsie (examen du cadavre pour déterminer les causes de la mort)
- constatation d'usage (constatation de routine de lieux)
- crime crapuleux (meurtre commis par intérêt, pour voler)
- crime passionnel (homicide commis par la passion amoureuse)
- empreintes biologiques (empreintes génétiques: cheveux, salive, spermes, ADN, etc.)
- enquête de voisinage (interrogation des voisins)
- règlement de compte (punir: tuer qqn pour se venger)

4. Exercice ciblé à la comparaison des pratiques d'investigation nationales et internationales à base des photos relatives:

Faites un compte-rendu de ce document oral (ou écrit) en comparant les activités d'enquête de la brigade criminelle avec celles que vous effectuez vous-même au cours de votre travail (en utilisant les photos)!



Je vais vous proposer enfin une possibilité utilisable dans tous les domaines de l'enseignement du français: je vais vous présenter quelques lettres authentiques écrites par les détenus qui, par le biais du contenu et de l'orthographe permettent de définir le niveau d'instruction, la situation sociale et l'état d'âme de l'auteur, pourraient permettre de rédiger des analyses sociographiques et psychologiques dont graphologiques à côté des exercices d'orthographe ou de simple corrigé orthographique:

Bonjour.
je vous fait part de ce courrier pour vous informer
que c'est la 3^{em} fois que je vous écrit,
au sujet du chantier extérieure, ou le C.P.A.
car j'ai entendu parlé de cela et que je suis
VRAIMENT intéressé, alors SVP je vous supplie de
m'appeler pour qu'on puisse parlé de tout ça,
parce que ma femme est enceinte d'un petit
Bébé c'est pour cela que je voudrait sacture le
plus rapidement possible, et aussi pour me
Réinsérer dans le droit chemin je vous remercie

Conclusion

L'objectif primordial de mon ouvrage était d'élargir et d'approfondir les connaissances linguistiques spéciales et professionnelles de ses utilisateurs dans le but de pouvoir maîtriser des compétences de communication professionnelle de haut niveau et de lire sans difficulté la littérature spéciale s'y relatant.

C'est avec l'ambition de conserver toute l'originalité de ce manuel et de le rendre le plus efficace possible à ses utilisateurs que je le propose dans l'espoir de promouvoir par cette voie l'enseignement du français de spécialité, et de découvrir de nouveaux horizons dans l'apprentissage des langues de spécialité.

Utilité didactique des textes authentiques dans l'enseignement du français langue étrangère des affaires aux adultes

Grzegorz Markowski
Université de Silésie, Pologne

Depuis quelques années, une nouvelle approche est adoptée dans l'enseignement du français aux adultes. On parle désormais, en didactique des langues étrangères, d'un renouveau qui fait que le français, par exemple, n'est plus enseigné comme une fin en soi mais comme un outil pouvant être utilisé pour atteindre un but déterminé. Ainsi observe-t-on en Pologne, aujourd'hui, des groupes de plus en plus nombreux désireux d'apprendre le français non pas seulement pour réussir à leurs examens académiques, mais encore et surtout pour l'utiliser dans leur vie professionnelle. Pour eux, l'apprentissage du français de spécialité est un atout indispensable pour la réussite de leur vie socio-professionnelle. Des investisseurs étrangers, en effet, viennent aujourd'hui dans notre pays, et leurs cadres dirigeants exigent que les demandeurs d'emploi connaissent les langues étrangères tant à l'oral qu'à l'écrit, tant la langue quotidienne que celle de leur spécialité. Cela explique pourquoi les Polonais s'intéressent de plus en plus aux langues de spécialité.

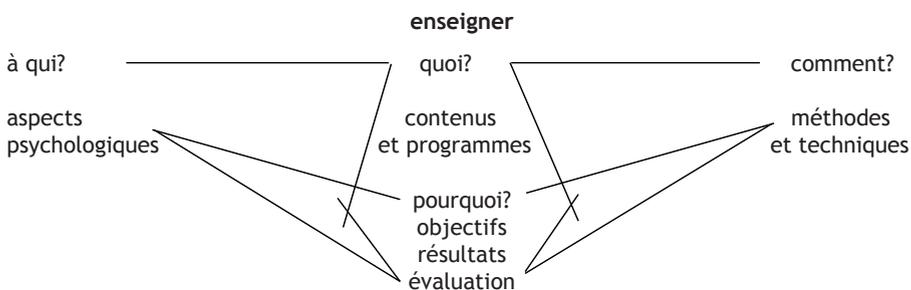
Le fait qu'en l'an 2000 la France ait été le premier investisseur en Pologne a une grande influence sur la popularité du français des affaires. La possibilité de travailler dans une entreprise à capital français renforce la volonté d'étudier le français de spécialité. De plus, au moment où la Pologne devient membre de l'Union Européenne le français est l'une des langues étrangères les plus populaires dans notre pays.

Donc l'objectif principal de l'enseignement de la langue française est de fournir aux étudiants les outils nécessaires à une compétence communicative langagière leur permettant de se servir de la langue dans tous les domaines (quotidiens ou professionnels)

La formulation des objectifs pédagogiques découle directement de l'analyse des besoins langagiers de l'étudiant. Ces objectifs concernent les savoir-faire à acquérir (c'est-à-dire ce que l'apprenant, à la fin de sa formation, sera capable de faire) et leur définition précise permettra au professeur de construire un cours clair et complet .

Dans le processus d'enseignement des langues étrangères, on doit prendre en considération quelques éléments. Le schéma publié par Martinez P. (1988) indique bien les facteurs entrant en jeu dans ce processus.

Schéma 1: Facteurs influençant le processus d'enseignement/apprentissage



Ce schéma présente les interdépendances entre les différents éléments qu'on doit prendre en considération pour que ce processus puisse avoir lieu. Ce sont:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. le public | 1. à qui enseigner? |
| 2. les objectifs à atteindre | 2. enseigner pour quoi faire? |
| 3. le contenu | 3. quoi enseigner? |
| 4. les théories méthodologiques et pédagogiques à mettre en oeuvre | 4. comment enseigner? |

De ces éléments s'occupe actuellement la glottodidactique qui est un nouveau domaine commençant à jouer un rôle de plus en plus important dans la pédagogie des langues étrangères. La glottodidactique s'occupe des recherches concernant le processus d'enseignement et d'apprentissage de tous les éléments liés à l'acquisition de la langue étrangère. Cette nouvelle science englobe plusieurs domaines: la pédagogie, la didactique, la psychologie, la sociologie, la neurologie, la linguistique et même la cybernétique et la théorie de la communication. Les sources de la glottodidactique viennent de deux sciences : la linguistique et la pédagogie. Il y a quelques dizaines d'années les théories linguistiques avaient une grande influence sur la méthodologie d'enseignement. Mais dès lors que l'objectif d'enseignement s'est concentré sur la personne de l'apprenant et sur ses besoins, les aspects psycho-pédagogiques sont devenus plus importants dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En didactique des langues on parle de «besoins langagiers». Selon R. Richterich (1973:35-66) «les besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale des individus et des groupes.» Il constate qu'il y a deux types de besoins langagiers des adultes apprenant une langue étrangère:

- d'un côté, des besoins objectifs correspondant aux exigences ci-dessus, et
- d'un autre côté, des besoins subjectifs dépendant de l'événement, de l'imprévu, des personnes.

Il est indispensable de connaître le public auquel s'adresse l'enseignement d'une langue donnée, c'est-à-dire ses caractéristiques et ce qu'il vise comme compétences à acquérir. Quant au besoin, il est composé de deux réalités:

- l'une actuelle: l'état présent de l'étudiant, et
- l'autre future: ses aspirations

Pour définir les besoins langagiers de l'étudiant, il est important de tenir compte de tous les aspects psycho-sociologiques des apprenants, de s'intéresser à leur passé, à leur présent et à ce qu'ils visent dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

La situation sociale de l'étudiant a une influence capitale sur la représentation qu'il se fait de l'avenir. On doit considérer le processus d'enseignement du français de spécialité comme la préparation à la vie professionnelle.

L. Porcher (1977) détermine l'analyse des besoins comme le devoir de se préoccuper des apprenants, de prendre en compte leurs besoins, de les repérer, de les identifier et de les décrire. Cette analyse consiste à envisager toutes les dimensions de la formation, à déterminer les objectifs, les techniques d'évaluation, les modes de progression, les outils de formation.

Les objectifs principaux de l'acquisition de l'expression écrite, sont surtout de savoir correspondre avec les entreprises étrangères, de savoir rédiger par exemple des commandes. Quant aux objectifs de l'acquisition de la compréhension écrite, c'est la juste compréhension de textes authentiques, la lecture de textes avec et sans dictionnaire afin d'en tirer les informations nécessaires pour la vie professionnelle, donc l'appropriation des textes et leur interprétation. L'objectif de l'acquisition de la compréhension orale, est la juste réception de la langue orale, et l'expression orale est la production orale en relation avec les textes.

Définir les besoins langagiers consiste à définir ce dont les étudiants auront besoin pour être capables de communiquer. R. Richterich (1985:89-92) définit un besoin communicatif comme «une chose» qui incite l'être humain à se mettre en interaction avec son environnement pour trouver les moyens d'atteindre un objet-but. (...) L'objet du besoin est indissociable d'un but qu'un individu veut atteindre dans un environnement donné. (...) Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.» La méthodologie qui sera suivie dans l'enseignement/apprentissage de la langue française des affaires sera communicative. Les objectifs généraux doivent donc viser à faire acquérir à l'étudiant une compétence de communication. La progression du contenu doit être adéquate avec les objectifs de communication. Il s'agit d'utiliser des supports authentiques et de pratiquer des activités pédagogiques simulant la vie réelle.

Les supports pédagogiques sont des matériaux qui permettent de réaliser des activités d'apprentissage.

Il y a différents types de supports (Le Nian, 2001):

1. les supports fabriqués,
2. les supports authentiques
3. les supports semi-authentiques.

Les premiers sont spécialement inventés pour l'enseignement de la langue dans un cours. Aujourd'hui, les documents pédagogiques fabriqués font l'objet de vives critiques parce que leur contenu langagier est souvent normalisé, filtré et ne permet pas de présenter la langue dans ses réalités communicatives. Ils n'assurent donc pas l'objectif communicatif fixé.

Les seconds sont ceux existant dans la vie courante et utilisés afin de réaliser des activités dans la classe. Actuellement, en travaillant avec les étudiants, les professeurs de langue étrangère se servent de plus en plus, dans le processus de l'enseignement, de différents documents authentiques.

Les derniers constituent une catégorie intermédiaire. Ce sont des supports authentiques modifiés dans le but de les adapter à l'activité d'enseignement ou bien de les adapter au niveau des apprenants.

Les activités pédagogiques sont des exercices que les apprenants réalisent afin d'acquérir et de maîtriser l'objectif pédagogique travaillé. Les activités permettent aux étudiants de s'exercer afin d'acquérir une compétence ou une partie d'une compétence (un savoir-être, un savoir-faire linguistique, un savoir). D'après C. Le Ninan (2001), elles peuvent être de quatre catégories différentes:

- les activités de compréhension des supports: elles précèdent toute autre activité mais elles peuvent être également pratiquées seules;
- les activités d'analyse: les apprenants sont amenés à analyser des corpus de langue afin d'en tirer les tendances générales de la langue. Elles permettent aux apprenants de comprendre la langue et de mieux mémoriser son fonctionnement;
- les activités de pratique/de réemploi où les apprenants ont une possibilité de réutiliser le contenu appris;
- les activités de production: les apprenants mobilisent l'ensemble des compétences acquises lors de la séquence pédagogique. Elles se rapprochent le plus possible de situations de la vie quotidienne.

L'objectif de travail est d'instaurer dans la classe une communication "réelle" ou "authentique" concernant les sujets liés au business et au commerce.

Il existe un grand nombre de documents dont le contenu peut être utilisé comme support pédagogique pour des cours de langue française des affaires. En choisissant des documents authentiques pour l'application en classe, les critères principaux de sélection sont établis. Nous devons tenir compte de leur intérêt thématique et de leur intérêt communicationnel. Il est important que le maître choisisse les documents authentiques présentant des contenus langagiers directement liés à la situation.

Sur le plan méthodologique, on propose que

- les documents de travail introduits dans le groupe d'étudiants soient les plus proches possibles de ceux qu'ils peuvent trouver dans leur vie professionnelle;
- le type d'activités proposées aux étudiants se rapproche des types d'échanges qui existent dans la réalité. Le problème est de trouver de meilleures activités permettant aux étudiants du français des affaires de s'insérer dans la communication professionnelle réelle.

L'étudiant doit être motivé à essayer de comprendre des informations se trouvant dans les documents authentiques proposés. Selon R. Legendre (1993) la motivation est «*un ensemble de désir ou de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin*». On peut donc constater qu'il y a un lien entre la notion de «motivation» et la notion de «besoin»: les motivations existent en fonction des besoins, et elles dépendent des besoins. Selon M. Canale et M. Swain (1980:38) «*une motivation constante pour l'apprenant et l'enseignant peut être l'unique facteur important, déterminant le succès d'une approche communicative par rapport à une approche grammaticale.*» °

L'utilisation des documents authentiques est un des éléments qui permettent de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant. Si on développe dans le groupe d'étudiants des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'étudiant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, alors que l'objectif "apprendre à apprendre" est aussi important que le contenu des documents avec lesquels l'étudiant travaillait pendant les cours.

La terminologie spécifique des éléments d'expressions se trouvant dans les documents authentiques permet une plus grande perception. Ces documents peuvent servir de point de départ à des activités pédagogiques et favoriser le développement de la compétence de communication orale et écrite des étudiants. Selon l'opinion de Cicurel (2001): «*Lorsque le but de l'enseignement/apprentissage est un usage de la langue tel qu'elle est pratiquée (...) dans la profession à laquelle prépare le cours, se trouvent co-présents dans l'interaction les éléments suivants:*

- *une focalisation sur les mots de la langue professionnelle, ceux qui relèvent d'un lexique spécialisé ou qui sont utilisés comme s'ils relevaient d'un tel lexique (entreprise artisanale, registre des métiers, employeur, secteur, branche, etc.);*
- *une transmission des connaissances encyclopédiques nécessaires à l'exercice de ladite profession (quelles sont les entreprises publiques ou privées en France, qu'est-ce qu'une note de service, etc.);*
- *une évocation de la "situation professionnelle" entendue comme l'ensemble des interactions qu'elle laisse présager, les scénarios potentiels, les règles conversationnelles qu'il faudra mettre en oeuvre ou savoir décoder."*

Ce qui est essentiel dans le cas de l'authentique, ce n'est pas la simple introduction de documents non didactiques en classe sans utilité précise, mais l'usage que l'on en fait. Cet usage des corpus authentiques entendus comme des messages écrits, sonores ou iconiques produits par des francophones joue un grand rôle surtout en vue de leur situation de communication. Ces messages peuvent permettre, bien mieux que d'autres aides didactiques, de répondre à la diversité des besoins et des motivations des étudiants et de fournir des échantillons abondants de situations de communication. Sans doute les documents authentiques peuvent-ils aider à diversifier au maximum les registres

de langue et à assurer la vraisemblance des situations de son usage, donc d'enseigner une langue qui soit elle aussi réelle ou proche de celle utilisée par les natifs.

Les documents authentiques peuvent être un très bon moyen pour confronter les étudiants à la réalité sociolinguistique et socioculturelle de la communauté de la langue cible. Ils donnent l'impression de quelque chose de vrai et représentent dans le cadre français une certaine réalité sociolinguistique de la communauté française. Ils reflètent l'usage réel du français et une grande partie de la vie quotidienne des Français. Cette réalité langagière peut se présenter sous diverses formes: écrite, sonore, audiovisuelle, iconique, par exemple conversation entre cadres français et polonais, articles de presse écrite, émissions médiatiques (radio, télévision, journal, débat, interview,...), livres, photos, affiches, circulaires administratives, etc. L'introduction de l'authentique en classe de français langue étrangère peut avoir lieu à tout niveau (débutant, moyen ou avancé) à condition de l'adapter au niveau langagier des apprenants et de savoir s'en servir. Le rôle de l'enseignant est fondamental dans ce type de pratiques didactiques, car il présuppose certaines compétences langagières et didactiques afin d'en faire un usage utile.

Les documents authentiques peuvent être utilisés parallèlement aux documents pédagogiques, ils permettent de travailler sur la langue et d'assurer dans une certaine mesure la progression linguistique de l'apprentissage et aider à aborder l'aspect communicatif de la langue.

On peut, en effet, utiliser ces documents pour enseigner la compétence de communication. Les exercices pratiqués dans ce cas font appel, selon nous, à une pédagogie de la "découverte" qui amène l'étudiant à rechercher, au début tout seul, puis en groupe, ce que le document contient comme éléments culturels et linguistiques. L'enseignant laisse l'étudiant réagir sur le document, puis il guide la classe dans la découverte des objectifs implicites du document qui doit être choisis non seulement en fonction de l'âge, des niveaux, des intérêts et des besoins des apprenants, mais aussi de ceux de l'enseignant à qui revient la tâche délicate d'atteindre tel ou tel objectif linguistique et/ou communicatif. L'enseignant choisissant un document authentique doit surtout prendre en compte la progression du manuel afin de ne pas perturber la progression des étudiants. En ce qui concerne les documents sonores, il doit tenir compte de la vitesse d'élocution et de la qualité de l'enregistrement qui ne doivent pas rendre difficile la compréhension du document sonore.

L'expérience professionnelle est très importante dans le choix des corpus de documents authentiques afin d'en tirer les éléments recherchés. Le professeur, en analysant préalablement le thème du document susceptible d'intéresser les étudiants, ne doit pas introduire des matériaux difficilement exploitables.

Selon H. Besse (1987:189), il s'agit surtout de faire travailler les apprenants pour favoriser leur prise de parole et de leur donner la possibilité de s'exprimer sur le document au lieu de poser des questions de tendance structurale (qui, où, etc.) L'usage didactique des documents authentiques doit mettre l'accent sur leur aspect communicatif plutôt que formel. La formation des enseignants doit donc tenir compte de l'authenticité des matériaux utilisés pour mettre en pratique une pédagogie souple, motivante, modulable et adaptable aux caractéristiques des apprenants. Il est très important de prendre en considération les conditions (effectifs, horaire, matériel) et le niveau de connaissance en langue des étudiants afin de commencer par des documents faciles et brefs et d'avancer au rythme des apprenants pour introduire de plus en plus de difficultés..

D'après A. Abbou (1981:5-21) la pratique didactique d'un corpus authentique écrit s'effectue en terme d'analyse des conduites langagières et des éléments socioculturels que porte le document. Une telle analyse expose les étudiants à une diversité de discours authentiques écrits afin de pouvoir affronter des discours similaires dans des situations d'écriture ou de lecture en dehors de la classe.

Il est utile que l'usage didactique des documents authentiques se concentre sur l'emploi effectif du discours écrit dans le but de communiquer par écrit certaines informations

ou messages. Le but principal est d'amener les étudiants à acquérir la compétence de communication dont la parole est une composante prioritaire.

Le travail du professeur devient de plus en plus difficile, depuis la sélection du document jusqu'à son usage en classe. Il s'agit surtout d'organiser la présentation des documents tout en ayant pleinement conscience des objectifs communicatifs recherchés et du niveau de la connaissance du français des affaires par les étudiants, et de les aider à en tirer le maximum possible d'intérêts. Le document doit subir une analyse et une préparation préalables avant de faire l'objet d'une activité didactique. En faisant travailler les étudiants on doit les amener à se familiariser avec des situations d'émission et de réception identiques à celles qui se déroulent dans la vie quotidienne et professionnelle. De plus l'enseignant doit transmettre en même temps des connaissances linguistiques et celles des domaines professionnels concernés. Son rôle est donc double : transmettre le savoir du domaine professionnel déterminé sans oublier le travail sur les formes linguistiques de la langue usuelle et les particularités de la langue professionnelle (syntaxe et lexique propres au domaine enseigné). Il signale aux étudiants l'existence de ces deux univers linguistiques. Il introduit un vocabulaire spécialisé "remplaçant le savoir non spécialisé déjà utilisé en discours. D'autre part, en utilisant les mots/expressions non spécialisés, il explique le savoir-dire spécialisé introduit pour la première fois dans le discours. Cette activité reformulatrice se donne pour fonction de faire comprendre le terme spécialisé aux apprenants (Ishikawa, 2001:87). Le maître poursuit le but d'initier les étudiants à la lecture de textes originaux pour en tirer les informations nécessaires à leurs activités professionnelles (chiffres, données, etc.). L'utilisation des documents authentiques contribue ainsi à approfondir la compétence professionnelle et langagière des apprenants.

Quant au processus d'enseignement, F. Cicurel (2001:36) est d'avis qu'enseigner *«une matière donnée dans un cadre institutionnel peut être considéré comme faisant partie des interactions de type professionnel puisque sont mis face à face un locuteur professionnel, le professeur dans l'exercice de son métier, et ceux qui veulent ou doivent apprendre "quelque chose" de la matière enseignée pour devenir des professionnels. Le contenu de cette interaction est constitué en partie d'une sorte d'anticipation à interagir dans un milieu professionnel, mais il est certainement difficile d'anticiper ou d'imaginer les nuances de ce qui pourra faire l'objet d'une transaction professionnelle. La focalisation du discours se fait alors sur les mots de la langue professionnelle. Mais on peut faire l'hypothèse que la préparation à la vie professionnelle se fait quand même: par l'attention que les étudiants doivent porter à la pluralité des mondes de référence, par le sens très précis que prennent les mots en contexte, par l'observation qu'ils doivent porter à des éléments finement différenciés. Engagés dans la profession, il leur faudra convertir ces données et opérer une nouvelle contextualisation qui leur permettra de décoder ce qui est pertinent pour leur participation à l'interaction professionnelle».*

Pour terminer ajoutons encore qu'«enseigner une matière donnée dans un cadre institutionnel peut être considéré comme faisant partie des interactions de type professionnel puisque sont mis face à face un locuteur professionnel, le professeur et ceux qui veulent ou doivent apprendre "quelque chose" pour devenir des professionnels. Le contenu de cette interaction est lui-même constitué en partie d'une sorte d'anticipation à interagir dans un milieu professionnel, mais il est certainement difficile d'anticiper ou d'imaginer les nuances de ce qui pourra faire l'objet d'une transaction professionnelle. La focalisation du discours se fait alors sur les mots de la langue professionnelle. Mais on peut faire l'hypothèse que la préparation à la vie professionnelle se fait quand même par l'attention que les étudiants doivent porter à la pluralité des mondes de référence, par le sens très précis que prennent les mots en contexte et par l'observation qu'ils doivent porter à des éléments finement différenciés. Engagés dans la profession, il leur faudra convertir ces données et opérer une nouvelle contextualisation qui leur permettra de décoder ce qui est professionnellement pertinent.

Bibliographie

- Abbou, A., 1981. *La didactique de 3ème génération des hypothèses aux projets*. Paris : Didier Erudition.
- Besse, H., 1987. *Documents authentiques et enseignement apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère*. Paris :Essais.
- Canale, M., M. Swain., 1980. "The theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied linguistics*, vol.1, n° 1.
- Cicurel, F., 2001. "Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction". *Interactions et discours professionnels usages et transmission*. Paris: Cediscor-Syled
- Ishikawa, F., 2001. "Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire". *Interactions et discours professionnels usages et transmission*". Paris: Cediscor.
- Legendre, R., 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Guérin.
- Martinez, P., 1988. "Lexique de didactique. Les 39 marches, 3e partie", *Le Français dans le Monde* n° 219.
- Le Ninan, C., 2001. "Elaborer un curriculum avec application au FOS". *Cours sur le curriculum au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon*. Besançon.
- Porcher, L., 1977. « Qu'entendre par besoins langagiers ». *Les cahiers de Crédit* n° 3, Paris.
- Richterich, R., 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette Recherches/Applications.
- Richterich, R., 1973. *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Notes

- ¹ Martinez P., "Lexique de didactique. Les 39 marches, 3e partie", *Le Français dans le Monde*, n° 219.
- ² Richterich R., „Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes”, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1973, pp. 35-66.
- ³ Porcher L., „Qu'entendre par "besoins langagiers"”, *Les cahiers de Crédiff* n° 3, Paris 1977.
- ⁴ Richterich R., „Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage”, Hachette Recherches/ Applications, Paris 1985, pp. 89-92.
- ⁵ Le Ninan C., "Elaborer un curriculum avec application au FOS", *Cours sur le curriculum au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon*, Besançon 2001.
- ⁶ v. ibidem.
- ⁷ Legendre R., „Dictionnaire actuel de l'éducation”, Guérin, Paris 1993.
- ⁸ Canale M., Swain M., "The theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied linguistics*, vol.1, n° 1, 1980, p. 38.
- ⁹ Cicurel F., op. cit., p. 23.
- ¹⁰ Besse H., "Documents authentiques et enseignement apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère", *Essais*, Paris 1987, p. 189.
- ¹¹ Abdou A., „La didactique de 3ème génération des hypothèses aux projets”, *Didier Erudition*, Paris 1981, pp. 5-21.
- ¹² Ishikawa F., "Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire", *Interactions et discours professionnels usages et transmission*", Cediscor, Paris 2001, p. 87.
- ¹³ Cicurel F., "Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction", *Interactions et discours professionnels usages et transmission*, Cediscor-Syled, Paris 2001. p. 36.

Étant donné que la communication endolingue est d'habitude considérée comme authentique, on se demande rarement ce qui la rend naturelle et pourquoi on la perçoit comme spontanée. Tout se passe comme s'il n'y avait pas de norme ni de modèle de communication. Pourtant, au moment où on commence à communiquer en langue étrangère, on remarque que le comportement langagier des apprenants ne correspond pas souvent à la situation dans laquelle ils se trouvent, et même s'il y correspond, ils ne se retrouvent pas dans le rôle qu'ils jouent.

L'objectif de notre présentation est d'examiner deux catégories d'identités qui se développent simultanément afin de garantir à l'apprenant l'intériorisation des normes qui fonctionnent dans un milieu socioculturel donné. C'est ainsi qu'identité sociale et individuelle se rejoignent.

En prenant en compte le conflit intérieur qui apparaît souvent dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère (le manque d'intériorisation de la parole), nous mettrons en même temps l'accent sur l'importance de la mimogestualité. Il nous semble indispensable de distinguer deux types de gestes pour pouvoir observer leur rôle dans le processus de la transformation constante de l'identité : ceux qui sont socialement codifiés, donc liés à l'identité sociale, et ceux qui constituent une illustration de la personnalité et des émotions de la personne communicante, donc exprimant l'identité individuelle.

A la base de cette catégorisation, nous tenons à montrer le rapport entre le développement de l'identité et des gestes qui constituent un élément facilitateur dans le processus de la construction et de la transformation constante de l'individu.

Problématique

En tant qu'enseignants d'une langue étrangère, nous observons souvent l'incapacité des apprenants à fonctionner en langue 2 d'une manière personnelle. Dans le cadre de cette réflexion, nous tenons à montrer que les gestes traduisent souvent les difficultés auxquelles l'apprenant se heurte durant le processus d'apprentissage. Plus précisément, nous soulevons le problème de l'incapacité de l'apprenant à fonctionner en cette langue d'une manière spontanée et individuelle, ce qui décide souvent de la non-pertinence de sa communication.

L'objectif de notre présentation est d'examiner deux catégories d'identités, et notamment **l'identité sociale** et **personnelle**, qui se développent au niveau intérieur pour ensuite passer au niveau extérieur, donc aux gestes que nous envisagerons comme une illustration et une manifestation de l'identité. Ensuite, nous tenterons de mettre en lumière les mécanismes du fonctionnement de l'individu communiquant en langue maternelle afin de pouvoir réfléchir, dans la suite, sur les conditions de l'efficacité de l'apprentissage en langue étrangère. Nous nous sommes posés la question de savoir pourquoi le comportement langagier des apprenants en langue 2 ne correspond souvent pas à la situation dans laquelle ils se trouvent, et même s'il y correspond, ils n'arrivent pas à s'identifier avec le rôle qu'ils jouent. Y a-t-il un rapport entre l'image de soi-même en tant que sujet communicant et la manière de fonctionner en communication ? Comment gérer le processus d'enseignement/apprentissage afin d'assurer l'harmonie verbogestuelle et, par conséquent, d'être plus efficace en langue 2 ?

Certes, nous ne sommes souvent pas conscients d'un conflit intérieur qui se forme au niveau de notre identité, ce qui décide, en grande partie, de l'absence de

cohérence, visible surtout dans la classe de langue, lorsqu'on commence à apprendre une langue 2. En fait, le problème de la cohérence conversationnelle est dû, à notre avis, à leur **conscience défaillante quant aux normes sociales en langue/culture 2**, différentes d'habitude de celles existant en langue/culture 1, qui obligent les interlocuteurs à suivre un certain schéma de conversation. En même temps, **le manque d'expérience en langue 2** ne permet pas aux apprenants de s'exprimer d'une manière spontanée, de fonctionner en cette langue en tant qu'individus.

1. Mon entourage et moi - les deux facettes de l'identité

La communication, telle que l'apprenant la conçoit d'habitude, consiste en une simple application des règles morpho-syntaxiques qui devraient lui garantir l'efficacité langagière. Cependant, les enregistrements vidéo que nous avons recueillis auprès des étudiants de français langue étrangère (FLE), et sur lesquels nous allons nous appuyer tout au long de cet article, nous permettent d'avancer qu'il ne suffit pas de fonctionner en communication au niveau verbal. Bien entendu, il ne s'agit pas de nier l'importance de cet aspect, qui est un élément intégrant du fonctionnement langagier. Pourtant, nos observations semblent nous indiquer que l'identité, donc la vision que l'individu se fait de lui-même dans un contexte bien déterminé, décide, dans une mesure importante, de son comportement langagier et, par conséquent, de l'efficacité de la conversation.

D'après la psychologie sociale, il existe deux niveaux d'identité qui s'élaborent simultanément. À côté de l'**identité sociale**, comprise comme une somme d'identifications avec les différents rôles sociaux assumés par l'individu, il y a aussi l'**identité personnelle** qui traduit l'appropriation des normes qui organisent la communication dans un milieu socio-culturel en traduisant aussi bien la personnalité de l'individu que sa manière de percevoir et d'interpréter la situation de communication donnée et en rapport avec son expérience antérieure. C'est pour cette raison que nous admettons que, même si l'apprenant arrive à imiter le comportement d'un natif et respecte toutes les normes imposées par l'entourage, sa manière de fonctionner en langue 2 peut ne pas sembler authentique.

Afin de mieux cerner le problème de l'identité, tel que nous l'abordons dans cet article, nous nous inspirons des recherches de J.-C. Calvet qui accorde l'importance de la **sécurité linguistique** durant la communication dans laquelle « *les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme* » (Calvet, 2002:51). Autrement dit, ils cherchent à construire leurs propres modèles mentaux qui respectent d'un côté, les exigences socioculturelles et, de l'autre côté, leur individualité. Il s'agit donc de s'adapter aux normes du fonctionnement discursif en langue/culture donnée, c'est-à-dire, de nous les approprier pour qu'elles nous appartiennent.

Les connaissances sur la société et les savoir-faire que L. Porcher (1995) appelle « les capitaux culturels », constituent une construction individuelle. L'observation constante de l'organisation discursive dans le milieu social de l'individu lui permet de garder en mémoire ces types de discours sous forme de modèles. Ceci nous permet de dire que toute acquisition de la langue commence **au niveau extérieur** pour pouvoir ensuite passer à l'**intérieurisation**.

2. La notion de modèle discursif

Étant donné que la communication endolingue est d'habitude considérée comme authentique, on se demande rarement ce qui la rend naturelle et pourquoi on la perçoit comme spontanée. Tout se passe comme si, au cours de l'énonciation, on ne se réfère ni à des normes, ni à des modèles de communication. Pourtant, les déficits de cohérence langagière observés durant le processus d'apprentissage d'une langue 2 mettent en évidence les difficultés, voire une incapacité à fonctionner en communication exolingue. Il ne s'agit pas ici simplement d'imperfections au niveau lexical ou grammatical, car les difficultés concernent aussi le fonctionnement communicatif dans cette langue, et

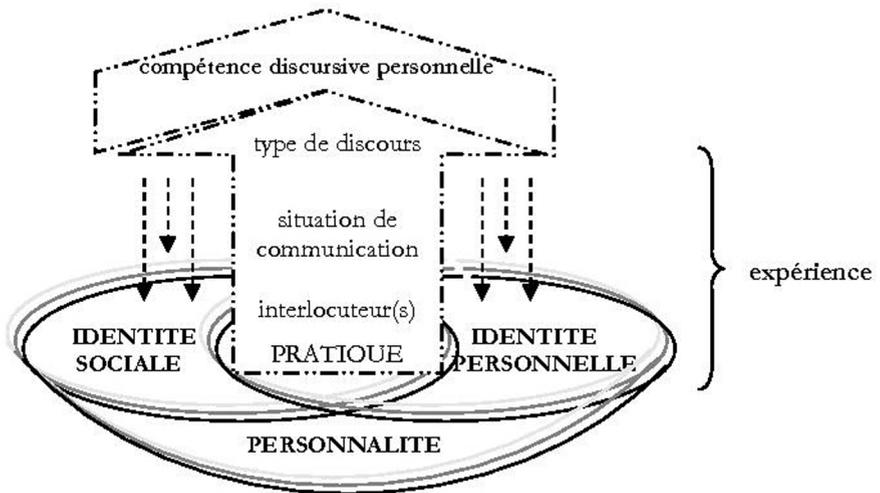
donc elles apparaissent au niveau discursif. Or, nous admettons que chaque type de discours suit un certain schéma qui constitue une base et un modèle de repère pour les interlocuteurs. Notre manière de fonctionner en conversation est étroitement liée au milieu social ou professionnel auquel nous appartenons. Ainsi, c'est la société qui détermine en grande partie le comportement langagier de l'individu en lui fournissant des modèles conversationnels propres à différents types de discours.

Il est juste de dire que l'acquisition de la langue maternelle est une réalisation effectuée individuellement, car dès l'enfance on observe et on entend différents types de communication que l'on mettra ensuite en pratique. En acquérant la langue maternelle dans un milieu social bien déterminé, le sujet observe son entourage dont les pratiques de communication lui fournissent des exemples concrets. Ceci permet à l'individu d'en dégager - et de s'y appuyer par la suite - des modèles en vigueur dans la société qui l'entoure. C'est ainsi qu'on acquiert de nouveaux rôles sociaux et, par conséquent, des modèles discursifs.

En plus, il est à souligner que cette **appropriation des modèles discursifs** accompagne le développement intellectuel et la découverte du monde. Ainsi, l'acquisition de la langue n'est pas une simple acquisition d'un code, mais d'une certaine pratique du fonctionnement verbal et non verbal dans un milieu concret qui connaît et respecte certains schémas discursifs.

Si on prend la position de l'observateur, on voit souvent que le comportement de l'apprenant, aussi bien sur le plan verbal que paraverbal, est souvent inapproprié à la situation de communication. Ceci confirme notre thèse que changer de langue implique bien plus qu'un simple changement de code. Nous remarquons que les apprenants qui n'ont pas d'assise sociale en langue 2, ne sont pas en mesure de gérer une communication de la même manière qu'ils le font en langue maternelle. A partir d'enregistrements vidéo effectués auprès d'un groupe d'étudiants, nous estimons que le recours permanent de l'apprenant à la langue maternelle tient à son manque d'expérience et d'adaptation à la situation de communication donnée en langue/culture 2.

Ces observations nous amènent à avancer que le comportement de chaque individu est toujours dépendant de plusieurs facteurs qui entrent en jeu dans une action de communication langagière, ce que nous illustrons avec le schéma ci-dessous :



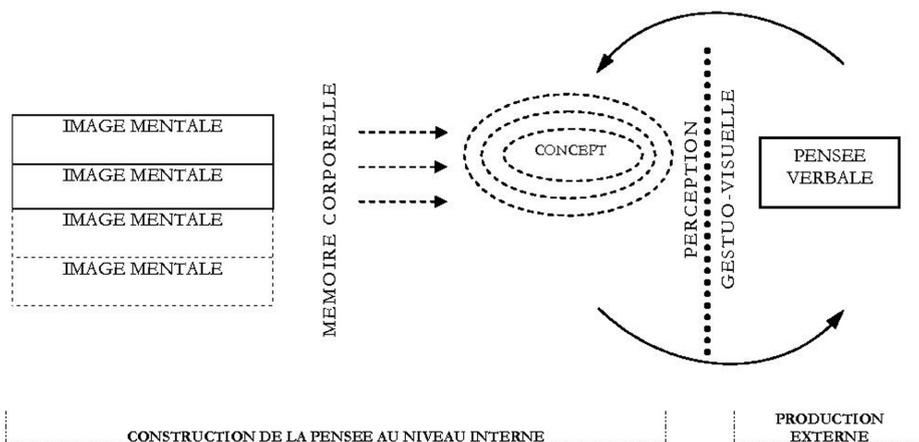
Selon cette conception, la construction de la compétence individuelle de communication repose en grande partie sur l'acquisition de l'expérience dans différents **types de discours** que nous imposent certains rôles sociaux. Toute **situation de communication** nous oblige à agir selon l'**interlocuteur** qui a toujours certaines attentes par rapport à cette situation. En plus, il est à souligner que le locuteur communique dans un certain but, il a aussi ses **besoins momentanés** qu'il vise à accomplir. La variabilité des dialogues, compris comme rencontres des individus ayant toujours des personnalités différentes, suggère que l'efficacité de l'interaction dépend en grande partie de l'**expérience** de ces individus.

3. La mimogestualité et le langage interne

Même si on dispose d'enregistrements vidéo, on n'est pas en mesure d'observer l'intériorisation de la compétence de communication en langue 2 parce que c'est un processus qui se fait toujours au niveau mental. Cependant, nous estimons qu'on ne peut l'analyser qu'à travers le comportement paraverbal des apprenants qui manifestent ainsi souvent leur inquiétude liée au manque d'assise et de repères en communication exolingue. Autrement dit, la « posturo-mimo-gestualité » (Cosnier et Brossard, 1984 ; Kerbrat-Orrechioni, 1986 ; Pavelin, 2002) des apprenants traduit souvent leur incapacité à fonctionner dans la communication en langue 2 de manière personnelle. En même temps, nous optons pour l'idée que ces difficultés au niveau paraverbal traduisent les difficultés à construire des pensées sous une forme verbale. En nous appuyant sur l'idée déjà avancée dans cet article qu'incorporer les normes permet d'intérioriser les modèles discursifs, nous admettons que les gestes reflètent le processus de modélisation mentale des représentations et des concepts en langue 2. Ainsi, nous comprenons le comportement paraverbal comme une actualisation constante et toujours personnelle des modèles fournis par l'entourage dans lequel ils circulent en tant que normes, ce qui, par conséquent, favorise la transformation permanente de l'identité. Bien que réalisé au niveau mental, ce processus d'intériorisation laisse, selon nous, des traces au niveau externe sous forme des gestes qu'on peut répartir en deux catégories : (1) ceux qui sont **socialement codifiés**, et (2) ceux qui constituent une **illustration de la personnalité** et des émotions de la personne communicante, donc exprimant l'identité individuelle. La forme paraverbale est déjà le résultat du processus d'adaptation des normes de la conduite langagière d'une société par l'individu. Dans cette logique, la dynamique posturo-mimo-gestuelle, bien que formée sur la base sociale, reste individualisée, car adaptée par l'apprenant à ses besoins et à son vécu personnel.

Nous partons de la prémisse que c'est la situation de discours qui permet à l'individu de se réapproprier et de modéliser en même temps son comportement langagier. Plus précisément, ceci fera naître le sentiment d'unité, de cohérence entre le monde intérieur de l'individu et le monde extérieur qui sont liés et matérialisés à travers la communication gestuelle et verbale. Vu le rapport d'interdépendance entre la production verbale et le comportement paraverbal, il est tout à fait judicieux de dire que « ... *apprendre une langue étrangère signifie apprendre un nouveau mode de coordination entre geste et parole* » (Llorca, 1998:532-533).

Vu l'importance de l'intériorisation de la parole, nous mettrons l'accent sur le rôle du **langage interne**. Il s'agit notamment de garder la cohérence entre la construction des pensées au niveau du discours interne et leur production sous une forme verbale. Et puis, étant donné le rapport d'interdépendance entre le fonctionnement au niveau du langage interne et la communication externe, nous nous focalisons sur la mimo-gestualité qui fait partie intégrante de ces deux univers. En plus, c'est le corps qui constitue un point de départ dans le processus de verbalisation des pensées construites au niveau mental sous forme de concepts, ce que nous représentons dans le schéma suivant:



Si donc la construction d'un « *ego linguistique* » et d'un style de communication propres à l'apprenant est une condition du fonctionnement efficace en interaction (Wilczyńska, 2001), cette construction ne commence pas au niveau verbal, comme on le croit souvent. Le comportement conversationnel (aussi bien verbal que paraverbal) qui est forcément déterminé par le milieu dans lequel nous construisons les images mentales qui fonctionnent comme support dans la construction des concepts toujours nouveaux, apparaît comme la dernière étape dans la construction de la pensée. Nous avançons que les opérations de passage du système interne de la construction du concept au système externe de la production verbale se fait à travers le corps qui accomplit la fonction de régulateur qui gère le fonctionnement langagier à deux niveaux. Nos observations nous amènent à considérer que la production verbale ne peut jamais être efficace s'il n'y a pas de représentations en langue 2 au niveau du langage interne.

Or, en analysant des enregistrements vidéo, il est facile de remarquer que les apprenants continuent de fonctionner en langage interne en langue maternelle, pendant que leur production externe est réalisée en langue 2. Ceci est bien visible dans leur comportement paraverbal qui révèle l'incapacité du locuteur à synchroniser ces deux systèmes langagiers. Le manque de régulation des conduites, observable au niveau extérieur, permet d'estimer qu'il est impossible de fonctionner efficacement en langue 2 si l'étape de la conceptualisation et celle de la verbalisation n'appartiennent pas au même univers socio-culturel.

4. La mémoire verbale et corporelle

Etant donné que toute situation de communication est toujours socialement déterminée, il nous semble indispensable de souligner l'importance de l'expérience acquise tout au long du fonctionnement dans un milieu socioculturel donné. Et puis, nous avançons que l'efficacité de la communication langagière au niveau externe dépend, en grande partie, de la cohérence au niveau de la **mémoire verbale**, qui facilite la construction des phrases, et au niveau de la **mémoire corporelle**, qui permet d'actualiser les concepts qui fonctionnent sous forme d'images vivantes. Or, si on suit l'idée de L. Depecker (2002) qui le voit comme deux ordres : l'ordre de la langue et celui des concepts, il convient de souligner l'importance de l'existence d'un lien qui permettrait d'intégrer ces deux systèmes, en vue d'en construire un énoncé adéquat aussi bien à la situation de communication qu'à l'identité du locuteur. En nous appuyant sur nos observations du comportement paraverbal des étudiants durant leur communication en langue 2, nous supposons que c'est la **mémoire du corps qui stimule la verbalisation**

des pensées construites au niveau du discours interne. Etant donné que l'expérience discursive réside en grande partie en l'observation de la situation de communication qui est une construction et un échange dynamique des idées, il nous semble juste d'affirmer que la mémoire se compose d'images vivantes. Pourtant, il est à souligner que ces images de la réalité, accumulées sans cesse au niveau mental, ne sont jamais des représentations objectives, parce que reconstruites constamment par le système cognitif de l'individu (Abric, 2004).

En plus, pour que les interlocuteurs puissent communiquer, ils doivent avoir défini tout d'abord leur visée communicative, un objectif plus ou moins précis. Autrement dit, toute interaction possède sa finalité, comme le souligne la psychologie sociale (Abric, 2004). Ceci nous permet d'estimer que **la construction des concepts qui s'appuie sur la mémoire des images vivantes** amassées à travers de l'expérience, est soumise à un va-et-vient entre le monde externe qui constitue l'entourage socio-linguistique de l'individu et le monde interne compris comme la vision personnelle de la réalité objective à travers le filtre de l'expérience. Ainsi, nous voudrions insister sur le mouvement entre la construction de la pensée au niveau interne et sa production langagière au niveau externe. En adhérant à l'idée de I. Guàitella (1998), nous sommes d'avis que les gestes interviennent dans la construction des concepts pour stimuler ensuite le côté morpho-syntaxique à les exprimer sous une forme verbale.

C'est la mémoire corporelle qui décide de l'attitude des interlocuteurs en prenant en compte aussi bien le contexte situationnel que le vécu, donc l'expérience discursive des individus. En nous appuyant sur la définition de G. W. Allport, nous comprenons l'attitude comme « *l'état mental et neurophysiologique déterminé par l'expérience et qui exerce une influence dynamique sur l'individu en le préparant à agir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets ou d'événements* » (Abric, 2004 : 26). Il nous paraît donc illusoire de croire qu'il ne suffit que d'altérer son comportement linguistique, en se soumettant aux normes d'une culture donnée. Nous sommes d'avis que l'inhibition observée souvent en classe de langue est le résultat de cette vision fautive, voire incomplète, de la communication interindividuelle. Faute de prise de conscience du caractère pluridimensionnel du langage, l'apprenant ne se concentre que sur la dernière étape de ce processus complexe qu'est la construction de l'énoncé, sur sa forme verbale. Ainsi, il n'arrive pas à s'identifier avec les phrases qu'il essaie de produire correctement au niveau externe. Ce manque d'identification est bien visible au moins à deux niveaux :

- celui de l'intonation, inappropriée au contenu et à l'objectif de l'énoncé ;
- celui du comportement paraverbal qui ne correspond ni au rythme de la production verbale, ni à la visée communicative du locuteur.

Comme nous avons déjà postulé, c'est le milieu social qui fournit les modèles du comportement discursif en façonnant notre identité collective et personnelle à la fois. Pour pouvoir intérioriser des normes sociales, ce qui garantit la modélisation de l'identité de l'individu, et pour fonctionner, par conséquent, en communication en langue 2 d'une manière efficace, il nous semble indispensable (1) d'être tout d'abord conscient de l'existence des normes de communication qui changent d'une société à l'autre, et (2) de savoir les respecter ensuite dans une interaction qui les situe dans un discours bien déterminé.

Ainsi, grâce à l'intériorisation des **modèles discursifs** d'une langue/culture donnée, l'apprenant est en mesure de gérer tout ce qu'il produit verbalement et il peut s'accepter en tant que personne communiquant dans une langue autre que sa langue maternelle. Pour le faire, il doit **revivre différents rôles sociaux en langue étrangère**, ce qu'il a déjà fait et connaît en langue maternelle. Son expérience en langue étrangère n'est rien d'autre que la découverte et l'intériorisation des schémas discursifs qui influent sur le comportement des interlocuteurs dans un milieu culturel donné. Comme le fait remarquer W. Wilczyńska (2004), en langue étrangère il s'agit de redéfinir nos standards et **nos modèles personnels**. En d'autres termes, il est important de se sentir l'auteur de son comportement langagier, d'un côté, et d'être accepté par l'entourage en tant

qu'interlocuteur compétent, de l'autre côté. Par conséquent, en didactique de langues, il est essentiel de donner la possibilité à l'apprenant d'intérioriser des normes qui fonctionnent dans un milieu socioculturel donné.

5. Conclusion

L'objectif de notre présentation était de réfléchir sur le rapport entre, d'un côté, le geste, la posture et la mimique, et de l'autre côté, la parole. En effet, la cohérence et la synchronisation constante qui se manifestent à ces deux niveaux de communication nous poussent à avancer l'idée que ces deux formes d'autoexpression possèdent la même racine.

La présence constante des gestes facilite la fluidité dans le processus de composition de l'énoncé. Le geste stimule la construction du raisonnement, met en ordre les concepts et initie l'expression externe de ceux-ci. Dans cette perspective, la production verbale n'est que l'état final de tout un travail effectué au niveau mental et corporel.

Pour conclure, en termes plus généraux, la production de la parole est un procédé dynamique qui commence au niveau interne. C'est grâce à l'observation du comportement des interlocuteurs et à la participation active aux activités discursives que l'on commence à s'adapter aux normes et que l'on devient, par conséquent, de plus en plus authentique et spontané. C'est la pratique et l'engagement dans la communication qui semblent essentiels pour élargir ses compétences dans une langue autre que sa langue maternelle.

En plus, nous avons insisté sur le rôle crucial de l'identité qui est une garantie de l'efficacité du fonctionnement en situation de communication. En partant de cette thèse, nous avons essayé de montrer dans notre présentation le rapport entre le développement de l'identité et les gestes, qui constituent, selon nous, un élément facilitateur dans le processus de la construction et de la transformation constante de l'individu. Nous sommes d'avis qu'il est impossible de parler de la communication efficace en langue 2 si on ne prend pas en compte l'aspect paraverbal et qu'on ne considère pas l'apprenant comme un individu qui développe sa manière de fonctionner en langue nouvelle en s'appuyant sur son expérience personnelle déjà acquise en langue maternelle. Nous avons tâché dans cet article d'insister sur le rôle des pratiques langagières qui nous semblent la meilleure occasion « d'incorporaliser » la langue 2 et, par conséquent, de développer la compétence personnalisée de communication.

Bibliographie

- Abric, J.-C., 2004. *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Calvet, L.-J., 2002. *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Depecker, L., 2002. *Entre signe et concept. Eléments de terminologie générale*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Guaïtella, I., 1998. Mécanismes sémiotiques de l'expression vocale et gestuelle des attitudes. In : *Actes du colloque ORAGE '98 Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*. Paris : Harmattan.
- Llorca, R., 1998. Relations rythmiques entre geste et parole : application à la pédagogie et au spectacle. In : *Actes du colloque ORAGE '98 Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*. Paris : Harmattan.
- Moessinger, P., 2000. *Le jeu de l'identité*. Paris : PUF.
- Pavelin, B., 2002. *Le geste à la parole*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Porcher, L., 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Wilczyńska, W., 2001. Nauczać to rozwijać uczenie się, czyli o podejściu autonomizacyjnym w dydaktyce obcojęzycznej. In : Prokop, J., *Mareriaty z meetingu glottodydaktycznego zorganizowanego w ramach podyplomowego studium glottodydaktyki 1999/2000*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W., 2004. Identité bilingue et compétence personnalisée. In : *French Studies in Southern Africa* 33.

Urszula Paprocka-Piotrowska
Université Catholique de Lublin, Pologne

Au cours de nos études sur le développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours chez des apprenants polonophones débutant en français, nous avons observé de près la façon dont évolue la compétence narrative de ces adolescents et comment, en dépit de leur répertoire linguistique relativement limité, ils arrivent à surmonter les contraintes liées à la communication semi-guidée en langue étrangère. Mettant au point le cadre théorique permettant d'observer les stades successifs de l'acquisition (le parcours acquisitionnel) en ce qui concerne le développement de la temporalité, il nous a été donné aussi de saisir en détails comment se développe la capacité narrative des six sujets suivis, notamment en ce qui concerne l'organisation du matériel narratif à mettre en récit. En d'autres termes, il nous a été possible de saisir l'interaction entre les propositions narratives à ordonner et l'habileté verbale des locuteurs, composant leur récits à partir d'un répertoire linguistique donné. L'emploi des diverses techniques verbales - le choix entre la temporalité linguistique et l'appui sur le contexte - en fonction du vécu à communiquer reste donc au centre de la présente réflexion. Afin d'aller plus loin et de tenir compte de l'acquisition dans son continuum, nous proposons d'analyser deux faisceaux de récits, produits par des mêmes sujets à deux moments différents de l'enseignement/apprentissage suivi (28^e et 36^e mois d'acquisition) ; ils ont été recueillis grâce à l'utilisation du protocole de « danger de mort » proposé par Labov.

L'activité narrative du locuteur et les « propositions narratives »

Dans son grand classique consacré à l'analyse de la langue propre des Noirs américains, William Labov (1972, trad. fr. 1978/1993) met au point un certain nombre de questions de recherche concernant l'analyse du récit au sens large. Il en donne en effet une définition autant précise qu'opérationnelle, selon laquelle le récit est « *une méthode de récapitulation de l'expérience passé consistant à faire correspondre à une suite d'événements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales* » (Labov, 1993 : 463). Il présente aussi des techniques linguistiques permettant de surmonter le paradoxe de l'observateur¹ en suggérant la méthode du *récit d'expériences personnelles* en tant que la plus efficace. Le prototype en est une liste de sujets à aborder lors de l'interview et de placer au bon moment la question-clé de *danger de mort*. Labov explique enfin qu'entraîné tout entier à reconstruire (et donc à revivre) des événements de son passé, le locuteur peut manquer de « *surveiller son discours aussi bien qu'il le ferait d'ordinaire dans la même situation* » (ibid. : 458), ce qui permet à son tours au linguiste chercheur de découvrir d'une manière plus directe des diverses techniques verbales par lesquelles le narrateur communique son vécu.

Personnellement, nous nous intéressons surtout à ce dernier point, compte tenu des recherches empiriques que nous avons menées auprès des lycéens polonophones apprenant le français dans le cadre de leurs études secondaires². Lors d'une enquête longitudinale durant quatre ans, nous avons mis sur pied un cadre général pour l'analyse des lectures d'apprenants (Paprocka-Piotrowska, 1997, 1998, 2003a, 2003b), de façon à montrer le développement de leurs interlangues à travers les quatre années de l'enseignement / apprentissage qu'ils avaient suivies. Ce que nous allons chercher à montrer ici c'est comment, dans les récits que nous avons recueillis de la bouche de ces adolescents (15-16 ans) et pré-adultes (17-18 ans), s'opère la difficile articulation entre le

matériel narratif à mettre en récit et les moyens linguistiques utilisés à cette fin.

A deux moments différents de l'enquête menée : en 28^e et en 36^e mois d'acquisition, nous avons demandé aux six élèves suivis de nous raconter «le moment le plus dangereux de leur vie ». Ainsi nous avons obtenu deux versions successives de chaque récit permettant de voir d'une part d'une manière horizontale les compétences du groupe observé au même stade de l'apprentissage, de l'autre - de comparer d'une manière transversale ces compétences à des stades successifs de l'acquisition :

		Magda M	Tomek	Bartek	Arek	Ola	Magda K
Première année 6 ^e - 10 ^e mois							
Deuxième année 12 ^e - 16 ^e mois							
Troisième année 24 ^e - 30 ^e mois	Le récit perso 1 (28 ^e mois)	16.04.97		15.04.97	15.04.97	11.04.97	11.04.97
Quatrième année 34 ^e - 38 ^e mois	Le récit perso 2 (36 ^e mois)	03.03.98	17.03.98	17.03.98	17.03.98	03.03.98	03.03.98

Puisque auparavant, nous nous intéressions surtout à la façon dont se développaient les moyens de donner l'information temporelle (ou, en d'autres termes, au développement de la temporalité) chez des apprenants suivis, nous entendons maintenant d'observer la double articulation de leurs récits en ce qui concerne deux points précis : la manière de construire les macro-propositions narratives (temporellement ordonnées) et les moyens par lesquels l'information temporelle (« pierre de touche » de chaque récit) est véhiculée.

Suivant Labov (1993) et Adam (1984), nous admettons que tout récit pleinement élaboré comporte une série de propositions, dites « macro-propositions narratives », qui en forment le squelette et qui répondent à des questions implicites du destinataire :

<i>orientation (et indication)</i>	qui ? quoi ? quand ? où ?
<i>complication</i>	et alors il est arrivé que ?
<i>développement - action</i>	et après, qu'est-ce qu'il est arrivé ?
<i>résolution</i>	cela a mené à ?
<i>résultat - conclusion</i>	comment cela s'est-il terminé ?

Ces propositions peuvent être regroupées en deux ensembles : les unes sont purement narratives et décrivent la charpente du récit (*complication, développement-action, résolution*), les autres apparaissent comme « libres » et dépendent du choix du locuteur. Si entre Labov (1972) et Adam (1984) le point essentiel de l'hypothèse reste le même: la dimension séquentielle et la dimension configurationnelle de tout discours narratif, la terminologie et la distribution des macro-propositions se transforment légèrement; pour cela nous présentons ci-dessous le tableau de correspondances, comprenant aussi les conventions adoptées pour notre analyse:

Labov (1972/93)	Adam (1984)	orientation-indication
2. Indications (orientation-action)	2. Complication	2. complication
3. Développement (complication)	3. Action ou Evolution	3. développement-action
4. Evaluation	4. Résolution	4. résolution
5. Résultat ou Conclusion	5. Situation finale	5. résultat-conclusion/ chute
6. Chute (coda)	[6. Morale]	[6. morale]

L'expression de la temporalité dans le récit

Avant de reproduire *in extenso* les récits obtenus auprès des élèves polonophones observés et d'en commencer l'analyse, il nous paraît utile de préciser encore quels phénomènes relevant de la temporalité nous allons suivre de près. Il s'agit en effet de ses trois grandes composantes (Noyau, 1990, 1991; Dietrich, Klein, Noyau, 1995), organisées autour des : 1) *relations temporelles*, indispensables pour situer un événement par rapport à un autre (*avant, après, en même temps - voisinage, d'ici peu - proximité, tout de suite après - contiguïté, etc.*) ; 2) *phénomènes d'aspect*, centrés avant tout sur la mise en place de l'opposition cruciale entre le perfectif (l'événement vu comme un tout = passé composé en français) et l'imperfectif (l'événement vu de l'intérieur = imparfait et présent grammatical en français) ; 3) *traits inhérents* des situations temporelles mises en récit : *durée, changement, clôture* ou non d'un événement. La *temporalité* - dans le sens entendu ici - impliquera également une localisation temporelle donc un repère à partir duquel la localisation est calculée.

Pour accomplir la tâche qui consiste à construire un texte reconnaissable comme récit - bâti autour des propositions ordonnées temporellement, « *en sorte que toute inversion modifie l'ordre des événements* » (Labov, 1993 :463) - tout locuteur doit marquer ses caractéristiques propres et, entre autres marquer les relations temporelles entre les événements dans leurs épisodes successifs. Pour le faire, il peut avoir recours à deux types de moyens langagiers : à la *temporalité linguistique* ou au *contexte*. La temporalité linguistique sert avant tout pour exprimer la localisation d'intervalles repères sur l'axe temporel, pour les ancrer dans le temps (ancrage déictique ou anaphorique) ou pour spécifier un repère autonome ; tout ceci exige la mobilisation des moyens lexicaux. Dans la situation où le lecte d'apprenant (surtout de lecte des débutants ou la *variété de base* définie par Klein et Perdue, 1997) n'atteste pas encore de morphologie fonctionnelle et où le répertoire lexical et lexico-syntaxique est encore restreint, l'apprenant doit mobiliser des procédés d'appui contextuel : aux principes d'organisation discursive et aux implicites requérant des inférences pragmatiques.

Enfin, pour ce qui est de la *temporalité linguistique* ou du *contexte*, ils forment les deux volets complémentaires par lesquels l'information temporelle (la temporalité) peut être exprimée. Toute information temporelle peut être donnée donc de façon directe ou pas (Noyau et Vasseur, 1986 ; Noyau, 1990). Parmi les moyens directs, on distingue généralement trois types:

- 1) les moyens lexicaux : répertoire d'unités lexicales assurant l'ancrage temporel au stade où les lexèmes verbaux sont rares et / ou n'apportent pas d'information temporelle fiable. Ce répertoire est le plus souvent constitué des locutions adverbiales spécialisées - *après, et après, aujourd'hui* et des unités ou des syntagmes nominaux construits autour d'unité du calendrier. Ces expressions sont relativement faciles à acquérir puisqu'il se réfèrent aux unités de temps connues dans la plupart des cultures, elle combinent en fait des unités lexicales et des chiffres : *à midi, lundi, mi-octobre*, mais aussi 3 ans, 10 jours, 5 heures, 1 mois...etc. ;
- 2) les moyens lexico-syntaxiques : constructions syntaxiques bâties autour mais plus complexes que de simples syntagmes ou syntagmes prépositionnels (moyens lexicaux), souvent reconnaissables comme énoncés, y compris des énoncés non-verbaux, on y classe également des énoncés complexes contenant des unités du calendrier (par exemple : *pendant (x) jours ...*, *à (x) heures...*, *ça fait (x) jours que*), des adverbes et des expressions adverbiales de temps (*demain, déjà, l'année prochaine, la première fois, d'abord, un mois après, etc.*) ;
- 3) les moyens morphologiques : marqueurs de temps verbaux, du système des temps grammaticaux et marqueurs spécifiques, spécialisés dans

l'expression de certaines valeurs ; on y classe donc des énoncés d'une complexité syntaxique plus développée, contenant des formes verbales appropriées et des articulateurs spécialisés, par exemple : *avant que* avec le subjonctif, *quand* pour marquer l'inclusion ou la simultanéité entre la principale et la subordonnée, le contraste passé composé / imparfait.

Fortement organisé par la dimension temporelle (Klein et von Stutterheim, 1990), le récit exige donc du narrateur d'une part de choisir l'information à donner (sélectionner et organiser le matériel narratif à mettre en récit), d'autre part, de mettre en œuvre les moyens linguistiques les plus adéquats pour pouvoir transmettre le sens souhaité du texte. Dans l'acquisition des langues étrangères - discutée ici - le récit permet de voir très nettement l'organisation successive des moyens linguistiques en vue de formulation d'un texte structuré. Il permet donc de suivre l'évolution des moyens linguistiques afin d'observer comment aux stades successifs d'acquisition des apprenants manient les notions de temps et par quels moyens ils les expriment (d'où l'utilité de comparaison de la version I et II du même récit).

Le récit personnel version I (28^e mois de l'acquisition)

Nous regroupons dans cette section les analyses des récits produits par les apprenants observés lors de leur 3^e année d'enseignement / apprentissage, soit, en notation en temps réel d'acquisition, entre le 24^e et le 30^e mois d'acquisition. Pour observer le niveau de leur compétence narrative, nous allons voir de près les premiers *récits d'expériences personnelles* (version I) connectés sur la question de « danger de mort » suggérée par Labov (1978/1993).

L'accident du chien : l'histoire de Magda M.

Voici l'histoire que Magda M. a racontée pour rapporter le moment « le plus dangereux » de sa vie³:

Oui / une fois que / parce que j'ai + un chien. Et une fois je suis sortie avec mon chien. Je sortais mon chien et + nous sommes allés dans un petit forêt qui est à coté de ma maison mais il faut traverser une rue qui + / une grande rue et j'ai pas pris un + + (rire) {E : *la laisse*} j'ai pas pris euh la laisse et mon chien est + sorti sur la rue. Et j'avais très peur que / parce que [si se pase] la première fois et + en final la voiture l'a poussé / l'a heurté. Et il avait cassé une jambe comme maintenant cheval de l'histoire. C'était vraiment ... / parce que + j'ai ce chien déjà trois ans et je l'aime beaucoup alors + c'était vraiment... {E : *mais comment ça s'est passé ? tu étais avec lui + et il a commencé à courir ?*} oui / d'abord il était euh à coté de moi / de ma ... (hésitation) / il était à coté de moi. Et tout à coup il + il a été parti sur la route. Je ne pouvais rien faire. Alors [se pase] comme ça.

Le récit de Magda commence par une large *orientation* où la situation initiale et les circonstances de l'accident sont clairement exposées. Ensuite, viennent la *complication* (le chien est sorti sur la rue), le *développement* (la voiture l'a heurté) et la *résolution* (il avait une jambe cassé), où l'apprenante met un énoncé dans chacune des trois macro-propositions narratives. Le tout est clos par l'esquisse d'une *conclusion* que l'apprenante n'arrive pas à formuler, emportée par la volonté de reconstruire les événements vécus (cf. Labov 1993 : 457 : *c'était vraiment / parce que + j'ai ce chien déjà trois ans / et je l'aime beaucoup alors + c'était vraiment*. A la fin, Magda, incitée par une question de l'enquêteur, donne le résumé des événements : *il était à côté de moi...*

Dans son *récit personnel*, Magda arrive même à faire un lien inter-textuel avec l'histoire du cheval racontée juste avant : *et il avait cassé une jambe comme maintenant cheval de l'histoire*. Cet effort discursif considérable a affaibli la diversification des moyens d'expression de la temporalité. Les événements sont donnés dans l'ordre strictement chronologique : aucune occurrence de la relation *avant* relevée. La distribution des

formes entre le passé composé pour le perfectif et l'imparfait pour l'imperfectif n'est pas très rigoureuse. En revanche, nous notons une occurrence de l'expression de la rupture événementielle indiquée à l'aide de *tout à coup*, le marquage lexical de la clôture de gauche (situation bornée) : *déjà trois ans* et deux expressions pour indiquer le repérage temporel autonome : *une fois, la première fois*.

Ainsi le cas de Magda M. semble prouver que face à une tâche verbale complexe à effectuer en L2, l'apprenant ne peut pas contrôler tous les niveaux de son accomplissement : si les instances de contrôles vont vers les contenus discursifs (raconter du vécu), le contrôle concernant les contraintes lexicaux-syntaxiques de la langue cible s'affaiblit.

Accroché par une voiture: histoire de Bartek

Au 28^e mois d'acquisition l'autonomie discursive de Bartek n'était pas suffisamment grande pour qu'il puisse construire un récit d'expérience personnelle. Pour récapituler l'expérience passée, l'apprenant a construit une séquence minimale, temporellement ordonnée (Labov 1993 : 464), comportant 4 propositions :

Oui peut-être euh sur la rue euh / quand + quand [Ze pase] / quand [Ze pase] la rue / [Ze] euh je n'ai pas vu une voiture / et + + + euh une voiture [a pe] me + + accrocher ? / et voilà euh + j'ai peur {E : *et la voiture s'est arrêtée ou ?*} oui {E : *et qu'est-ce qui s'est passé après ?*} euh j'ai euh passé la rue. Et + j'allais euh + + euh *dalej* encore {E : *j'ai continué ma route*} j'ai continué.

Même s'il est presque difficile d'analyser la temporalité de ce « récit minimal » ; nous notons quand même que l'on peut supposer que le lexème [Ze pase] se laisse interpréter comme non-présent (puisque'il s'agit d'une expérience passée) et que l'emploi du connecteur *quand* pour la construction des subordonnées temporelles initiales devient systématique.

Comment je me suis cassé une jambe: histoire d'Arek

Face à la sollicitation d'un récit d'expérience personnelle, Arek a raconté *comment il s'était cassé une jambe* :

Un jour (rire) quand [Ze manZe] euh *wiśnie takie jakies czeresnie* des cerises anglaises une sorte de cerises {les cerises} des cerises / [Ze asi] sur les euh + euh + *dach jak jest ?* *le toit c'est comment* {E : *sur le toit*} oui sur le toit euh. C'est le toit de euh grand maison. Et ma grand-mère a vu que je suis sur la toit (rire). Et elle a voulu me euh + euh prendre sur la terre comme ça (rire). Et je n'ai pas euh su [keske] faire. Et j'ai sauté de toit. Et euh [Ze / Ze se fe] mal à la pied *nie pamiętam* *je ne me souviens plus* {E : *tu t'es fait mal au pied + uhm + et tu as eu peur ?*} quand [Ze s.../sote], je ne pense pas euh si j'ai peur ou non. J'ai seulement sauté {E : *et tu avais quel âge ?*} euh + + deux ans / euh/ douze {E : *douze ans*} douze ans {E : *ah ça va + bon très bien c'est vrai c'était une mésaventure + oui ça va*}.

Sans trop de difficultés, l'apprenant a construit un petit récit (8 énoncés) assez bien structuré. L'*orientation* présente la situation initiale : « manger les cerises étant assis sur le toit de la maison », la *complication* : « arrivée de la grand-mère », déclenche l'*action* : « sauter du toit », qui mène vers le *résultat* : « avoir la jambe cassée ». Incité par l'interlocuteur, Arek apporte encore des détails concernant sa mésaventure, mais ces éléments-là n'appartiennent plus à la macro-structure narrative du récit proprement parlant.

L'ordre chronologique strict des événements - la relation *après* par défaut entre les situations successives de la trame de l'histoire - est quand même atténué par des informations secondaires (arrière-plan) qu'Arek arrive à insérer dans son récit. La relation *contact* s'établit donc entre l'événement de la trame et la situation qui lui est associée, placée à l'arrière-plan. Ni la relation *après* ni la relation *contact* ne sont lexicalisées (marquées directement).

Ce qui frappe c'est que dans la production d'Arek, l'imparfait tarde à s'instaurer. Dans le segment initial du récit, nous trouvons une forme verbale construite selon le schème : *verbe + terminaison en -é (V-[e])* : *quand [Ze māZe]* ; même si attribuer à ce lexème la valeur sûre de l'imparfait serait une sur-interprétation, on peut toujours y voir une forme marquée de non-présent. Le « retard » dans la mise en place de l'imparfait peut s'expliquer en partie par l'apparition du présent que l'apprenant emploie à sa place dans des contextes du passé (cf. Bergström, 1997 :75) : *et ma grand-mère euh a vu que je euh que je suis sur la toit (rire) ou encore : je ne pense pas euh si j'ai peur ou non j'ai seulement sauté.*

Il en va différemment du passé composé : puisque le récit rapportant une expérience vécue exige des formes transmettant le révolu et puisque les formes les plus fréquentes dans l'histoire d'Arek sont les formes du type *auxiliaire + verbe terminé en -é, -i, -y (Aux + V-[e, i, y])*, on peut supposer qu'au 28^e mois d'acquisition, Arek associe bien la valeur de révolu aux formes du passé composé. Ce qui manque encore dans ses productions, ce sont les oppositions aspectuelles.

Perdue dans les montages: histoire d'Ola

Il faut souligner que le *récit personnel* construit par Ola est le plus long et le plus détaillé parmi tous les récits personnels produits à la même époque :

Peut-être c'était pendant les vacances. C'était euh il y a euh + deux ans euh. Je passais euh les vacances dans la montagne. C'était une + euh + une cam.../ camping ? {E : *oui dans un camping*} dans un camping + oui avec un groupe euh. Un jour euh nous allons euh + + euh + [nu zet...] + (rire) nous sommes allés à l'excursion euh à la montagne. C'était une grande promenade. C'était très fatigué. Moi avec euh ma copin / nous sommes euh allés à la fin de toute la groupe. Et je sais pas + nous avons parlé. Et + euh nous n'avons aperçu / nous n'avons pas aperçu que notre groupe euh a disparu (rire). Et + donc + nous avons resté seuls et nous n'avons pas su euh totalement ce que nous euh devons faire. Et nous avons décidé que euh il faut rentrer à la maison où nous avons habité. C'était euh + c'était [set ekskursiō] était deuxième jours de ce séjour donc nous n'avons pas bien connaître cet endroit. C'était assez dur mais + nous avons / nous sommes allés euh là-bas. Nous + oui nous avons / nous avons la peur. Sans doute. Mais [il se] + on peut dire que c'était une aventure (rire). Et euh heureusement nous + je ne sais pas comment dire + + enfin euh nous sommes + + + [nu zal] / nous sommes allés dans / à la cette endroit où / où + où nous avons voulu. {E : *et le reste du groupe + ils se sont aperçu que vous n'étiez plus là ou pas ?*} ah oui ils (rire) après quelques / après deux heures euh peut-être. Et ils / [il zawō] / ils ont cherché + nous + oui + (rire) nous +. Nous avons préféré euh rentrer {E : *oui + et qu'est-ce qu'ils ont dit quand ils sont rentrés aussi et que / quand vous étiez là ?*} Ils ne euh premièrement euh cet homme qui était responsable de nous, qui [se tokupe] nous, il était très nerveux. Deux personnes / deux filles (rire). Oui surtout deux filles (en riant toujours). Mais enfin il était heureuse que nous avons été là {E : *mais oui*}.

Comme ceci Ola prouve son autonomie discursive et sa compétence narrative en L2 étonnamment développée. Deux questions spécifiques posées par l'interlocuteur prolongent encore cette production où tout au long des 29 énoncés, Ola n'avait pas besoin d'aide. L'*orientation* est très large et bien détaillée, la *complication* explicite le danger et le *développement-action* rapporte brièvement les démarches successives des perdus dans les montages. Ensuite, viennent d'abord la *conclusion* : « c'était une aventure » et ensuite seulement la *résolution* : être rentré au refuge.

Ce qui frappe dans ce récit, c'est la spécification détaillée et précise du repérage temporel, a) pour l'ensemble du récit : *c'était pendant les vacances, c'était euh il y a euh + deux ans euh* ; b) pour l'événement rapporté : *c'était [set ekskursiō] était deuxième jours de ce séjour*. Le repérage effectué dans le segment initial met donc clairement en place la relation avant (cela s'est passé *avant* qu'Ola ne commence à raconter son histoire).

La relation *après* (relation d'ordre) n'est pas marquée directement mais, dans la

réponse à la première question de l'interlocuteur, Ola mobilise la relation de voisinage (*proche de*) à l'aide de *après quelques / après deux heures*. Enfin, par la distribution (pas très rigoureuse) des formes en Aux + V-[e, i, y] et en V-[e], Ola continue à tester la mise en place de l'opposition passé composé / imparfait.

Menacée par des ivrognes: histoire de Magda K.

Le récit personnel produit par Magda K. n'est pas très étoffé:

A la vacances euh un groupe des gens qui peut être euh étaient *pijany* (bas) {E : *ivres*} ivres. Quand euh je suis rentrée à la maison avec mes amis cette groupe a voulu euh + nous battre mais (rire) nous sommes fui. J'ai peur dans [set] moment quand il a couru euh de.../derrière nous {E : *et c'est donc / c'est / tu t'es sentie vraiment en danger*} oui uhm [Ze tōbe] de cœur (incompris par E) + de cœur mais (vu l'incompréhension) {E : *ah tu / j'ai eu des battements du cœur*} oui {E : *aha*} de cœur. Et autres situations je ne sais pas + + non + il n'y a pas autres situations

L'ensemble est très court et rappelle fortement un récit minimal : *un groupe d'ivrognes a essayé de nous suivre, nous nous sommes enfuis, j'ai eu très peur*. Même l'incitation spécifique lancée par l'interlocuteur après le passage principal n'est pas arrivée à provoquer un prolongement de l'histoire ; de plus dans une sorte de *coda* définitive, Magda a écarté toute possibilité de continuer, en déclarant : *et autres situations je ne sais pas + + non + il n'y a pas autres situations*.

Cette première tentative de rapporter le vécu personnel (premier récit produit sans support proposé) est relativement riche en informations temporelles données directement :

- le repère initial autonome est marqué par *à la vacances* et il laisse induire la localisation temporelle *avant* le moment de la prise de parole (qui est d'ailleurs confirmée par la forme du verbe : *qui étaient*);
- le connecteur *quand*, mobilisé dans le sens de pendant que, aide à mettre en place la relation *contact* (entre le temps du retour à la maison et le temps des mauvaises intentions des ivrognes) ;
- l'expression (idiosyncrasique) *dans [set] moment* explicite aussi la relation de mise en contact des deux situations temporelles.

Quant à la distribution des formes verbales, Magda essaie toujours de garder l'opposition entre le passé composé et l'imparfait (cf. *ils étaient ivres / cette groupe a voulu*) et exploite avant tout le schème Aux + V-[e, i, y] pour rapporter les événements passés.

Notons en passant que lors de cet entretien Magda K. a tout fait pour garder son autonomie discursive et qu'elle n'a pas hésité à tester ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible ; ceci se reflète entre autres dans l'expression qu'elle a fabriquée toute seule : [Ze tōbe] de cœur pour exprimer le syntagme spécifique du français : *j'ai eu des battements du cœur*.

Bilan I

En termes généraux, lors de la 3^e année d'apprentissage, les apprenants tentent de développer les moyens directs d'expression de la temporalité : ils introduisent dans leurs discours des expressions permettant de dénoter l'information temporelle spécifique et ils construisent des énoncés pluripropositionnels de plus en plus complexes, véhiculant l'information temporelle de différents niveaux.

La mobilisation de l'opposition des schèmes Aux + V-[e, i, y] # V-[e], traduisant l'opposition aspectuelle passé composé / imparfait, n'est pas stabilisée chez tous les apprenants au même moment et semble une variante fortement individualisée.

La mobilisation des moyens indirects de référer au temps reste assez présente, mais elle commence peut-être à traduire certains choix opérés par l'apprenant : il semble par exemple qu'à ce stade-là, les apprenants recourent aux moyens directs pour indiquer les relations temporelles spécifiques (*proximité* temporelle, *adjacence* dans le temps)

mais qu'ils continuent très souvent à s'appuyer sur les principes d'organisation discursive dans la mise en place des relations de base (*après, contact*).

Le récit personnel version II (36^e mois de l'acquisition)

Pour vérifier le niveau du développement de la compétence narrative et le développement des moyens de donner l'information temporelle dans un récit lors de la 4^e et dernière année d'apprentissage, nous avons proposé aux apprenants de reprendre les supports utilisés durant les 3 années précédentes de l'enquête. Dans cette section, nous passerons en revue le groupe de six récits, enregistrés en 36^e mois d'acquisition : il s'agit des *récits personnels* - version 2.

Dans les commentaires que nous proposerons ci-dessous, nous nous arrêtons avant tout sur les différences apportées par l'année supplémentaire d'apprentissage (la 4^e année). Nous allons nous pencher donc avant tout sur les nouveaux moyens mis en place lors de cette dernière année d'enquête et / ou sur la stabilisation des moyens acquis auparavant.

L'accident du chien II: l'histoire de Magda M.

Cette deuxième version de l'accident du chien est seulement un peu plus complexe que sa version précédente :

Quand je suis sortie avec mon chien ? Nous nous sommes promenés vers / vers la euh + la rue. Et tout de suite euh + ma chienne elle s'appelle Reda et elle est partie vers / elle voulait traverser la rue. Et + il y avait une voiture qui passait assez vite. Et elle l'a / elle l'a [byskyle]. Elle a pas fr... / freiné et ma chienne / elle + elle s'est cassé sa / sa jambe. Elle avait très mal. Moi je suis très très inquiétée parce que je ne me souviens pas / c'était qu'elle avait presque un an. Elle elle était encore / un petit chien et sa blessure / elle était très / elle était assez grave parce que une jambe cassée à un chien assez petit c'est très grave. Oui + j'avais très peur et + et je m'inquiétais.

En retour à la consigne (« *Magda, un jour tu m'as raconté l'accident de ton chien, je ne me rappelle plus cette histoire, tu peux me la raconter ?* ») le segment initial confirme seulement le moment repère : *quand je suis sortie avec mon chien*. A l'intérieur du récit, la localisation de l'événement dans le passé est indiquée d'une manière plus précise, notamment dans : *parce que euh je ne me souviens pas / c'était qu'elle avait presque un an et elle était / elle était encore un / un petit chien*. Ce dernier segment est aussi un bon exemple de la mise en contraste des situations temporelles : à l'époque de l'accident le chien était encore petit / maintenant il est grand.

Dans ce récit, encore une fois, Magda M. marque la contiguïté des deux situations temporelles (situations adjacentes), en mobilisant la locution spécialisée *tout de suite*. Enfin, un passage comme : *et + il y avait une voiture qui passait assez vite et elle l'a / elle l'a [byskyle]*, montre également que la mise en contraste de l'imparfait et du passé composé commence à se stabiliser (*avait, passait versus a bousculé*). Notons au passage un autre phénomène intéressant : le marquage de la généralité. Dans la constatation faite par Magda M. : *parce que une jambe cassée à un chien assez petit c'est très grave*, on peut voir la tentative d'avancer une « vérité générale », atemporelle et valable pour tous (cf. Noyau, 1991 :57 : « validité de l'assertion pour tout intervalle, non restreinte temporellement »).

L'accident de voiture II: histoire de Bartek

Cette deuxième version de l'accident de voiture est avant tout un peu plus longue et mieux structurée temporellement que sa version précédente :

Il y avait un [hiswar] + c'était + dans + quel jour je ne sais pas quel. J'ai traversé la rue et je n'ai pas euh vu la voiture qui a roulé. J'ai peur + j'ai du + passé la rue très vite + parce que j'ai euh j'ai pu euh + tomber + + c'est tout (rire).

Pourtant, Bartek ne marque toujours pas directement les relations temporelles

(ni *après*, ni *contact*) et les deux seuls indices explicites de temporalité sont : une tentative de localisation, très imprécise d'ailleurs, *c'était + dans + quel jour je ne sais pas quel* et le segment initial *il y avait un [hiswar]* qui seulement par la morphologie du verbe introduit la localisation *avant* le moment de la prise de parole. Dans ce récit, les formes verbales en Aux + V-[e, i, y] possèdent donc clairement une valeur du passé. Il est à remarquer enfin que, pour Bartek, garder constant le paradigme du passé composé pose encore de petits problèmes : parmi les formes verbales du récit, nous retrouvons *j'ai peur* qui, suivant la logique de la production, prend la place de la forme : *j'ai eu peur*.

Comment je me suis cassé une jambe II: histoire d'Arek

Cette version 2 de l'épisode de la cheville cassée n'est pas fondamentalement différente de la version précédente :

Quand déjà euh je ne rappelle pas quel an mais c'est pendant l'été. Et [Ze se mōntre] sur la toit euh de bâtiment. Je ne sais pas comment cela s'appelle en français parce que j'ai voulu manger les / un peu *wisni* (rire) {E : *de cerises + uhm*} oui. Quand ma grand-mère a vu que je suis sur la toit, elle a pris euh [le] euh + + {E : *le ?*} *galaz taka* (rire) {E : *une branche*} oui un branche et [el me demōde] de descendre euh sur la terre. Quand j'ai vu ma grand-mère, j'ai sauter (rire) de toit sur la terre + oui. Et + [tut se fini] bien euh + c'est toute l'histoire. {E : *et tu n'as rien eu ? tu t'es pas cassé de jambe ?*} un peu euh *kostka ale to* *la cheville mais ...* {E : *la cheville*} oui + c'est tout {E : *aha + c'était pas grave ?*} non.

Dans ce récit d'expérience vécue, l'apprenant mobilise les relations de base (*après*, *contact*) et ne les marque pas explicitement (pas de connecteurs spécialisés, sauf quand pour indiquer un moment repère et pour aider à mettre en place la relation *contact*). La localisation temporelle indiquée : *c'est pendant l'été*, est quand même en contradiction avec la suite du récit qui permet d'induire la relation *avant* la prise de parole (avant que le récit ne commence) : *mais c'est pendant l'été et [Ze se mōntre = je suis monté, j'ai réussi à monter] sur la toit de bâtiment*. De plus, dans ce récit, Arek éprouve encore une fois des difficultés à mettre en place les oppositions aspectuelles, surtout dans les constructions syntaxiques complexes, comme par exemple : *quand ma grand-mère a vu que je suis sur la toit, elle a pris + + oui un branche et elle [me demōde] de descendre euh sur la terre*.

Ce qui peut étonner, chez cet apprenant, ce sont les formes idiosyncrasiques : [Ze se mōntre] = je suis monté, [el me demōde] = elle m'a demandé, puisqu'il paraissait qu'Arek avait acquis le schème du passé composé déjà avant le 36^e mois d'acquisition. Cette perturbation s'explique peut-être justement par le fait d'avoir lieu dans un récit de vie, où la prise en charge et la gestion du matériel narratif affaiblit des instances de contrôle concernant la forme des énoncés produits.

Le danger nous guète : histoire de Tomek

Tomek, qui n'a pas donné sa version 1 du récit d'expérience personnelle, a pratiquement refusé d'en parler au moment des séances de la 4^e année :

Non + [je ne y] cette situation + jamais {E : *jamais ?*} jamais + mais chaque homme est / est [en danZere] + on ne sait pas ce qui se passe à l'avenir + / ce qui [se passe] à l'avenir + + {E : *donc tu n'étais jamais en danger ?*} non {E : *tu ne penses pas ?*} non euh chaque homme euh chaque homme peut / peut avoir une accident euh + mais on ne sait pas quand ou où + + c'est tout (très bas).

Nous voyons bien qu'en réponse à la consigne (« *Étais-tu déjà en grand danger ?* ») l'apprenant a donné au fond deux énoncés du type « vérité générale » où on peut voir marquée éventuellement la généricité (trait temporel inhérent, validité de l'assertion pour tout intervalle, non restreint temporellement) :

mais chaque homme est / est [en danZere] + on ne sait pas ce qui se passe à

l'avenir + / ce qui [se pasre] à l'avenir + +
non euh chaque homme euh chaque homme peut / peut avoir une accident euh
+ mais on ne sait pas quand ou où

Notons au passage la difficulté à mettre en place l'aspect prospectif (le futur) dans l'énoncé : *ce qui [se pasre] à l'avenir.*

Perdue dans les montages II : histoire d'Ola

Le récit d'expérience personnelle raconté par Ola dans sa version 2 semble confirmer avant tout la stabilisation progressive de l'opposition passé composé/ imparfait :

C'était pendant les vacances. C'était une excursion. Un jour nous sommes promenés la montagne + avec toute groupe et nous sommes + + ah oui je sais / je suis allée à la fin de toute la groupe + avec mes amis. Nous avons perdu + là parce que nous avons bavardé, nous avons rigolé, nous n'avons pas aperçu qu'ils ont disparu + donc + euh + nous ne savons pas / nous n'avons pas su euh + cette chemin où nous devons aller donc nous avons / nous sommes rentrés euh + à cet endroit où nous avons habité + et il / et nous avons [atôdô] (rire). Donc + + après / après quelques / quelques heures notre groupe avec euh ces personnes qui étaient responsables de nous euh ont rentré. Ils étaient + très nerveux + très + très + je ne sais pas comment dire + + {E : *ils n'étaient pas contents*} oui oui ils n'étaient pas contents mais ils étaient heureux que nous avons été là et + et + et que nous avons + + et que nous avons été en état de se débrouiller. Donc euh / quand il est / quand il a vu nous tout le / tout / tout les pensés / tout les / tous ses pensés euh ont disparu et il était content. Et + que nous + *w ogóle nie mogę się wystowić* (rire) *je n'arrive pas à formuler mes pensées* {E : *il était content que...*} il était content que nous avons été là.

Dans un seul énoncé complexe, Ola n'arrive pas à garder le contraste et elle recourt à une forme du présent : *donc + nous n'avons pas su euh + cette chemin où nous devons aller.*

En dépit de cette petite défaillance, Ola prouve une sensibilité croissante aux contraintes temporelles du français. En localisant son récit dans le passé (relation *avant* établie par la morphologie verbale du segment initial), l'apprenant évite visiblement la mobilisation du présent grammatical pour que son récit reste cohérent.

Pour ce qui est des relations temporelles mobilisées dans ce récit du 36^e mois, nous relevons une indication directe de la relation spécifique « *après mais pas à proximité* » avec la quantification de l'intervalle temporel par l'expression : *après que heures.*

Menacée par des ivrognes II : histoire de Magda K.

Les autocorrections effectuées par Magda K. à l'intérieur de son récit confirment entre autre que l'apprenante est déjà bien sensible aux contraintes temporelles du français :

C'était en vacances, j'ai oublié quand + [se] vacances où + ce n'est pas important. Alors moi mes camarades nous avons + nous avons rentré / non nous sommes rentrés / nous sommes rendus à notre tente et la groupe des + des ivres garçons a commencé fuir pour notre + je ne connais pas le mot + ils veulent (rire)/ ils ont voulu euh + je ne connais pas le mot (irritée) {E : *quel mot Magda ?*} *pobić* {E : *pobić* + *battre*} ils ont voulu me battre mais nous sommes enfui. Et c'est (rire) c'est [tistwar].

Dans le passage rapporté ci-dessus, Magda K. d'abord ancre son récit dans le passé (relation *avant* le moment de la prise de parole) par le segment initial *c'était en vacances* et ensuite, elle ajuste les formes construites pour leur donner la valeur du passé : *ils veulent / ils ont voulu*. Non seulement l'apprenante est donc bien sensible à l'opposition imparfait / passé composé, mais elle reste consciente des contraintes qui

pèsent sur un récit localisé dans le passé et elle n'y admet pas de présent grammatical.

Parmi d'autres moyens de donner l'information temporelle, nous relevons une occurrence de marquage de la phase inchoative (le début du procès) à l'aide de l'expression idiosyncrasique *commencer Ø infinitif = des ivres garçons a commencé fuir*.

Bilan II

En termes généraux, la dernière année d'apprentissage se caractérise avant tout par une relative symétrie dans la mobilisation des moyens directs et indirects de la référence temporelle. Les apprenants recourent souvent aux moyens lexico-syntaxiques (constructions syntaxiques complexes) et ils continuent à élargir le répertoire des moyens lexicaux de marquer la temporalité (la mobilisation des articulateurs logiques permet de renforcer les enchaînements entre les événements rapportés). La morphologie du présent grammatical et du passé composé semble se stabiliser ; par contre, même si les oppositions temporo-aspectuelles sont attestées, elles ne sont pas systématiques. Or, nous pouvons avancer que jusqu'à la fin des parcours acquisitionnels observés, dans la majorité de cas (4 / 6) les oppositions aspectuelles ne sont pas mises en place et que la morphologie verbale mobilisée n'est pas suffisamment opérationnelle pour permettre de contraster systématiquement le *perfectif* à l'*imperfectif*.

Discussion. Conclusions

La première observation qui s'impose est que tous les informateurs se prêtent beaucoup plus facilement à raconter des histoires fictives que des « histoires vraies ». Les récits obtenus à partir de différents supports (dessins, film, bande dessinée) dès le stade élémentaire d'acquisition, tentent d'être organisés temporellement même si la structure globale s'avère souvent très simple : l'ordre chronologique strict, les événements présentés en suite linéaire, l'arrière-plan quasi-inexistant. De plus, la situation de production non-préparée semble provoquer un effort supplémentaire : il s'agit non seulement de mobilisation des moyens linguistiques adéquats, mais également de structurer et synthétiser le matériel à mettre en récit. Il semble qu'au stade élémentaire d'acquisition la gestion homogène de ces deux niveaux de production (conceptualisation et mise en mots) pose de réels problèmes. L'apprenant semble pouvoir contrôler pleinement soit l'un soit l'autre niveau et cela devient le plus saillant dans le cas des récits personnels où l'apprenant ne peut pas s'appuyer sur des connaissances qu'il partage avec l'enquêteur - il est le seul à posséder le savoir sur « comment ça s'est passé... ? ». Les instances de contrôle focalisent donc plus souvent le contenu à mettre en récit, alors que les moyens linguistiques sont puisés parmi les plus simples et, sans doute, les mieux acquis.

Quand on passe en revue les récits personnels des apprenants observés, on s'aperçoit qu'ils touchent souvent aux sujets « vacances / temps libre » où les apprenants tentent donc, malgré tout, de raconter les expériences vécues en dehors de leur vie scolaire. On pourrait trouver une explication à ce phénomène, dans la consigne spécifique (question sur le danger de mort), mais aussi dans le fait que l'interaction avec l'enquêteur dépassait le cadre scolaire : durant les entretiens successifs, les apprenants ont pris l'habitude d'effectuer des tâches différentes de celles effectuées « normalement » en classe de langue. Et il n'est pas sans importance que les premiers récits personnels, qui font partie du corpus considéré, aient été sollicités / produits seulement lors de la 3^e année d'apprentissage (28^e mois d'acquisition).

Pour ce qui est de la progression dans l'organisation du discours narratif de point de vue de la temporalité, nous pouvons noter que :

- dans un premier temps, le discours narratif produit tend à être organisé selon l'ordre chronologique ; seulement certaines situations statiques (et duratives) peuvent s'y insérer en tant qu'informations relevant de l'arrière-plan ;
- dès le stade élémentaire d'acquisition, les apprenants tentent de mettre en place et de marquer la distinction entre la trame et l'arrière-plan ; la trame se compose habituellement de situations ponctuelles ou qui impliquent un changement (verbes à deux états), l'arrière-plan (s'il existe) est bâti de situations duratives ou statiques relevant de

la description ou contenant un commentaire de la part du locuteur ;

- dès le stade initial de l'acquisition, on retrouve dans les productions des énoncés complexes, le développement progressif de la syntaxe va clairement vers la complexification des structures produites et tend vers l'expression de la temporalité par un jeu de subordinations.

Tout cela nous amène à dire que l'organisation du discours permettant d'indiquer la temporalité à travers le vécu narré est fortement influencée par la capacité à mettre en mots (à récapituler par des moyens langagiers) l'expérience passée. Plus le locuteur - apprenant d'une langue étrangère se sent-il compétent dans l'utilisation du code linguistique imposé par la situation de communication (ici : l'utilisation d'une langue étrangère pour raconter une expérience personnelle), plus arrive-t-il à mettre en parallèle, d'une manière tout à fait libre, des événements rapportés et des moyens linguistiques adéquats.

Notes

¹ Les contraintes dues à la situation d'interview, indissociables voire difficiles à contourner dans toute enquête linguistique du terrain, cherchant à enregistrer les données spontanées, le discours familier ou la langue propre d'une communauté ou d'un individu.

² Sur les détails concernant l'enquête, le recueil des données, le corpus complet et la situation d'acquisition où les apprenant ont appris le français cf. Paprocka-Piotrowska 1997, 1998, 2003b.

³ **Conventions de transcription** adoptées pour la présentation des récits : les données ont subi un «toiletage» facilitant la lecture globale du texte, dans la plupart des cas, les répétitions successives et les pauses phatiques ont été éliminées; les transcriptions sont orthographiques sauf lorsque le recours au code graphique entraînerait une analyse a priori des faits soumis à examen, à ce moment-là, on utilise la transcription phonétique large signalée par «[...]» ; autrement: «/» indique qu'un locuteur s'auto interrompt ; «+» indique que le locuteur fait une pause (+ : courte, ++ : moyenne, +++ : longue) ; «*» indique un passage dans une autre langue que le français ; «Les mots / syllabes soulignées» ont été accentués dans un but d'emphase ou de contraste ; «{E:.....}» indique l'intervention de l'enquêteur (question, réponse à une sollicitation d'aide); «()» indique un commentaire du transcripateur concernant l'interaction (geste, rires, etc.) ; «italique» - indique la glose «française» des segments en polonais.

Bibliographie

- Adam, J.-M., 1984. *Le récit*. Paris : P.U.F, coll. Que sais-je ?
- Bergström, A., 1997. « Distinctions aspectuelles et acquisition des temps en FLE ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 9, pp. 51-82.
- Dietrich, R., W. Klein , C. Noyau, 1995. *The acquisition of temporality in a second language*. J. Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.
- Klein, W., Ch. von Stutterheim, 1990. *Text structure and referential movement*. Ms, Nijmegen : Max-Planck Institut für Psycholinguistik.
- Klein, W., C. Perdue, 1997. « The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) ». *Second Language Research*, vol. 13, n° 4, pp. 301-347.
- Labov, W., 1972. *Language in the Inner City* / Trad. fr. *Le parler ordinaire*. Paris :Les Editions de Minuit, 1978/1993.
- Noyau, C., 1990. « Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère ». *Langages*, n° 100, pp. 101-114.
- Noyau, C., 1991. *La temporalité dans le discours narratif: construction du récit et*

construction de la langue. Thèse d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII.

Noyau, C., M.-T.Vasseur, 1986. « L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français chez des adultes hispanophones ». *Langages*, n° 84, pp. 133-158.

Paprocka-Piotrowska, U., 1997. « Développement de la temporalité en français chez les apprenants polonophones débutants en milieu institutionnel ». *Roczniki Humanistyczne*, vol. XV, cahier 5, pp. 78-190.

Paprocka-Piotrowska, U., 1998. « Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonophones en milieu captif ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 11, pp. 63-95.

Paprocka-Piotrowska, U., 2003a. Apprendre à raconter – Développement « incident » de la compétence narrative chez des apprenants polonophones débutants à intermédiaires. In: *Actes du XIe colloque international (1999): « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères »*, 2003, Saint-Chamas: M.L.M.S. éditeur (France). Publications en ligne: <http://marges.linguistiques.free.fr>, Marges Linguistiques. *Revue semestrielle électronique en Sciences du Langage*. Septembre - octobre 2003.

Paprocka-Piotrowska, U., 2003b. *Temporalité et narration. Développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours chez des apprenants polonophones débutant en français*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Une démarche pédagogique centrée sur l'inter picturalité - le Greco / Courbet, Goya / Manet / Magritte et Millet / Dali - afin de réfléchir sur l'intertextualité iconographique et de comprendre la portée idéologique des tableaux étudiés. Les étudiants sont, à cette occasion, sujets pensants et agissants. En binôme, ou par petits groupes, ils font l'expérience d'un apprentissage coopératif qui leur permet une approche de l'interculturalité et de la transversalité.

1. Replacer l'expérience pédagogique dans son contexte initial

Avant d'entrer en matière, il me semble indispensable de replacer le sujet proposé - l'intertextualité en peinture - dans son contexte initial afin d'en saisir toute la portée non seulement analytique mais également interculturelle.

En avril 2005, dans le cadre du programme de mobilité enseignante, j'ai proposé à des étudiants français de l'IUP de tourisme de l'université de Marne-la-Vallée de réfléchir sur l'intertextualité en peinture. De prime abord, le sujet les a quelque peu décontenancés - voire surpris - car ils suivent plutôt une formation technico-professionnelle et non tant humaniste. La direction de l'IUP m'a avoué, après coup, avoir été étonnée lorsque je leur ai communiqué le libellé de mon intervention, ne sachant pas exactement ce que pouvait renfermer une telle approche. Les huit heures de cours, stipulées par ledit programme de mobilité, ont été réparties au niveau de la licence (4 h) et du master (4h). Des conditions *optima* : pour mener à bien l'analyse comparative, j'ai eu des groupes d'une vingtaine d'étudiants; j'ai donc pu les mettre en apprentissage coopératif les répartissant en groupes de trois ou quatre personnes. Je les ai soumis à un double défi : d'une part, observer, nommer, comparer, en un mot, creuser le sens des toiles et, d'autre part, exprimer, justifier, nuancer leur pensée... en langue espagnole, matière qui fait partie des unités d'enseignement complémentaires.

Autre donne de rigueur afin d'avoir en mains tous les tenants et aboutissants de la règle du jeu : avant de me rendre à paris, j'ai soumis à mes étudiants espagnols de l'IUP de tourisme de Santander (Espagne), niveau licence, le même contenu iconique, version FLE une légère modification à signaler : avant de passer à l'analyse comparative, j'ai d'abord proposé les tableaux espagnols à mes étudiants espagnols - le Greco, Goya et Dali - alors qu'avec les universitaires français, j'ai démarré sur la lecture de Courbet, Millet, Manet et Magritte. Dans les deux cas, j'ai voulu ainsi partir de la culture des apprenants, de leurs références historiques, sociales sachant, par expérience, qu'ils se sentiraient plus à l'aise, plus sûrs d'eux-mêmes, les délestant ainsi d'une difficulté, l'autre étant incontournable et inévitable : dire et se dire dans une *autre* langue.

Loin de moi l'idée de faire montre de vanité ou de pécher par outrecuidance lorsque j'affirme que l'expérience, ou plus exactement les expériences, tant en France qu'en Espagne, ont été concluantes car enrichissantes. Les objectifs *minima* que je m'étais fixés ont été atteints, les évaluations finales, dûment remplies par les apprenants, en font foi dans l'ensemble. Une seule fausse note au tableau : le manque de temps ou bien alors un contenu trop dense et trop ambitieux : il eût fallu, me semble-t-il, consacrer la totalité des huit heures à un seul niveau, soit licence, soit master, ou bien réduire le *corpus*. L'une ou l'autre solution aurait permis un *tempo* plus adapté à l'expérience.

2. La peinture, pourquoi ? Et pour quoi faire ?

Les intentions pédagogiques et didactiques sont diverses et nombreuses, elles vont du simple au complexe, du général au spécifique. Une telle expérience peut aider à aiguïser le sens de l'observation puisque les détails échappent souvent à l'œil dans un monde victime d'un trop plein de messages visuels. Exerçons-nous à regarder afin de revitaliser notre aptitude perceptive et apprenons à poser sur les toiles un regard non plus passif mais re-créatif.

Par ailleurs, l'étude d'une marine, d'une nature morte, d'un portrait ou de tout autre manifestation picturale forme le goût personnel et l'alimente. Elle permet d'ouvrir les horizons en matière esthétique car toujours se replier sur les mêmes préférences serait aussi stérile que relire systématiquement les mêmes auteurs.

Lire un tableau consiste non seulement à le parcourir du regard mais aussi à le déchiffrer, à décoder le langage codé et non point à paraphraser ce qui est représenté, ou bien alors à prendre le texte pictural comme prétexte afin d'y projeter, de manière anarchique, une subjectivité non fondée. Analyser une toile, c'est dépasser certains préjugés culturels, certains a priori ou jugements à l'emporte-pièce du genre « quelle horreur ! Je déteste, qu'est-ce que cela veut dire ? » Le préjugé culturel n'existe pas chez l'enfant qui, lui, voit vite et mieux ; il ressent l'émotion sans pouvoir la définir et aussi sans pouvoir préjuger de l'utilité et de l'importance d'une œuvre d'art. Une autre « tare » de notre société face à l'art est le snobisme intellectuel ou esprit de salon qui se traduit par une acceptation immodérée et sans souci de compréhension réelle. On ne peut pas non plus en rester au simple stade du rejet ou de l'enthousiasme inexpliqué. Il convient d'aller au-delà du niveau émotionnel, de dépasser l'émotion esthétique.

Est-il besoin de rappeler que l'admiration spontanée est subordonnée à la compréhension ou admiration intellectuelle ? Entre le spectateur et le tableau s'établit un rapport immédiatement sensible, je dirais même de peau à matière. Par le regard, par le toucher du regard, c'est tout le corps qui réagit face à la toile, d'où l'attirance, la répulsion ou l'indifférence. Dans un deuxième temps, la lecture réfléchie vient compléter la lecture spontanée. L'analyse, contrairement à ce que pense bon nombre de personnes, ne mine en aucune façon ni le plaisir émotionnel ni cette première impression esthétique. Elle développe notre sens critique et nous fait prendre conscience de la portée du message visuel, redoublant par la même la jouissance esthétique. La sensibilité à l'art passe par une maturité intellectuelle. Regarder un tableau cela s'apprend.

Voici, pêle-mêle, autant d'arguments qui permettent de comprendre un peu mieux la visée, ou plus exactement les visées didactiques auxquelles peut tendre tout enseignant qui se propose de faire réfléchir ses apprenants sur une toile. Il est inutile de préciser que nous n'enseignons pas seulement des savoir-faire et des connaissances linguistiques en langue étrangère, nous transmettons aussi et surtout des valeurs morales et esthétiques à nos étudiants, les aidant ainsi à construire et à parachever leur personnalité.

3. Intertextualité en peinture ou l'interpicturalité

Pour une approche de l'intertextualité

L'intertextualité, c'est mettre un texte en relation avec d'autres textes, c'est la relation de co-présence entre deux ou plusieurs textes.

L'intertextualité nous invite à déceler et à interpréter les indices contenus dans un tableau et qui se retrouvent dans d'autres toiles. Bien évidemment, il ne s'agit pas de s'en tenir à la simple constatation de similitudes, reprises ou redites, encore faut-il en creuser le sens en s'interrogeant sur le pourquoi et sur le comment entre la toile source et le tableau qui use de la reprise. La transformation suppose modifications des éléments, substitutions partielles, omissions, élargissements ?

Pour terminer ce tour d'horizon rappelons quelques aspects inhérents à l'espace intertextuel :

L'intertextuel peut relever soit de l'implicite soit de l'explicite. Dans le cas de l'explicite, il s'en tient à des citations ou à des allusions. Ce genre d'emprunt sous forme de citations

en littérature est clairement identifiable par l'usage des guillemets. Par contre en peinture, l'emprunt explicite est souvent plus difficile à démasquer. Il convient de signaler qu'il est parfois identifiable grâce au titre du tableau : *réminiscence archéologique de l'Angélu de Millet ou bien perspective II, Le Balcon de Manet*. Dans ces deux cas précis, le titre se compose d'une partie cataphorique qui ouvre sur la réminiscence archéologique et sur perspective II et d'une partie anaphorique qui redit un passé pictural.

Dé-contextualisation et re-contextualisation, une orchestration à deux voix, un duo instrumental indissociable puisqu'une partie des valeurs significatives acquises dans un contexte « a » disparaît pour céder la place à un nouveau contenu déterminé par un nouveau contexte « b ».

Transformation ou transgression sont intimement liées. La transformation peut se faire par omission des éléments, par substitution, ou par modification. L'ironie, et l'humour iconoclaste sont les ingrédients de base de la transgression : exemple de la Joconde moustachue de Marcel Duchamp, dont le titre joue sur une abréviation ludique perceptible si nous la prononçons à haute voix, *l.h.o.o.q.*

Avant de mettre un point final à ces considérations rapides, relevons une dernière spécificité, et non des moindres : l'intertextualité renvoie toujours à un lecteur hypercodifié, à un lecteur doctus, connaisseur de ce qui a précédé. Par conséquent, l'intertextuel échappe inévitablement au lecteur non averti.

Quelques exemples d'interpicturalité au fil de l'histoire

Comme toute production littéraire, les tableaux, eux aussi, puisent leurs origines dans d'autres tableaux. Les jeunes peintres n'initient-ils pas justement leur formation académique en se livrant à des copies de toiles des grands maîtres ? Ce dialogue avec les maîtres a toujours existé, d'où les nombreux airs de famille, les parodies et les récurrences fréquentes. La toile ne peut jamais être envisagée comme un tout isolé, refermée sur elle-même. Quelques exemples probants suffiront à illustrer mes propos.

Ainsi, *Le Semeur* de Millet n'est-il pas déjà présent dans les enluminures des *Très riches heures du duc de Berry* du début du XVI^e siècle ?

Deux versions du *Pape Innocent X*, version Vélasquez reprise, 3 siècles plus tard, par Francis Bacon.

Le très célèbre *Portrait des époux Arnolfini* de Van Eyck, vu et revu par le pinceau du non moins célèbre colombien Botero.

La Vénus d'Urbino de Titien est la sœur aînée de *La Maja desnuda* de Goya et d'*Olympia* de Manet : une même jeune femme nue couchée, à la fois sujet regardant le spectateur de la toile et objet du regard du même spectateur. *La Vénus* de Titien est, à son tour, fécondée par *La Vénus endormie* dans un paysage de Giorgione.

Les femmes d'Alger d'Eugène Delacroix inspirent 14 variations à Pablo Picasso, *Les Ménines* de Velasquez font l'objet de 44 versions à la Picasso et *Le déjeuner sur l'herbe* de Manet est ré-interprété pas moins de 27 fois par l'artiste de Malaga. Le peintre, certes, respecte les compositions de chaque œuvre-source tout en les marquant du sceau indélébile du cubisme analytique et synthétique. Précisons que le déjeuner sur l'herbe reprend le concert champêtre de Giorgione.

Modus operandi

Je voudrais, dans un dernier temps, vous présenter le modus operandi que j'ai suivi afin de concrétiser un peu plus l'approche pédagogique. J'ai donc sélectionné un total de 9 toiles que j'ai regroupées de deux en deux. Voici l'ordre dans lequel j'ai procédé :

L'enterrement du Comte d'Orgaz du Gréco et *Un enterrement à Ornans* de Courbet.

Le trois mai de Goya et *L'exécution* de Maximilien de Manet.

L'Angélu de Millet et *Réminiscence archéologique de l'Angélu* de Millet de Dali.

J'ai voulu « compliquer » le dernier contenu intertextuel en proposant une analyse sur trois plans : *Majas al balcón* de Goya, *Le Balcon* de Manet et *Perspective II le Balcon de Manet* par Magritte.

Avant de passer au stade intertextuel, j'ai demandé aux étudiants d'étudier les trois niveaux de chaque toile, à savoir pré-iconographique, iconographique et iconologique. Et pour ce

faire, je leur ai, d'abord, détaillé les différentes phases théoriques d'analyses que j'ai illustrées en m'appuyant sur un tableau surréaliste de Juan Miró, *Terre labourée*.

Le pré-icongraphique : dans un premier temps, le *tableau-objet* les a obligés à observer et à décrire la dimension plastique et iconique.

L'icongraphique : la dénotation les a ensuite conduits à la connotation. Du *tableau-objet* ils sont passés au *tableau-signe* : ils ont alors interprété l'interaction existant entre les différents éléments. Chaque élément, dans la toile, est porteur d'un sens propre lorsqu'il est pris de façon isolé, or, dès qu'il est mis en relation avec d'autres éléments, il acquiert un surcroît de significations et l'assemblage des différents éléments exprime une pensée.

L'icongraphique permet finalement d'accéder au sens global du tableau qui, comme lors de la lecture d'un texte, se construit pas accumulations. Remarquons que la toile combine au moins trois niveaux de significations :

- La lecture immanente s'en tient au tableau, rien qu'au tableau : le sens se construit exclusivement à partir des signes contenus dans la toile sans tenir compte des données biographiques de l'artiste ou du contexte historique.

- Le contexte historique et l'idéologie personnelle et collective de l'époque sont déterminants pour comprendre la signification que le peintre a voulu donner à son tableau. Prenons pour exemples *L'enterrement du comte d'Orgaz* du Gréco et *Un enterrement à Ornans* de Courbet. Comme l'indiquent les deux contenus iconiques ainsi que les deux messages linguistiques, la thématique est la même mais l'idéologie latente ne peut être perçue que si nous replaçons ces deux toiles dans leur contexte historique respectif : le Gréco se fait le porte-parole de la contre-réforme dans l'Espagne du XVI^e siècle, d'où la dévotion aux saints et à la Vierge Marie. Courbet, de conviction républicaine, peint, l'âme en peine et sous forme allégorique, une république passée de vie à trépas, victime des réactionnaires et de Louis-Napoléon. Le spectateur de Courbet assiste à un enterrement provincial, sujet traité sur le mode réaliste. Le pôle objectif est ici privilégié.

La signification du tableau ne se limite pas à celle donnée par l'artiste. La signification s'actualise constamment car le récepteur interprète l'œuvre *hic et hunc*, c'est-à-dire en fonction de son propre contexte et non plus en fonction du contexte historique de l'artiste. Le 3 mai de Goya, au-delà de sa signification historique qui renvoie à la repréaille des troupes napoléonienne contre les civils madrilènes qui se sont révoltés, le 2 mai, contre l'occupation française, peut être interprété, de nos jours, comme le cri de toutes les victimes anonymes de la guerre.

Une fois que les deux tableaux d'une série ont été travaillés individuellement, les étudiants ont pu envisager comment fonctionnait l'intertextualité en tenant compte des particularités signalées ci-dessus, telles que décontextualisation et recontextualisation, transformation, transgression, emprunt implicite ou explicite. Ils ont eu tôt fait d'avoir le pied à l'étrier et ce, grâce aux premières analyses très fouillées de chaque toile qui leur ont facilité, sans aucun doute, l'accès à la comparaison. Ils ont, en général, fort bien perçu ce qui fait la différence, par exemple, entre le discours pictural d'un Goya et d'un Manet. Au cri déchirant chez Goya s'oppose le silence de L'exécution de Maximilien. Silence entre les futures victimes, silence parmi les spectateurs, la toile française se fait silencieuse et muette. Par ailleurs, le tragique de la scène espagnole, baignée de sang et plongée dans une nuit noire, est gommé et est remplacé par une description froide. Face à un peloton d'exécution sans visage, les madrilènes s'avancent vers la mort en trois séquences narratives : ceux qui viennent de succomber aux balles, ceux qui sont en train de subir l'impact des balles, et ceux vont être fusillés. Chez Manet, point de pathos, point de compassion, ni sang, ni cadavres, pas de contraste entre ombre et lumière. Il informe, il relate, il transforme l'événementiel en spectacle sobre et dépourvu.

En passer par les mots pour procéder à l'analyse d'une toile, expression artistique non verbale, peut faire dresser les cheveux sur la tête de plus d'un collègue car, pour certains, face aux tableaux, seul le silence s'impose. Pourtant les mots permettent de dire les sens cachés et d'en déceler les richesses. Par ailleurs, par le biais de l'intertextualité picturale, nous sommes à même d'aider nos étudiants à prendre davantage conscience de l'identité culturelle européenne qui s'est façonnée bien avant la création des programmes Erasmus.

Dans notre communication nous nous occuperons du français des affaires. On dit, en général que pour maîtriser le langage économique, il suffit d'avoir une bonne connaissance du vocabulaire. Ceci explique le grand nombre de leçons et d'exercices se rapportant uniquement au vocabulaire et à la terminologie économiques dans les manuels. Certes, personne ne niera l'importance d'une bonne connaissance du vocabulaire économique. Mais cette connaissance ne se fera et ne se développera que si elle est accompagnée d'une connaissance et maîtrise des phénomènes économiques. On essaiera de présenter les arguments qu'en enseignant le français des affaires il faut exercer les compétences langagières et économiques.

Une langue est un système de signes oraux et ou écrits lié à une histoire et à une culture. De même, un dialecte est à la fois un ensemble de régularités formelles et un patrimoine: le nombre de locuteurs n'est pas indifférent, mais la spécificité proprement linguistique et le particularisme culturel sont les critères de reconnaissance pris en compte simultanément par les spécialistes. En revanche, le français de l'automobile n'est en aucune façon une sorte de langue ou de dialecte, et l'usage de termes analogiques induit un parallélisme fallacieux.

L'anglais LSP (comme *language for special purpose*) bénéficie de l'ambiguïté de *language* (activité de langage et langue à la fois). En français, où la différence est nécessaire dans la tradition saussurienne de distinction entre langue et parole, il y a avantage à parler de *langue de spécialité*. Le participe passé passif présente en effet plusieurs intérêts, à commencer par la souplesse des interprétations: il y place pour des degrés variables de spécialisation, de normalisation et d'intégration d'éléments exogènes (soit empruntés, soit tirés de systèmes de signes non linguistiques insérés dans des énoncés en langue naturelle). Dans cette optique, la définition que donnent des LSP Sager *et al.* (1980 : 21,182) est trop étroite: en y voyant les « *moyens de communication linguistique requis pour véhiculer de l'information spécialisée parmi les spécialistes d'une même matière* », ils excluent un fossé artificiel entre les moyens d'expression des experts et ceux de l'usager (client, justiciable, citoyen, consommateur, lecteur, téléspectateur).

La notion de langue spécialisée est plus pragmatique: c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées.

La langue de spécialité utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. Chacune de ces propriétés mérite un commentaire.

La technicité dans la formulation est variable selon les besoins de la communication. Ceux-ci peuvent conduire à l'usage limité des langues auxquelles n'est pas reconnu, dans telle instance internationale, le statut de « langue de travail ». Ils peuvent même, comme le montrent les besoins de l'aviation civile, imposer une langue unique de pilote à pilote pour limiter les risques, voire exiger un codage non linguistique à côté d'un nom propre de ville ou de village, dans l'intérêt de l'acheminement optimal du courrier.

Il faut constater que la langue spécialisée est d'abord une langue en situation d'emploi professionnel (une « langue en spécialité », comme dit l'école de Prague). C'est la langue elle-même (comme système autonome) mais au service d'une fonction majeure: la transmission de connaissances.

Pour Lerat (1995 :11) qui refuse l'appellation « langues de spécialité », « « les langues de spécialité » ne sont pas des « sous-systèmes » dans la mesure où ce ne sont pas des « sous-langues ». Ainsi le « français de la chimie » est-il considéré par l'auteur à la fois comme du français et comme le « vecteur de savoirs et de savoir-faire ». La comparaison des équivalents allemand et anglais que fait Lerat (1995 : 12) est à cet égard intéressante et nécessaire pour situer cette étude:

L'anglais language for special purpose dit bien cette particularité, grâce à la préposition, l'allemand Fachsprache aussi, du moins dans l'interprétation fonctionnaliste Sprache im Fach¹ (« langue en spécialité »). Pour dire en français l'unicité de l'idiome et la particularité des univers de connaissance, « langue spécialisée » présente le même avantage : renvoyer au système linguistique pour l'expression et aux professions pour les savoirs.

La définition de Lerat (1995 : 20) est, comme il le dit lui-même, pragmatique: « [...] (la langue spécialisée) est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées ».

Chacun de nous participe à la vie économique ; chacun de nous est appelé à « commercer » dans son milieu par sa nature : il consomme, produit, achète, vend, cotise et touche des allocations. Et, consciemment ou non, nous utilisons la langue de spécialité. Mais souvent ce langage dit spécialisé n'en est pas un car, pour bon nombre de termes, le même mot est utilisé à la fois dans le langage courant et dans le langage économique. Pour ces mots-là, nous pouvons dire qu'il y a fusion entre l'acception courante et l'acception spécialisée, comme par exemple, dans *banque, prix, entreprise, ouvrier, salarié, dette*, etc.

Cette notion même de fusion crée parfois des amalgames au niveau de la compréhension et de la traduction, car nous avons tendance à confondre les deux acceptions, là où la confusion n'est pas permise. En voici quelques exemples: *élasticité, effet, concentration, exercice, obligation*, etc.

Comme on voit, la terminologie économique emprunte à d'autres disciplines une partie de son vocabulaire.

Ayant retenu comme domaine d'investigation linguistique le domaine économique, il apparaît nécessaire de mettre en évidence que l'évolution des recherches linguistiques sur le discours économique reflète d'une part, l'évolution de la réalité économique: il est banal de faire remarquer que la situation économique a profondément changé en l'espace d'un siècle, ces changements profonds ont amené les linguistes à analyser différents types de discours dans des domaines économiques différents selon les époques considérées ; d'autre part, l'évolution du discours économique qui évolue lui-même avec la réalité économique et les progrès des sciences économiques. Cette constatation permet de présenter la nécessité de s'intéresser aujourd'hui, plus que jamais peut-être, à ce type de discours, qui semble, à ce jour, avoir soulevé peu d'enthousiasme de la part des linguistes et spécialistes des langues spécialisées. Le discours économique n'a pas recours à une terminologie hermétique. En effet, ce langage spécialisé est très proche de notre vie quotidienne. Paradoxalement, cette proximité comporte des pièges tout en présentant des avantages au niveau de la compréhension.

Le discours économique peut être également défini globalement comme un discours spécialisé qui se démarque des autres discours spécialisés par son domaine d'application, à savoir l'économie.

L'enseignement de français de spécialité

Par l'enseignement de français de spécialité on entend l'enseignement de la langue française, non pas dans le but de communication générale mais avec l'objectif affirmé de permettre à l'apprenant de communiquer en langue française dans l'exercice de sa profession ou de sa spécialité.

La tâche d'enseignant de français de spécialité² consiste à former des publics en FLE en

se mettant en quelque sorte au service d'une discipline que les circonstances lui imposent plus qu'il ne la choisit et dont il n'est pas spécialiste. Situation pour le moins paradoxale pour un enseignant ! Et comme toute situation paradoxale, celle-ci fait surgir nombre de questions, d'ordre méthodologique entre autres :

- peut-on travailler sur la langue dans le but de maîtriser les contenus ?
- quelle attitude adopter à l'égard des contenus opaques ? tenter de se les approprier ? les contourner ?
- à quels aspects de la langue doit-on s'intéresser ? lexical ? syntaxique ? sémantique ? pragmatique ?

et même parfois :

- l'enseignant de FLE est-il le mieux placé pour assurer ce type d'enseignement ?

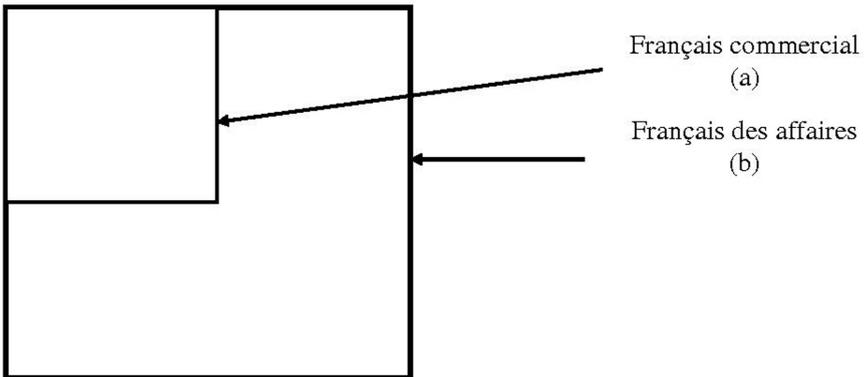
A ces questions, les réponses sont multiples. Multiples, d'une part parce que ces questions sont de vrais problèmes, parfois difficiles à résoudre, et que la complexité des questions génère celle des réponses. Multiples aussi, parce que malgré la sélection qu'il opère dans le champ de la langue à enseigner, en se focalisant sur une discipline, le français de spécialité reste un lieu de grande diversité.

Mais le français de spécialité, pour problématique qu'il soit, a aussi l'attrait des défis. Il pousse l'enseignant de FLE à trouver des solutions à des situations particulières, et pour cela à sortir de sa sphère pour entrer en contact avec les acteurs d'autres disciplines.

Dans le domaine du français de spécialité, le français commercial pose le problème de sa définition. En effet, de nombreuses hésitations apparaissent lorsqu'il s'agit de préciser le champ d'application du français commercial et du français des affaires.

Les deux termes se voient souvent employés indifféremment (ou bien l'expression « français des affaires » regroupe les deux domaines). Il semble donc utile de définir de manière plus précise ce que recouvre chacun de ces termes. Le schéma ci-dessous permet de visualiser l'imbrication et les divergences de ces deux « français » :

Notion du français commercial et celui des affaires



On voit que le français commercial est inclus dans les affaires. Ceci peut s'expliquer par les contenus.

Les contenus

a. Le français commercial

Il peut se décomposer comme suit :

- la lettre commerciale
- le téléphone, le répondeur téléphonique
- le téléphone, le télex, le minitel

b. Le français des affaires

Il inclut les techniques propres au français commercial, auxquelles s'ajoutent deux types d'éléments :

- des techniques d'expression : les documents internes de l'entreprise (tels que directive, note de service, rapport, compte rendu ...)
- des éléments que l'on peut regrouper sous l'appellation « monde des affaires ». Cette expression regroupe : une présentation de la vie économique en France, les entreprises françaises, le monde du travail en France (organisation interne de l'entreprise, code du travail, procédés de recrutement ...), les structures du commerce français (organismes nationaux, commerce international...). A cela, s'ajoute une présentation du « savoir-vivre des affaires » qui se constitue d'éléments culturels tels que la négociation en français et avec des Français, la valeur de la parole ... ce dernier point permettant ainsi de travailler sur la dimension interculturelle.

Le public

Cette première distinction s'explique par le fait que l'enseignement de chaque spécialité ne vise pas le même public. Il est en effet possible de lister, pour chacun, les professions concernées (chaque domaine étant pris ici dans sa spécificité stricte) :

français commercial: les métiers du secrétariat

français des affaires: cadres, chefs d'entreprise, commerciaux, homme d'affaires

On voit donc que les apprenants n'auront pas les mêmes demandes ni les mêmes besoins, tout en n'oubliant pas que des recoupements existent.

La difficulté de l'enseignement de ce français de spécialité (commerce, affaires) vient du fait qu'il mêle l'apprentissage de la langue et celui de techniques spécialisées ainsi qu'une connaissance du domaine des affaires et de l'économie.

Le débat porte souvent sur le fait de savoir si l'enseignant doit être ou non un spécialiste de l'économie. Il est certes difficile de demander à un enseignant d'être à la fois spécialiste de l'enseignement du FLE et d'un autre domaine. Mais si par « économie » on n'entend pas l'économie telle qu'elle est enseignée aux futurs économistes, mais la connaissance de la situation économique française, des structures de cette économie, et du monde des affaires, il paraît alors nécessaire que l'enseignant ait une formation dans le domaine ainsi défini. Cette nécessité apparaît chaque fois qu'un enseignant de FLE décide de prendre en charge un cours de français des affaires.

Ceci souligne le premier aspect de la spécificité de l'enseignement du français commercial et des affaires : le public, facteur qui va conditionner les autres.

Les apprenants inscrits à ce type de cours appartiennent à deux catégories : les spécialistes et les non spécialistes.

Les spécialistes

Dans les cours, il arrive fréquemment que les étudiants aient déjà reçu ou soient en train de suivre une formation commerciale dans leur langue maternelle : c'est le cas des étudiants qui suivent un cursus universitaire ou supérieur en école de commerce (avec les différentes spécialisations : marketing, gestion, action commerciale, commerce international...). On peut ranger dans cette catégorie aussi des apprenants qui appartiennent déjà au monde du travail et qui désirent suivre une formation en français : secrétaires, cadres ...

Dans ce cas figure, les apprenants cherchent un équivalent de ce qu'ils connaissent dans leur langue maternelle : du point de vue linguistique (du lexique, des formules ...) comme du point de vue des techniques professionnelles (normes et manières de faire en France).

L'enseignant doit alors être en mesure de répondre aux demandes, souvent pointues, de ces étudiants tout en sachant, bien sûr, qu'il ne s'agit pas de maîtriser totalement le domaine. Il lui est, cependant, nécessaire de posséder un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement d'une entreprise, sur l'économie française, par exemple. Il doit pouvoir proposer et expliquer des termes comme « marketing direct », « partenariat », « licence » ou « franchise »... En revanche, l'apprenant saura comment

on commande, on réserve etc. ... et seuls les points de différences avec son pays seront à mettre en relief.

Les non spécialistes

La deuxième catégorie est constituée d'apprenants, d'origines universitaires diverses, qui suivent ces cours par curiosité, ou parce qu'ils pensent que ce type de formation en français peut leur être utile dans leur recherche d'emploi, en complément de leur formation initiale.

Dans ce cas, l'enseignant risque moins d'être confronté à des questions spécialisées, et le travail portera davantage sur des techniques professionnelles telles que la commande ou la réservation.

Les apprenants en français commercial et des affaires, cherchent donc l'acquisition d'une langue qu'ils vont utiliser directement dans leur profession. Il s'agit, pour eux, de travailler en français de manière plus ou moins complète selon le poste ou l'entreprise. Cette remarque soulève une question : l'apprentissage doit-il viser la maîtrise du français (ou ce qui s'en rapproche le plus) ou donner les compétences strictement nécessaires pour l'emploi concerné ? On peut penser que, dans le deuxième cas, l'enseignement se limite à donner des formules toutes faites, une sorte de langue de survie, figée, qui ne correspond pas à ce qu'on entend par « enseigner une langue ». Ceci est vrai, mais il est vrai aussi que les conditions de l'apprentissage d'une part, la demande des apprenants d'autre part, obligent souvent à choisir un moyen terme. En effet le français des affaires peut être enseigné sous forme de formation continue (cours en entreprise ou pour les entreprises). Dans ce cas, l'entreprise ne souhaite pas et ne veut pas financier un enseignement long mais souhaite cependant que son personnel acquière les compétences en français qui lui sont nécessaires dans le cadre du travail. Il s'agira alors réellement d'un « français sur objectif(s) », ces objectifs étant clairement définis lors de l'élaboration du plan de formation.

L'apprentissage se recentrera alors sur les techniques professionnelles et les éléments linguistiques prioritaires : il est possible, en effet, de définir les points grammaticaux, les actes de parole etc. nécessaires et ceux qui, du fait de leur occurrence limitée dans les documents à rédiger, peuvent être écartés.

Conclusion

L'enseignant de français de spécialité doit donc répondre à un double objectif :

- permettre l'acquisition de la terminologie en économie;
- offrir une introduction aux notions économiques fondamentales constitutives de la pensée économique.

Le rôle fondamental de la terminologie dans le discours économique et son enjeu didactique nous amènent à souligner la nécessité d'intégrer le savoir-faire professionnel et la terminologie à l'enseignement du français économique, et au-delà à l'enseignement des langues spécialisées en général, ainsi qu'aux outils dictionnaires. Nous nous permettons de présenter ces remarques à la base de nos observations menées à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, au Centre de Linguistique Appliquée à Besançon et à l'Université de Marc Bloch de Strasbourg.

Bibliographie

- Bault, D., S. Eurin, 1989. *Une expérience en français de spécialité. Les difficultés sont-elles d'ordre grammatical ou lexical ?* Grenoble: Actes du colloque ANEFLE et CUEF.
- Beacco, J.-C., D. Lehmann, 1990. *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris: Hachette.
- Challe, O., 1984. « Démarrer un cours de français des affaires ». *Reflète* n°9, pp. 48-59.
- Challe, O., 1983. « Des étudiants en orientation commerciale », *Reflète* n°3, pp.52-61.
- Danilo, M., 1985. « Un cours de français des affaires », *Reflète* n°13, pp. 44-57.

- Guével, Z., E. Valentine, 1998. *Traduction et langues de spécialité. Approches théoriques et considérations pédagogiques*. Laval: Université Laval.
- Henao, M., 1989. « Le discours du spécialiste ». *Reflète* n° 31, pp. 18-27.
- Henry, J.-B., 1994. « Simulation globale et entreprise: il faut savoir résonner ». *Le Français dans le Monde* n° 267, pp. 66-68.
- Hilgert, J.-M., 1988. « Le discours du spécialiste ». *Le Français dans le Monde* n°217, pp.59-62.
- Mangin, G., 1996. « Français des affaires: approches méthodologiques ». *Le Français dans le Monde* n° 284, pp. 60-62.
- Kahn, G., 1995. « Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques ». *Le Français dans le Monde*, n° spécial, janvier 1995, pp. 144-152.
- Lehmann, D., 1993. *Objectifs spécifiques et communication en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Le Ninan, C., 1998. « Choisir et exploiter des documents en français sur objectifs spécifiques ». *Le Français dans le Monde* n°295, pp. 36-39.
- Le Ninan C., 1996. « Discours économique: expliquer ». *Le français dans le Monde* n°280, pp. 60-62.
- Lerat, P., 1995. *Les discours spécialisés*. Paris : PUF.
- Miclau, P., 1982. *Les langues de spécialité*. Bucarest : Université de Bucarest. 1991.
- Sager, J.C., R.L. Johnson, 1980. « Standardization of Terminology in a Model of Communication », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 23.
- Sager, J.C., D. Dungworth, P. F. McDonald, 1980. « English Special Languages », *Principles and practice in science and technology*. Wiesbaden : Brand stetter Verlag KG
- Verlinde, S., *L'enseignement du français de la vie professionnelle à partir d'un corpus de textes journalistiques*. Leuven: ILT.

Notes

¹ Notons que Hoffman emploie bien la préposition «in» (« in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich»), Hohnhold, de son côté emploie, l'expression «auf Fachgebietsebene» qui rend compte aussi à notre avis de l'idée « d'univers de connaissance » (Gebiet, Fachgebiet) dans laquelle la langue est employée.

² Entre plusieurs termes « français sur objectifs spécifiques », «français de spécialité» etc., nous avons préféré celui-ci qui, outre sa brièveté, a l'avantage de souligner plus explicitement la relation avec d'autres disciplines.

L'étude concerne un public de non-francophones, originaires des pays d'Europe Centrale. Il s'agit d'étudiants inscrits en première année de Sciences Politiques.

Quel programme de français langue étrangère pouvons-nous proposer à ce groupe plurilingue de niveau avancé, sachant que leur maîtrise de la langue reste néanmoins assez hétérogène ? Par ailleurs, comment, par ce stage d'intégration de deux semaines, les préparer le mieux possible au cursus Sciences Po ?

Nous leur avons donc proposé des exercices centrés sur les quatre compétences. Ainsi, la compréhension orale a permis un travail de la prise de notes. En compréhension écrite, une attention particulière a été accordée à la structure d'un texte, à la subjectivité de l'auteur, etc. Pour l'expression orale, nous nous sommes focalisés sur des exercices courts de mémoire, de spontanéité et d'argumentation. Enfin, pour l'expression écrite, les étudiants ont travaillé le plan détaillé, la dissertation et les lettres formelles.

Introduction

L'étude concerne un public de non-francophones, originaires des pays d'Europe Centrale, plus précisément de Pologne, Slovaquie, République Tchèque, Hongrie, Roumanie, Russie, Bulgarie. Il s'agit d'étudiants inscrits en première année de Sciences Politiques Paris et qui suivent leur cursus non pas à Paris mais au centre Est-Europe basé à Dijon et créé en septembre 2001. Cette antenne parisienne située à Dijon a pour objectif d'offrir un premier cycle universitaire de sciences politiques orienté sur les langues d'Europe Centrale et Orientale. Ainsi, un grand nombre d'étudiants sont recrutés dans tous les pays précédemment cités, et il y a également des étudiants francophones qui doivent s'investir dans l'apprentissage d'une langue d'Europe Centrale et Orientale (ils ont le choix entre le polonais, le tchèque, le hongrois et le russe) pour ensuite partir en stage dans ledit pays en troisième année.

Avant la rentrée universitaire, l'Institut des Sciences Politiques propose une formation appelée « stage d'intégration » de deux semaines (avec un volume horaire de 60 heures au total) à tous les étudiants de première année, sachant qu'il est obligatoire pour les non-francophones et accessible aux étudiants francophones qui souhaitent une remise à niveau en méthodologie. En effet, les 60 heures sont réparties de la manière suivante: 20 heures de français langue étrangère, 20 heures de vie politique française et 20 heures de méthodologie.

Cette recherche présente plus particulièrement la mise en place du programme de français langue étrangère (FLE) pour le groupe d'étudiants non-francophones de niveau avancé a priori (groupe de 20 personnes). Leur niveau en français avait en effet été évalué suite à un test organisé le jour de leur arrivée. Une fois le test corrigé, il s'est avéré que la majorité des étudiants étaient de niveau C1 (Conseil de l'Europe, 2001), quelques-uns de niveau C2, mais d'autres de niveau inférieur, soit B2 voire moins. Vu les contraintes de temps, plusieurs questions se sont posées à nous. Quel programme de français langue étrangère pouvons-nous proposer à ce groupe plurilingue de niveau avancé, sachant que leur maîtrise de la langue restait néanmoins assez hétérogène ? Par ailleurs, comment, par ce stage d'intégration de deux semaines, les préparer le mieux possible au cursus de sciences politiques ? Vu le contexte présenté ci-dessus, une réflexion préalable devait être menée sur les objectifs et les besoins des étudiants. Ainsi, il s'est avéré que les objectifs de ce cours se situaient à la croisée des objectifs de Sciences Po,

de ceux du FLE, du FLM (français langue maternelle) et du FOS (français sur objectifs spécifiques). Tout au long de cette recherche-action, nous avons donc tenté de concilier au mieux cette articulation FLE/FLM/FOS aussi bien dans le choix de la méthodologie que dans celui des documents supports utilisés en classe.

C'est dans cette perspective que nous leur avons proposé des activités centrées sur les quatre compétences (compréhensions orale et écrite, productions orale et écrite), afin d'évaluer leurs niveaux pour chacune d'elles dans un premier temps et de les travailler ensuite. En voici quelques exemples. Ainsi, la compréhension orale a permis un travail approfondi de la prise de notes. En compréhension écrite, une attention particulière a été accordée à la structure d'un texte, à l'implicite, à la subjectivité de l'auteur, etc. Pour l'expression orale, nous nous sommes entre autres focalisés sur des exercices courts de mémoire, de spontanéité et d'argumentation. Enfin, pour l'expression écrite, les étudiants ont par exemple travaillé le plan détaillé, la dissertation et les lettres formelles.

La compréhension orale

L'objectif de ce travail sur la compréhension orale était triple. D'une part, le premier objectif était d'évaluer leur niveau de compréhension à l'oral, le deuxième d'améliorer leur perception auditive (bien qu'il soit assez difficile de noter une nette amélioration avec si peu d'activités et en si peu de temps) et le troisième d'aboutir à une prise de notes structurée, organisée et comportant tous les éléments à retenir, dans la perspective de la prise de notes qui les attendait pendant les cours de sciences politiques.

Première étape : la compréhension orale guidée

L'activité de compréhension orale avait pour support un reportage vidéo sur l'immigration¹ (20 minutes d'enregistrement), sujet occupant une place non négligeable sur la scène politique, donc au cœur des préoccupations des étudiants de Sciences Po. Nous avons choisi volontairement un document oral authentique long car le groupe était d'un niveau avancé et qu'il s'agissait également de se rapprocher au maximum des conditions de prise de notes en classe, où les séquences durent généralement deux heures.

Le travail de compréhension orale (Laurens, 2003) a été réalisé en plusieurs étapes :

- Lors de l'étape dite d'anticipation, le début du reportage a été visionné sans le son afin que les étudiants puissent émettre des hypothèses sur quelques points : qui parle ? de quoi ? où ? quand ?
- La seconde étape appelée compréhension globale permettait sur cette même séquence de vérifier les hypothèses émises précédemment en regardant cette fois-ci la vidéo avec le son et de répondre à l'oral aux questions suivantes : qui parle à qui ? de quoi ? où ? quand ? comment ?
- La troisième étape du travail consistait en une compréhension détaillée guidée par un questionnaire. Voici à titre indicatif quelques exemples de questions : combien y a-t-il de clandestins en France ? Les clandestins peuvent-ils avoir une assurance maladie ? Quels sont les lieux les plus représentatifs de l'hypocrisie de la politique française ? etc.

Deuxième étape : la prise de notes

Dans un second temps, l'activité de compréhension orale avait pour objectif final la prise de notes. Nous avons proposé l'écoute d'un document authentique : un reportage enregistré à la radio sur la situation des filles en banlieue (10 minutes d'enregistrement), sujet étant également au centre des préoccupations politiques. Cette séquence était elle-même subdivisée en trois étapes :

- Dans un premier temps, nous avons proposé un travail de remue-méninges sur les principes de la prise de notes, compétences qui sont souvent plutôt abordées au niveau de l'enseignement du français langue maternelle. Il s'agissait pour les étudiants d'explicitier à l'oral leurs manières de procéder (organisation, clarté,

- abréviations utilisées) pour aboutir à une méthodologie commune.
- La seconde étape était centrée sur le travail-même de compréhension orale. Nous avons également proposé une seule écoute du document oral pour se rapprocher au maximum d'une situation de cours où les étudiants auraient à prendre des notes et où le discours de l'enseignant ne serait prononcé qu'une seule fois. Pendant cette écoute, la prise de notes s'est faite en continu.
- Enfin, lors de la troisième étape, les prises de notes ont été échangées entre étudiants et ils ont ainsi pu évaluer la lisibilité, l'intercompréhension des notes entre eux, afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles de chaque prise de notes.

La compréhension écrite

Comme son nom l'indique, la compréhension écrite a pour objectif l'amélioration de la compétence de compréhension de tout type de document écrit. Dans ce stage d'intégration, notre objectif en compréhension écrite était double puisqu'il s'agissait dans un premier temps d'évaluer le niveau de compréhension de l'ensemble du groupe classe et dans un deuxième temps d'améliorer leur compréhension de l'écrit afin de saisir le maximum de subtilités de la langue française.

Exercices de compréhension écrite

Il s'agissait d'exercices de compréhension écrite permettant de travailler plus particulièrement les points suivants :

1. dégager un plan,
2. travailler les synonymes et les mots de reprise,
3. dégager les mots clés du texte,
4. comprendre les implicites et les appréciations,
5. cerner la subjectivité de l'auteur.

Ce travail de compréhension écrite a été réalisé en sélectionnant quelques exercices du livre consacré à l'entraînement pour le DALF (Tauzer-Sabatelli, Montemont, Poisson-Quinton, 2001). Par exemple, ceux choisis pour ce cours étaient : n° 11 p. 11, n° 14 p. 12, n° 19 p. 14, n° 38 p. 22, n° 42 p. 25.

Comparaison de deux articles traitant du même sujet

A partir de deux articles des journaux Le Monde² et Le Figaro³ traitant d'un sujet d'actualité (ici « Mattei et la canicule ») qui a occupé la scène politique pendant quelques mois en 2003, il s'agissait de dégager les différences de style, de registres de langue, de lexicque, les mises en relief, les implicites et de cerner la subjectivité des auteurs. Le relevé d'exemples était à présenter en deux colonnes à l'écrit, puis une confrontation des réponses s'est faite à l'oral. Il faut mentionner que les textes ont été choisis par rapport au cursus de sciences politiques : les documents traitent de l'actualité, de décisions politiques récentes, de débats « chauds » à l'époque en France.

Expression orale

Si pour certains cursus universitaires, le travail d'expression orale peut paraître facultatif vu la manière dont se fait la validation des unités d'enseignement (généralement travail d'expression écrite), nous avons tenu à insister ici sur la production orale, étant donné que les étudiants de Sciences Po sont très souvent évalués à l'oral. Ils doivent généralement présenter des exposés sur des sujets politiques, historiques, juridiques, économiques, etc. devant le groupe classe. C'est dans cette optique de FLM (français langue maternelle) / FOS (français sur objectifs spécifiques) que pour l'expression orale, nous nous sommes concentrés sur des exercices courts de concentration, de mémoire, de spontanéité et d'argumentation. Voici quelques exemples d'exercices qui sont extraits du jeu Atout dire⁴.

Premier exercice : travailler la concentration et l'articulation.

Deux personnes sont assises face à face et travaillent en binôme : chacun donne une information à son partenaire (tous les étudiants donnent leur information en même

temps), puis le partenaire doit répéter ce qu'il a compris.

Deuxième exercice : travailler la mémoire et la concentration.

Cet exercice appelé l' « empire des sens » consiste à inventer un personnage imaginaire : une personne se décrit en disant : 1. je m'appelle... ; 2. j'habite ... ; 3. je collectionne... ; 4. mon métier est ... ; 5. je voudrais me réincarner en ... ; 6. mon animal favori est ... Puis son partenaire doit tout répéter à la fin de la présentation complète.

Troisième exercice : travailler la spontanéité et réviser le lexique.

A chaque mot proposé par un autre étudiant de manière spontanée, la personne interrogée doit lui associer le maximum de mots en une minute.

Quatrième exercice : travailler la spontanéité et l'argumentation.

L'exercice s'intitule « pour ou contre ? ». Dans un premier temps, les étudiants proposent des sujets de débat et les écrivent au tableau. Deux étudiants en choisissent un et pendant une minute, l'un est contre, puis l'autre continue sur le même sujet mais est pour, et inversement. Toute la classe choisit ainsi un sujet pour deux et s'exprime suivant le même principe.

Cinquième exercice : travailler l'imagination et la cohérence du discours.

Il s'agit d'une histoire à raconter en groupe : chacun donne cinq mots, puis le voisin poursuit en donnant les cinq mots suivants et ainsi de suite, jusqu'à ce que tout le monde s'exprime et jusqu'à la chute de l'histoire.

Sixième exercice : travailler l'imagination et la cohérence du discours.

L'exercice consiste à faire des rimes : un étudiant donne une phrase et un autre doit continuer en proposant une seconde phrase qui rime avec la première.

Septième exercice : travailler la rapidité et la concentration.

Tous les étudiants posent des questions à un seul étudiant qui doit répondre le plus rapidement possible.

Huitième exercice : travailler la cohérence du discours et la prise de parole en public.

Chaque étudiant écrit sur un papier une liste de cinq mots se rapportant au thème de la vie politique. Les papiers sont échangés entre étudiants et chacun, avec la liste qu'il a reçue, doit élaborer un discours cohérent en utilisant les cinq mots proposés.

Neuvième exercice : travailler la cohérence du discours et la prise de parole en public.

Chaque étudiant (ou par groupe de deux selon le nombre d'étudiants et le temps disponible) joue le rôle d'un enseignant : il présente le programme et le déroulement de l'année devant l'ensemble de la classe.

Expression écrite

En commençant par travailler quelques points spécifiques (comme les liens logiques⁵), l'objectif en expression écrite était d'arriver à améliorer la rédaction du plan détaillé, du compte rendu, de la dissertation. Ne pouvant pas traiter tous ces points, nous avons choisi le cas du plan détaillé à partir d'un article de presse⁶ également choisi d'après les objectifs spécifiques au cursus de sciences politiques. Ce travail était à préparer à la maison, vu le peu d'heures de cours. Nous avons aussi repris les dissertations et les commentaires composés écrits par les étudiants lors du cours de méthodologie : il s'agissait de réécrire généralement l'introduction et la conclusion de ces travaux, le développement étant retravaillé à la maison en autonomie (puis corrigé par l'enseignant).

Activités annexes

Les quelques activités suivantes permettaient de compléter le travail organisé autour des quatre compétences. Elles ont été choisies par rapport aux objectifs de la formation proposée à l'Institut des Sciences politiques ; c'est pour cela que nous avons organisé une revue de presse chaque matin ainsi qu'un travail sur le vocabulaire juridique. Quant au travail sur la langue, il répondait à une demande de la part des étudiants qui éprouvaient le besoin d'approfondir certains points linguistiques.

- **la revue de presse** : en début de séance, deux à trois étudiants étaient chargés de présenter un article de presse en quelques minutes (sans dépasser les

cinq minutes) afin d'expliciter le sujet, la problématique, le choix du texte, les thèses développées. Cela s'inscrivait dans un objectif de préparation au cursus universitaire, où ils doivent se tenir au courant quotidiennement de l'actualité.

- **Le lexique juridique** : ce travail se faisait à la maison en autonomie (avec une correction de l'enseignant) et consistait à apprendre et/ou à réviser le vocabulaire juridique à travers des exercices extraits du manuel de Soignet (2003). Là aussi, les étudiants ont besoin de maîtriser le mieux possible le vocabulaire juridique pour suivre les cours proposés dans les meilleures conditions.
- **La révision des points linguistiques** : les points à travailler avaient été sélectionnés d'après la correction des tests (erreurs relevées), d'après les problèmes rencontrés lors des tests du TCF (Test de connaissance du français) (Billaud, Relat, 2003) et d'après les besoins exprimés par les apprenants. Quelques explications récapitulatives et quelques exercices leur étaient proposés (exercices extraits de manuels variés).

Les activités portant sur le lexique et sur les points linguistiques se faisaient en devoir maison et non pendant la classe, faute de temps (puis correction par l'enseignant).

Conclusion

Deux semaines intensives restant néanmoins insuffisantes pour améliorer nettement le niveau de français des étudiants, ce stage a au moins permis de leur faire prendre conscience de leurs points forts et de leurs faiblesses. Ainsi nous avons tenté de proposer une méthode de travail sur vingt heures pour vingt étudiants et ceci afin de les préparer le mieux possible au cursus de sciences politiques, de les guider dans leur apprentissage et de les encourager dans leur perfectionnement du français.

Nous aimerions également mentionner que nous avons insisté sur l'évaluation des quatre compétences, à la demande de l'institution qui souhaitait avoir des commentaires précis sur le niveau en français de chaque étudiant afin d'envisager la mise en place éventuelle de cours de FLE tout au long de l'année, voire d'un système de tutorat. A la suite du stage d'intégration, la direction pédagogique avait décidé pour la première fois de proposer un soutien en français pour les étudiants non-francophones tout au long de l'année universitaire.

Il faudrait également insister sur le fait que ce niveau est complexe puisqu'il se situe, comme nous l'avons déjà mentionné, au croisement du FLE (français langue étrangère), du FLM (français langue maternelle) et du FOS (français sur objectifs spécifiques). La problématique ne se focalise donc plus uniquement sur des compétences fonctionnelles linguistiques, mais aussi sur des compétences d'analyse, de synthèse, de rapidité, etc. et ceci dans un domaine de spécialité, à savoir les sciences politiques.

Finalement cet exemple de programme pourrait servir de base pour tout cours intensif préparatoire à l'université, à adapter selon les objectifs, en approfondissant les activités si davantage d'heures y sont consacrées et en changeant les documents authentiques en fonction des besoins des étudiants (notamment les articles de presse, les enregistrements vidéo et radio). En effet, tous les centres universitaires de FLE ont pour vocation d'intégrer des étudiants étrangers à l'université et se retrouvent face à ce même type de problématique.

Notes

¹ Reportage *Complément d'enquête, l'immigration*, France 2, 14/10/2002.

² Roger, P., 12/09/2003. Jean-François Mattei face aux députés: « Nous n'avons rien su ». Le Monde.

³ 12/09/2003. « Canicule : le plaidoyer de Jean-François Mattei ». Le Figaro.

⁴ Ce jeu ne s'adresse pas spécifiquement à des non-francophones. A la base, il a conçu pour un entraînement à la prise de parole en public, aux entretiens d'embauche pour des natifs.

⁵ Exercices extraits du livre pour l'entraînement au DALF (Tauzer-Sabatelli, Montémont, Poisson-Quinton, 2001, pp. 34-39) sur l'expression de la cause, de la conséquence, du but, etc.

⁶ Greven, L., 2001. « Cours de langue obligatoire pour les candidats à l'immigration », *Courrier International*, n° 551, p. 17.

Bibliographie

ATOUT DIRE, le jeu qui vous donne enfin la parole. Paris : Art de rire.

Billaud, S., Relat, H., 2003. *TCF, Test de Connaissance du Français, 250 activités.* Paris: CLE International.

Conseil de l'Europe., 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Laurens, V., 2003. *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE.* Mémoire de DEA, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle.

Soignet, M., 2003. *Le Français Juridique.* Paris : Hachette.

Tauzer-Sabatelli, F., Montémont, J.-L., Poisson-Quinton, S., 2001. *DALF B1, B2, B3, B4, 450 activités.* Paris: CLE International.

Marie-Dominique Gaviard Dunand, Barbara Heinsch
Université de Cantabrie, Espagne

L'introduction de l'ECTS dans les universités européennes suppose un véritable bouleversement du système pédagogique. L'adaptation n'est pas toujours des plus faciles parce que nous devons tous, tant enseignants qu'enseignés, redéfinir notre rôle dans le cadre de cette nouvelle approche éducative.

*Les différentes matières d'un cursus universitaire ne sont plus à l'ordre du jour comme le souligne le nouveau plan d'études intitulé **libro blanco de turismo**. Compétences transversales et compétences spécifiques, tels sont les enjeux et les défis du nouvel espace européen de l'enseignement supérieur.*

Notre communication a pour objectif de présenter, dans un premier temps, l'application de l'ECTS dans notre IUP pour ensuite procéder à une présentation détaillée dudit ECTS en cours de FLE.

La convergence européenne en matière universitaire

Compétences transversales, compétences spécifiques, EEES, ECTS et autres sigles du même acabit, tout un jargon universitaire où il est parfois difficile de s'y retrouver ! À la complexité universitaire spécifique à chaque pays - puisque nous sommes encore en pleine phase de transition entre les anciennes et nouvelles modalités - vient s'ajouter la complexité du nouvel espace européen universitaire. Les conférences ministérielles se sont succédées à un rythme soutenu afin de cimenter les bases de la convergence éducative entre les différents pays impliqués : 1998, la Sorbonne, 1999, Bologne, 2001, Prague, 2003, Berlin, et enfin mai 2005, Bergen. Parmi les accords conclus, signalons, entre autres, l'adoption d'un système lisible et comparable des titres, les cycles étant répartis en LMD (France), en *graduado* et *postgraduado* (Espagne), et la mise en fonctionnement de l'ECTS. Le *European Credit Transfer System*, ou Crédit Européen, est reconnu comme la clé de voûte de l'harmonisation des diplômes à l'échelle européenne. Dans la synthèse que nous avons rédigée pour ce colloque de français, nous avons défini l'ECTS comme « un véritable bouleversement - nous ajouterons sismique - du système pédagogique car il nous oblige tous, « tant enseignants qu'enseignés, à re-définir nos rôles dans le cadre de cette nouvelle approche éducative ». À nous, enseignants de maintenir le cap, contre vents et marées, pour ne pas perdre le nord.

Au cours de cette communication, qui, nous l'espérons, apportera de l'eau au moulin de chacun, nous envisagerons la problématique universitaire actuelle à partir de notre expérience et de notre vécu professionnels. Nous sommes toutes deux professeurs de français à l'IUP de tourisme *altamira* de Santander, ville du nord sur la côte cantabrique espagnole. L'IUP est rattaché à l'université de Cantabrie depuis 2000. Avant d'aborder, dans un deuxième temps, les particularités pédagogiques de notre IUP de tourisme ainsi que l'application de l'ECTS en cours de FLE sur FOS ou objectifs professionnels, il convient, dans un premier temps, de présenter une vue d'ensemble relative aux études de tourisme en Espagne.

Bref aperçu de la situation actuelle du tourisme en Espagne

Nous ne pouvons pas rentrer dans le vif du sujet sans faire tout d'abord référence au contexte général. Première observation de poids :

L'Espagne est la deuxième destination touristique mondiale. Le tourisme représente 11,8% du PIB et emploie 9,7% de la population active.

Deuxième observation essentielle : Le touriste n'est plus le client passif des années 60 qui se contentait d'un tourisme de plage et de soleil. Il se refuse à être un simple consommateur de produits, il se montre agissant et des plus exigeants. Souvent hyperactif, en quête de sensations fortes (trekking, canyoning, hydrospeed, sports à risques.) Soit écologique dans l'âme, soit passionné de civilisations préincas, ou tout simplement inconditionnel des bains de jouvence. Les types de tourisme se multiplient du thermalisme au tourisme de mémoire en passant par le tourisme environnemental.

Face à ces transformations profondes des mentalités auxquelles il convient d'ajouter la révolution introduite par les nouvelles technologies (exemple du touriste indépendant qui n'hésite pas à gérer lui-même ses réservations de billets d'avion et/ou d'hôtels par le biais d'internet), les entreprises touristiques doivent s'adapter aux désirs et aux besoins du client de façon à assurer fidélisation et satisfaction du consommateur. Les travailleurs du secteur sont également impliqués dans ce branle-bas de combat touristique, plus que jamais ils doivent être très « pro », et très compétents. La qualité, voire l'excellence, ne sont-elles pas la garantie de survie ? De la Navarre à l'Andalousie, de la Catalogne à l'Extrémadoure, les représentants des *tour-operators*, des grands musées, des institutions publiques, de l'administration locale et centrale se réunissent lors de congrès, colloques ou séminaires, et ce, afin de s'interroger sur la nouvelle situation touristique et d'apporter des solutions aux problèmes soulevés.

L'espace faisant défaut, nous nous en tiendrons, modestement, à ces quelques considérations qui servent de toile de fond pour mieux comprendre ce qui suit.

Les études en école de tourisme. *Título de grado en turismo, el libro blanco*

Si, comme nous venons de le signaler, le secteur touristique est en mutation constante, les études universitaires, elles aussi, sont passées, en quelques années, par différents stades que nous ne mentionnerons pas ici car ceci nous éloignerait de notre sujet initial. Par contre, certaines précisions rapides nous semblent nécessaires.

Les IUP de tourisme prolifèrent dans toute l'Espagne, au dernier recensement, il n'y en aurait pas moins de soixante-dix, publics et privés confondus.

Ce n'est qu'en 1996 que les études de tourisme ont été reconnues par l'université espagnole comme cursus de l'enseignement supérieur.

Les études sont sur 3 ans et donnent aux jeunes universitaires espagnols une formation généraliste.

60 ECTS par an, soit 180 au total. Les crédits sont répartis en 3 groupes : troncalité, option, et obligatoire (version française de l'ue fondamental, de métier et complémentaire). La troncalité est fixée par le ministère, les crédits obligatoires sont décidés par l'université de l'autonomie correspondante, alors que les options sont du ressort de l'IUP.

Le tourisme est à la croisée de plusieurs formations universitaires, elle cumule à la fois des matières qui relèvent des humanités (langues vivantes, patrimoine culturel, psychosociologie, droit et législation), des sciences économiques et commerciales (marketing, comptabilité, statistiques, stratégie de direction, ressources humaines) et du technico-touristique (gestion hôtelière, organisation des agences de voyages, applications informatiques en agence).

La formation théorique est doublée d'une formation pratique : le *practicum* est obligatoire et représente plusieurs crédits. Pendant les 3 ans d'école, les étudiants doivent réaliser des stages en hôtels, agences et offices de tourisme.

Pluridisciplinaire, multidisciplinaire et transdisciplinaire, tels sont les trois aspects fondamentaux qui définissent au plus près cette formation universitaire.

Ce tour d'horizon serait incomplet sans un commentaire à un ouvrage de référence, publié en avril 2004 par l'ANECA (Agence nationale de qualité et d'accréditation): *Título de grado en turismo*, appelé aussi *Libro Blanco*- Livre blanc. Une fois de plus, et parce que le temps nous fait défaut, nous nous limiterons aux grandes lignes de ce rapport. Ce document espagnol propose, je cite, «une analyse à fond des études de tourisme de l'université espagnole pour créer une proposition permettant d'adapter ces études

aux paramètres de la convergence européenne du nouvel espace de l'enseignement supérieur » (Libro Blanco, 2004 :11). De façon à définir au mieux les différents profils du futur diplômé en tourisme, la commission a procédé à des enquêtes auprès des jeunes licenciés en tourisme, des professeurs d'écoles de tourisme (Libro Blanco, 2004 :177) et des professionnels de ce secteur (Libro Blanco, 2004 : 172) qui ont, en fait, de plus en plus leur mot à dire, et dont les opinions exercent un poids indéniable dans la balance et dans les orientations académiques. Le profil professionnel en tourisme est défini comme « l'ensemble d'activités et de savoir-faire que doit acquérir l'étudiant pour exceller aux postes de travail de niveau supérieur » (Libro Blanco, 2004 : 67). Compétences transversales et compétences spécifiques liées aux profils professionnels et aux sept secteurs touristiques (tels qu'hébergements, transport et logistique, produits et activités touristiques, etc.) ont été évaluées de 1 à 4 par les universités et ensuite validées par le secteur professionnel et par les jeunes diplômés. Juste une petite parenthèse pour rappeler que la méthodologie utilisée par le livre blanc du tourisme est celle utilisée par le *tuning educational structures in Europe*, projet pilote, phase 1, publié en 2003, financé par la commission européenne en 2003, sous la coordination de l'université de Groningen (Pays-Bas) et de Bilbao-Deusto (université jésuite espagnole). Le *tuning*, premier pas vers la convergence européenne pour une élaboration et une évaluation des plans d'études, a impliqué différentes universités européennes dans le cadre de 7 cursus universitaires, entre autres mathématiques, chimie, physique, histoire de l'art.

Vers une Europe concurrentielle et innovante

Si les sociétés sont en transformation permanente, elles engendrent un dynamisme dans tout l'espace européen qui implique une nouvelle conception de la formation. L'Union européenne s'est promise de devenir un centre de référence mondiale pour l'éducation supérieure qui sera marquée par la concurrence et la qualité (cf. Documento-Marco, 2003 : 3). L'institution universitaire, qui a toujours joué un rôle décisif dans les enjeux économiques, sociaux et culturels, doit être à la tête de la construction de l'espace européen de l'éducation supérieure (cf. Documento-Marco, 2003 : 3). Pour pouvoir gérer un tel espace, il faut tout d'abord créer des instruments concrets et efficaces qui soutiennent le processus d'intégration et d'homogénéisation des différents systèmes universitaires afin qu'ils soient comparables et échangeables, tout en conservant leur autonomie. Et comme conséquence, voilà l'ECTS à notre service pour dispenser les crédits correspondant à chaque matière.

En quoi consiste alors l'ECTS? Il signifie un bouleversement pour notre mentalité, bien sûr, en commençant par la substitution du concept du cours magistral, c'est-à-dire, dix heures de cours magistral n'équivalent plus à un crédit. Désormais, un crédit européen exige de l'élève un volume de travail qui oscille entre 20 et 25 heures, selon le centre universitaire. Ces 25 heures comprennent les heures de cours magistral, la préparation et l'assimilation des contenus, la réalisation de travaux individuels ou en équipe, la préparation des examens etc. voilà toute la nouveauté. La théorie est plus simple que la pratique, d'autant plus que notre IUP a ajouté d'autres éléments pédagogiques au système plutôt numérique des crédits, qui, à lui seul, ne garantit pas de formation de qualité.

Le rythme vertigineux des changements socioculturels et économiques et une société de plus en plus parcellisée exigent une grande flexibilité de l'individu et plus concrètement, ils exigent une grande flexibilité de l'apprenant, qui doit, d'un côté, assumer un « life long learning » (lll), un apprentissage toute la vie durant, surtout en langues étrangères (cf. Conseil de l'Europe, 2000 :10). D'un autre côté, l'apprenant doit prendre lui-même des décisions sur sa propre formation et ses ingrédients. Ainsi l'apprentissage autonome devient-il un des piliers qui soutient la nouvelle philosophie de la formation. Il représente à la fois une pièce importante d'une politique linguistique qui vise à « émanciper » l'enseigné de l'enseignant, à notre avis en réduisant les cours de

langues étrangères dans les études.

Le système pédagogique à l'IUP de tourisme de Santander à partir du crédit européen

Notre IUP a incorporé à l'enseignement des cours tutorés, c'est-à-dire, notre pédagogie ne consiste plus seulement en des cours magistraux, mais aussi en des heures tutorées, qui représentent 50% des heures de présence. un cours de français, par exemple, comprend toujours quatre heures par semaine, dont deux sont des heures magistrales, et deux des heures tutorées. Et le professeur et les étudiants sont obligés d'être présents. Alors, c'est en cours tutoré que l'étudiant « apprend », pour ainsi dire, l'apprentissage autonome à l'aide d'activités inhérentes à chaque matière et proposées par le professeur. Il apprend également à organiser le temps disponible, à analyser et gérer l'information fournie et à structurer et produire son propre discours.

Un autre aspect très important est la notion de compétence. Si on parle d'une compétence, c'est parce qu'auparavant on a défini des objectifs à atteindre. Dans les études de tourisme, les langues sont importantes dans la mesure où elles sont des véhicules de communication dans des contextes concrets. Donc, notre IUP a choisi des compétences pour les intégrer dans notre plan d'études, et ceci comme conséquence d'un marché du travail qui s'impose et qui définit un profil de professionnel concret auquel l'université doit se soumettre malgré elle. Cela nous permet de parler de

compétences partielles ou de compétences fonctionnelles par rapport à un objectif délimité que l'on se donne. La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des activités langagières de réception (mettre l'accent par exemple sur le développement d'une capacité de compréhension orale ou écrite); elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques (permettre par exemple à un employé de la poste de donner des renseignements à des clients étrangers d'une langue donnée sur les opérations postales les plus courantes). Mais elle peut aussi avoir trait à des compétences générales (par exemple des savoirs autres que langagiers sur les caractéristiques et les acteurs de langues et de cultures autres), pour autant qu'il existe une fonctionnalité de ce développement complémentaire de telle ou telle dimension des compétences établies (Conseil de l'Europe, 2000:106).

Nous revenons sur le crédit européen et ses 25 heures. à notre IUP, un cours de français en deuxième année par exemple équivaut à six crédits européens et comprend 110 heures de travail pour l'étudiant pendant un semestre dont 52 heures de présence, divisées par deux pour obtenir 26 heures de cours magistral et 26 heures de cours tutoré. Cela équivaut à quatre heures par semaine, dont deux heures de cours magistral et deux heures de cours tutoré. Finalement, il y a 58 heures d'autonomie, dirigée et indépendante confondues.

Notre programme de français deuxième année consiste en trois modules. Le troisième, par exemple, s'appelle *compétence interculturelle*. A chaque submodule - ici il s'agit des *moyens de transport* et des *loisirs* - correspond la description d'une compétence à acquérir, qui commence souvent par les formules suivantes: «être capable de ..., connaître, savoir ...» ou d'autres verbes (enseigner, réserver, accueillir etc.). Non seulement les habilités ou les compétences à acquérir, mais aussi le temps employé pour chaque catégorie doit être indiqué (il y en a quatre: cours magistral; cours tutoré; travail autonome tutoré ou dirigé par le professeur, que l'étudiant peut réaliser à la maison, à la bibliothèque ou n'importe où; travail autonome indépendant, organisé par l'étudiant lui-même). Les contenus normalement sont présentés en cours magistral.

Les activités d'apprentissage programmées réalisées en cours tutoré et comme travail autonome dirigé par nous sont par exemple des exercices de grammaire et de traduction, la visualisation de vidéos, l'élaboration de dialogues en groupe, l'élaboration d'un discours de bienvenue, la lecture de documents authentiques etc.

Maintenant nous voudrions parler du suivi pédagogique, un concept introduit aussi par notre IUP dont l'objectif consiste à réduire le poids de l'examen final et évaluer l'étudiant

tout au long du semestre. Les activités d'évaluation programmées en français deuxième année, toujours avec leurs objectifs fixés, comprennent une épreuve de compréhension orale collective pendant la 16^e semaine du cours et qui comptabilise un poids de 5%; une épreuve de compréhension écrite, 8^e semaine, 10%; une expression écrite, 13^e semaine, 15% ; un dossier, 10^e semaine, 10% et une épreuve d'expression orale, 12^e semaine, 10%. L'ensemble de ces contrôles représente 50% de la note finale. L'autre moitié est couverte par l'examen final.

Actuellement, nous sommes en train de changer toute notre programmation. Étant donné que les compétences transversales et spécifiques deviennent de plus en plus importantes et que notre IUP veut obtenir un profil concret d'étudiant adapté au marché du travail, il nous est demandé de programmer selon les compétences requises, et non pas selon les contenus spécifiques de chaque matière. Nous avons apporté un petit aperçu des compétences transversales ou génériques élaborés par les séminaires de langues étrangères. En ce qui concerne le français, nous avons choisi l'interculturalité comme compétence transversale à travailler à trois niveaux: le premier, se connaître pour connaître l'autre; le deuxième, accepter l'altérité et le troisième, vivre en commun. Chaque niveau est développé en cours à travers des activités et des situations didactiques concrètes.

Conclusions

L'université européenne devient de plus en plus dépendante du marché de l'emploi. Elle doit tenir compte des demandes formulées par les professionnels et réviser et réadapter ses plans d'études et ses programmes.

L'ECTS non seulement vise à créer une université européenne, mais elle vise aussi à créer un nouvel type d'apprentissage qui exige à la fois une personnalisation de l'enseignement de la part de l'enseignant pour développer chez l'étudiant une capacité de travail autonome. L'ECTS s'entend comme un instrument d'harmonisation des différents systèmes universitaires européens, ce qui constitue justement l'espace européen d'enseignement supérieur. Mais il ne nie pas les spécificités nationales ni les possibilités d'interprétation. Unité et diversité.

Bibliographie

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2004. *Título de grado en turismo. (Libro Blanco)*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Conseil de l'Europe. 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2003. *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*.

Diamanti Aristi
IUT de Chalkis, Grèce

L'enseignement de la langue entraîne aussi l'acquisition de la culture. La notion de culture est souvent abordée de manière implicite dans la classe de français langue étrangère, où l'apprentissage ressemble davantage à une accumulation de connaissances plutôt qu'à un processus d'acquisition continu. Enseigner une langue étrangère, c'est aussi conduire les apprenants à la rencontre d'une nouvelle culture. Mais l'élève, qui apprend le français, dispose déjà un savoir culturel, c'est à dire celui de sa culture d'origine. La rencontre de deux systèmes culturels, assez de fois, conduit à une friction. A ce point le rôle de l'enseignant est très important, c'est à lui d'aider les apprenants non seulement à connaître mais aussi à comprendre la culture cible en se distançant d'elle. Nous pouvons donner aux élèves une « conscience interculturelle » en s'appuyant sur les quatre « savoirs » de Byram.

Définition des termes "civilisation" et "culture"

Le terme «culturel» désigne d'une part le contenu de la civilisation et d'autre part celui de la culture.

La culture était présente dès la naissance de la didactique des langues. A ses débuts, elle était présentée sous le terme civilisation. Longtemps, les deux mots étaient synonymes. En Europe, beaucoup de recherches ont été réalisées sur les deux termes. Ces recherches ont conduit à la conclusion que la civilisation touche au domaine technique et se rapporte aux connaissances techniques et normatives de l'homme autrement dit, à ses œuvres et la culture, plutôt au domaine culturel et se rapporte aux principes normatifs, aux valeurs, aux idéaux, autrement dit, à l'esprit. La civilisation, que Galisson avait nommé cultivée ou culture savante, comporte la littérature et l'histoire ainsi que la culture technocratique qui comporte les sciences et la technologie. La culture, que Galisson avait nommé culturelle ou culture partagée et comportementale, se rapporte à la culture quotidienne de l'autre.

Ce qui nous intéresse davantage dans la classe de français langue étrangère c'est la culture partagée, courante, ou la culture comportementale autrement dit, le savoir-faire culturel qui aide les élèves à apprendre à agir dans une situation donnée, mais aussi dans une situation imprévisible.

Relation entre langue et culture

La didactique des langues marque la jonction entre la linguistique et le culturel. De nos jours, la langue ne doit pas être enseignée séparément de la culture car selon Kramsch d'une part il y a de la linguistique dans le culturel et d'autre part il n'existe aucun trait de civilisation indépendamment de la langue. Byram (1983 :128) déclare : « *Langue et culture devaient être étudiées de concert* ».

Le rapport d'interaction et de réciprocité entre langue et culture est indéniable. Leur relation dans l'enseignement des langues a fait l'objet de plusieurs recherches. Kramsch précise que si la langue est vue comme une pratique sociale, la culture devient le noyau de l'enseignement de la langue. De son côté, Sapir note que la langue est un produit d'une société qui diffère d'une communauté à une autre, qui se modifie au passage du temps et qui n'a de sens, que pour les membres d'un groupe, en d'autres termes, c'est un héritage que les plus vieux transmettent aux plus jeunes. La langue, principal moyen de communication, distribue ces modèles d'un membre du groupe à l'autre. La connaissance de la langue d'un peuple ne mène à rien, si on ne sait pas comment et quand on doit utiliser chaque expression. La langue, d'une part est un élément essentiel de la

culture et d'autre part, elle est utilisée comme un moyen d'acquérir la culture. Cette complémentarité de la langue et de la culture est formulée par Mounin (1984 :35).

Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation.

Apprendre une langue signifie apprendre à s'imprégner de la réalité socioculturelle du pays dont on apprend la langue.

L'enseignement de la culture présente un élément étrange. Tous se réfèrent à l'importance de la culture et à sa place dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, mais en classe, l'apprentissage de la culture se confond avec l'apprentissage de la linguistique, qui a une place privilégiée. Le but principal de l'école est la transmission de la culture à travers la langue. *Ce n'est pas la culture qui détermine le comportement langagier, mais bien la manière dont l'individu utilise la culture pour dire et se dire qui nous intéresse ici.* (Abdallah-Preteuille, et al., 1996 : 28-38).

La compétence culturelle

Le comportement linguistique, c'est-à-dire le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire, semblent occuper une place dans la communication ainsi que le comportement «extralinguistique», autrement dit le paralangage, la kinésique et la proxémique, qui sont de nature culturelle. Le caractère culturel de la communication non verbale est incontestable.

Selon Holtzer, (1981 : 19) « *La composante culturelle est en fait partout dans les pratiques communicatives même si son existence reste largement inconsciente. Le cadre culturel est intrinsèquement lié au cadre communicatif* ».

L'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère doit être de développer la capacité des apprenants à communiquer avec des personnes qui parlent une langue autre que la leur. Mais la communication ne comporte pas seulement des échanges d'informations, elle implique aussi une interaction avec d'autres personnes, la compréhension de leur comportement, de leur mode de vie, de leurs valeurs et de leurs croyances.

Selon Germain, (1993 : 88-89) « *Si nous enseignons une langue sans enseigner en même temps la culture dans laquelle elle s'insère, nous enseignons des signes dépourvus du sens et des signes auxquels l'étudiant attribue une signification erronée* ».

Ainsi, les apprenants de français langue étrangère ont-ils besoin d'apprendre non seulement des éléments linguistiques, qui sont nécessaires pour communiquer dans la langue étrangère, mais aussi des éléments extra linguistiques qui sont aussi nécessaires pour la compréhension de la communication et qui diffèrent d'une langue à l'autre. En tant qu'enseignante de français langue étrangère en Grèce, nous pouvons rapporter un exemple qui concerne les deux langues. En grec, quand on dit «oui», on bouge la tête en la baissant, geste qui est quasi identique en français et en grec. Mais, quand on dit «non» en grec, on lève la tête, bien qu'en français on bouge la tête de gauche à droite. La plupart de nos apprenants ne connaissent pas cette différence qui provoque assez souvent des rires de la part des français envers les grecs. Ainsi, de nos jours, le contenu du culturel dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères a changé et il est devenu plus riche. Il ne faut pas enseigner seulement «la culture cultivée» mais aussi «la culture partagée», «l'extralinguistique», «le pragmatique», «le kinésique», «la proxémique» et «le socioculturel».

Le rôle de l'enseignant dans l'enseignement du culturel

Nous pensons que le premier objectif d'un enseignant, quelle que soit la matière qu'il enseigne, doit être l'enrichissement culturel personnel de ses apprenants. Ainsi, le premier objectif d'un enseignant de français langue étrangère doit être d'éveiller et d'entretenir l'intérêt de ses apprenants pour la culture cible et de développer leur curiosité. C'est lui qui transmet aux apprenants les valeurs, les savoirs et les savoir-faires qui sont en rapport avec la langue et la culture françaises, car enseigner une langue cible,

c'est aussi amener les apprenants à la rencontre d'une nouvelle culture.

Il est évident qu'il y a une prééminence de la linguistique sur la communication sans prendre en considération la compréhension et la connaissance de la culture de l'autre et surtout le principe de l'altérité. Dans la classe de français langue étrangère c'est l'enseignement de la linguistique qui a une place privilégiée au détriment de l'enseignement de la culture. C'est l'enseignant qui doit donner de l'importance à autrui, autrement dit, au principe de l'altérité et à la culture cible.

D'après notre expérience comme enseignante de français langue étrangère, nous pensons que la connaissance de la culture cible est toujours requise dans l'apprentissage de cette langue. Il ne faut pas donner à nos apprenants la compétence culturelle du natif, mais à les amener à comprendre et à connaître la culture cible et ainsi à mieux apprendre et comprendre la langue française. Pour arriver à ce niveau, notre point de départ doit être l'identité de nos apprenants, car ceux qui apprennent le français, disposent déjà d'un savoir culturel c'est-à-dire celui de leur culture d'origine. La rencontre de deux systèmes culturels, assez souvent, conduit à une friction. Sur ce point, notre rôle en tant qu'enseignants est très important, c'est à nous, de les aider, non seulement à connaître mais aussi à comprendre la culture cible en se distanciant d'elle, en même temps. Donc, notre objectif doit être la compréhension de la culture cible par nos apprenants à travers les comportements et les habitudes du peuple français. Pour y arriver, il faut aider nos apprenants à prendre conscience de leur propre culture. Il s'agit du premier pas qui peut nous aider à arriver à la compétence interculturelle. Nous devons les amener à la découverte, à la connaissance de leur culture maternelle, qui peut les aider à comprendre la culture cible. Nous pensons que l'objectivation du rapport entre culture maternelle et culture étrangère doit constituer un des objectifs principaux de l'enseignement de la culture. Ainsi, amenons-nous nos apprenants à la construction d'une compétence culturelle adéquate. L'enseignement doit correspondre à une finalité plus humaniste dont l'objectif est une meilleure connaissance de l'autre et de cette manière à une meilleure connaissance de soi-même.

Selon Galisson, (1988 : 144-151) « *L'interculturel en contexte européen oblige à penser et à comprendre l'Autre, en essayant d'approfondir, en les conscientisant, les analogies avec Lui, rechercher le semblable chez l'Autre* ».

La conscience interculturelle

Nous pensons que la comparaison de la culture cible avec la culture maternelle des apprenants ne les aide pas à être exposés aux aspects de la culture dans sa complexité. C'est évident qu'il y a des méthodes d'approche de deux cultures, qui sont d'une orientation interculturelle, mais leurs objectifs ne visent pas la naissance d'une conscience interculturelle qui mène les apprenants à l'ouverture vers l'autre, à une compréhension réciproque et à une bonne volonté envers la différence. La langue étrangère doit être conçue comme un moyen de promouvoir la compréhension mutuelle, d'aider à la lutte contre les discriminations, de développer l'esprit de tolérance et de respecter la diversité culturelle des pays pour une communication internationale plus efficace. Pour amener nos apprenants à l'enseignement du culturel et à acquérir une «conscience interculturelle» il faut nous rapporter:

Aux savoirs un ensemble de connaissances acquises tout au long de l'apprentissage du français langue étrangère.

Aux savoirs comprendre apprendre à reconnaître et à respecter l'autre et ses besoins.

Aux savoir-être différent du natif mais capable à se comporter comme lui dans une situation donnée.

Aux savoir-faire nos apprenants doivent être capables d'agir dans une situation donnée mais aussi dans une situation imprévisible.

Aux savoirs apprendre l'intérêt de nos apprenants pour l'apprentissage du nouveau, de l'inconnu et du différent.

Au savoir vivre en commun c'est-à-dire vivre, accepter et respecter l'autre, tel qu'il est en d'autres mots avec ses différences et ses particularités.

C'est évident que par la confrontation avec d'autres cultures, les élèves apprennent non seulement, à mieux connaître la leur mais assez souvent à l'aimer et à la respecter plus, sans arriver à l'ethnocentrisme. Notre but, comme enseignant de français langue étrangère, est non seulement d'amener nos apprenants à connaître leur culture maternelle et la culture cible, mais d'arriver à une vraie communication interculturelle, qui est assez difficile. La communication interculturelle présente certaines difficultés comme le manque de connaissances quant aux autres cultures, le peur de l'étranger qui est devenu, de nos jours, une réalité que nous vivons à cause de l'immigration, le refus de la différence qu'il y a entre les peuples et leur culture, les stéréotypes et l'ethnocentrisme. Ainsi, c'est d'une part la capacité de compréhension des apprenants de différences entre les cultures et leur imagination et d'autre part le comportement de l'enseignant qui peuvent amener les apprenants à une vraie communication interculturelle. L'enseignant doit expliquer aux apprenants que la langue n'est pas un simple moyen de transmission des informations mais aussi un moyen qui peut nous aider à comprendre et à connaître une autre culture différente de la nôtre. L'enseignant d'une langue étrangère, dans notre cas le français, doit bien souligner à ses apprenants que l'apprentissage d'une langue ne comporte pas seulement un ensemble de mots et de règles mais aussi le contact et la compréhension de la culture de ce peuple (pays). C'est l'enseignant, qui peut donner aux apprenants une image de la culture étrangère, éveiller leur curiosité en ce qui concerne la différence, les amener aux connaissances concernant les cultures, les amener à apprécier la différence et à communiquer avec l'Autre, loin des stéréotypes. L'enseignement de l'interculturel amène les apprenants à développer la tolérance à l'égard de l'altérité, à lutter contre les discriminations et à combattre les généralités et les stéréotypes. Par cet apprentissage, ils apprennent le respect réciproque et la tolérance envers la différence, ils ouvrent leur esprit et leur pensée. L'enseignement de l'interculturel fait naître chez les apprenants une "conscience interculturelle" qui doit leur permettre une véritable ouverture à l'Autre et une compréhension réciproque, de redéfinir leur culture et de s'orienter vers des valeurs humanistes comme la paix et la disparition de la xénophobie, sentiment qui se présente très souvent de nos jours.

Les moyens d'enseignement

Pour arriver à ce point le rôle de l'enseignant est très important, tout comme les moyens qu'il utilise pour enseigner la langue et surtout la culture française. Pour un enseignement culturel il faut un maître bien formé car « *l'évolution parfois très rapide des sociétés exige de l'enseignant un lourd effort de suivi constant* » (Puren : 65) qui ne s'appuie pas seulement sur le programme d'études et les méthodes d'enseignement car comme Zarate (1988 : 24) le souligne

Les concepteurs d'une méthode d'enseignement construisent d'abord une progression de type grammaticale et lexicale et ensuite (une façon de signifier qu'elle est secondaire) déterminent la mise en scène souhaitée de la culture étrangère

et sur les guides du professeur, car comme Kramersch le déclare : « *Nous lisons dans le guide du professeur que l'enseignement d'une langue consiste à enseigner les quatre habiletés en plus la culture* ». Ainsi, c'est évident que l'enseignement de la culture est un élément surajouté. Et Kramersch continue en rapportant :

Au lieu de chercher des façons d'enseigner la culture comme cinquième habileté, au même titre que lire, écrire, parler, écouter, nous devons explorer les dimensions culturelles des langues que nous enseignons si nous voulons que les apprenants aient une compétence totale lorsqu'ils communiquent dans ces langues.

L'enseignant doit aider ses apprenants à mettre en évidence les repères culturels

sans cesse véhiculés par la langue, les médias, la publicité,... de sorte qu'ils puissent les interpréter et s'en servir pour mieux connaître le pays dont il enseigne la langue. Il doit éveiller leur curiosité en leur faisant découvrir que leurs goûts, leurs intérêts et leurs préoccupations sont aussi partagés par les jeunes Français. La connaissance approfondie des pratiques sociales de la culture cible, doit faire partie intégrante de l'apprentissage de la langue cible. L'enseignant doit enrichir les connaissances de ses apprenants et les sensibiliser à la diversité culturelle des Français. Il faut garder à l'esprit que, l'objectif principal de son cours est d'enseigner la langue française à travers sa culture. Le second objectif de l'enseignant consiste à multiplier les possibilités d'échanges entre ses apprenants (naturellement dans la langue cible). Ensuite, il doit les aider à combattre les stéréotypes et les généralités en les confrontant à la richesse d'une réalité toujours dynamique, comme est celle de la vie française. Le recours à des supports authentiques et variés, riches en éléments culturels fournit des renseignements précieux sur le mode de vie et les comportements conventionnels au sein de la culture cible.

Les outils, qui peuvent aider l'enseignant à développer la compétence culturelle de ses élèves sont d'une part, des documents authentiques, des moyens pédagogiques plus modernes et l'équipement technique tels que des livres, des textes, des supports sonores (chansons e.t.c.), des documents visuels (images, photos, films e.t.c.), des documents scriptovisuels (publicité, bandes dessinées e.t.c.), des documents authentiques (bulletins de météo, horaires, fiches de renseignements techniques e.t.c.), la vidéo ou les multimédias (intégration des nouvelles technologies en classe de F.L.E.), et d'autre part, cette thématique devra être originale et actuelle pour capter l'intérêt des apprenants. La gamme thématique doit être variée. Diverses activités permettent à nos apprenants de s'ouvrir à la culture cible, ce qui les aidera à avoir une vision des choses plus objective et un esprit plus tolérant, plus ouvert. Pour les encourager à devenir autonomes et à se sentir impliqués, il faut les pousser à se servir d'outils comme le dictionnaire, l'encyclopédie, Internet e.t.c. Ainsi, la culture cible devient un objet d'observation, d'analyse et de réflexion. On peut aussi leur conseiller de regarder certains films pour s'habituer à la langue cible.

Finalement, nous pensons que c'est l'enseignant qui doit sélectionner, de ses sources informatives des documents, qui transmettent des connaissances culturelles, pour donner à ses apprenants l'idée la plus exacte possible, de la culture du pays cible en les amenant à la confronter avec leur culture maternelle.

Bibliographie

- Abdallah -Pretceille, M., L. Porcher, 1996. *Education et communication interculturelle*. Paris : Puf, coll. L'éducateur.
- Byram, M. et al., 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Galisson, R., 1988. « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturel ». *Dialogues et cultures*, n° 32, FIPF, Actes du VIIème Congrès Mondial, Thessaloniki.
- Germain, Cl., 1993. *Evolution de l'enseignement de langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Gschwind -Holtzer, G., 1981. *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Paris : Crédif, Hatier / Didier.
- Kramsch, C., 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mounin, G., 1984. « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues », *Le français dans le monde*, n° 188. Paris : Hachette-Larousse.
- Puren, Ch., P.Bertocchini, Ed.Constanzo, *Se former en didactique des langues*. Paris: Clé International.
- Zarate, G., 1988. « La description d'une culture étrangère dans la classe de langue : deux modèles didactiques », *Triangle 7*. Didier, Erudition.

La construction discursive des représentations de la langue et de la culture françaises chez les futurs enseignants du FLE

Olga Galatanu

CERCI- EA, Institut de Recherche et de Formation en FLE,
Université de Nantes, France

Notre recherche se situe à l'interface de la sémantique lexicale et de l'analyse du discours, au service de la recherche en didactique des langues étrangères. Elle articule un modèle de description des significations lexicales susceptible de rendre compte de leur potentiel évaluatif et une définition du discours comme une pratique de construction de soi et du monde,. Le pouvoir de la parole y est appréhendé à la fois comme celui d'une voie d'accès privilégiée aux représentations sociales et celui d'une force agissante sur ces pratiques. L'étude des représentations qu'ont de la langue et la culture françaises les étudiants en français langue étrangère présente un double intérêt :

*- rendre possible la confrontation de différents discours qui participent à la construction du concept de francophonie;
- permettre de formuler des hypothèses sur l'image qu'ont les futurs enseignants de français de leur pratique enseignante et sur le système de valeurs qu'ils investissent dans cette pratique.*

Nous nous proposons de présenter et argumenter un programme de recherche qui se situe à l'interface de la sémantique lexicale et de l'analyse linguistique du discours, d'une part, et de la didactique « analytique » des langues étrangères et tout particulièrement du français - langue étrangère, d'autre part. Ce programme, mis en place depuis deux ans (plusieurs mémoires de maîtrise, de DEA et deux thèses en cours) s'est précisé et développé avec la création de l'Institut de Recherche et de Formation en Français - Langue Etrangère, IRFFLE à l'Université de Nantes. Nous allons montrer l'intérêt de ce programme aussi bien pour la recherche en linguistique, notamment en théorie sémantique et en analyse du discours, que pour la recherche en didactique (les incidences que cette recherche est susceptible d'avoir sur les stratégies d'apprentissage et d'enseignement mises en œuvre par les acteurs des pratiques discursives de la communication didactique et sur la programmation de l'acte d'enseignement, au niveau du cursus et au niveau de la méthodologie). Nous allons, dans une première partie, parler des évolutions des rapports entre la didactique des langues étrangères et la linguistique. Dans une deuxième partie, nous allons préciser notre approche de la place de la linguistique dans la formation des enseignants de français -langue étrangère, pour présenter, dans une troisième partie, le programme de recherche que l'IRFFLE propose sur la construction discursive des représentations de la langue et de la culture françaises chez les futurs enseignants du FLE.

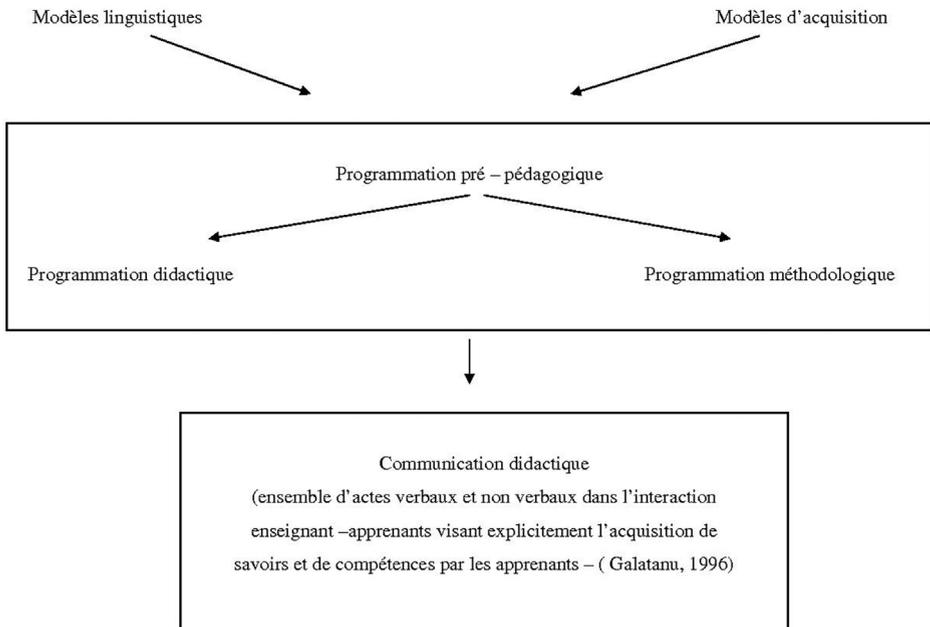
1. De la « Linguistique et didactique des langues étrangères » à la « Didactique des langues étrangères et Linguistique »

Traditionnellement , on parle de *la linguistique appliquée à la didactique des langues*, les paradigmes de l'approche théorique en linguistique étant déterminants, avec ceux qui se développent en psycholinguistique, pour l'approche de l'acte didactique. Cette démarche d'application des modèles linguistiques et des modèles d'acquisition à la mise en œuvre du modèle d'enseignement se situe à deux niveaux:

- au niveau de la programmation didactique, entendue comme l'élaboration du corpus de savoirs et savoir-faire à faire acquérir : le syllabus (Corder, 1973, Galatanu, 1984, 1996);

- au niveau de la programmation méthodologique, entendue comme l'élaboration de méthodes, stratégies et techniques d'enseignement (Corder,1973). Les exemples sont nombreux et couvrent pratiquement l'histoire tumultueuse de la didactique des langues étrangères ou, plus largement des langues vivantes (Puren, 1990) : la méthode structurale, la méthode démonstrative, les méthodes communicatives - fonctionnelles...

Schéma 1 : « Linguistique et didactique des langues étrangères »

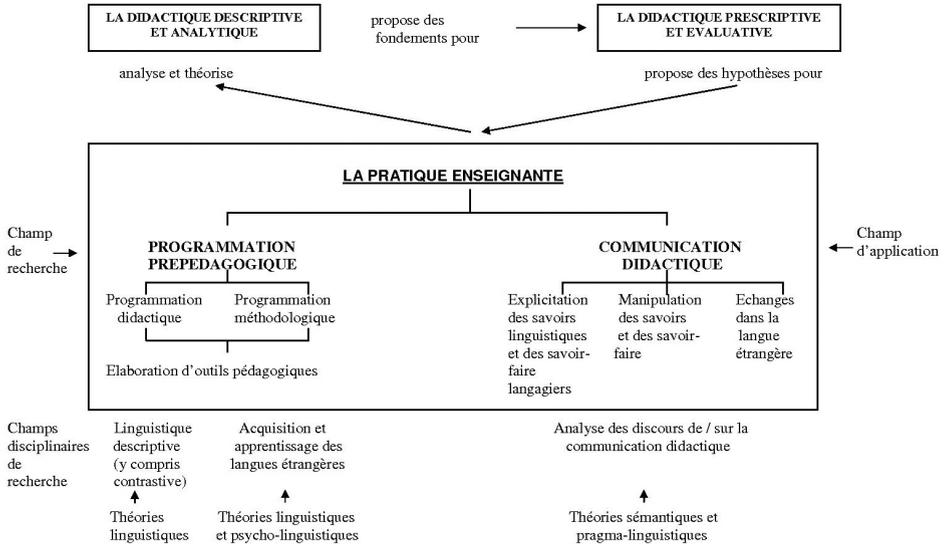


Cette approche est remise en question par l'apparition d'une nouvelle perspective pour aborder les pratiques sociales : la praxéologie, la science action, l'analyse et la théorisation des pratiques, la programmation des pratiques comme hypothèses d'action (Argyris, Schön, 1974, 1978; Argyris, Putnam et Mclain Smith, 1985; Barbier, 1996; Galatanu, 1996; Barbier, Galatanu, 2004). Dans cette nouvelle perspective, la communication didactique apparaît comme le point de départ et le point d'arrivée de la didactique, entendue comme une discipline à la fois analytique, de théorisation des pratiques et prescriptive et évaluative, de formulation et de validation d'hypothèses d'action. (Galatanu, 1984,1996, 2000). La didactique des langues vivantes, analyse et programmation des pratiques de la communication didactique (ensemble structuré d'actes didactiques dans le cadre d'une forme instituée d'enseignement et / ou de formation), rencontre la linguistique à deux niveaux qui lui confèrent deux fonctions :

- la linguistique au service de l'analyse et de la programmation des pratiques discursives de la communication didactique ;
- la linguistique au service de l'analyse et de la programmation des pratiques discursives et de l'objet de la communication didactique dans l'enseignement des langues étrangères.

Nous pouvons résumer cette nouvelle démarche comme dans le schéma 2 .

Schéma 2 : « Didactique des langues étrangères et Linguistique »



La didactique analytique étudie les acteurs de la communication didactique (les apprenants et les enseignants dans les interactions en classe de la communication pédagogique), notamment les actes discursifs mis en œuvre dans les interactions didactiques: les activités d'explicitation et de manipulation des faits langagiers et les activités de communication dans la langue étrangère (Galatanu, 1996, 2000). Elle étudie également l'objet de la communication didactique - la langue étrangère - et les objectifs de la communication didactique - l'acquisition des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère et les motivations et objectifs des apprenants. L'ancrage de la didactique analytique dans la linguistique théorique et appliquée est fort et ne concerne pas seulement l'application de modèles linguistiques à la description de l'objet de l'enseignement et l'application des modèles psycho-linguistiques d'acquisition aux méthodologies mises en œuvre par les concepteurs de programmes et cursus.

1.1. Les acteurs de la communication didactique dans les interactions en classe de langue

Un premier niveau d'implication de la linguistique dans l'analyse de l'acte didactique, quelle que soit la discipline concernée, est celui de l'intelligibilité des dynamiques identitaires des acteurs de cet acte. L'analyse linguistique du discours permet l'étude de l'élaboration discursive de soi (des identités discursives et socio-professionnelles des acteurs de l'acte didactique) et du monde (en l'occurrence, la langue et la culture françaises, la francophonie et la Francophonie, l'enseignement et l'apprentissage). D'autres disciplines y sont impliquées dans des démarches complémentaires : la psychologie, les sciences de l'éducation, la sociologie, les sciences de la communication et de l'information.

1.2. Les actes discursifs mis en œuvre dans les interactions didactiques

L'étude de l'acte d'enseignement - apprentissage s'appuie, dans la perspective que nous venons de définir, sur l'approche linguistique de la communication verbale et des interactions humaines qu'elle produit. La programmation méthodologique est dans ce sens essentiellement une programmation pragma-linguistique, quelle que soit la discipline enseignée, et prévoit l'insertion de différents types d'interactions langagières

autour des savoirs et des savoir-faire à acquérir : des activités d'explicitation de l'objet d'enseignement et/ou de formation, de manipulation des savoirs, de communication sur les savoirs. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, la pragmatique linguistique intervient à deux niveaux : au niveau de la programmation méthodologique, pour prévoir les activités de communication authentique et simulée en langue cible et au niveau de la programmation didactique, pour prévoir l'insertion des actes de langage dans le cursus et leur progression., mais également celle des classes de réalisateurs linguistiques des actes de langage et celle des phénomènes d'indirection (les actes de langage indirects, les phénomènes de sous-entendus, les présupposés).

1.3. L'objet de la communication didactique

L'objet de la communication didactique, quelle qu'en soit le champ disciplinaire et quel que soit le type d'activités langagières (explicitation, manipulation ou échanges sur les savoirs ou mise en œuvre des savoir-faire), représente un domaine de recherche en linguistique et plus particulièrement en sémantique (lexicale et énonciative). La re-formulation des savoirs savants, leur didactisation, leur re-formulation spontanée et dépendante du contexte intéressent aussi bien la linguistique que les sciences de l'éducation et de la communication ou la psycho-linguistique cognitive. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, l'ancrage linguistique de l'objet de la communication didactique a un double statut et présente un double intérêt. L'objet même de l'acte didactique est un objet linguistique: la langue, les faits linguistiques et langagiers, discursifs. La linguistique, théorique et appliquée, sous-tend la programmation didactique (sélection et insertion dans un cursus des faits de langue, description, organisation dans une progression de ces faits de langue) et la programmation méthodologique (organisation de la communication didactique simulée et authentique dans la langue étrangère, insertion des actes de langage Searle, 1969¹ dans un programme et dans une progression).

La linguistique descriptive et ses fondements théoriques sont présents dans toutes les branches de cette discipline : sémantique, lexicale, syntaxique, phonétique et phonologique, morphologique, pragmatique, en amont de l'acte didactique et dans l'acte didactique même, id est dans les discours de la communication didactique. La publication d'« un Niveau Seuil » dans l'espace francophone a marqué un pas important dans la didactique communicative qui a produit non seulement des outils pédagogiques remarquables, mais également un grand nombre d'ouvrages en didactique analytique et théorique dans ce domaine..

1.4. Les objectifs de la communication didactique (l'acquisition des savoirs et des savoir-faire dans la langue étrangère) et les motivations et objectifs des apprenants

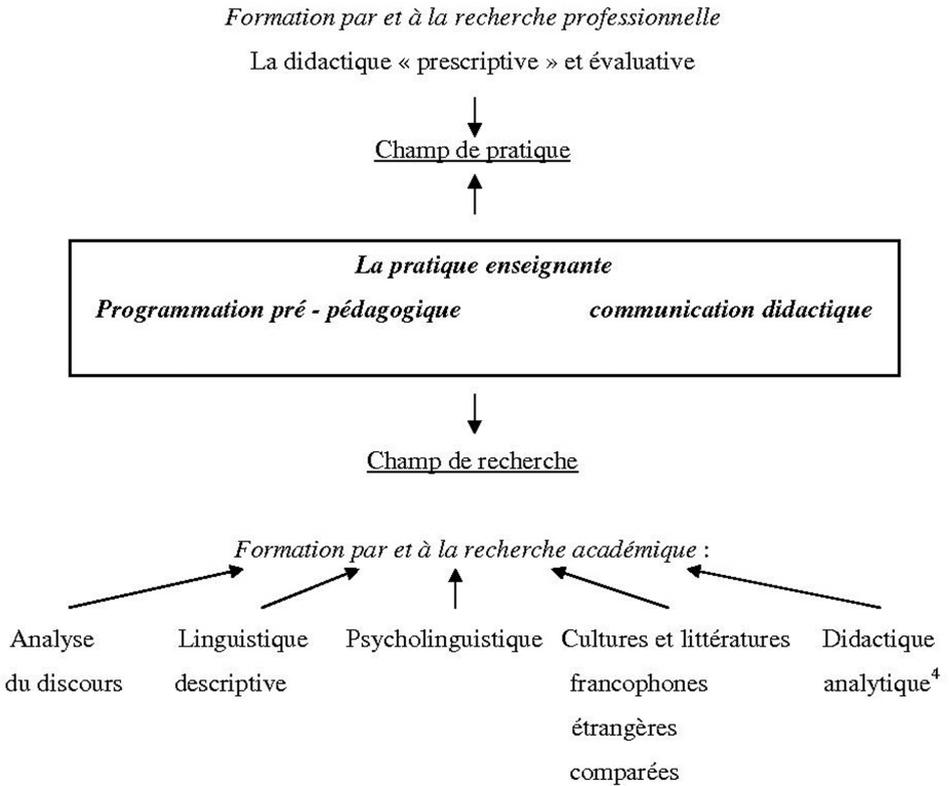
L'analyse des représentations des apprenants et des enseignants ou des futurs enseignants de l'objet de l'enseignement, de l'acte d'enseignement et d'apprentissage, l'analyse des objectifs et des motivations des acteurs sociaux impliqués dans la transmission des savoirs et des savoir-faire, constitue un objet que la linguistique, notamment l'analyse du discours, la psychologie sociale, la sociologie, les sciences de l'éducation se partagent avec des démarches spécifiques, mais complémentaires. L'hypothèse que nous faisons est que le pouvoir de la parole est, dans la perspective qui est la nôtre, à l'interface de l'analyse du discours et de la sémantique théorique, non seulement celui d'une voie d'accès privilégiée aux identités des acteurs sociaux et aux représentations sociales, mais également et surtout celui d'une force agissante sur ces pratiques par la représentation qu'elle construit et propose du monde social et des systèmes de valeurs. (cf. chapitre 3 infra).

2. La formation des enseignants du FLE et la linguistique

L'acte d'enseignement des langues étrangères centré sur l'apprenant, sur ses

besoins langagiers, sur ses motivations et sur tous les aspects interactifs de l'apprentissage, suppose un travail d'analyse des pratiques discursives en classe de langue, en tant qu'outils de formation et en tant qu'objet du processus d'acquisition, d'élaboration d'hypothèses d'action langagière et de grilles d'évaluation non seulement des savoirs et des savoir-faire acquis par les apprenants, mais également des effets (illocutionnaires et perlocutionnaires² (Searle , 1969, Galatanu,1984) des interactions verbales et non verbales sur les acteurs de ces interactions (apprenants et enseignants) en contexte institutionnel. Ceci revient à dire que la formation des enseignants et des formateurs dans le domaine des langues étrangères est censée répondre à des exigences disciplinaires, didactiques et pédagogiques et de gestion de l'activité de groupe (comme dans toutes les disciplines) et à des exigences de compréhension et de gestion de l'interactionnel langagier, interpersonnel (Kramsch, 1984) et interculturel. L'autonomisation , qui conditionne la gestion de la part d'inédit des situations didactiques et de la singularité de tout acte (Barbier, Galatanu, 2000) , id est de tout acte langagier, est sous-tendue par l'acquisition de compétences transversales, d'analyse et de programmation de séquences actionnelles (Barbier, Galatanu et alii, 2004). La formation universitaire à l'enseignement des langues étrangères devient dans cette perspective une double formation à la et par la recherche: disciplinaire, académique et professionnelle

Schéma 3 : « La formation des enseignants du FLE »



3. La construction discursive des représentations de la langue et de la culture françaises chez les futurs enseignants du FLE : un programme de recherche de l'IRFFLE

3.1. Le cadre théorique de la recherche

La recherche, menée par le Groupe d'Analyse Sémantique et Pragmatique – GRASP – se situe à l'interface de la sémantique théorique, dans la filiation de la pragmatique intégrée ou sémantique argumentative (Anscombe, Ducrot, 1983; Anscombe, 1995; Carel, Ducrot, 1999; Galatanu, 1999, 2000, 2003) et de l'Analyse du Discours (Charaudeau, 1992; Maingueneau, 1995; Galatanu, 2000), articulant un modèle de description des significations lexicales susceptible de rendre compte de leur potentiel évaluatif, axiologique, id est argumentatif, et une définition du discours comme une pratique de construction de soi et du monde, productrice de son propre univers, de sa propre réalité. Le pouvoir de la parole est, dans cette perspective, qui est celle adoptée et développée par cet axe de recherche, non seulement celui d'une voie d'accès privilégiée aux identités des acteurs sociaux et aux représentations sociales, mais également et surtout celui d'une force agissante sur ces pratiques par la représentation qu'elle construit et propose du monde social et des systèmes de valeurs.

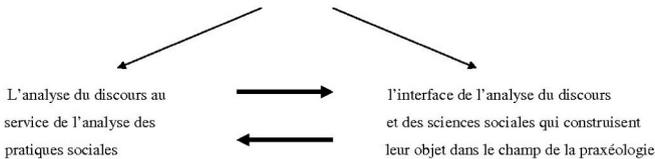
Les discours du futur enseignant et de l'enseignant du FLE en formation continue, sur la langue et la culture françaises, objets de leur pratique professionnelle, future ou présente :

(1) font apparaître leurs représentations des métiers du FLE et les systèmes de valeurs qui leur sont associés;

(2) agissent sur la représentation de la profession enseignante, de l'objet enseigné et diffusé (le français et la culture française) et sur la représentation de soi, comme porteur de ce projet d'enseignement et de diffusion.

Schéma 4 : « Les incidences identitaires du discours »

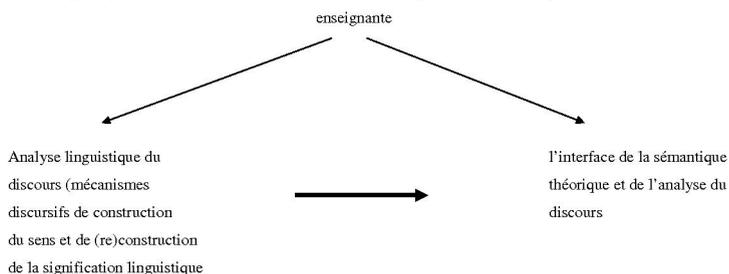
L'étude des incidences identitaires (transformation de soi et élaboration d'une identité collective, celle de la professionnalité enseignante dans le domaine du FLE) et d'une identité individuelle (celle de l'enseignant du FLE, avec ses motivations et son système de valeurs) s'inscrit dans :



(3) agissent sur la signification même des mots: le français, la culture française, la francophonie, participant ainsi à l'élaboration d'un concept.

Cette perspective justifie une approche confrontative des images que donnent du même fait social, du même thème les différents discours produits en contextes pluriculturels et plurilingues. Les représentations de la langue et la culture françaises et du concept de francophonie chez les futurs enseignants du FLE dans différents contextes culturels et linguistiques peuvent être envisagées dans cette perspective confrontative et dynamique dans le cadre d'une structure comme l'IRFFLE où des étudiants français et d'autres nationalités se retrouvent aussi bien en formation initiale que continue (schéma 5).

L'étude des incidences linguistiques (les transformations ou le cinétisme des significations lexicales) des discours des acteurs de la pratique



3.2. L'objet de la recherche:

En analyse du discours, l'analyse porte sur les valeurs modales convoquées pour parler de la langue et la culture françaises et de la francophonie. L'objectif est de faire apparaître la prise de position du sujet énonciateur vis-à-vis du contenu de son discours et le système de valeurs que le discours élabore pour soutenir sa position vis-à-vis de la langue française comme objet d'enseignement et d'apprentissage. Les études déjà, effectuées sur les représentations de la langue française et de son enseignement ont déjà montré une forte modalisation affective et esthétique dans un pays comme la Roumanie, par exemple, et l'absence statistiquement significative d'une perception pragmatique de son apprentissage.

En sémantique lexicale, la recherche porte sur la construction, à partir des occurrences de leur emploi dans les discours des futurs enseignants du FLE et des enseignants en formation continue, des significations lexicales des mots *langue française*, *culture française* et *francophonie*.

3.3 Modèle de description et méthodologie: la sémantique des possibles argumentatifs-SPA

Le modèle théorique proposé (Galatanu, 2000, 2002, 2003) se situe à l'interface de la sémantique lexicale et de l'analyse du discours pour pouvoir rendre compte à la fois des représentations du monde "perçu" et "modélisé" par la langue (Kleiber, 1999 : 27-34) et du "potentiel discursif" au niveau des enchaînements argumentatifs des mots, qui fait l'objet privilégié de la sémantique argumentative (Anscombe et Ducrot, 1983; Anscombe, 1995; Ducrot, 1995; Carel et Ducrot, 1999). L'environnement sémantique de la phrase énoncée et / ou le contexte pragmatique de cet énoncé, peuvent activer (*Elle est belle, elle plaît à tout le monde, voire renforcer (C'est une vraie beauté.)* ou au contraire, affaiblir (*Il est beau, mais bête*), voire neutraliser (*Il est intelligent, mais il ne comprend pas ce genre de problèmes.*) ou même intervertir ce potentiel argumentatif (*Soyez raisonnable, achetez-vous une voiture de luxe.*). La représentation sémantique qui est proposée devra remplir au moins les quatre conditions suivantes:

- Comporter une dimension descriptive de la signification lexicale, préservant ainsi le recours à une lecture de la forme logique de la phrase énoncée (Sperber et Wilson, 1996) ;
- Cette dimension devra pouvoir faire apparaître à la fois la "partie stable" de la signification (voir Putnam et ses analyses des mots *eau*, *arbre* (Putnam, 1975)) et la partie évolutive, que le discours proposé charge et / ou décharge de valeurs, comme dans le cas des mots *purification*, *collaboration*, *camarade*, *eugénisme* et même *démocratie*;

- le modèle devra aussi pouvoir rendre compte du statut d'ensemble ouvert des éléments de signification évolutifs, que nous appelons avec Putnam, Fradin et Anscombe, "stéréotypes" ;

- Il devra également pouvoir rendre compte du potentiel discursif (argumentatif) de la signification lexicale. Elle comporte trois strates (Galatanu , à paraître a, b, c, d) :

- Le noyau : traits de catégorisation sémantique (Putnam, 1994), propriétés essentielles
- Les stéréotypes : ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations , constituant des blocs d'argumentations internes (Carel, Ducrot, 1999)

- Les « possibles argumentatifs », séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes

Le noyau et les stéréotypes forment dans la SPA un dispositif de génération de séquences discursives argumentatives, «les possibles argumentatifs », qui peuvent être activées dans les occurrences discursives, ou déconstruites, voire interverties, par des phénomènes de contamination co- ou contextuelle

La SPA est une approche de la signification lexicale holistique, associative et encyclopédique, ce qui permet au niveau des hypothèses sur la construction des représentations des sujets parlants, l'élaboration d'un système de croyances et de valeurs ancrées dans le réseau des items lexicaux mobilisés et dans les argumentations proposées (présentes dans le discours de manière explicite) ou évoquées (à travers les enchaînements discursifs autorisés par les significations de ces items).

Pour pouvoir rendre compte de la signification dans une approche holistique et associative, nous avons précisé que les stéréotypes d'un mot représentent des associations, dans des blocs de signification argumentative (relation posée comme une "relation naturelle": cause-effet, symptôme-phénomène, but-moyen, etc.) des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques. Elles sont relativement stables et elles forment des ensembles ouverts, dans ce sens qu'il serait impossible d'identifier avec certitude des limites rigides à ces ensembles dans une communauté linguistique à un moment donné de l'évolution de sa langue. Cette approche de la signification est un modèle encyclopédique, car tous les aspects de notre connaissance de l'entité en jeu contribuent au sens de l'expression qui la désigne (Langacker, 1991: 106). Sur le plan de l'interprétation des représentations élaborées par les discours des futurs enseignants de FLE, elle permet la prise en compte du facteur interculturel et l'ancrage dans le vécu (social, intellectuel et affectif) de ceux-ci. Les associations discursives des « possibles argumentatifs » s'organisent dans deux faisceaux orientés respectivement vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif et négatif) (Galatanu, 2002, 2003 et à paraître). L'orientation positive ou négative du faisceau d'associations est fonction de la contamination discursive (due à l'environnement sémantique ou au contexte). Dans le cas des mots qui ont une inscription de l'un des pôles axiologiques dans leur noyau (*bien, mal*) ou dans leurs stéréotypes (*viol, égalité*), le potentiel axiologique reste néanmoins double (à la fois négatif et positif), puisque l'association du mot avec un élément de son stéréotype peut prendre une orientation conforme à l'orientation axiologique du stéréotype: *vertueux* donc *non menteur/estimé* ou opposée à celle du stéréotype: *vertueux* pourtant *menteur/non estimé*, ou encore *laide* donc *désagréable à regarder*, mais aussi *laide* pourtant agréable à regarder.

3.3. Le programme de recherche

Ce programme comporte deux étapes:

La première étape concerne la validation des outils sur de petits corpus :étude des mots *langue française, culture française* et *francophonie* dans les discours lexicographiques, dans des discours officiels (fondateurs du concept de francophonie) et dans des discours recueillis auprès des francophones non natifs de Roumanie (Cluj) et de Moldavie, Chisinau), de même qu'auprès d'étudiants du français-langue étrangère de l'IRFFLE (non spécialistes du FLE)

Cette première étape a donné des résultats intéressants sur le plan de l'analyse et de

la théorie sémantique et sur le plan des hypothèses formulées en didactique sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'enseignement :

- Le développement du modèle de la SPA, notamment au niveau de la description des mécanismes discursifs qui permettent la re-construction de la signification lexicale et son axiologisation positive ou négative (Bénédicte Pénot, *La défense et l'illustration de la langue française dans le discours de Rivarol « De l'universalité de la langue française »*, mémoire de maîtrise SDL, 2003, dir. Galatanu, Laura Calugar, Malika Houari, Bénédicte Pénot, Mélanie Pommet, Description sémantique des termes « francophonie », « Francophonie », « langue française », 2004, Bénédicte Pénot, La Francophonie: quelques représentations et élaboration d'un concept, mémoire de DEA, 2004, dir. O. Galatanu

- Les outils d'analyse élaborés seront réinvestis sur un corpus recueilli dans deux autres pays européens par Bénédicte Pénot, dans le cadre de l'élaboration de sa thèse de doctorat, sur *La francophonie: l'élaboration discursive d'un concept dans le contexte européen*. Cette étude portera essentiellement sur les mécanismes sémantico-discursifs de reconstruction des stéréotypes portés par la signification du mot francophonie.

- De l'analyse du discours au service de l'analyse des représentations sociales et des identités des acteurs des pratiques sociales: Les travaux de recherche de Valérie Lamoussière, *Image de la francophonie en Europe de l'Est. Le cas de la Roumanie*, mémoire de maîtrise 2004, dir. O. Galatanu, C. Cuet, et de François Dabin, *Des représentations de la langue française en Roumanie*, mémoire de maîtrise FLE, 2004, dir. O. Galatanu ont permis la validation des grilles d'analyse des valeurs modales et de la construction des représentations sociales à partir de l'analyse sémantique des discours des acteurs sociaux. Parmi les résultats les plus intéressants, nous pouvons mentionner l'axiologisation positive affective et esthétique de la langue française en Roumanie. Nous faisons l'hypothèse que ce résultat sera confirmé par les travaux de Virginie Marie, à Chisinau auprès d'un public de médecins et futurs médecins, dans le cadre de la préparation de sa thèse *Conception de la francophonie chez les apprenants moldaves*.

- François Dabin a fait déjà apparaître un lien entre les représentations de la langue française et les motivations des enseignants et les étudiants de FLE de Cluj et proposé des approches méthodologiques susceptibles de répondre à leurs attentes.

Une seconde étape sera consacrée à l'étude d'un corpus d'interviews des étudiants en formation initiale FLE et d'enseignants FLE étrangers portant sur leurs définitions et description de *langue française* et *culture française* en lien avec la définition qu'ils donnent de *la francophonie* et de *la Francophonie*.

Cette recherche comportera trois volets:

- un volet analyse du discours et construction des significations des lexèmes mentionnés qui permettra d'élaborer des représentations sociales du monde de la francophonie et les systèmes de valeurs qui les sous-tendent; (O. Galatanu, M. Pescheux, M.C. Manes Gallo, M. Souchard, B. Pénot, V. Marie, sous la responsabilité de O. Galatanu et M.C. Manes Gallo)

- un volet didactique de la langue française et didactique de la culture française, pour répondre à la question : quel enseignement de la culture pour enseigner la langue (C. Cuet, L. Fravallo, A. Marguerie et alii, sous la responsabilité de C.Cuet et L. Fravallo);

- un volet « ingénierie de la formation des enseignants » avec la mise en œuvre d'une formation diplômante pour les enseignants étrangers de français langue étrangère (Loïc Fravallo, C.Cuet et alii, sous la responsabilité de Loïc Fravallo).

Nous nous proposons de comparer les représentations de la langue française et de la francophonie, d'une part, dans plusieurs zones géographiques : les pays de l'Europe Centrale et Orientale, l'Union Européenne, l'Asie (Vietnam, Chine) et l'Amérique Latine (Bolivie, Mexique, Brésil), et, d'autre part, les hypothèses que nous pourrions formuler sur les liens entre ces représentations et les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les futurs enseignants de français dans ces espaces. Ces hypothèses seront investies dans un autre programme de recherche qui portera essentiellement sur les performances langagières des apprenants du français - langue étrangère.

Notes

¹ L'intérêt pour les actes de langage, notamment les actes illocutionnaires et leurs effets perlocutionnaires, dans la réflexion des didacticiens, analystes et programmeurs de cursus et méthodes de langues étrangères s'est manifesté avec une grande vigueur depuis les années soixante, en lien direct avec les développements des différents courants pragmatiques en linguistique : la théorie des actes de langage, la théorie de l'énonciation, l'analyse du discours.

² Nous entendons par effet illocutionnaire la reconnaissance par l'interlocuteur de l'intention illocutionnaire (la force interactive que l'acte de langage est censé avoir) et par effet perlocutionnaire, la réalisation de l'effet que le locuteur souhaite obtenir par son interaction verbale à travers l'acte illocutionnaire performé.

³ Entendue comme la praxéologie des pratiques didactiques.

⁴ Institut de Recherche et de Formation en Français -Langue Etrangère créé en 2004 à l'Université de Nantes a pour missions: la recherche technologique et finalisée dans le domaine du FLE et la recherche académique, fondamentale dans les disciplines concernées par l'enseignement du FLE la formation académique, initiale des enseignants du FLE, les diplômes de français pour les étudiants étrangers, la formation continue diplômante des enseignants de français ou d'autres, disciplines dans les filières francophones et les cours de soutien linguistique pour les étudiants et les chercheurs étrangers.

Bibliographie

Anscombe, J.C., 1995. La nature des *topoi*, dans Anscombe, J.C. (éd), *Théorie des topoi*. Paris: Kimé, 49-84.

Anscombe, J.C., Ducrot, O., 1983. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Argyris, C., Schön, D., 1974. *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.

Argyris, C., Schön, D., 1978. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading (Massachusetts): Addison - Wesley.

Barbier, J.M. (éd), 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J.M., Galatanu, O. (éd). 1998. *Action, affects et transformation de soi*. Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J.M., Galatanu, O., 2000. *La singularité des actions : quelques outils d'analyse, dans L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier, J.M., Galatanu, O. (éd), 2004. *Les savoirs d'action : Une mise en œuvre des compétences ?* Paris, L'Harmattan, collection « Action et Savoir ».

Carel, M., Ducrot, O., 1999. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative, dans Galatanu, O. et Gouvard, J.M. (éds), *Langue Française 123: La sémantique du stéréotype*, 6-26.

Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette Larousse.

Corder, P., 1973. *Introduction to Applied Linguistics*. Penguin Modern Linguistics Texts.

Ducrot, O., 1995, *Topoi et formes topiques*, dans Anscombe, J.C. (éd), *Théorie des topoi*. Paris: Kimé, 85-100.

Galatanu, O., 1984. *Actes de langage et didactique des langues étrangères*. Bucarest: TUB, Université de Bucarest.

Galatanu, O. 1996. Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique, in Barbier, J.M. (éd), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France : 101-118.

Galatanu, O. 1999. Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction - reconstruction des *topoi* dans une sémantique argumentative intégrée, dans Galatanu, O. et Gouvard,

- J.M.(éds), *Langue Française 123: La sémantique du stéréotype*, 41-51.
- Galatanu, O. 2000. Signification, sens et construction discursive de soi et du monde, in: Barbier, J.M. et Galatanu, O.(éds), *Signification, sens, formation*. Presses Universitaires de France, 25-44.
- Galatanu, O. 2003b. La construction discursive des valeurs, dans J-M.Barbier (éd.), *Valeurs et activités professionnelles*. L'Harmattan: Paris.
- Galatanu, O. (à paraître b). Le cinétisme de la signification lexicale, dans J-M. Barbier, M. Durand (éd.), *Sujets, activité, environnement*. PUF.
- Galatanu, O. (à paraître). Sémantique et élaboration discursive des identités. « L'Europe de la connaissance » dans le discours académique dans les Actes du colloque « Cross-cultural and cross - linguistic perspectives on Academic Discourse » Mai 20-22, 2005, Université de Turku, Finlande
- Kleiber, G. 1999. *Problèmes de sémantique. La polysémie en question*. Nancy: Presses Universitaires du Septentrion..
- Kramsch, C. 1984. Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hâtier, collection LAL.
- Langacker, R. 1991. *Foundations of cognitive Grammar*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Maingueneau, D. (éd). 1995. *Langages 117 : Les analyses discours en France*
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris:Nathan Clé International.
- Putnam, H. 1975. The meaning of " meaning ", *Philosophical papers*, vol 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, H.. 1994. *Le réalisme à visage humain*. Paris: Armand Colin.
- Searle, J. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La pertinence. Communication et cognition*. Paris: Editions de Minuit.

Izabela Orchowska
KJO UAM, Poznań, Pologne

Le présent article aura pour objet la mise à l'épreuve de l'hypothèse selon laquelle les futurs enseignants de langues vivantes devraient être formés à servir de médiateurs interculturels, la médiation étant, selon nous, non seulement la condition sine qua non de la communication interculturelle réussie, surtout en cas de conflits interculturels qu'ils soient latents ou déclarés, mais également un mode d'application didactique. Parallèlement, nous tenons à préciser que, pour nous, la médiation interculturelle ne consiste pas seulement en l'intervention d'une tierce personne, mais aussi peut se produire directement entre les partenaires de communication. Notre présentation ne couvrira pas de manière complète le sujet de la médiation interculturelle telle que nous la concevons et elle constituera juste une sorte de réflexion préliminaire visant à préciser ce que c'est pour nous que la médiation vue dans la perspective de la formation des futurs enseignants de FLE en contexte universitaire polonais.

Remarques préalables

La dimension interculturelle occupe une place de plus en plus importante dans les programmes d'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Pologne et ceci est parfaitement en phase avec les principes actuels de l'approche communicative qui prône l'éclectisme, la complexité de la connaissance, la centration sur l'apprenant en tant qu'être psycho-social et sujet de son propre apprentissage. Même si le présent article porte sur la formation interculturelle des enseignants de FLE, ces derniers ne constituent pas le seul public intéressé par une formation à l'interculturalité et on pourrait en dire autant, par exemple, des futurs traducteurs/interprètes, qui ont également affaire au linguistico-culturel et explorent les résonances culturelles du discours. Cependant, les futurs enseignants de langues vivantes doivent être formés, en plus, à l'enseignement de la gestion des contacts interpersonnels avec les membres d'une communauté culturelle étrangère et, par conséquent, on ne peut pas dans leur formation faire abstraction des éléments psychologiques et affectifs tels que l'empathie, les attitudes d'ouverture et les perceptions interculturelles et interpersonnelles. Il s'agit donc des savoir-être et des savoir-apprendre qui font partie des compétences générales des apprenants de langues vivantes (Coste *et al.*, 2001) et le processus qui sert le mieux à gérer les relations entre les partenaires de communication de cultures différentes est, d'après nous, la médiation interculturelle. Pour cette raison on doit sensibiliser les étudiants de FLE aux démarches de médiation opérationnelles en situation de communication interculturelle dont la situation en classe de langue n'est qu'une variante.

Définir la médiation interculturelle dans la perspective de l'enseignement/apprentissage communicatif du FLE

Tout d'abord, il est à rappeler qu'il n'y a pas une pratique de médiation interculturelle, mais plutôt des pratiques variées nées de contextes différents. En effet, depuis que l'usage du terme médiation a été introduit dans le champ du droit et de la jurisprudence aux Etats-Unis en 1970, non seulement les médiateurs sont amenés à intervenir dans des secteurs variés : psychiatrie, médecine (de soin et de prévention), psychologie scolaire, milieux socio-éducatifs et judiciaires, formations de divers acteurs sociaux et administratifs, mais aussi les enseignants de langues vivantes sont de plus en plus souvent perçus comme médiateurs interculturels.

Un autre aspect que l'on ne peut pas négliger si l'on veut définir la médiation interculturelle aux besoins de la didactique des langues étrangères est le rapport entre la médiation et la négociation. En fait, dans la plupart des conceptions, la négociation désigne toute « *activité qui met en interaction plusieurs acteurs qui, confrontés à la fois à des divergences et à des interdépendances, choisissent (ou trouvent opportun) de rechercher volontairement une solution mutuellement acceptable* » (Dupont, 1994 : 11), alors que la médiation est considérée comme un cas particulier de la négociation, à savoir elle fait penser à une négociation facilitée par un tiers. Ainsi, on précise dans *Un Cadre européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Coste et al., 2001 : 71-72) que dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Pour ce qui est des exemples concrets des activités de médiation, on y retrouve l'interprétation (orale), la traduction (écrite) ainsi que le résumé et la reformulation de texte dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. Parallèlement, A. Nowicka (2005) propose encore une autre définition de la médiation selon laquelle la médiation signifie un style particulier de négociation qui est caractéristique pour une interaction interculturelle directe et qui sert à élargir des significations culturelles co-construites par les partenaires pour garantir une intercompréhension. Or, tout en voyant la pertinence d'une telle vision de la médiation pour l'analyse conversationnelle, nous la trouvons trop restreinte, de même que les propositions antérieures, pour répondre aux défis de la formation des futurs enseignants de langues et nous optons pour une définition plus large, qui dépasse le cadre d'une interaction interculturelle directe. Ainsi, nous adhérons à celle proposée dans le cadre du projet européen *Médiation culturelle et didactique des langues* (Zarate et al., 2003). Effectivement, d'après cette définition, la médiation culturelle constitue une vaste catégorie qui englobe la compréhension, l'explication, le fait de commenter, d'interpréter et de négocier divers phénomènes, faits, textes, comportements, situations, sentiments, émotions, etc., entre personnes appartenant à différentes cultures ou subcultures (Iriskhanova et al., 2003 : 111) et sa fonctionnalité ne se limite pas aux situations de contact interculturel direct. Par conséquent, on peut parler d'une part de la médiation interculturelle assurée par l'enseignant entre la culture cible et les élèves et d'autre part aussi de la médiation interculturelle directe entre deux partenaires de communication dont les représentations interculturelles sont en confrontation. Autrement dit, dans la perspective que nous adoptons, la médiation en tant que négociation en interaction non seulement constitue une des variantes de la démarche médiatique, mais, en plus, elle ne nécessite pas l'intervention de la tierce personne. Et nous considérons comme particulièrement important de distinguer un tel cas de figure sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. En effet, les apprenants de langue étrangère doivent le plus souvent communiquer avec des locuteurs natifs dans des situations où ils ne peuvent pas compter sur l'intervention d'une tierce personne et par conséquent ils doivent être formés aux stratégies de médiation opérationnelles dans de telles situations de communication.

Enfin, pour ce qui est des futurs enseignants de FLE, tels des étudiants polonais d'un collège universitaire de formation des maîtres de langues vivantes, ils seront obligés de servir de médiateurs à leurs futurs élèves, mais ils doivent également prendre conscience de leurs propres représentations interculturelles et de leurs limites. Quand on s'intéresse à la formation interculturelle des futurs enseignants de langues vivantes, on a tendance très souvent à distinguer la compétence interculturelle personnelle et la compétence interculturelle professionnelle (Kuriata, 2003). Pour nous, ce qui est primordial sur ce plan c'est de mettre l'accent sur le rapport entre ces deux variantes au lieu de les opposer, la médiation en situation de communication interculturelle (pour la définition de la situation de communication interculturelle, voir entre autres Orchowska, 2005) ayant beaucoup en commun avec la médiation entre l'enseignant de langue vivante et ses apprenants. En fait, même si les deux partis sont de même origine culturelle leurs représentations interculturelles ne sont pas identiques. Pour que les enseignants de FLE

puissent aider les apprenants à acquérir la compétence de communication en langue/culture étrangère ou en langue/culture 2, ils devraient donc leur servir de médiateurs et ceci non seulement en ce qui concerne la découverte du système linguistique, mais aussi, voire surtout, en ce qui concerne les pratiques communicatives au sens large du terme et leur détermination culturelle et sociale. Parallèlement, il faudrait que l'enseignant favorise l'autonomisation des apprenants et donc la personnalisation de leur compétence de communication et de tout le processus d'enseignement/apprentissage dont ceux-ci devraient devenir des acteurs à part entière. Par conséquent, en adhérant à la conception de l'enseignement/apprentissage en autonomie, nous tenons à distinguer, à part la médiation fondée sur l'intervention d'un tiers et la médiation bilatérale sans intermédiaire aussi l'auto-médiation interculturelle, qui s'effectue au niveau du langage interne. Qui plus est, c'est à ce type de médiation que l'on devrait, à nos yeux, former en premier lieu les étudiants de FLE en tant que futurs enseignants de langues vivantes.

Pour terminer la présente section, il nous paraît donc opportun de compléter la définition de la médiation interculturelle en ajoutant qu'il s'agit d'un processus réalisé à travers un dialogue, y compris un dialogue interne, et qui est susceptible de déboucher sur une meilleure compréhension de la perspective de l'Autre ainsi que sur la prise de distance face à sa vision ethnocentrique des problèmes abordés. Il est également à mettre en valeur le fait que nous entendons la médiation comme un concept dynamique qui englobe les dimensions affective, cognitive et métacognitive. Ainsi, l'empathie, qui est liée à la médiation, aide les enseignants à mettre en place un environnement favorable, efficace et soutenant l'apprentissage de la langue/culture et aussi conditionne le succès communicatif.

Tentative de définition de la communication interculturelle réussie

Etant donné que nous distinguons la communication interculturelle subie et la communication interculturelle assumée (Orchowska, 2005) et que nous considérons cette dernière comme réussie, nous en conditionnons le succès justement des capacités médiatiques des interlocuteurs. Plus exactement, dans la perspective interculturelle, communiquer de façon satisfaisante c'est notamment entrer dans une communication mutuelle, participer à un échange où l'on partage un certain nombre de références communes. Par la suite, ces références entraînent à une meilleure perception et compréhension des valeurs, des idées, des opinions, de la philosophie de l'Autre, bref de sa culture personnelle. Ceci ne va pas quand même de soi et le recours à la médiation se montre indispensable sur ce plan. En fait, c'est en verbalisant et en négociant les intentions de communication, le sens que l'on attribue aux propos énoncés, les relations d'une part et les représentations interculturelles d'autre part que l'on peut s'ajuster mutuellement et échanger. Qui plus est pour que la médiation ait lieu, il faut que les partenaires de communication (ou au moins l'un d'eux) soient conscients des enjeux interculturels de la communication en générale et des défis d'une situation interculturelle concrète d'autre part.

Quant aux stratégies de médiation, à part celles énumérées dans *Un Cadre Européen* (Coste *et al.*, 2001) et qui reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l'information et trouver un sens équivalent, telles que planification, exécution, évaluation, remédiation, nous voyons la nécessité d'ajouter toute une gamme de démarches de médiation fondées sur l'empathie des partenaires de communication.

Pour illustrer nos postulats, nous présentons maintenant l'analyse d'une interaction entre deux étudiantes polonaises (Apt1 et Apt2) d'un Collège Universitaire de Formation des Maîtres de Langue Vivante (CUFMLV désormais) et une stagiaire française (F), future enseignante de FLE (voir la transcription de l'interaction dans l'annexe n°1). La discussion a eu lieu lors d'un cours facultatif de sensibilisation à la dimension interculturelle de la communication dans le CUFMLV à l'Université de Poznań, ce qui n'est pas resté certainement sans impact sur son déroulement. Quand on analyse la transcription, on remarque que la communication en question n'a pas réussi en raison

des lacunes considérables des intervenantes en matière d'aptitudes à la médiation interculturelle.

Passons maintenant à l'analyse des détails :

- a) en ce qui concerne les sujets abordés tels que le penchant polonais pour l'alcool, l'antiaméricanisme français, la guerre en Irak, ils sont abordés dans la perspective généralisante, qui oppose les Polonais aux Français; or, une telle perspective ne peut que renforcer les représentations culturelles stéréotypées et empêche un vrai dialogue;
- b) quant à la coopération entre les partenaires de communication, des étudiantes polonaises prennent l'initiative en posant des questions à leur interlocutrice française en manifestant ainsi de l'intérêt pour ses propos; en même temps, elles lui attribuent le statut d'expert, ce qui met un peu mal à l'aise leur partenaire de communication et, en même temps renforce les relations hiérarchisées entre les personnes qui communiquent, ce qui ne facilite pas la négociation;
- c) pour ce qui est des attitudes interculturelles, on a l'impression que les interlocutrices attribuent à la différence interculturelle une connotation négative ; si l'on se réfère au modèle du développement de la sensibilité interculturelle de Bennett (Ogay, 2000:120), on peut constater les personnes prenant la parole sont au deuxième stade ethnocentrique, à savoir celui de la défense où la différence de l'Autre est perçue mais elle est combattue, car elle représente une menace pour sa propre vision du monde;
- d) s'il s'agit des identités des interlocutrices, ce sont leurs appartenances nationales qui sont mises en valeur et il n'y a pas même de tentative de négociation de ces identités ni de leur élargissement;
- e) quant au verbal, la stagiaire française recourt au vocabulaire, aux expressions qui permettent de **nuancer ses propos** (lignes 30-31), mais en même temps elle ne peut pas s'empêcher de verbaliser son étonnement à l'égard des comportements des Polonais par lesquels ceux-ci se différencient à ses yeux des Français (lignes 34-37). Or, ses exemples s'avèrent menaçants pour la face des étudiantes polonaises et par conséquent celles-ci se sentent touchées ; il est également à noter que la stagiaire tient à garder sa face en même temps au risque de déplaire à travers ses propos aux étudiantes polonaises (lignes 52-53) ; on pourrait en induire que l'**empathie affective** n'est pas une qualité très fonctionnelle pour ce qui est d'un dialogue interculturel aux yeux de la stagiaire ; de plus, on voit bien aussi, notamment dans les lignes 52-62, que les interlocutrices, et cette fois-ci aussi bien la stagiaire française que les étudiantes polonaises, ne recourent pas aux stratégies verbales de politesse pour nuancer leurs propos et leurs réactions plutôt menaçantes pour la face de leur partenaire de communication;
- f) en ce qui concerne les objectifs communicatifs visés et les moyens pour y arriver, un vrai dialogue n'a pas lieu et les interlocutrices ne cherchent pas à comprendre la perspective de l'autre en tenant avant tout à rester sur leurs positions ; personne n'est capable de suspendre, de mettre en question ses certitudes et pourtant il n'y a pas d'avancée qui ne passe pas par une prise de recul sur ce qu'on croit;
- g) l'interlocutrice française n'a pas de difficulté pour expliquer, reformuler ces extraits de ses propos qu'elle juge incompréhensibles pour ses interlocutrices polonaises en raison des lacunes au niveau de leurs connaissances concernant la société française (lignes 74-82), mais les étudiantes polonaises ne manifestent pas d'intérêt pour ces propos ; peut-être, les considèrent-elles aussi comme menaçants pour leurs faces ou bien tout simplement les remarques de l'interlocutrice française ne leur apportent rien de nouveau; on peut avancer l'hypothèse que les démarches d'explication ne seront pas efficaces sans que les partenaires de communication ne soient capables d'empathie.

En somme, malgré la conscience des intervenants pour ce qui est de l'existence des différences interculturelles entre les Français et les Polonais, le dialogue n'a pas vraiment eu lieu et les impressions post factum, verbalisés par les étudiantes polonaises, le confirment (Orchowska, 2005:432-432). Autrement dit, la dimension affective étant sous-estimée et les rapports entre les interlocutrices n'étant pas égalitaires et ceci malgré leurs statuts sociaux quasi identiques, il est difficile d'échanger. Or, les partenaires de communication en question ne font aucun effort pour faciliter l'intercompréhension, alors que la médiation interculturelle ne peut réussir que si l'on cherche à saisir la perspective de l'autre, et ceci non seulement sur le plan cognitif. Sinon, toute tentative d'aider son partenaire à se comprendre n'apporte pas de résultats escomptés, comme c'était le cas des propos explicatifs de la stagiaire française concernant José Bové. Nous voulons ajouter à la fin de cette analyse qu'également le recours à l'humour aurait pu réduire la tension entre les partenaires de la communication, mais aucune interlocutrice ne l'a pris en considération dans ses démarches communicatives.

On peut en conclure que la communication interculturelle réussie devrait être assumée, authentique, dynamique et en même temps elle devrait être fondée sur des attitudes empathiques des partenaires. Une fois de plus on voit que les compétences générales telles que les savoirs sur le monde, les aptitudes et savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre ne doivent pas être négligées dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes, car la capacité de communication ne se limite pas aux compétences communicatives langagières, même si c'est le langage qui devient le plus souvent l'instrument de la médiation. Or, le recours à la médiation interculturelle doit être provoqué, engagé, ressenti comme justifié et géré par les partenaires de communication.

Formation à la médiation interculturelle dans en contexte universitaire exolingue

Comment répondre donc didactiquement aux défis de la communication interculturelle ? Premièrement, dans la perspective que nous préconisons, il s'agira moins d'encourager les apprenants à emmagasiner des savoirs de type encyclopédique ou ethnographique, et plus de leur proposer des démarches interrogatives par rapport à eux-mêmes en tant qu'apprenants et en tant que locuteurs interculturels, voire en tant que médiateurs interculturels. De même, il faut prendre en considération le fait que toute tentative de formation à caractère culturaliste réduit les phénomènes interculturels à la connaissance des cultures et risque d'enfermer les étudiants dans leurs visions ethnocentristes du monde, de soi et de l'Autre, car il est improbable que les connaissances factuelles favorisent la rencontre avec l'Autre (Abdallah-Pretceille, 1996: 28). De plus, la culture n'est qu'une variable supplémentaire qui n'élimine pas les autres, mais qui, au contraire, opacifie encore plus les enjeux de la situation de communication (ibidem). En effet, comme le remarque à juste titre M. Abdallah-Pretceille (1996:34), la connaissance d'un modèle culturel suffit tant que la situation de communication est équilibrée et que les interlocuteurs se conduisent selon les normes et les modèles répertoriés, mais en réalité les situations de rupture par rapport au cadre de référence normé sont nombreuses, car les hommes aiment se singulariser de ses semblables, notamment pour ce qui est des éléments de leur culture dont ils sont conscients et que l'on connaît le mieux. On doit donc faire attention à ne pas utiliser de façon abusive les différences interculturelles comme des instruments justificatifs dans des situations de dysfonctionnement relationnel. Bref, toute réponse au seul niveau culturel risque d'être caduque et de déboucher sur une situation d'enfermement réciproque et sur un malentendu. En outre, le recours aux différents supports didactiques, tels documents médiatiques en tant que source de données sur la spécificité de la culture cible, doit s'effectuer avec une certaine réserve critique. Sinon, toutes les informations sur la culture donnée seront considérées comme également valables et cela pose le risque d'un chaos informatif. Il est aussi possible que le recours à un nombre très restreint des sources d'informations sur une communauté culturelle contribue à sa vision très simplifiée et homogène. Nous considérons donc comme indispensable de proposer aux étudiants des

démarches concrètes de médiation interculturelle, tout en sachant que l'acquisition des capacités médiatiques demande du temps ainsi que de l'engagement affectif, cognitif et métacognitif de la part de l'apprenant et de l'enseignant. Pour y arriver, on devrait miser sur l'empathie qui englobe trois dimensions complémentaires :

- «la dimension cognitive, lorsque la personne empathique adopte la perspective d'une autre personne et s'efforce de voir le monde du point de vue de l'Autre;
- la dimension affective, lorsque la personne empathique ressent les émotions ou sentiments de l'Autre;
- la dimension communicative, lorsque la personne empathique signale sa compréhension et son intérêt par des moyens verbaux et non verbaux.» (Irishanova et al., 2003:113).

Bien évidemment ceci pose un problème d'évaluation des attitudes empathiques qui sanctionnerait la place de l'empathie dans l'enseignement/apprentissage des langues. Etant donné que c'est un problème très complexe et très peu étudié, nous voulons juste suggérer ici que l'on ne devrait aucunement prétendre à évaluer l'empathie des étudiantes dans une approche externe et quantitative et que les meilleures techniques sur ce plan devraient relever de la démarche d'autoévaluation. Par conséquent, il serait fonctionnel de commencer par la sensibilisation des étudiants aux facteurs qui déterminent le déroulement de la communication dite interculturelle en leur proposant, par exemple, des analyses post-factum de cas concrets de communication interculturelle. Par ailleurs, passer à de telles analyses au lieu de discuter sur les attitudes générales, valables pour des situations abstraites facilitera, à nos yeux, la sélection des critères d'évaluation de la communication interculturelle. Un bon moyen pour développer la métaconscience interculturelle des apprenants et pour l'étudier c'est aussi les encourager à tenir des journaux de bord où ils relatent l'évolution de leur compétence interculturelle. On peut même prétendre que c'est un prérequis pour pratiquer en classe l'évaluation formative efficace de la compétence interculturelle. Enfin, on ne doit pas oublier que les défis de la communication interculturelle devraient correspondre à l'étape du développement communicatif des apprenants et les objectifs du cours devraient donc être continuellement négociés, comme le présente le schéma ci-dessous.

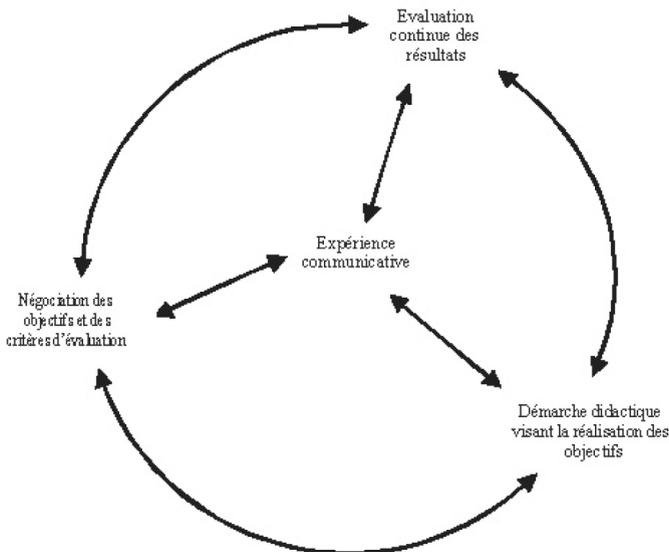


Fig.1 L'intégration de l'évaluation formative dans l'ensemble du processus d'enseignement /apprentissage de la langue/culture 2 (Orchowska, 2005:177)

Pour résumer, il convient d'envisager une formation des futurs enseignants de langues vivantes à la médiation interculturelle qui tiendra compte du complexe, de l'aléatoire, de l'imprévu caractérisant les situations de communication, surtout en contexte pluriculturel.

Conclusion

En fin de compte, nous tenons à constater que si toute action de médiation n'est pas une action didactique et que tout médiateur n'est pas un enseignant, il semble bien que toute relation pédagogique doive inclure des actions de médiation et qu'un enseignant ait nécessairement à jouer un rôle de médiateur. Or, l'entraînement au dialogue interculturel peut être considéré par l'apprenant comme l'occasion de se développer aussi bien sur le plan communicatif et didactique. Deuxièmement, il faut tenir compte du fait que l'opération de médiation ne relève pas d'un processus purement linguistique, mais qu'elle s'insère dans le système des relations entre les partenaires de communication. De plus, on peut constater que la médiation à travers la négociation du sens et des identités des partenaires permet à ceux-ci de mieux se connaître, tout en étant conscient qu'un dialogue dans la perspective interculturelle n'est rien d'autre qu'un processus de recherche toujours inaccompli, et donc dynamique, de l'irréductibilité du sujet à sa culture d'origine. Or, cette incertitude de la connaissance qui caractérise les disciplines que ce soit des sciences exactes ou les sciences humaines et qui présuppose la limite de la connaissance, devrait nous mener à prendre conscience de l'impossibilité de dominer et d'expliquer la réalité dans sa totalité, y compris l'essence de l'altérité.

Avant de clore l'article, nous voulons encore souligner que notre proposition est loin d'avoir la portée universelle, à commencer par le fait que les visions d'une communication réussie, et donc aussi les modèles de négociation et de médiation, diffèrent selon les cultures. En effet, en ce qui concerne la notion de coopération, il existe des variations culturelles considérables. Ainsi, dans certaines cultures (juive, noire-américaine, israélienne), le fait de parler beaucoup et en se mettant en avant est une façon de montrer sa coopération, tandis que dans d'autres cultures, chinoise ou vietnamienne, par exemple, être coopératif se manifeste en parlant peu et en évitant les conflits. De même, si un Américain prend souvent le recours aux questions pour mieux comprendre son partenaire, un Français évite une telle démarche, en y voyant le signe du manque de l'intelligence (Baudry, source électronique).

Pour terminer, on peut arriver à la conclusion selon laquelle d'une part il faudrait apprendre aux enseignants de langues à recourir aux démarches de médiation interculturelle pendant leurs cours et, d'autre part ils devraient, eux aussi, enseigner à leurs apprenants comment pratiquer la médiation dans la situation de communication interculturelle qu'elle soit directe ou indirecte pour les préparer ainsi à des rencontres avec d'autres langues/cultures. Bien évidemment cette préparation passera plutôt par l'entraînement aux stratégies de communication efficaces et la sensibilisation interculturelle adéquate que par l'apport des savoirs culturels bien déterminés.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., 1996. « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication ». *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications* « Cultures, culture », pp. 29-38.
- Baudry, P. « L'autre rive : comprendre les Américains pour comprendre les Français » (un cyberlivre) : www.pbaury.com (la date de la dernière consultation - le 31 mai 2002).
- Coste, D. et al., 2001. Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dupont, C., 1994. *La négociation : conduite, théorie, applications*. Paris: Dalloz.
- Iriskhanova, K. et al., 2003. « L'empathie comme élément de la médiation culturelle ». In : Zarate et al. (dir.). 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. pp. 109-142.
- Kuriata, J., 2002. *Kompetencja interkulturowa w ksztalceniu nauczycieli języków obcych*

na przykładzie języka francuskiego. Thèse de doctorat non publiée.

Nowicka, A., 2005. « Umiejętność mediacji a formułowanie problemów w komunikacji interkulturowej », sous presse.

Ogay, T., 200. *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Bern: Peter Lang SA.

Orchowska, I., 2005. *Initiation des futurs enseignants de FLE à l'autoformation interculturelle en contexte universitaire polonais. Une expérience d'évaluation à base de documents médiatiques*. Thèse de doctorat non publiée.

Zarate, G. et al., (dir.), 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Annexe

Annexe (annexe 7 in: Orchardowska, 2005, p. 427-429)

25.	APT1	je voudrais vous demander si vous [pouvez
26.	F	[tu peux dire "tu"
27.	APT1	(rires) euh : je suis curieuse (..) est-ce que tu penses que les Polonais
28.		boivent beaucoup de vodka ? est-ce que tu penses que c'est un
29.		stéréotype ou c'est (..) [c'est :
30.	F	[en fait, je pense que c'est un (.) c'est un stéréotype (.) parce que je ne
31.		pense pas que tous les Polonais boivent <u>mais</u> : on a vu quand même (..)
32.		on a croisé des gens dans la rue à n'importe quelle heure de la journée
33.		qui sentaient vraiment l'alcool (..) et ça s'est produit plusieurs fois (...) et
34.		moi j'étais surprise de voir des gens qui boivent leur bière dans le train
35.		(...) alors ça (.) c'était vraiment surprenant parce qu'en France il n'y a
36.		pas de droit de faire ça (...) et (..) et des gens (.) je ne sais pas moi (..) à
37.		huit heures du matin avec une bière
38.	APT2	= mais (.) maintenant la loi interdit en Pologne de boire de la bière dans
39.		la rue
40.	F	[oui (.) oui (...) c'est la même chose en France aussi (...) je pense (.)
41.		enfin (...) on a senti (.) mais franchement on a senti l'alcool
42.	APT2	(..) on a vu une émission française (..) où l'animateur a montré un dessin
43.		qui présentait (..) euh : l'Irak [1] l'Irak sous l'occupation polonaise et
44.		c'était (..) c'était un verre d'alcool
45.	F	ah (.) oui ? (..) je trouve pas ça très gentil (..) ce (.) c'est assez négatif (..)
46.		non (.) non (..) c'est (XXX)
47.	APT2	et (.) par exemple (..) dans les films américains (.) les personnages
48.		boivent de l'alcool tout le temps
49.	F	et est-ce que ce ne sont pas les méchants qui boivent ? parce que (.) très
50.		souvent (.) dans les films américains ce sont des méchants qui fument
51.	APT2	je ne sais pas
52.	F	en tout cas (.) en Pologne (.) on vend des cigarettes partout, partout,
53.		partout (.) même à la poste
54.	APT1	mais (.) en France aussi
55.	F	non (.) il n'y a pas autant (.) et pas à la poste quand même (rires) on n'y
56.		vend pas de cigarettes
57.	APT2	oui (.) mais justement c'est une caractéristique des magasins polonais (..)
58.		justement (.) dans les magasins polonais en général on vend tout : des
59.		cigarettes (.) de l'alcool (.) etc. (.) et c'est confortable
60.	F	hum
61.	APT2	on a aussi appris que l'antiaméricanisme était fort en France (..) alors moi
62.		je suis pas pour l'Amérique (.) mais pourquoi être contre ?

63.	F	je pense qu'il y a une certaine jalousie (...) à une époque (..) la France
64.		avait un certain poids dans le monde et puis c'est les Etats-Unis qui ont
65.		ce prestige (..) je ne sais pas exactement (..) ça devient très fort (...) euh ::
66.		et enfin (.) moi (.) je n'aime pas George Bush (rires) (...) maintenant (.)
67.		je ne veux pas mettre tous les Américains dans le même panier (.) ça
68.		c'est sûr (.) c'est pas juste (...) je pense donc que c'est : c'est la
69.		concurrence entre les Etats-Unis et l'Europe et puis les Etats-Unis : les
70.		Etats-Unis malheureusement
71.	APT2	[mais les Etats-Unis ont fait quelque chose de mauvais ?
72.	F	je pense que c'est une histoire de la jalousie
73.	APT2	=mais ça n'a pas de sens
74.	F	non (.) mais après (xxx) vous connaissez José Bové ? (...) c'est un
75.		agriculteur français qui défend la nourriture française et (.) en juillet
76.		1998 (.) il a démonté le Mc Donald et c'est un symbole des Etats-Unis et
77.		de la malbouffe et donc : ça s'est produit alors quand la France n'a plus
78.		voulu recevoir de bœuf américain aux <u>hormones</u> alors les Etats-
79.		Unis ont dit : « nous (.) on ne veut plus recevoir votre roquefort » et cet
80.		homme-là produisait roquefort et donc voilà et puis il y a la guerre en
81.		Irak aussi parce que Jacques Chirac s'oppose vraiment aux alliés des
82.		Etats-Unis
83.	APT2	= à propos de la guerre en Irak (..) qu'est-ce que la France pense de la
84.		Pologne ?
85.	F	alors : je crois (3) c'est dur avoir accès aux journaux (..) moi (.) je ne suis
86.		pas du tout au courant avec ce qui s'est passé (...) je sais qu'à cause de la
87.		position du gouvernement polonais (.) la France a renoncé à installer
88.		une usine en Pologne (1)
89.	APT2	maintenant (..) après la guerre en Irak (.) la France aussi comme la
90.		Pologne voudrait avoir une zone en Irak
91.	F	tout n'est pas encore décidé (3)

L'enseignement des langues étrangères se faisant toujours dans un contexte de contacts permanents entre au moins deux cultures, le développement de la compétence culturelle - voire interculturelle - des futurs professeurs de français est d'une importance primordiale.

L'enseignement moderne d'une langue étrangère ne peut plus se borner à l'enseignement du vocabulaire et du système morpho-syntaxique, il doit également viser la transmission des usages langagiers des natifs, des règles socioculturelles qui font « véhiculer » la parole.

De nos jours, à l'époque où l'Union Européenne ne cesse de s'élargir, la dimension interculturelle prend de plus en plus de poids. En effet, pour arriver à l'intercompréhension, à une meilleure connaissance mutuelle entre les représentants de cultures diverses, tout enseignement de langue doit être imprégné d'interculturalité.

Or, la compréhension interculturelle suppose d'abord la découverte de l'autre culture, celle de la langue enseignée ou apprise. Durant leur formation, les étudiants hongrois - futurs enseignants de français - doivent acquérir une compétence culturelle assez solide pour pouvoir, à leur tour, transmettre des connaissances pertinentes sur la réalité française et francophone. Dans le cursus universitaire, ils étudient l'histoire, la géographie, la littérature et les arts français ainsi que la culture dite « quotidienne ». Toutefois, l'acquisition des implicites culturels reste l'un des aspects les plus difficiles de l'apprentissage d'une langue.

La compétence culturelle, le contenu de l'enseignement de la culture ainsi que sa place dans les curriculums, sont des questions qui soulèvent des débats. C'est de cette problématique que traiterait la communication proposée.

Remarque préalable

Dans la présente communication il sera question de l'enseignement de la civilisation ou plutôt de la culture française. Sans vouloir nous attarder sur les différentes acceptions des termes «civilisation» et «culture», ayant déjà soulevé suffisamment de débats parmi les spécialistes, nous nous contentons de souligner que dans le domaine de la didactique du FLE les deux termes s'emploient indifféremment comme synonymes depuis plusieurs décennies. Nous aussi les utiliserons comme des termes équivalents.

L'importance de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères

De nos jours, à l'époque où les frontières entre les pays disparaissent, et l'Union Européenne - cette communauté multilingue et multiculturelle - ne cesse de s'élargir, la dimension interculturelle prend de plus en plus de poids dans l'enseignement des langues étrangères, notamment dans celui du FLE. Nous admettons maintenant comme une vérité évidente que l'enseignement moderne d'une langue ne peut plus se borner à l'enseignement du vocabulaire et du système morphosyntaxique, ni même à l'acquisition d'une capacité de communication «élémentaire», puisque les différentes formes de la communication entraînent des implications culturelles différentes. L'enseignement du FLE doit également viser à transmettre les usages langagiers des Français, des règles socioculturelles qui véhiculent la parole dans la société, bref, à doter l'apprenant d'un savoir-faire socioculturels très divers, capables de le rendre plus sensible aux différences

de coutume et de comportement social et apte à s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de parole au sein d'une communauté linguistique francophone.

En effet, pour arriver à une meilleure intercompréhension entre les représentants de diverses cultures, dans le contexte actuel de contacts permanents entre les nations, tout enseignement de langue étrangère doit être imprégné d'interculturalité.

En France, l'approche interculturelle apparaît d'ailleurs pour la première fois dans le cadre du français langue maternelle, à propos de l'éducation des enfants migrants au début des années 1970. Cette approche vise à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la tolérance. Le regard interculturel, la comparaison interculturelle supposent tout d'abord la connaissance de sa propre culture, puis la découverte de l'autre culture, dans notre cas, celle de la culture française ou encore, la culture des pays francophones.

Cette découverte se fait au fur et à mesure, tout au long de l'apprentissage de la langue et évidemment pas seulement dans le cadre de l'enseignement scolaire, aux cours de français.

Les différentes sources d'information sur la culture française - les médias (surtout la télé), le cinéma, la mémoire collective, la famille, les amis ou bien l'expérience personnelle (p. ex.: un éventuel séjour en France) - sont susceptibles d'exercer une influence considérable sur les représentations de l'apprenant de français relatives à la France et à ses habitants.

Toutefois, la classe de langue reste le lieu privilégié de l'enseignement de la civilisation, du développement de la compétence culturelle et interculturelle des apprenants.

La compétence culturelle des élèves - les exigences institutionnelles

De nos jours, les institutions de l'éducation nationale des pays européens tiennent compte des nouvelles conceptions didactiques de l'enseignement des langues étrangères et formulent des attentes concernant la compétence culturelle et interculturelle des élèves. La Hongrie ne fait pas exception.

A titre d'exemple, nous citerons quelques objectifs de l'enseignement des langues étrangères du Programme National de Base - document officiel du Ministère de l'Éducation Nationale en Hongrie:

- Avant la fin de la 6^{ème} année: éveiller la curiosité de l'élève envers (par rapport) la culture de la langue étrangère apprise.
- Avant la fin de la 10^{ème} année: doter l'élève d'une approche interculturelle. En prenant connaissance des valeurs spécifiques de la culture cible et en les comparant à la culture hongroise, l'élève doit acquérir une vision plus nuancée de celle-ci.

Dans les documents concernant le baccalauréat de français, les attentes et les exigences relatives aux connaissances culturelles sont encore plus transparentes. 3 domaines y sont mentionnés:

- Connaissance du pays: L'élève doit avoir des connaissances sur l'histoire, l'économie, la politique et la culture des pays dont la langue ou l'une des langues officielles est le français.
- Connaissance de la société: L'élève doit acquérir des connaissances sur la vie quotidienne, sur les conditions de vie, les coutumes, les traditions ainsi que sur les valeurs de base de la société française. Qu'il connaisse les faits de civilisation, les références culturelles nécessaires pour pouvoir éventuellement s'intégrer dans un pays francophone de l'Europe.
- Interculturalité: L'élève doit connaître (pouvoir discerner) les ressemblances et les dissemblances entre la culture de la langue cible et sa propre culture. Il doit être capable de transmettre les valeurs de cette dernière tout en ayant (faisant preuve de tolérance) de la tolérance vis-à-vis des différences de culture et d'identité.

Ces objectifs ne sont pas faciles à réaliser. D'autant plus que si les connaissances des élèves se basent uniquement sur le livre, (utilisé en classe de français), s'ils n'ont pas de contacts directs avec des francophones et qu'ils ne profitent pas des différentes

possibilités extrascolaires pour enrichir et nuancer leurs connaissances sur la France et les Français (p.ex.: média, Internet, correspondance, voyages touristiques ou échanges scolaires), ils restent souvent prisonniers de leurs représentations superficielles, emblématiques.

La compétence culturelle des formateurs

Les méthodes de français, surtout les plus anciennes, présentent souvent une vision stéréotypée de la société française. Les commentaires, les prises de position du professeur sont donc primordiaux pour faire dépasser les stéréotypes. En général, on peut dire que la compétence culturelle des apprenants dépend dans une large mesure des connaissances, du savoir-faire et de l'attitude des enseignants vis-à-vis de la culture française.

Mais en Hongrie les enseignants de français sont rarement des Français. Il n'y a que quelques dizaines de professeurs natifs dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur.

Les professeurs de français doivent alors se construire leur compétence culturelle au fur et à mesure, la développer, l'affiner tout au long de leur carrière. La formation continue des formateurs est donc très importante. Son succès dépend essentiellement de deux facteurs: le premier est un facteur subjectif qu'est la motivation, le zèle de l'enseignant, sa volonté de se perfectionner et le deuxième est un facteur objectif, à savoir des conditions techniques de perfectionnement, des possibilités de suivre des stages en Hongrie ou en France ou encore dans un autre pays francophone. L'organisation des stages nationaux de perfectionnement relève de la compétence et de la responsabilité du Ministère de l'Éducation Nationale. Les bourses d'études pour la France ou les autres pays francophones dépendent, entre autres, des possibilités financières de ces pays pour la promotion de l'enseignement du FLE. Il faut ajouter qu'avec l'élargissement de l'Europe, la situation a changé, les professeurs de français des pays ayant nouvellement adhéré peuvent et doivent faire eux-mêmes les démarches pour trouver une bourse, une possibilité de faire un séjour linguistique, un stage pédagogique en France. Au lieu d'attendre l'aide de l'Institut Français, ils peuvent constituer des dossiers de financement pour pouvoir participer aux programmes et projets européens.

La compétence culturelle des futurs formateurs

Nous avons parlé de la formation continue, mais, bien entendu, la compétence culturelle des enseignants de FLE se construit essentiellement au cours de leur formation initiale, au sein d'un établissement de l'enseignement supérieur. Dans la formation des formateurs, une place prépondérante doit donc être accordée à l'enseignement de la culture. Les formateurs des formateurs ont non seulement le devoir de permettre aux futurs professeurs de français d'acquérir des connaissances sur la culture cible, mais aussi de développer leur regard de formateur tout en les dotant d'une sensibilité interculturelle.

Il est important d'initier les étudiants à diverses approches de l'enseignement de la langue et de la culture française, de leur faire connaître les démarches et procédés à l'aide desquels ils pourront, à leur tour, enseigner ou plutôt aborder les faits de civilisation.

Il est indispensable d'amener les étudiants à réfléchir sur le programme et le contenu des cours de civilisation, de développer chez eux une attitude autonome vis-à-vis des faits de civilisation.

Les cours de civilisation ne peuvent pas se réduire à un perfectionnement de connaissances académiques, quoique les étudiants en aient également besoin, sinon comment pourraient-ils aider leurs futurs élèves à atteindre les objectifs visés au baccalauréat déjà mentionnés?

Ce sont les programmes des cours de civilisation -cursus isolés dans les études au sein des départements de français - qui sont censés former la base de la compétence culturelle des futurs professeurs de français.

A l'École Supérieure Eszterházy, à Eger, le programme « civilisationnel » comprend actuellement 6 cours à contenu différent, bien distinct.

1. Les étudiants de 1^{ère} année suivent, pendant 2 semestres, un cours d'histoire de France des débuts jusqu'au 20^{ème} siècle.
2. Les étudiants des autres années peuvent suivre un cours intitulé «La France des institutions» sur le système politique, les institutions politiques et administratives de la France.
3. Un cours de civilisation vise à présenter l'essentiel de la géographie de la France, à faire connaître aux étudiants les régions de France.
4. Un autre cours s'occupe de la culture quotidienne en traitant des thèmes comme la gastronomie, les activités culturelles des Français, l'immigration, l'emploi, les valeurs et croyances ainsi que les questions relatives à la francophonie.
5. Un cours à option a pour but de présenter les courants de la peinture française du XX siècle.
6. Un autre cours à option vise à doter les étudiants de connaissances sur le cinéma et le théâtre du XX siècle.

La grande majorité de ces cours est donnée par des professeurs natifs, ce qui assure une diffusion d'information assez nuancée, suffisamment complète.

Il est intéressant de mentionner que dans le nouveau programme de la formation de base, conçu dans l'esprit du traité de Bologne et qui devra entrer en vigueur en 2006-2007, l'enseignement de la civilisation recevra une place particulièrement importante, la proportion des cours de civilisation sera considérablement augmentée, un cours d'histoire de la culture française sera proposé aux étudiants tout au long de leurs études.

Évidemment, la compétence culturelle de nos étudiants, futurs professeurs de français, peut et doit être développée aux cours de littérature qui, eux aussi, occupent une place importante dans notre système de formation.

Les cours de conversation présentent également d'excellentes occasions pour acquérir des connaissances pertinentes non seulement sur la langue, mais aussi sur la culture française. A l'aide de documents authentiques actuels, les étudiants ont la possibilité d'enrichir leurs connaissances de la société française d'aujourd'hui, sur ce qui, de nos jours, préoccupe les Français. Les explications du professeur natif permettent d'élucider bien des « implicites culturels » qui sont autant d'obstacles à la compréhension du discours des locuteurs français (Français ou francophones).

Le travail sur un document (article d'actualité) de presse d'actualité dans le cadre d'un cours de conversation, guidé par un professeur français, favorise également les échanges d'idées, la comparaison interculturelle, le regard croisé sur les faits de sa propre culture et ceux de la culture cible et permet d'aborder les thèmes de civilisation à travers une approche interculturelle. En effet, comme le remarque Tagliante, la découverte de la culture cible doit se faire par un travail permanent de réflexion appréciative et commentée. Les prises de position « permettront à l'apprenant de communiquer ce qu'il pense de ce qu'il sait de cette culture nouvelle pour lui et en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne. » (Tagliante, 1994: 69)

En outre, les prises de position se faisant en langue cible, le travail sur l'interculturel donne une excellente occasion pour le développement de l'expression libre des étudiants, de leur aisance verbale - ce qui constitue l'objectif final de tout cours de conversation.

L'énumération des cours susceptibles d'élargir la compétence culturelle et interculturelle des futurs enseignants de français ne serait pas complète sans que l'on mentionne la didactique du FLE, cours magistraux ainsi que travaux dirigés. Dans le cadre de ce cours nous abordons bien sûr les questions de l'enseignement des faits de civilisation mais aussi, la démarche pédagogique à appliquer, l'évaluation des connaissances dans ce domaine, les possibilités de motiver les élèves par la création d'une «ambiance française» dans la classe ou encore par des activités extrascolaires. Nous examinons des dossiers de

civilisation et le contenu civilisationnel des méthodes de français fréquemment utilisées. Nous parlons des différentes connotations dans le vocabulaire de la langue cible et de la langue maternelle et nous abordons également la problématique des stéréotypes.

Les stéréotypes

Le rôle des stéréotypes dans l'enseignement de la culture ne cesse de soulever des débats parmi les spécialistes du domaine. Il est évident que tout stéréotype simplifie et réduit la réalité tout en conservant quelques éléments. Les stéréotypes se transmettent de génération en génération et sont difficiles à éradiquer. Mais faut-il les éradiquer?

Nous sommes d'accord avec Porcher qui dit que les stéréotypes ont toujours quelque chose à voir avec la réalité, de plus, «ils existent au plus profond de nous ... Il ne servirait donc à rien de chercher à les faire disparaître: on ne supprime pas par la volonté ou la compréhension les phénomènes aussi profondément enracinés» (Porcher, 1995 p. 64)

Toutefois, au cours de l'apprentissage, le professeur de langue - tout en s'appuyant sur les stéréotypes, - doit montrer leur caractère partiel et caricatural et il doit apprendre aux élèves à les dépasser.

Il est intéressant de remarquer que les étudiants des départements d'études françaises, -futurs professeurs de français- du moins au début du cursus, semblent avoir à peu près les mêmes clichés sur la France et les Français que les jeunes apprenants de français, - leurs futurs élèves. Cette constatation se base sur mon expérience personnelle: tous les ans, à la rentrée scolaire, j'ai l'habitude de faire faire à mes nouveaux étudiants un jeu d'association pour connaître leurs stéréotypes. J'ai eu l'occasion de proposer la même activité à des lycéens de 14-15, apprenant le français. Le jeu consiste à noter, d'abord individuellement, 10 choses qui représentent avant tout la France pour les participants. Ensuite ils se mettent deux par deux et choisissent sur leur liste 5 choses en commun. A l'étape suivante, les tandems se réunissent en groupes de 4 personnes et négocient à 4 sur les 5 choses qui représentent pour eux la France et les Français. Finalement un représentant de chaque groupe note au tableau les 5 items (éléments) choisis. Le résultat montre combien les représentations stéréotypées sont ancrées dans la mémoire collective: au tableau figurent tous les ans, quel que soit le public interrogé, quasiment les mêmes mots, recouvrant 5 domaines bien distincts: les monuments de Paris, la gastronomie, le luxe, les arts et la gloire de la France. Les mots qui reviennent le plus souvent sont: la Tour Eiffel, le vin, le fromage, la mode et Napoléon.

Or, on sait bien que la Tour Eiffel est surtout appréciée par le touriste étranger, le vin - tout en restant un produit très important pour l'économie française - est de plus en plus souvent remplacé, à table, par l'eau minérale et même le fromage ne fait plus toujours partie intégrante de tout repas en France. (Toutefois, il est rassurant que nos étudiants ne voient plus les Français comme des mangeurs de grenouille. Je n'ai retrouvé cet ancien cliché qu'une seule fois parmi les réponses des lycéens.)

En ce qui concerne la mode, il suffit de comparer les habitudes vestimentaires des jeunes diplômées, travaillant en Hongrie ou ailleurs en Europe Centrale, avec celles des indigènes pour comprendre que Paris n'est plus la capitale de la mode, et que le goût des jeunes Françaises, n'est plus du tout marqué par la Haute Couture, par l'élégance vue sur les pages des méthodes de français.

Pour ce qui est de Napoléon, il est intéressant de remarquer que d'après des enquêtes effectuées ces dernières années en Hongrie à l'échelle nationale parmi les lycéens de 17-18 ans, Napoléon est au deuxième rang parmi les personnages historiques les plus appréciés. (La question est de savoir s'il est aussi apprécié parmi les jeunes Français).

Pour conclure, il convient d'admettre que la compétence culturelle des apprenants de français de tout niveau doit être développée tout au long de l'apprentissage et que l'apport des enseignants est primordial dans ce domaine. Par conséquent, la formation des futurs enseignants de français doit contribuer à ce que les connaissances culturelles

de ces derniers ne cessent de s'enrichir et de s'élargir. Les formateurs de formateurs doivent encourager leurs étudiants à s'ouvrir à la culture française (et sur la culture de la francophonie), à profiter de toute occasion pour suivre les changements de celles-ci, et à utiliser les possibilités offertes par les nouvelles technologies pour se perfectionner sans cesse dans le domaine des connaissances civilisationnelles, qui constitue apparemment l'un des domaines les plus difficiles à éviter de l'enseignement du FLE.

Bibliographie

Bárdos, J. 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás VIII.* 1. sz. 5-18.

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.

Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris: CLE International.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

La place consacrée à la culture est de plus en plus importante dans les manuels de Français Langue Etrangère. Nous avons choisi le thème de la famille française comme exemple de contenu socio-culturel. Notre étude porte sur trois de ces manuels édités dans les années 1990 et très utilisés en classe de langue en Pologne méthodes. A partir de l'analyse du lexique et des différents types de documents (proprement civilisationnels ou non), nous présentons quels types d'images de la famille française sont transmis. Après un court bilan, en conclusion, nous évoquons le rôle de l'enseignant, médiateur entre le manuel et l'apprenant, rôle à la fois important et difficile pour tout enseignant en soulignant la particularité de l'enseignant natif.

Remarques introductives

Le but du présent article est une réflexion critique sur la manière dont les manuels de Français Langue Etrangère (FLE) présentent le lexique et le thème de la famille, comme exemple de contenu socio-culturel.

Il nous semble intéressant d'examiner et d'analyser le contenu de trois différents manuels de FLE parus dans les années 1990, très utilisés en classe de langue en Pologne et destinés à un public adolescent et adulte, afin de voir quels types d'images de la famille française peuvent s'en dégager.

Nous précisons que cette étude porte uniquement sur le premier volume de chacun des trois manuels *Salut! Ça va?* (désormais:SC) *Tempo* (désormais:T) et *Café Crème* (désormais:CC), qui correspond à environ 120h de cours ou au niveau A1 de la classification du Cadre européen commun de référence.

Nous commencerons notre travail par l'analyse du lexique. Nous présenterons la place qu'il occupe dans chaque manuel (est-il introduit explicitement? dans quelle Unité (désormais U)?, en précisant quels sont les objectifs et les contenus de cette U?). Ensuite, nous parlerons de la fréquence de ce lexique.

Puis, nous ferons la présentation des images de la famille transmises grâce aux différents types de documents, à savoir les documents de civilisation, les dialogues et les exercices. Nous signalerons également quelques images implicites.

En conclusion, après un court bilan, nous évoquerons le rôle de l'enseignant et de l'enseignant natif.

Etude du lexique de la famille

Place du lexique de la famille dans les manuels

Nous considérons que le lexique de la famille est indispensable dès le début de l'apprentissage. Il constitue un des volets importants du thème de la présentation. L'apprenant en a besoin tout autant que des verbes comme *être* ou *avoir*. Après avoir dit son nom, son prénom, sa nationalité, son âge, très rapidement, dans une situation de premier contact, l'apprenant a besoin de ce vocabulaire afin de se situer dans la société, de présenter son environnement familial.

Dans le Tableau 1, nous constatons tout d'abord que le lexique de la famille apparaît au début des manuels CC et T alors que dans SC, il est présenté seulement dans l'U 8 et que le titre des Unités présentant ce lexique n'est pas toujours révélateur de son contenu, comme dans SC, „Le français par l'ordinateur”. De plus, les objectifs de ces U ne se limitent pas à celui de présenter sa famille ou une personne par rapport à la place qu'elle occupe dans la famille. C'est un contexte beaucoup plus large qui est pris en compte: celui

de la présentation qui a lieu lors des „premiers échanges” (titre de l’U 2 de T).

Les deux méthodes présentant explicitement le lexique (SC et CC) sont logiquement, d’une certaine façon, celles qui consacrent des exercices ou activités de fixation et de réemploi. Toutefois, les exercices de SC ne concernent pas toujours le lexique de la famille, ils le réutilisent mais portent avant tout sur l’emploi des articles définis (ex.4) ou des adjectifs possessifs (ex.6).

Quant à la nature de ces exercices, il est bien visible qu’elle est toujours la même dans SC. L’apprenant n’est jamais sollicité, invité à produire „du français” en situation de communication: les activités ne sont que des jeux linguistiques. Par contre, après un unique exercice de réemploi, CC propose un exercice d’application (cf. consigne: „Jouez la scène”, ex.3). Il faut aussi souligner le fait que CC demande à l’apprenant d’être actif, attentif dès la présentation du lexique et de vérifier ses propres connaissances.(cf. consigne: „Repérez les mots que vous ne connaissez pas”.)

En ce qui concerne T, nous remarquons que le lexique n’est pas présenté de façon explicite mais que l’essentiel de ce vocabulaire est proposé dans les trois premières U qui ont un contexte de communication assez vaste comme l’indique leur titre: „Premiers contacts”, „Premiers échanges”et „Premiers amis”. Les auteurs (1996:3) précisent d’ailleurs dans l’avant-propos de leur ouvrage que

chaque groupement de trois unités correspond à l’acquisition d’un savoir-faire global directement réutilisable en situation réelle de communication(...)[et qu’] à l’issue des unités 1 à 3, l’élève doit être capable de participer à une conversation minimale correspondant à une première prise de contact où l’on fait connaissance avec quelqu’un, où l’on est amené à donner des informations sur soi-même (identité, profession, domicile, âge), à obtenir le même type d’information de la part de son interlocuteur.

Ce vocabulaire est introduit au cours d’activités de nature différente voire même d’activités croisées, c’est-à-dire d’activités qui mettent en jeu des passages de l’oral à l’écrit, de la compréhension à la production comme nous le pratiquons sans cesse dans la communication quotidienne. Même si le lexique n’est pas un objectif en soi, il est présent dès le début du manuel; le corpus est beaucoup plus riche que celui de SC et CC et concerne aussi bien la famille que la situation familiale. Il est présenté progressivement et de façon répétitive ce qu’illustre aussi le tableau 2 qui concerne le corpus et sa fréquence, tableau dont le commentaire fera l’objet de notre point suivant.

TABLEAU 1: Le lexique de la famille: place et présentation

	<i>Salut! Ca va?</i>	<i>Café Crème</i>	<i>Tempo</i>
Place du lexique	U8: Le français par l’ordinateur	U3: Moi et les autres	U1: Premiers contacts U2: Premiers échanges U3: Premiers amis
Objectifs de l’Unité	- présenter sa famille - demander le fonctionnement d’un appareil - donner des instructions	- saluer une personne, présenter des personnes - dire et demander l’âge - parler du temps qu’il fait	U1: - se présenter - prendre contact avec quelqu’un - poser des questions - répondre à des questions - identifier quelqu’un U2: - parler de soi - demander à quelqu’un des renseignements le concernant U3: - établir une relation avec quelqu’un - „Tu”/ „Vous” - saluer quelqu’un - demander des informations à quelqu’un - exprimer ses goûts et opinions de façon simple

Présentation explicite du lexique	Oui Rubrique: c'est utile pour présenter sa famille p.110	Oui Boîte à outils- vocabulaire p.31 1. Repérez les mots que vous ne connaissez pas.	Non
<p>CC et SC: Activités proposées</p> <p>T: intro du lexique dans différentes activités</p>	<p>CO et CE dialogue A p.111</p> <p><u>Ex. d'entraînement, de fixation et réutilisation</u> p.116-122</p> <p><u>Ex.1:</u> Présentez la famille de Muriel Polac!(dessin représentant une photo de famille) (8 phrases) -1 C'est....</p> <p><u>Ex.2:</u> Trouvez le féminin. (6 phrases) -1 le grand-père: <u>Ex.3:</u> Qui est-ce? Complétez. (8 phrases) Modèle:La femme de mon grand-père , c'est (ma grand-mère)</p> <p><u>Ex.4:</u> Complétez.(avec des articles) (3 phrases) 1.(le) grand-père + (la) grand-mère = (les grands-parents) <u>Ex.5:</u> Répondez aux questions selon le modèle. (10 phrases) Modèle:-Monsieur Legrand est le père de Simon? -Oui, c'est son père. -Monsieur Legrand est le père de Muriel? -Non, ce n'est pas son père.</p> <p><u>Ex.6:</u> Complétez les dialogues. (avec des adjectifs possessifs) (4 mini-dialogues) -Oh, c'est madame Brun! -Et c'est (son) mari.</p> <p><u>Ex.16:</u> Traduisez en français. 1.Przedstawiam Pani mojego meża, Jacka.</p> <p><u>Activités-jeux linguistiques:</u> <u>Act.1:</u> Complétez l'arbre généalogique de Simon <u>Act.2:</u> Dessinez l'arbre généalogique de votre famille. <u>Act.3:</u> Cherchez dans la grille la famille cachée.</p> <p><u>Unité de révision 3:</u> 1 Je sais présenter ma famille. Comment s'appelle les membres de votre famille?</p>	<p>CO et CE dialogues 1et 2 avec questions de compréhension p.28, 29</p> <p><u>Ex de réemploi:</u> <u>2.</u> Qui est-ce? Continuez comme dans l'exemple. - C'est le mari de Sandrine et le voisin de la famille Aubert. Qui est-ce? - C'est Marcel Duval. <u>3.</u> Vous êtes à la Fête de la musique avec des collègues. Vous rencontrez des amis. A quatre ou cinq, jouez la scène des présentations. Exemples: -Céline, je te présente Daniel -Céline, voilà je te présente mon frère Henri. Henri, c'est Céline.</p>	<p>Tableaux de grammaire: -conjugaison du verbe être: je suis <i>célibataire</i>, vous êtes <i>mariés</i>. (U1,p.14)</p> <p>Rubrique"pour communiquer" Possessifs (tu/vous) :il s'appelle omment, ton <i>frère?</i>; Elle est là, ta <i>soeur?</i> Il s'appelle comment, votre <i>frère?</i>; Elle est là, votre <i>soeur?</i> (U.3,p.43)</p> <p>Exercices de compréhensions orale et écrite:Ecoutez le dialogue et dites à quel texte il correspond.Transcription: -Qu'est-ce qu'il fait ton <i>père?</i> -Il est mécanicien. Il a un petit garage. -Et ta <i>mère</i> travaille aussi? -Oui, elle fait le secrétariat au garage. (U1, p20)</p> <p>Exercices d'entraînement: ex.1: Complétez en utilisant „je” ou „j’ ”: J'ai deux <i>enfants</i>. (U1,p.14) ex.8: Complétez en utilisant le verbe „être” ou „avoir”: C'est ma <i>fil</i>le, elle a 6 ans. (U1, 22) ex.9: Complétez les phrases suivantes (les possessifs): -Mon ... a 80 ans. (<i>grand-mère, grand-père, petit-fils</i>) -Bien sûr, vous pouvez venir avec vos ...! (<i>fil</i>le, <i>père</i>, amies) -Cet été, Claude va en vacances chez ses ...(<i>oncle, cousines, tante</i>)</p> <p>Activités proposées dans les dossiers de civilisation: Les prénoms à la mode. Texte extrait du Quid 96 et Ex.3:Vous avez un enfant. Comment l'appellez-vous si c'est un <i>garçon?</i> Et si c'est une <i>fil</i>le? (U1,p.25)</p>

La fréquence du lexique

Plus un mot du thème de la famille a d'occurrences, plus il a de chance d'une part de s'inscrire dans la mémoire de l'apprenant, mais cela signifie également d'autre part que le concept de la famille que ce mot représente est plus ou moins présent dans le manuel et que l'apprenant peut ainsi esquisser peu à peu des images, des schémas de la famille française.

Nous avons construit ce tableau à partir du lexique répertorié dans chacun des trois manuels. Nous avons inscrit en première position le mot *famille*, thème de notre étude, présent dans les trois méthodes avec toutefois une place privilégiée dans CC. Cependant, nous constatons que sur l'ensemble du corpus lié à ce concept, c'est ce manuel qui consacre par ailleurs le moins de place au lexique de la famille en général. Nous avons établi l'ordre des mots en fonction du lien de parenté et du degré de sa proximité par rapport à l'apprenant à savoir: les parents, le père, la mère; le frère, la sœur; les grands-parents, le grand-père, la grand-mère.

La remarque générale est que le lexique concernant la famille proche est très présent et ce, dans les différents types d'activités qui constituent les U des trois manuels, c'est-à-dire dans les différentes activités langagières que sont la compréhension et l'expression orales, la compréhension et l'expression écrites, selon le *Cadre européen commun de référence*. De plus, ce vocabulaire se retrouve tout au long des différentes U. En effet, les auteurs veillent à ce que le principe de récurrence soit respecté afin qu'il fasse vraiment partie du vocabulaire de l'apprenant. (progression en spirale)

Il faut souligner toutefois que SC n'introduit ce lexique qu'à partir de l'U 8, à l'exception du mot *sœur* déjà présent dans l'U 5 et des mots *père* et *mère* cités chacun une fois dans l'U 6. Mais c'est aussi ce manuel qui se détache des autres par l'importance de la fréquence des occurrences.

L'image de la famille que les auteurs transmettent est celle de la famille formée par les parents et les enfants. Le noyau familial traditionnel est proposé comme étant le modèle, la famille type en France.

Seul SC fait exister les grands-parents. Cela confirme, avec les remarques précédentes, l'image d'une famille où les relations entre les différentes générations sont encore importantes, où le cercle de la famille proche s'étend aux grands-parents, où les grands-parents ont une place dans la vie quotidienne de la génération des apprenants. Mais cela correspondrait en fait à l'image de la famille polonaise plutôt qu'à celle de la famille française.

Pour les deux autres manuels, la génération des grands-parents est celle qui est la moins présente. Les auteurs transmettent une image de cette génération par rapport à la génération de l'apprenant à la fois éloignée dans le temps et dans l'espace. Les relations entre enfants et grands-parents sont donc très peu représentées, voire sous-représentées. Pourtant, le souci des auteurs de T et CC, tout comme ceux de SC, est de choisir des situations de la vie quotidienne; force est de constater que le choix est très différent des auteurs polonais et français: les manuels français nous invitent à imaginer une vie quotidienne dans laquelle les grands-parents n'interviennent pas ou très peu et où les relations sont très lâches, très distantes.

Quant au lexique désignant les membres de la famille par rapport aux grands-parents, il est pratiquement inexistant.

En élargissant le cercle familial et en regardant non plus du côté des ascendants mais du côté de ceux de la même génération que l'apprenant, nous trouvons logiquement les cousins. Nous constatons que T a choisi d'utiliser ces mots privilégiant ainsi d'une certaine façon l'image des relations intragénérationnelles. Mais ces quelques citations éclectiques nous conduisent à ne pas envisager ces personnes comme appartenant à la famille proprement dite, à celle avec qui les liens, les relations sont constants, suivis. Ils seraient en effet à classer parmi les membres de la famille „éloignée”.

Enfin, nous avons regroupé les termes qui apparaissent de façon sporadique et ce, uniquement dans T. Il s'agit de termes comme *retraité*, *belle-mère*, *belle-fille*, et deux mots faisant partie du champ associatif de la famille: *bébé*, qui n'est pas nécessairement

un membre de la famille mais synonyme d'enfant; et *copain* désignant, dans l'occurrence relevée, le „petit ami „, et qui fait par conséquent souvent presque partie de la famille. Nous comprenons que les auteurs de SC et CC ne font pas figurer ces mots, les considérant comme ne faisant pas partie du vocabulaire indispensable de l'apprenant. Par contre, les auteurs de T ont choisi de les citer, permettant ainsi au moins à l'apprenant de les rencontrer.

Dans la dernière partie du tableau, nous avons regroupé les mots de vocabulaire concernant la situation familiale. C'est T qui présente la plus grande richesse de termes associés à cette notion. Notons qu'en vis-à-vis de la situation de famille proprement dite, trois événements de la vie de famille ont été sélectionnés: le mariage, le divorce et la naissance.

Pour terminer, un dernier groupe de mots que l'apprenant utilise lorsqu'il est adulte et possède sa propre famille; néanmoins, ce n'est pas l'unique emploi de ces termes. Si nous comprenons le choix des auteurs de SC de ne pas faire figurer le lexique concernant la situation familiale d'un adulte, puisque la méthode est destinée à des lycéens uniquement, nous pouvons nous interroger sur le fait que T donne si peu d'importance à des mots comme *mari*, *femme*, *fil* et *fille* et n'introduit pas le terme affectueux de *chéri/e*, présent en revanche dans SC et dans CC. Pourquoi, s'adressant également à un public adulte, n'avoir pas inséré ce vocabulaire utilisé quotidiennement? Qu'en déduira l'apprenant? Que les Français ne parlent ni de leur conjoint, ni de leurs enfants?

Quant aux nombreuses occurrences du mot *enfant*, il faut souligner qu'elles ne figurent pas toutes dans un contexte familial.

TABLEAU 2: La fréquence du lexique de la famille

Manuels	<i>Salut! Ça va?</i>	<i>Café Crème</i>	Tempo
Corpus			
famille	7	14	7
parents	30	23	9
père	19	6	15
papa	4	4	2
mère	14	4	11
maman	11	5	2
frère	15	11	12
soeur	20	15	10
grands-parents	8	1	-
grand-père	12	1	4
grand-mère	13	-	2
petit-enfants	-	-	1
petit-fils	2	-	1
cousin	2	-	2
cousine	2	-	6
tante	-	-	3
oncle	-	1	1+ tonton:1
retraité	-	-	1
belle-mère	-	-	1
belle-fille	-	-	1
bébé	-	-	1
copain	-	-	1
Situation de famille /familiale	2	-	9
état-civil	-	-	2
marié/e	-	12	25

célibataire	-	2	16
divorcé/e	-	1	3
veuf/ve	-	-	2
se marier	-	1	6
mariage	-	3	6 Vive la mariée!
divorcer	-	1	-
naissance	-	-	2
mari	8	12	3
femme	12	16	7
chéri/e	3	1	-
couple	-	3	-
filles	11	14	5
fil	14	5	6
enfant	6	38	44
jumeaux	1	-	1

Images de la famille

Commençons par la place accordée à la famille. Il n’y a pas de dossier consacré au sujet de la famille et, dans l’ensemble, cette place est assez restreinte par rapport à celle que la famille occupe dans la vie quotidienne.

Voyons à présent les images transmises par les différents types de documents.

Images dans les documents de civilisation

Seuls CC et T insèrent quelques documents apportant des données sociologiques. Il ne s’agit pas de documents authentiques mais fabriqués pour présenter de façon simple et très abordable des informations.

Dans CC, un texte court intitulé *La famille en chiffres* (U3, p.31) donne une définition de la famille: „couple marié (ou non marié) avec ou sans enfant”. Suite à cette définition, nous trouvons des chiffres concernant les couples non mariés, mariés, les couples mariés divorcés, l’âge moyen du mariage pour la femme, pour l’homme, le nombre d’enfants en France en moyenne par famille. L’apprenant peut ainsi aborder les réalités françaises et prendre connaissance des différents types de famille. Nous notons qu’il n’y a pas d’exercice l’incitant, lui demandant les réalités de son pays. Situé juste à côté du lexique de la famille présentant, pour les besoins de la leçon, la famille complète sur trois générations, ce document permet de montrer qu’il n’y a pas „une” famille mais qu’il y a une évolution et qu’il existe d’autres types de famille.

Puis le concept de la famille est traité sous un autre angle, celui des rapports parents/enfants (U10, pp.94-95). Les auteurs montrent de cette façon l’évolution du contexte familial qui a modifié les relations intergénérationnelles. La situation est celle d’une famille divorcée, classique pourrait-on dire, dans laquelle la garde de l’enfant est détenue par la mère. Elle a décidé de travailler chez elle pour consacrer plus de temps à sa fille. Celle-ci voit son père le mercredi, le week-end et pendant les vacances. Les vacances sont aussi le moment propice à l’intervention des grands-parents. Le deuxième document est également construit par les auteurs, mais il fournit grâce à un lexique simple un exemple de ces „nouvelles” familles. Nous insistons sur l’effort des auteurs pour sortir du stéréotype de la famille unie.

Quant au dernier document, il a été créé de toutes pièces pour les besoins de la leçon (un des objectifs de l’U est de donner son emploi du temps) et n’apporte aucune nouveauté par rapport au précédent. Nous pourrions même critiquer „la fiction didactique” que Zarate (1986:82) évoque à propos de l’individu moyen, fiction pédagogique. En effet, personne n’écrit un tel emploi du temps: 6h30 le réveil sonne. La sonnerie me réveille etc.

Zarate (1986:86) a bien noté où se situe la difficulté de la description:

Ce qui est banal, et donc allant de soi pour le natif, est caractéristique, donc typique pour l’étranger, deux logiques qui s’excluent dans leur mode de

description. L'une relève du silence pour le natif („il n'y a rien à dire”), l'autre relève de l'explication pour l'étranger.

Nous constatons que c'est un exemple intéressant pour l'enseignant natif qui doit comprendre, prendre conscience de ce que ce genre de document peut apporter à l'apprenant, mais aussi veiller à ce que cette présentation n'aboutisse pas à une conception stéréotypée du type: l'emploi du temps d'une mère de famille française par exemple.

T présente un document authentique extrait du *Nouvel Observateur* (U3, p.49). Le texte intitulé *Les Français à l'étranger* comporte beaucoup de mots inconnus pour l'apprenant et reste difficile à aborder même s'il ne s'agit que de compréhension globale. Nous pensons que cela peut rebuter l'apprenant, le décourager. C'est une image sortant du cadre français: la famille présentée est une famille bretonne ayant émigrée à Montréal. La composition de la famille reste classique, les parents et deux enfants; cette même image se retrouve dans un test sur la France (U4, p.76) où les statistiques viennent donc confirmer l'exemple pris auparavant. La nouveauté consiste ici à aborder les Français de l'étranger, d'évoquer les échanges interculturels („*les enfants ont des amis de toutes les nationalités*”). Ainsi, nous nous éloignons de notre thème de la famille mais nous tenons à indiquer que ce texte figure dans une activité consacrée à la représentation que les élèves peuvent avoir des autres nationalités.

Le dernier document, *la Fête des mères*, explique la tradition et son origine sans transmettre d'élément nouveau. En effet, l'apprenant est de nouveau confronté au même schéma familial: „*le père et les enfants achètent ensemble un cadeau à la mère de famille*”, avec photo d'une petite fille offrant des fleurs à sa mère à l'appui. Nous sommes en plein dans le cliché et l'enseignant se doit de le signaler à l'apprenant.

Enfin, SC ne contient aucun document de ce type. Les auteurs, Gajos et Szumlewicz (1994:3) ont précisé en introduction que „*le manuel devrait familiariser les élèves polonais avec quelques aspects choisis de la civilisation française.*” Celui de la famille n'a pas été retenu malgré la place pourtant importante accordée à ce champ lexical (U8).

Images à travers les situations familiales présentes dans les dialogues ou exercices.

A travers les dialogues, les auteurs transmettent une autre image, celle des situations de famille.

SC et CC présentent chacun des personnages qui forment une ou plusieurs familles et que l'apprenant retrouvera tout au long du manuel, comme fil conducteur. C'est aussi une façon de donner une présence à la famille. Nous retrouvons le même schéma de familles traditionnellement unies, avec enfants, aussi bien chez les Legrand que chez les Brun. Il faut également remarquer les noms de famille très stéréotypés.

Si nous sommes conscients du fait que les situations sont créées pour les besoins du programme, nous remarquons que dans l'ensemble SC présente des situations plutôt caricaturales, vieilles par rapport à CC, beaucoup plus moderne, actuel. Nous soulignons ici que nous ne prenons en compte que le contenu textuel et que nous comprenons que les auteurs polonais aient des moyens financiers réduits ou aient fait le choix de ne pas inclure de documents iconographiques dans un souci d'avoir un manuel bon marché.

SC propose de nombreux dialogues en situation familiale cependant la plupart se déroule entre adultes et transmet une image très traditionnelle, très stéréotypées au niveau de la composition, des situations familiales présentées, des rôles de la femme, du mari. A l'appui de notre propos, citons un seul exemple: les Brun ont une invitée à dîner. Mr Brun prend le manteau de l'invitée. Ensuite, pendant la scène du repas, c'est uniquement Mme Brun qui parle et fait le service; Mr Brun ne réapparaît qu'à la fin pour proposer un digestif à l'invitée.

Les auteurs apportent une note différente dans un exercice en présentant une famille mixte vivant en France, la femme est française et le mari polonais.(U13,ex.8, p.190). Cela reflète une réalité que l'apprenant polonais connaît assez bien. La nouveauté aurait été de donner l'exemple d'une famille mixte installée en Pologne.

Quant à CC, les situations sont beaucoup moins nombreuses mais elles ont l'avantage d'être plus centrées sur la relations entre les deux générations et le père est aussi présent que la mère. Nous restons dans la même perspective avec les textes civilisationnels: la volonté de passer plus de temps avec leurs enfants et des situations où les parents traitent l'enfant comme partenaire (le père, sur son lieu de travail, montre un projet à son fils, la fille parle de son souhait de monter une pièce de théâtre à son père).

Il y a également un exemple de dispute au sein d'un couple (U3, p.34), ce qui apporte une nuance par rapport à l'image unie de la famille.

Images à travers les situations familiales implicites.

Nous trouvons également des images de la famille implicitement présentes dans certains dialogues et dessins. Nous citerons uniquement les exemples qui apportent une image différente de celles trouvées jusqu'à présent.

D'une façon générale, les dessins viennent illustrer le texte à côté duquel ils se trouvent, mais nous avons noté un exemple où le dessin figure dans un tableau de grammaire, illustrant le verbe „se promener”, et mettant en scène un couple de grands-parents. Lui a une canne, elle, les cheveux gris; elle tient une poussette avec un bébé. (U14, p.136)

Dans l'U consacrée aux problèmes, apparaît la situation d'une femme devant rester au bureau tard le soir. Elle téléphone à une amie pour aller chercher les enfants à l'école. Nous en déduisons qu'il s'agit d'une femme élevant seule ses enfants.(U12, p.190). L'enseignant doit sûrement faire remarquer à l'apprenant le contexte social de cette situation qui pourrait passer inaperçu.

TABLEAU 3: Les images de la famille

	Salut!Ça va?	Café Crème	Tempo
Civilisation		<p>U3,p.31:La famille française en chiffres. (5 phrases simples)</p> <p>U10,p.94,95: Titre de l'unité: En famille</p> <p>1-Familles, je vous aime!(texte informatif sur la famille+ récit sur l'organisation du temps d'Annie, mère de famille)</p> <p>2- L'emploi du temps d'Annie (tableau pendant la semaine et pendant le week-end)</p>	<p>U3,p.49:Les Français à l'étranger. (D'après le Nouvel Observateur n° 1594).</p> <p>U4,p.76: Civilisation: La France, c'est comme ça!Choisissez la réponse qui convient: QCM</p> <p>Les Français ont en moyenne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un enfant par couple - deux enfants par couple (Vrai) - trois enfants par couple <p>U7,p.127: Civilisation: La Fêtes des mères (texte+photo d'une petite fille qui offre des fleurs à sa mère)</p>
	<p>U. 8,p.111: Dialogues Muriel est chez les Legrand. Mr Legrand dit bonjour, Mme Legrand dit à ses enfants d'inviter Muriel dans leur chambre.Ils lui montre leur micro-ordinateur avec un logiciel pour apprendre l'anglais.</p> <p>U.9,p.127:Dialogues entre Mr Legrand et Mme Legrand. Il est tard, Mme Legrand rentre du travail et raconte sa journée à son mari. (Bonsoir Agnès, Bonsoir chéri)+ ex.8</p>	<p>U3, p28,29: La Fête de la musique</p> <p>Dialogue entre deux amis: André présente sa femme à Robert</p> <p>Dialogue entre Sandrine, Mme Aubert et ses enfants.</p> <p>U3, p34: DialogueMireille Mistral regarde la télévision, son mari travaille sur son ordinateur. Elle veut regarder un film, son mari éteint la télévision</p>	

Situations familiales présentées dans les dialogues	<p>A ou DE? Complétez! Résumé de la journée d'Agnès (sortie de la maison à 7h... elle est rentrée tard. De 10h à minuit, elle a regardé la télé.)</p> <p><u>U.9,p.138</u>: Lire et comprendre sans prof- Poisson d'avril :le fils à son père:-Poisson d'avril, Papa!...Je ne suis pas le premier de la classe...dessin du père en colère sortant du magasin avec son fils portant ses cadeaux.</p> <p><u>U.11,p.162,163</u>: - dialogue entre Mr et Mme Legrand.Il demande à sa femme si elle a regardé le journal télévisé - dialogue entre Simon et sa soeur Chantal</p> <p><u>U.11,p.174</u>Act.4:Monsieur Davoine a acheté pour son fils un ... noir. Pour trouver le nom de son cadeau, complétez la grille. (solution:un parapluie)</p> <p><u>U13,p.190, Ex:8</u>: Complétez les phrases avec les articles convenables si nécessaire; Je vous présente ...madame Sobczak, ... professeur de français. Elle est ... française. Son mari est ...journaliste. Il est ... polonais. Ils habitent ensemble en ... France. Ils ont ... fils, Maurice et ... fille, Mireille. Leurs enfants sont ...étudiants. Aujourd'hui ... famille Sobczak a reçu ... télégramme de ... Pologne.C'est ... télégramme de ... leurs grands-parents. Qui arrive à ... Paris? Trois ... personnes y arrivent: ... grand-père, ... grand-mère et ... cousin Stanislas.</p>	<p><u>U.4,p42</u>: Au bureau, il est cinq heures et demie.Dialogue entre un fils et son père. Le père montre son projet de centre culturel</p> <p><u>U.5,p.54</u>:Dialogue „chez Martine”(Café-Restaurant), à l'heure du thé. La fille de Martine dit à sa mère qu'elle va chez son amie, la mère ne veut pas et lui demande si elle a fait ses devoirs</p> <p><u>U.9,p.92</u>: Dialogue Dans une banlieue de Paris. Joseph Sansom, chauffeur de taxi, est prêt à partir. Patrick: (par la fenêtre)-Dis papa, tu peux me conduire au jazz club?</p> <p>Angèle(par la fenêtre): -JosephIn'oublie pas de prendre le pain.+dessin du taxi, du père et du fils.</p> <p><u>U10,p.100</u>:Dialogue Joseph et sa fille Nathalie rentrent à la maison en taxi . Ils discutent du projet de sa fille de monter une pièce de théâtre avec les enfants de la cité</p>	
Situations familiales implicites	<p><u>U1, p.7</u>: Présentation des personnages du manuel: Jean Legrand, Agnès Legrand, même adresse, même numéro de téléphone. Simon Legrand et Chantal Legrand qui ont 15 ans tous les deux.</p>	<p><u>U14,p.136</u>:Dessin de grands-parents(l'homme a une canne, la femme a les cheveux gris, elle a une poussette avec un bébé) figurant dans un tableau de grammaire</p>	<p><u>U.2,p.32 Ex</u>; Mettez vous à deux et imaginez un dialogue (âge, profession,nationalité, situation de famille etc.)entre la journaliste et l'autre personne présente sur l'image.Dessin la journaliste avec une femme, deux enfants sont assis sur une banquette et regardent la télévision.</p> <p><u>U2,p.39</u>: Civilisation: carte de la France et photos de différentes régions."Balades dans les Alpes" (photo représentant deux hommes et une femme portant un enfant.</p> <p><u>U7,p.118</u>: Ecoutez le dialogue. Mettez en relation une heure dans le tableau des horloges et ce que fait Gérard à cette heure-là. Dessin d'un homme et d'enfants sortant de l'école; transcription:" A 4h, je vais chercher les enfants à l'école."</p>

		<p>U11, p.188:Ex. d'évaluation EO Racontez une histoire à partir de ces 3 images en parlant à la place des deux personnages. 1^{er} dessin: un homme aide une femme qui a fait une chute, 2^{ème} dessin: ils boivent un café ensemble, 3^{ème} dessin: le couple avec deux enfants.</p> <p>U12,p.190 Compréhension Ecoutez les dialogues et mettez en relation les problèmes évoqués et les solutions proposées. dessin 5: une femme travaillant sur ordinateur, dessin (a): une jeune fille avec 2 petits enfants; transcription: - Allô Martine? C'est Sylvie. J'ai un petit problème. Je dois rester au bureau pour terminer un rapport. - Bon, j'ai compris. Donc je vais chercher les enfants à la sortie de l'école, je les ferai manger. - je serai vers 9 h. Merci Martine.</p>	
Autres	<p>U.4, p.58: Dessin représentant une photo de famille support de l'ex.2 Où sont-ils? Regardez la photo et complétez!(ex. De réemploi des prépositions „à côté”, „ à droite”etc;) U.7,p.94: Dessin représentant des adultes et un enfant à table U.11, p.170, - ex.3:C'est la mère de Valérie. Valérie (l') aime beaucoup et sa mère (le) sait très bien. - ex.4: 1.Véronique est ma femme. Je (l')aime beaucoup. Chaque jour je (lui) achète des fleurs. 2.Notre grand-père ne voit pas très bien. Nous (lui) lisons des journaux. Nous (le) faisons chaque jour. U.11,p.171:ex.7: Nous allons ce soir à l'opéra avec mes parents</p>	<p>U3,p.32:ex.3 Complétez avec des adjectifs possessifs:2. mon, ma, mes Je m'appelle Claire. Je suis mariée et j'ai deux enfants: ... mari travaille dans un hôpital. ... enfants adorent la musique. ... fils a six ans, ... fille a 8 ans. U4,p.41: Dessin de deux familles séparées par un mur avec le commentaire: nos voisins sont musiciens! U8,p.74: A la gare de Toulouse.Dessin dans un hall de gare représentant une mère tenant sa petite fille par la main regardant le panneau d'affichage horaire. Bilan,p.103,ex.9: Formez des phrases et employez aussi, plus, moins ou autant.(à l'aide des dessins de deux familles. Les Légers, 4 enfants:3 filles et 1 garçon; les Roy, 4 enfants: 2 filles et 2 garçons.</p>	<p>U6, p.105:Regardez les images et racontez ce qui s'est passé, quand et où. Précisez la situation (c'était; il y avait,il faisait) + reproduction d'une lettre écrite à une mère par une femme/jeune fille en vacances avec son mari/ frère +3 photos. U7,p.116: Compréhension orale + dessin d'un hall de gare:une mère tient sa petite fille par la main et appelle Roger, le père composte un billet et appelle aussi Roger, leur fils. U12, p.196: Imaginez les bonnes résolutions de Jean-Yves pour changer de vie: dessin 9, le couple de jeunes mariés est sur le parvis d'une église.</p>

Conclusion

Tout d'abord, nous insistons sur le fait que nous n'oublions pas que les auteurs doivent faire face à de nombreuses contraintes, réaliser des choix souvent difficiles.

Cependant, nous constatons que les images transmises par les manuels sont généralement trop simplistes, simplificatrices. Ce sont celles de la famille parents/enfants, de la famille heureuse, sans problèmes, sans conflits. Les grands-parents sont les grands absents pourrait-on dire, ainsi que les familles monoparentales par exemple. Le

cliché de la femme qui s'occupe des enfants et des travaux ménagers perdure.

Enfin, conscient que chaque méthode comporte une seconde partie, nous tenons à ajouter que nous avons vérifié si les auteurs avaient préféré attendre que l'apprenant ait un niveau de langue suffisant pour introduire un dossier civilisationnel sur la famille, ce qui est compréhensible.

Si chaque manuel consacre effectivement une place plus importante à la civilisation et aux documents authentiques, nous constatons que:

- les «mini-dossiers civilisationnels» de SC traitent des sujets comme la poste, la météo, les transports, la santé, les loisirs, les sports, la presse, la francophonie, l'école et le travail mais pas la famille.

- CC donne pour thème de l'U 6 «Relations parents/enfants- la négociation» et reste donc dans l'image proposée en première partie. Il y a également un dossier civilisationnel intitulé «Génération» mais il s'agit de documents consacrés aux études, à la vie active et au 3^{ème} âge et concernent la société en général.

- T consacre un dossier civilisationnel aux «Grandes mutations du XX^{ème} siècle» (sociales et technologiques). Nous y trouvons un paragraphe sur la famille contenant les définitions de la famille monoparentale, des couples recomposés, des demi-frères et demi-soeurs ainsi que celles des couples mixtes. C'est le seul manuel à nos yeux qui complète l'image de la famille par rapport au contenu de la première partie et vient ainsi combler les lacunes remarquées lors de notre étude.

Aussi la conclusion principale qui s'impose est que le manuel est un point de départ et que l'enseignant a un rôle important et spécifique à jouer. C'est à lui de se servir du manuel comme d'un tremplin et d'élargir le sujet, de montrer autre chose, de proposer un complément. Comme le souligne Beacco (1993:47)

L'enseignant n'est pas cantonné au rôle de médiateur inerte ou d'informateur représentatif. S'il est en mesure d'informer, c'est en tant que divulgateur intermédiaire entre un savoir source et un auditoire.

L'enseignant se doit d'être actif. Nous constatons qu'il peut intervenir tout d'abord au niveau du lexique en introduisant assez facilement, par exemple, le mot tante lorsque n'apparaît que le mot oncle.

De plus, il peut compléter l'image de la famille en apportant ses expériences vécues en tant que témoin. Ici nous évoquerons le rôle du natif qui suscite souvent l'intérêt, la curiosité de la part de l'apprenant. Il doit selon nous se servir de son expérience, de ses connaissances, non pas pour les imposer mais pour apporter une autre image, ajouter des éléments afin d'enrichir celle proposée par les manuels. Zarate (1986:82) constate que „chaque individu (représentant la culture française, donc aussi bien l'enseignant natif que le personnage présenté dans le manuel) est, pour l'élève de français de langue étrangère, le porte-parole d'un groupe et vaut pour son exemplarité”.

Mais elle (1983:36) souligne à juste titre que *l'informateur natif n'est peut-être pas le mieux placé*”. En effet, elle explique que

le péremtoire, «*il faut être né pour comprendre*» ne garantit pas la perception maîtrisée et objective d'une réalité culturelle. Tout au plus fournit-il un mode d'entrée spécifique et lacunaire. Les participants d'une culture ne peuvent objectiver, expliquer et systématiser ce qui codifie l'leur vision du monde. On peut donc penser que le rôle de l'informateur natif est plutôt surestimé ou tout au moins que son expérience *n'est pas analysée pour ce qu'elle a à la fois de relatif et de partiel*.

Nous avons conscience de cette partialité et de notre cas personnel nous ne cessons de répéter que nous ne représentons pas la société française dans son ensemble, mais un exemple, seulement un exemple à ne pas codifier comme un modèle mais à mettre à côté des autres exemples rencontrés jusque-là.

Nous pensons aussi que l'enseignant doit avoir une démarche interculturelle (absente des manuels de notre étude en tant qu'exercice concrètement proposé mais suggérée, voire fortement conseillée dans les guides pédagogiques de CC et T), en faisant travailler, réfléchir l'apprenant sur sa propre culture, en lui demandant par rapport à ce qui est

évoqué dans le manuel, quelle est la situation dans son propre pays, quelles sont les différences ou les points communs.

Porcher (2003:34) propose le concept d'«universels-singuliers» créé par Hegel au XIX^{ème} siècle et dont il redonne la définition: „*ce sont tous les phénomènes qui existent partout et pour tous et que chaque groupe ou chaque société, ou chaque culture traite à sa manière.*” Nous adhérons entièrement aux propos de Porcher qui affirme que

Le concept d'«universels-singuliers» semble effectivement la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et la source d'une diversité féconde.

Nous voyons bien, d'après cette définition, que la famille demande à être traitée comme un «universel-singulier».

Gajos et Szumlewicz (1994:3) confirment notre propos: „*l'art de l'enseignant commence où se finit celui des auteurs.*”

Enfin, c'est CC qui, selon nous, présente l'image de la famille la plus complète, la plus diversifiée allant, ainsi, à l'encontre des stéréotypes; même si T présente un lexique plus complet. C'est aussi l'image la plus moderne, présentée de façon plus réelle. Nous constatons également que c'est le manuel plus récent des trois. Ainsi, chaque nouvelle méthode consacre une place de plus en plus importante aux éléments socioculturels et interculturels, comme Belleville, paru en 2004, dont le titre désigne le lieu où se passent les histoires du manuel. Les auteurs (2004:3) expliquent leur choix de la façon suivante: „*Pourquoi Belleville? Parce que c'est un quartier cosmopolite et vivant.*” Nous pouvons donc nous attendre à une image de la société française, et par la même de la famille, toujours plus proche de la réalité.

Bibliographie

Beacco, J.C., 1993. «Civilisation et discours sociaux en classe de langue». Le Français Dans le Monde, n°257, pp.46-50.

Bérard, E., Y. Canier, C. Lavenne, 1996. Tempo 1. Paris: Les Editions Didier.

Capelle, G., 1997. «Discours sur les méthodes ». Le Français Dans le Monde, n° 286, pp.26-29.

Cuny, F., A.-M. Johnson, 2004. Belleville1. Paris: CLE International.

Gajos, M., T. Szumlewicz, 1994. Salut!Ça va? Tome I. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kaneman-Pougatch, M. et al., 1997. *Café Crème 1*. Paris: Hachette Livre.

Porcher, L., 2003. «Interculturels : une multitude d'espèces». Le Français Dans le Monde, n°329, pp.33-36.

Zarate, G., 1983. «Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère ». Le Français Dans le Monde, n°181, pp.34-39.

Zarate, G., 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris:Hachette.

Notes

¹ Nous reprenons l'expression de Capelle G.: „Ce qui est enseigné n'est pas «le français» mais du français soigneusement dosé (...). Ce français est indissociable de son environnement culturel”. In : Capelle G. , « Discours sur les méthodes ». Le Français Dans le Monde, n° 286, 1997, pp.26-29.

Cet article commence par poser le cadre général et théorique de notre réflexion. Nous plaignons en faveur d'une finalité citoyenne transculturelle à visée critique par l'enseignement/apprentissage du français langue-culture étrangère.

Dans cette perspective, nous croisons deux démarches éducatives, la démarche interculturelle et citoyenne dans la classe pluriculturelle de FLE. S'interroger sur le concept d'interculturalité et sur celui de citoyenneté revient à faire prendre conscience aux apprenants de ce qui caractérise le Moi, l'Autre et le Nous collectifs dans leur essentialité plurielle.

Nous expliquons comment on arrive au capital éthique de la classe de FLE grâce à ce croisement. Nous montrons également comment développer ces compétences par l'intermédiaire du groupe-classe, du pacte citoyen, de la culturalité citoyenne et d'activités de citoyens responsables transnationaux.

Ce n'est qu'à partir de cette sensibilisation que la classe de FLE sera investie d'une mission - comme l'énonce le titre de cet article-, celle d'un héritage éthique international.

La contribution suivante se divise en trois temps. Nous expliquons, d'abord, les motivations de cette réflexion didactique contextualisée à la classe pluriculturelle de FLE en situation de communication exolingue et nos interrogations. Nous exposons, ensuite, les grandes lignes théoriques sur lesquelles nous appuyons notre réflexion. Un troisième temps présente la démarche croisée à visée citoyenne transculturelle et des pratiques concrètes de classes qui sont expérimentées et en phase d'expérimentation dans nos classes.

Cadre général de la réflexion

Point de départ

Le cadre éducatif de notre réflexion, un centre international universitaire d'études françaises pour étudiants étrangers en France et la situation de ses classes se caractérisent par leur dimension d'apprentissage pluriculturelle. Ils sont des lieux par excellence de l'international et de la communication entre cultures. Ils se présentent également comme des ponts de réflexion et d'action collectives entre apprenants avec un but privilégié, celui de faire apprendre la langue-culture française.

Pourtant, depuis le début des années 2000, ces espaces apparaissent être des lieux d'évitement des liens sociaux entre cultures. Nous avons pu, en effet, constater, au sein des classes pluriculturelles de FLE, la fragilisation des relations et des contacts socioculturels entre les apprenants qui peuvent conduire à des crispations cognitives, affectives et aller jusqu'aux replis identitaires des «individus-apprenants».

Ces attitudes de distance entre étudiants étrangers, membres constitutifs des classes de FLE, entravent la communication interculturelle. Elles sclérosent également la dimension formative dévolue au processus d'apprentissage de la langue-culture étrangère apprise : à court et moyen terme, elles fragilisent la reconnaissance des cultures et le processus d'apprentissage interculturel; à long terme, elles freinent l'éclosion d'une pensée ouverte, éclairée sur le monde des cultures qui est pourtant encouragée par la dimension d'apprentissage pluriculturelle du centre à vocation internationale.

Cette situation-problème a abouti aux questions suivants : comment concilier

les étudiants étrangers en tant que « sujets -apprenants » et membres constitutifs de la classe de langue-culture étrangère ? Comment encourager en même temps la recherche d'une conscience commune au sein de la classe pour agir ensemble et la reconnaissance de la diversité ? Comment faire prendre conscience aux apprenants de ce qui autorise la relation sociale entre cultures dans la classe FLE pluriculturelle ? Ce questionnement nous a conduit à œuvrer dans le sens d'une finalité citoyenne transculturelle par l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère et à croiser deux démarches éducatives, l'une à visée interculturelle, l'autre à visée citoyenne.

Cadre théorique

Orientation

Notre questionnement s'inscrit à l'intérieur du champ de l'éducation interculturelle. Concernant cette problématique, nous nous sommes intéressée, en premier lieu, à la place du « sujet » qui est au cœur de sa réflexion mais dont le traitement diffère en fonction de son évolution méthodologique¹. Il s'agissait, dans notre perspective de recherche, de revaloriser le « sujet »-apprenant pour évincer, d'une part, certains amalgames culturels. D'autre part, il fallait penser le problème des relations individuelles et donner une place à chacun des « sujets » dans la classe pluriculturelle de FLE. Nous renvoyons ici aux propos de M. Abdallah-Pretceille qui œuvre à la reconnaissance absolue du « sujet » mettant de côté la culture d'appartenance de l'individu :

En situation de pluralité linguistique et culturelle [...], on a moins affaire aux cultures, aux entités culturelles globales et stables qu'à des fragments culturels ainsi qu'à des manipulations des images et des représentations réciproques des cultures. [...] Ainsi, la connaissance de l'Autre ne doit pas occulter la reconnaissance de l'Autre en tant que sujet, y compris dans des stratégies de défense, de fuite... » (Abdallah-Pretceille, 1996:33-35).

Or ce repositionnement de l'identité du « sujet-apprenant » a ses limites dans notre situation. Il n'a véritablement de sens que si l'apprenant prend conscience de « ce qui nous rassemble » et de « ce qui nous divise »². L'identité de l'apprenant doit donc se parer d'une dimension par laquelle il contraint ses particularismes, sans en oublier ses spécificités, au nom d'intérêts et de principes partagés au sein et au-delà de la classe FLE.

La problématique interculturelle croise alors une autre problématique éducative, l'éducation citoyenne. En effet, ces deux concepts, l'interculturalité et la citoyenneté, refusent l'enfermement autour de l'individu et travaillent, au contraire, au niveau du collectif, c'est-à-dire au niveau de l'humain et des rapports entre les hommes d'aujourd'hui et de demain. Ce croisement va dans le sens de la finalité citoyenne transculturelle par les langues-cultures. Par citoyenneté dans le domaine des langues-cultures, nous entendons une triple dimension : un sens politique qui est lié à l'exercice démocratique ; une dimension civique qui renvoie au sens de pouvoir vivre et faire ensemble. Nous lui attribuons également, du fait de la dimension d'apprentissage pluriculturelle, un sens cosmique qui repose sur une conception anthropologique de l'humain telle que l'entend, par exemple, Edgar Morin (2000:16) pour lequel « l'individu est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce » :

Nous portons en chacun de nous cette triple réalité. Ainsi, tout développement vraiment humain doit-il comporter le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine.

Cette orientation nous a poussé à interroger de nouveau le concept d'identité et à l'articuler avec ceux d'altérité et de citoyenneté. Ces concepts qui sont trop souvent réducteurs et déterminés géographiquement et géopolitiquement sont donc à redéfinir à l'égard de la direction que nous envisageons dans une dialectique d'alternance

équilibrée du «moi» et du «nous». Le concept d'identité est ainsi à considérer en terme d'appartenance à la culture humaine. L'identité d'un individu ne se définit plus en terme d'opposition binaire d'«ici « ou d'»ailleurs» mais plutôt, dans notre perspective, en terme d'alternance, de complémentarité, de négociation, d'appartenance entre ce qui nous est si intrinsèquement singulier mais aussi communs avec d'autres cultures. C'est pour ces raisons que nous avons envisagé le croisement de ces deux démarches éducatives qui ont abouti à la pratique de classe suivante.

Une orientation à positionner dans le contexte européen et dans celui de l'éducation moderne

Notre orientation s'inscrit au cœur des préoccupations éducatives européennes. Elle permettrait de sensibiliser les étudiants étrangers à une « éducation à la citoyenneté démocratique » conforme au projet du Conseil de l'Europe adopté par le Conseil des Ministres en 1999³.

Elle est aussi à positionner dans le contexte de l'éducation moderne et dans la vision prospective de la politique de l'éducation du XXI^{ème} siècle qui prône de cultiver la « compréhension internationale ». L'Unesco encourage à « *l'émergence d'un vouloir-vivre ensemble, comme militants de notre village-planète à penser et à organiser, pour le bien des générations à venir* » (Unesco, 1998:31).

Inscription de l'approche dans le domaine des langues

Notre approche se positionne également dans l'évolution de l'action sociale de référence et de la compétence culturelle de référence préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Au niveau méthodologique, nos pratiques interculturelles s'inscrivent dans le tournant que préconise Christian Puren en didactique des langues-cultures en France, à savoir la nouvelle perspective co-actionnelle/ co-culturelle. Il s'agit, selon l'auteur, « *non plus seulement de vivre ensemble (coexister ou co-habiter)* », mais de « *faire ensemble* », « *co-agir* ». *De ce fait, continue-t-il, « nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer des ressemblances »* (Puren, 2002:62-63).

Pour un « capital éthique » dans la classe FLE pluriculturelle

Notre pratique repose, de façon complémentaire, sur un dispositif de classe, sur une démarche qui privilégie la communication critique entre cultures, sur la mise en place de la culturalité citoyenne et sur des activités de citoyens responsables transnationaux. Cette pratique fait l'objet d'une expérimentation au sein des classes de français oral dans lesquelles nous enseignons avec des apprenants de niveau B1 et B2 de langue française selon le *Cadre commun européen des langues*.

Le dispositif de classe se veut être un cadre participatif et de négociation. Il repose alors sur un faire ensemble négocié et transparent entre apprenants, ayant comme objectif de favoriser les relations individuelles et l'agir entre étudiants constitutifs de la classe. La communication interculturelle au sein des classes de FLE se veut, quant à elle, dynamique. En didactique des langues-cultures, il est dorénavant convenu que la communication interculturelle repose fondamentalement sur trois principes, la décentration, la compréhension ou la pénétration dans le système de l'Autre et la négociation/médiation (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996). Dans notre approche de la communication interculturelle, nous croisons ces méthodes et les poussons à leur extrémité par le biais du débat et de la critique.

Dispositif de classe: la question de l'engagement partagé et de solidarité collective

Dès le début de la vie de classe, nous mettons en place, un dispositif ayant pour visée la création d'un espace d'engagement partagé par tous et de solidarité collective. La création de cet espace passe par la reconnaissance du poids du groupe-classe par les apprenants dans leur formation de langue-culture étrangère. Si en didactique des langues-cultures, on s'entend à dire que le groupe d'apprentissage refuse l'enfermement

autour de l'individu et engage collectivement les apprenants, il fallait, nous semble-t-il, que les apprenants en soient les principaux acteurs et prennent consciences du rôle actif qu'ils peuvent avoir dans leur processus de formation. Dans cette perspective, on invite les apprenants, en début de parcours, à exprimer, par le biais d'un questionnaire anonyme, leurs attentes autour de la classe pluriculturelle de FLE. Les résultats que nous obtenons révèlent généralement une mise en tension des attentes autour du groupe d'apprentissage qui oscillent entre des pôles en apparence contradictoire, tels que le « possible », l'« impossible » et l'« obligation ». Cette oscillation renvoie à des résistances psychologiques individuelles et culturelles (liées entre autres à des contextes idéologiques et politiques divers) autour de l'idée de groupe. Les réticences des apprenants sont révélées à la classe et font l'objet de discussion collective et de recherche de compromis pour respecter la dignité de chaque apprenant. Ce premier questionnement a eu le mérite de faire prendre conscience à l'apprenant de la variable du groupe-classe dans son processus d'enseignement/apprentissage.

On demande également aux apprenants, dès le début de parcours de la vie de classe, où tout est dérangement et étrangeté nouveau, de consigner dans un carnet de bord personnel, toutes les remarques concernant leur vie de classe, leur vie hors classe et leurs réflexions sur ce qu'ils deviennent aux frottements de leurs nouveaux environnements sociaux. Ce regard sur soi par le truchement de l'écriture ouvre la voie à la démarche réflexive que l'apprenant est amené à avoir tout au long de son parcours de vie de classe.

Le pacte citoyen: une expérience démocratique

Pour favoriser la communication entre individus de cultures diverses et la liberté de parole de chacun, les apprenants sont amenés à construire en commun un pacte citoyen qui est actualisé au sein du groupe d'apprentissage. Le pacte citoyen rassemble des règles de vie, la recherche de valeurs communes, des attitudes et des comportements à la base du vivre ensemble et du faire ensemble entre apprenants de cultures hétérogènes.

Le pacte citoyen permet d'associer tous les apprenants au processus de communication et de réflexion entre cultures de la classe. Il est également un baromètre de mesure de la complicité des apprenants à vouloir œuvrer ensemble.

Sa mise en place se justifie du fait que nous voulions que l'échange, le dialogue, la communication avec l'autre se passe selon une entente cordiale sans pour autant être mièvre. Ce pacte citoyen apparaît alors comme un point d'ancrage pour la communication interculturelle critique et débattue.

Cette entente cordiale pourrait sembler anecdotique mais elle a ses raisons d'être. On semblerait oublier, à tort, que l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture en situation d'apprentissage pluriculturelle en contexte exolingue ne peut être considéré comme un acquis initial pour l'apprenant étranger, surtout dans un monde caractérisé par l'individualisme, la violence et la guerre. La seconde raison, en continuant la métaphore guerrière, c'est que la non ingérence, élément majeur de la civilité internationale n'est pas naturelle pour les apprenants étrangers trouvant inévitablement de l'étrangeté envers les autres apprenants de la classe. Cette étrangeté peut être renforcé du fait que pour la plupart d'entre eux, c'est le premier grand voyage.

Les règles de vie de classe, la recherche de valeurs communes, les attitudes et les comportements civiques, règles concernant la communication, du débat, sont définies individuellement, culturellement, débattues collectivement et reconstruites par chacun. Elles font ainsi l'objet de discussions et de débats critiques.

Un premier travail autour des représentations, que les apprenants ont sur les attitudes, les comportements et les valeurs qui fondent le « vivre-ensemble » dans la culture source des apprenants et dans la culture cible française mais également dans ce qu'ils sont individuellement, concourt à mettre à plat des différences notoires qui, expliquées et débattues, peuvent non plus passées pour incongrues, mais acceptables à partir du moment où elles n'offensent pas l'autre.

Or le pacte citoyen de la classe pluriculturelle de FLE doit, pour véritablement prendre tout son sens, être actualisé par les apprenants par des conduites dites «solidaires» et «actives». On entend, par cette expression, la mise en place d'attitudes d'empathie entre apprenants et des capacités à s'ouvrir à l'autre.

L'écoute de chacun au sein du groupe d'apprentissage, le jeu de l'observation des autres, du regard⁴ de l'autre sur soi mais également de son propre dévisagement que nous installons de façon systématique pour briser la chaîne des clichés et des stéréotypes participent à favoriser de telles conduites chez l'apprenant. Les pratiques démocratiques (le droit à la parole, l'écoute réciproque, l'échange des tours de paroles, la prise en compte de la diversité des points de vue, la résolution de problèmes de vie de «groupe-classe» de façon démocratique etc.) y contribuent également. Les conduites solidaires actives des apprenants reposent donc sur l'idée de réceptivité et de réciprocité entre apprenants. Elles s'acquièrent pour l'action et par l'action. Elles sont, en effet, à théâtraliser dans toutes les activités de la classe. Elles deviennent opérantes grâce à la participation de tous et à l'entraide collective favorisées dans ces activités de classe.

Ces conduites solidaires actives oeuvrent ainsi au dépassement de soi, à l'acceptation de la construction personnelle de l'apprenant par le truchement de l'autre et à celle de sa participation à la construction de l'autre.

Les premiers résultats sur la mise en place de ce dispositif montrent que celui-ci permet aux apprenants de reconnaître le sens de la dignité de chaque sujet-apprenant grâce à leur traitement individuel et d'accepter le statut égalitaire des cultures au sein du groupe d'apprentissage grâce à leur traitement équitable. Il permet également aux apprenants de se sentir engagés dans un libre processus de communication collective et de réflexion entre cultures favorisant ainsi la co-habitation et l'action entre membres constitutifs de la classe pluriculturelle de FLE.

Pour une culturalité citoyenne: un cadre de référence critique à construire en commun dans la classe de FLE

Ce dispositif établi, on amène les étudiants à mettre en débat des valeurs et des notions universelles, des mots-clés (solidarité, égalité), des savoirs juridiques et des savoirs qui relèvent d'un sens civique (d'une volonté de vivre ensemble, solidarité envers les collectivités, etc.) à partir de leur champ d'application de l'intra à l'inter, notamment à partir de leurs représentations et de leurs connaissances. L'objectif de cette pratique est de favoriser, d'une part, des liens entre les différents savoirs (savoirs juridiques, savoirs faire avec et savoirs vivre avec) et, d'autre part, de favoriser les conditions d'échanges réflexifs entre les communautés présentes dans le groupe-classe. Enfin, et non des moindres, cette pratique a pour but d'initier l'étudiant étranger à expliciter sa/ses cultures, à en être le médiateur, à prendre du recul et lui permettre de devenir un acteur social transnational. Quatre critères sont ici privilégiés : la sensibilité aux problèmes mondiaux et l'actualité (nationale et internationale), l'expérience et le vécu des étudiants, la décentration (la mise en perspective) et le débat critique.

Les différentes étapes

Dans un premier temps, les étudiants étrangers sont invités à choisir des thématiques nationales extraites de revues de presse qu'ils réalisent en classe. Nous proposons aux apprenants de comprendre le traitement culturellement français de ces thèmes en réalisant une enquête à leur sujet auprès de natifs.

L'élaboration du questionnaire se fait par équipes de deux ou trois étudiants de nationalités hétérogènes. C'est le moment du travail en commun et des négociations verbales sur ce qu'ils savent de ce thème, sur ce qu'ils aimeraient comprendre, savoir et découvrir. L'étape de la réalisation de l'enquête sur le terrain est celle de l'entraide et de la coopération entre étudiants internationaux. Quant à la phase de l'analyse des questionnaires, c'est une période où les étudiants sont appelés à se décentrer par rapport à leur culture d'origine pour comprendre les informations récoltées. Elle est également le

point de départ de l'exercice critique. Les étudiants doivent faire ressortir des enquêtes certains représentations puis les replacer dans leur fondement historique, politique, culturel, social, etc.

Ce double examen contextualisé leur permet de passer de l'étape de la simple connaissance d'une réalité nationale à celle de la compréhension.

La seconde étape invite les étudiants à dépasser les thèmes à la française, à les rapprocher d'un problème international et à s'interroger sur leur champ d'application dans leur culture nationale et dans leur propre vécu. La démarche proposée part ainsi de l'intra à l'inter. Nous les convions d'abord à contextualiser de nouveau ce problème international par rapport à leur identité nationale. Cela demande aux apprenants d'objectiver le problème en l'associant avec les façons de penser dans leur culture savante d'origine et de le rapprocher de certaines valeurs auxquelles il est culturellement lié dans leur pays. Individuellement, mais également par petits groupes d'apprenants de cultures identiques, ils en interrogent les fondements et les conceptions. Ils en examinent, entre autres, le caractère historique, social, politique, culturel, collectif, philosophique.

Le croisement de ces perspectives permet de faire reconnaître aux apprenants la complexité du problème et les conceptions autour des valeurs dans leur pays d'origine évitant l'enfermement de celles-ci sous un sentiment de supériorité culturelle. On invite également ici les apprenants à rattacher le problème et les valeurs à leur vécu.

A partir du moment où les réseaux de lien passé-présent sur ce problème et ces valeurs sont reconstitués par les apprenants, s'ouvre un espace d'échange interculturel dans lequel les étudiants se positionnent, d'abord, en tant qu'individus singuliers par rapport à leur culture d'appartenance par le biais d'exposés. Cette phase prend en compte la dimension affective et subjective des apprenants et ouvre la voie à l'interrogation sur soi. Ce qui est privilégié ici, c'est le sujet-apprenant et son vécu en tant qu'identité singulière et ce qu'il pense de ce problème et des valeurs qui lui sont associées dans son pays. Puis, grâce aux interactions verbales, aux jeux des questions-réponses, aux entretiens directs et aux débats qui s'installent au sein du groupe d'apprentissage, les apprenants sont amenés à se positionner à l'égard des opinions qui émergent, tout en recherchant à créer des passerelles entre les cultures ou à en dénoncer certaines incompréhensions, voire certaines injustices. A ce niveau-là, les apprenants se sentent engagés dans le champ de la critique.

La critique permet de dépasser des points de vue différents entre apprenants, de confronter des thèses, mais aussi d'expliquer des divergences d'opinions concernant des problèmes internationaux et des valeurs qui lui sont associées. Les étudiants sont également amenés à s'exprimer en percevant les rapports entre cultures et les convergences de représentations autour de problèmes internationaux et de leurs champs d'application.

Cette mise en tension, qui contraint à faire le deuil provisoire de l'harmonie dans les discours de la classe de FLE, a amené les apprenants à développer leurs habilités critiques sur lesquelles repose l'ouverture à l'autre et sur le monde. La mise à distance critique et réflexive par le débat entre étudiants redonne un sens complexe aux valeurs (non pas exclusivement par rapport aux concepts occidentaux). Elle oeuvre aussi à certains rapprochements qui permettent de faire prendre conscience à l'apprenant de leurs caractères universels, mais également de leurs traitements différents tout en évitant les discours de supériorité. Grâce également à cet espace discursif, l'apprenant appréhende la complexité de son évolution identitaire et prend conscience de questionnements silencieux et de son cheminement intérieur. Il se positionne alors en tant qu'acteur social de la classe et est initié au rang d'acteur transnational au sein du groupe d'apprentissage.

Aboutissement: la culturalité citoyenne

On aboutit alors à la mise en place d'un cadre de référence construit par le groupe classe que nous nommons la culturalité citoyenne combinant la reconnaissance de valeurs singulières et l'affirmation de valeurs fondamentales, citoyennes, à dimension

universelle, qui ont été discutées, débattues, délibérées et reconnues communes entre les apprenant-sujets malgré leur diversité de traitement national. Ce kaléidoscope des citoyennetés repose sur des valeurs telles que les droits de l'homme, la démocratie, la laïcité, les solidarités internationales, etc.

La reconnaissance de la diversité et de ce qui peut être commun entre et au-delà des cultures est donc passée par l'objectivation et la décentration critique de sa culture source, par la compréhension de la culture cible, mais également par la communication débattue, critique avec les cultures tierces de la classe. Cette communication refuse tout aplanissement des oppositions individuelles et culturelles et œuvre à un équilibre entre les idées de variation et de fusion.

Des activités de citoyens responsables transnationaux

Nous terminons sur des activités ou des actions citoyennes transculturelles mises en œuvre dans notre pratique de classe ou qui sont en phase d'expérimentation. On entend ici par ces activités ou actions, des projets collectifs à visée citoyenne réalisées par la classe de FLE.

Des activités de débat entre apprenants étrangers et apprenants français peuvent être organisées à l'occasion d'événements internationaux tels que la journée de la presse, la journée des femmes, la journée de prévention contre le sida et la toxicomanie, etc. Ces rencontres peuvent déboucher sur la rédaction d'affiches, de dépliant ou de mini-bandes dessinées, sur une exposition commune.

La revue de presse hebdomadaire, les enquêtes réalisées sur des thèmes nationaux et internationaux, leur approche critique concernant les différents champs d'application dans les différentes cultures, leurs expériences pratiques permettent aux apprenants d'extraire des valeurs éthiques sur lesquelles ils se sont librement exprimés et discutés. Ces échanges de paroles ont donné naissance à la réalisation d'une exposition sur certains champs d'application des valeurs, mais également à la rédaction collective d'articles qui ont été à l'origine de la création d'un journal de classe intitulé «le transculturel».

Les activités d'études de cas à partir d'événements internationaux sont proposées aux étudiants étrangers. Elles leur permettent de prendre du recul, c'est-à-dire de dépasser l'événement pour le mettre en perspective avec leur vécu et leur culture source, mais aussi de reformuler leurs représentations. Elles mettent également en relation des événements avec d'autres situations ou avec des acquis juridiques, civiques, universelles déjà fixées par la classe.

Les activités de simulation de médiations et de conciliations sur des problèmes ou des valeurs civiques sont également très utiles pour développer des attitudes à l'argumentation et à la négociation et sortir ainsi des malentendus culturels entre apprenants étrangers.

Des activités de mise en contact avec des pratiques sociales intégrant des organismes extra scolaires (souvent des associations telles que les restos du cœur, la croix rouge, le soutien scolaire, etc.) peuvent être proposés aux apprenants pour développer leur prise de conscience de la solidarité collective. Ceux-ci sont appelés à se mobiliser pour une de ces associations (dans ce qu'on nomme les « journées solidaires ») ou proposent une association, une cause humanitaire de leur pays source mobilisant l'ensemble du groupe classe.

Un projet d'atelier de théâtre va être mis en place prochainement. Il a pour fonction de construire une conscience citoyenne démocratique entre apprenants, de créer des liens entre niveaux et de mobiliser l'ensemble des apprenants autour d'une thématique citoyenne commune.

Il serait également intéressant de mettre en place un conseil d'étudiants étrangers au sein de l'institution d'accueil. Ces derniers pourraient ainsi s'investir dans leur centre universitaire international pour étrangers. Ils seraient invités à s'exprimer sur des sujets de leur vie courante, sur ce qui va ou ne va pas. Des réunions mensuelles

où seraient conviés certains interlocuteurs (tels que le Crous, les représentants du restaurant universitaire, du conseil régional, de la préfecture, mais aussi la direction et les enseignants) auxquels peuvent s'adresser leurs requêtes pourraient être organisées afin que certaines améliorations soient apportées ou que des projets voient le jour.

Pour conclure

Ce que nous offrent ces pratiques de classe, dans notre situation d'apprentissage, est d'une triple nature. Elles permettent, d'une part, de briser la chaîne des crispations des étudiants étrangers dans les classes, de reconnaître les singularités des apprenants ainsi que celles de leur culture d'appartenance. Elles ont offert, d'autre part, aux apprenants de saisir ce qu'il y a de commun et de divers entre eux au niveau mondial. Enfin, elles offrent à la reconnaissance absolue de la catégorie éducative du groupe-classe dans le domaine des langues-cultures étrangères. L'expérimentation des pratiques de classes a permis, en effet, de faire du groupe-classe pluriculturel de FLE, un lieu de ressource pour la solidarité entre cultures.

Cette solidarité s'inscrit à contre courant de ce monde de compétition dans lequel nous vivons et de la globalisation des cultures. Elle n'a d'existence que si on met en place une communication interculturelle véritablement critique, un dispositif de classe citoyen, des conduites solidaires actives, un pacte citoyen et des activités à visée citoyenne transnationale. Tous ces procédés œuvrent, en effet, à la compréhension mutuelle active qui permet d'évacuer toute dérive d'humanisme mou, trop souvent associé à la classe pluriculturelle de FLE. Ils militent pour un humanisme éclairé au sein de la classe et lui attribuent une dimension éthique. C'est, en effet, à partir de ce moment là qu'on peut octroyer à la classe pluriculturelle de FLE, un « capital » et une complicité éthiques.

Mais nous sommes consciente que notre contribution ouvre la voie à de nombreuses interrogations et n'en est qu'à son balbutiement, notamment en terme de savoirs, de savoirs faire, de savoir être et de savoir agir avec. Elle pose également de nombreuses questions en terme de formation des enseignants de langues-cultures étrangères (par exemple, la problématique du choix des matériaux pédagogiques, la problématique de la demande pédagogique, la problématique de l'autorité et du rapport à la discipline). Les missions de l'enseignant se trouvent, de fait, transformées : il doit amener les étudiants à apprendre et à entreprendre, c'est-à-dire à être demandeurs d'outils d'apprentissage à la communauté civique mais également à les aider à réaliser leurs propres outils d'apprentissage.

Toutefois cette contribution a le mérite d'ouvrir la voie à une réflexion, celle de la finalité citoyenne transculturelle dans le domaine des langues-cultures étrangères, un enjeu international et une perspective éducative humaniste indispensable dans les classes pluriculturelles de langue-culture étrangère.

Notes

¹ Comme le modélise C. Puren, celle-ci, depuis une vingtaine d'années, a relevé du « modèle d'opposition (objet→←sujet) », du « modèle de contact (objet [-] sujet) » et d'un modèle qu'il appelle « instrumentalisation (objet]-sujet) » (Puren, 1998: 23-28).

² Selon une expression de Pierre Legendre.

³ L'éducation à la citoyenneté démocratique a, de fait, ouvert la perspective d'une culture commune et la voie tout azimut aux communications pluriculturelles.

⁴ Nous renvoyons ici aux propos de Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher sur l'importance du regard dans l'éducation interculturelle: « *On n'existe jamais seulement à ses propres yeux, on dépend toujours aussi, simultanément, du regard des autres. Cette double identité, dont aucune des composants n'est réductible, c'est le fondement*

même des solidarités. Les représentations que j'ai de l'Autre font partie de l'Autre mais font en même temps partie de moi. Elles forment l'hétérogénéité d'un groupe [...] et de sa diversité »(Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996:53).

⁵ En nous permettant un emprunt à P. Bourdieu.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., 1996. « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication ». *Le Français dans le Monde*, n° spécial « Recherches et applications », janvier, pp.28-38.

Abdallah-Pretceille, M., L. Porcher, 1996, *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.

Morin, E., 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.

Puren, C., 1998. « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 109, pp. 9-35. Paris: Didier-Erudition.

Puren, C., 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les langues modernes* n°2, pp. 55-71.

UNESCO, 1996. *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.

Anita Pytlarz

Université Pédagogique de Cracovie, Pologne

L'évolution rapide de la société contemporaine nous oblige à accorder de plus en plus d'importance au développement de l'interculturel et du plurilinguisme. Pour faciliter les travaux dans ce domaine et répondre aux besoins des jeunes, l'Union Européenne a mis en marche plusieurs programmes communautaires. L'un d'eux, le programme Erasmus vise à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et à renforcer la dimension européenne en encourageant la coopération transnationale entre les universités et en stimulant la mobilité européenne. Les échanges d'étudiants, l'accomplissement d'une période d'études à l'étranger constituent l'une des nombreuses activités essentielles. Nous voudrions, dans cet article, démontrer que ce programme crée la meilleure occasion en vue de développer une véritable et profonde exploration de la dimension interculturelle. Le séjour des étudiants à l'étranger leur permet de mieux percevoir la spécificité locale de leur rapport envers leur identité nationale, le monde extérieur ou leurs propres valeurs.

L'évolution rapide de la société contemporaine nous oblige à accorder de plus en plus d'importance au développement du plurilinguisme et de l'interculturel. Les déplacements et l'internationalisation des échanges amènent les gens à communiquer à l'échelle européenne et même mondiale, à rencontrer, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de différents contextes linguistiques et socioculturels.

Aujourd'hui les compétences linguistiques ne suffisent plus pour développer une interaction réussie, ce qui compte aussi c'est la relation envers les autres. La communication n'est pas seulement un échange d'informations. Il implique également une interaction avec les autres, la compréhension de leur comportement, de leurs valeurs, de leur croyances etc. Comme le souligne Byram (1992), une vraie communication qui nous permet de faire face aux malentendus interculturels exige l'acquisition de connaissances socioculturelles et le développement d'aptitudes et de savoir-faire interculturels. Pourquoi la formation à l'interculturel est-elle si importante? Puisque même la plus profonde connaissance des sociétés et de leurs cultures ne garantit pas une véritable reconnaissance de ces cultures et des interactions positives. Selon C. Camilleri (1985: 158) „on peut très bien être expert dans la connaissance intellectuelle d'une culture tout en nourrissant une antipathie plus ou moins aiguë pour les groupes et les individus qui en relèvent”. Donc la portée de l'approche interculturelle ne peut pas être négligée dans le contexte de la communication et des relations humaines. Elle devient complémentaire de l'approche culturelle en mettant l'accent sur l'attitude d'ouverture à l'autre (Wilczyńska, 2005:72), l'élimination des barrières, le dépassement de la vision ethnocentrique du monde et des préjugés. Elle implique l'interaction, l'échange, le partage et la réflexion (De Carlo, 1998; Groux et Porcher, 2003). La démarche interculturelle consiste à essayer de comprendre l'autre, à développer ses capacités empathiques (Iriskhanova et al., 2003: 109).

La nécessité d'une attitude interculturelle s'impose par le pluriculturalisme de notre environnement. L'enjeu interculturel c'est alors de “faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements” (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001:19). La philosophie de l'hypothèse interculturelle c'est de s'enrichir de nos différences, exploiter à l'optimum la diversité sans renoncer à sa singularité, et comme le

souligne M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher, c'est "*faire que l'hétérogénéité constitue une valorisation réciproque*". Il ne s'agit pas de nier les diversités, mais de les relever, de voir l'identité culturelle comme un processus de construction permanent plutôt qu'un état uniforme.

Les organisations européennes s'investissent beaucoup dans le développement de ces capacités, surtout chez les jeunes, pour que la diversité linguistique et culturelle en Europe au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. Comme l'avait écrit Denis de Rougemont (1995:35) pour construire l'Europe il faut faire de la diversité le principe de l'unité, approfondir les différences, non pour diviser mais pour enrichir encore plus l'unité; donc l'Europe commune c'est une union dans le respect de la diversité et des différences. Par conséquent, « apprendre à vivre ensemble » dans le respect des cultures et des langues, tel est le rôle de l'éducation au XXIe siècle (Rapport général de la 46e session de la Conférence Internationale de l'Education, 2001: 11).

Le Conseil de l'Europe, en tant que première organisation européenne a mentionné dans son statut la nécessité de mener une « action commune dans le domaine culturel », il a aussi le souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes pour faciliter la mobilité et les échanges et, ce faisant, favoriser la compréhension réciproque et renforcer la coopération. Elle contribue à promouvoir la compréhension et la tolérance mutuelles, le respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace. En se rendant compte de la richesse linguistique et culturelle du Vieux Continent, le Conseil de l'Europe attache une importance particulière au développement du plurilinguisme et du pluriculturalisme¹ contribuant ainsi à la compréhension mutuelle, au respect des identités et de la diversité culturelle et à la lutte contre l'intolérance, la xénophobie et le racisme.

Le « Cadre européen commun de référence pour les langues », publié par le Conseil de l'Europe en 2001, reconnaît l'acquisition du savoir socioculturel, des aptitudes et du savoir-faire interculturel comme principaux objectifs de l'enseignement des langues. La prise de conscience interculturelle, le développement de l'attitude d'ouverture et l'intérêt envers de nouvelles expériences, envers d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations deviennent aussi importants que l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire.

L'Union Européenne oeuvre aussi dans le même sens et attribue une grande importance à sa politique culturelle. Grâce à l'article 128 du Traité de Maastricht, la culture est devenue une nouvelle compétence communautaire à part entière. Ce premier article explicitement consacré à la culture, mentionne que la Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des Etats membres, dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun.

En répondant aux besoins dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la culture, la Commission Européenne, en s'appuyant sur les articles 149, 150 et 151 du traité instituant la Communauté européenne, a lancé le programme Socrates qui a engendré un grand développement de la coopération européenne en matière d'éducation. Sa deuxième phase², qui a débuté en 2000, couvre la période de sept ans, c.à.d jusqu'au 31 décembre 2006.

Quatre objectifs principaux sont fixés au programme:

- renforcer la dimension européenne à tous les niveaux,
- améliorer la connaissance des langues utilisées au sein de l'Union européenne, afin de susciter une plus grande compréhension et une solidarité accrue entre les peuples de l'Union européenne et de promouvoir la dimension interculturelle de l'éducation,
- promouvoir la coopération et la mobilité, en stimulant des échanges entre divers établissements d'enseignement, en encourageant l'enseignement ouvert et à distance, en favorisant une meilleure reconnaissance des diplômes,
- stimuler les innovations pour l'élaboration de matériel pédagogique faisant appel aux nouvelles technologies (Décision no 253/2000/CE du Parlement Européen et du

Conseil, 2000 : L 28/2-3).

Le programme Socrates comprend plusieurs actions distinctes comme p.ex. :

- Comenius concernant l'enseignement scolaire,
- Gruntvig destiné à encourager l'élaboration d'approches en matière d'éducation et de formation continue,
- Lingua réservée à l'enseignement et apprentissage des langues,
- Minerva responsable de l'enseignement à distance et de l'utilisation des technologies d'information et de communication dans le domaine de l'éducation,
- Erasmus s'adressant aux établissements d'enseignement supérieur (Socrates, portes ouvertes à l'éducation, 2002).

L'objectif des recherches réalisées et présentées dans cet article est de fixer la corrélation entre le séjour à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus et l'accès à la culture de l'Autre, donc il nous semble nécessaire de donner plus d'informations sur ce programme.

Celui-ci vise à améliorer la qualité et à renforcer la dimension européenne de l'enseignement supérieur en encourageant la coopération transnationale entre les universités et en stimulant la mobilité des étudiants universitaires. Depuis son lancement en 1987, Erasmus est devenu l'une des initiatives communautaires les plus connues en matière d'éducation, et le nombre de participants ne cesse d'augmenter. Il se compose de nombreuses activités comme: échanges d'enseignants et d'étudiants, développement conjoint de programmes, la mise en place de réseaux thématiques transeuropéens, de programmes intensifs internationaux, du système européen d'unités capitalisables transférables (ECTS)³.

L'activité la plus populaire au sein d'Erasmus est la mobilité des étudiants qui accomplissent une période d'études à l'étranger allant de trois à douze mois dans une université ou un établissement supérieur d'un autre pays participant.

L'« expérience » Erasmus suscite aussi un grand intérêt à l'Université Pédagogique de Cracovie. Dans les années 1998/99, début de la coopération de la Pologne dans le cadre du programme Erasmus, seulement 3 étudiants sont partis à l'étranger, en 2004/2005 52 étudiants ont passé plusieurs mois dans différents établissements d'enseignement supérieur européens. Le nombre d'étudiants venant chez nous augmente aussi: en 1999 nous avons accueilli 3 jeunes étrangers, en 2004/2005 il y avait déjà 33 personnes qui ont effectué une partie de leurs études dans notre université.

Les recherches que j'effectue dans le domaine de l'enseignement de la culture et du développement de la compétence interculturelle avaient comme objectif de mettre en valeur le rôle de la mobilité des étudiants, et celui de leur séjour à l'étranger (dans le cadre du programme Socrates/Erasmus) en vue d'acquérir la culture de l'Autre et d'évoluer dans leurs représentations relatives au pays qui les a accueillis.

Les recherches que j'ai menées dernièrement concernent un groupe d'étudiants français et belges venus à l'Institut de la Néophilologie pour une période minimum de trois mois. Une seule de ces personnes avait déjà séjourné quelques semaines en Pologne. Les autres sont arrivées chez nous pour la première fois. Les jeunes ne sont pas venus en Pologne par hasard. Ils ont consciemment choisi la Pologne pour comme ils disaient *connaître un pays de l'Est*⁴. Il y avait aussi ceux qui voulaient apprendre la langue polonaise. Dans leur bagage, ils n'avaient sur la Pologne et les Polonais que quelques images stéréotypées et souvent peu flatteuses: un pays pauvre, peu développé, sale, tout gris. Ils ajoutaient : *Les Polonais aiment boire de la vodka ; ils mangent beaucoup de choux et ils sont très catholiques ; tous les hommes portent des moustaches. Il y avait aussi l'image de gens sur des tracteurs, ils voyaient beaucoup de paysans, ils s'attendaient à de longs hivers et à un grand froid, la Pologne c'était le pays du Pape Jean Paul II*. Mais il faut souligner que pour les interviewés ce n'étaient que des stéréotypes; les étudiants Erasmus présentaient une grande ouverture d'esprit, ils voulaient découvrir personnellement la vraie Pologne, venant sur place. Ils manifestaient à l'égard des contacts interculturels une ouverture réelle, une grande curiosité, un désir

de dépaysement et de découverte.

Progressivement, ils commençaient à se faire leur propre image de notre pays et de ses habitants. Comment voyaient-ils les Polonais ?

- *Accueillants; chaleureux; très gentils; curieux; très ouverts - sauf en ce qui concerne la religion,*
- *Une ouverture d'esprit; la simplicité dans le bon sens du terme; moins de vices et de mauvaise façon de penser dans le sens ou cela peut nuire aux autres,*
- *Des gens dans la rue sont comme à Paris, habillés de la même façon,*
- *C'est vrai qu'ils boivent plus de vodka que nous en France, mais pas tous. Nous, on boit plus de vin,*
- *Les gens d'ici [en Pologne] sont moins fermés par rapport à quelqu'un qui les interpelle dans la rue; il y a moins de rejet, de distance, de crainte par rapport à l'Autre,*
- *Les Polonais sont plus fêtards,*
- *Ils prennent davantage soins d'eux et de l'entourage,*
- *Ils sont plus proches; pour eux, quand c'est proche c'est proche.*

Leur image de la Pologne a changé aussi. Ils disaient :

- *Ce n'est pas un pays tout gris,*
- *On avait l'image d'un pays très pauvre, mais ce n'est pas vrai. A Cracovie on ne sent pas la pauvreté,*
- *C'est une ville moderne, normale.*

La vision des gens sur des tracteurs a été abandonnée. Certains constataient : *Ici la vie est comme chez moi ; la vie ici n'est pas si différente, elle est normale. On trouve partout les mêmes magasins: Ikea, Camaïeu, Carrefour, etc. Et ils ajoutaient: Je suis émerveillé par votre pays ; j'ai l'impression que la Pologne est très proche de la Belgique, c'est très européen, mais je ne sais pas pourquoi.*

Les interviews analysées révélèrent non seulement des changements au niveau des représentations mais ont également fait émerger des indices relevant de la construction de compétence culturelle et même interculturelle.

Les étudiants profitaient au maximum de leur séjour pour mieux découvrir la Pologne; ils visitaient de grandes et petites villes, ils fréquentaient des musées, ils allaient à l'opéra. Pour eux, la vie en Pologne était moins chère que dans leur pays respectif, donc ils en profitaient. Ils se sont aussi lancés dans une aventure culinaire: ils ont apprécié les « pierogi », les « golabki », le « gulasz », les « placki ziemniaczane » , la « szarlotka ». Les plats polonais sont devenus leurs plats préférés. Certains ont décidé aussi de découvrir les pays voisins en allant pour un week-end à Prague, Budapest ou Bratislava.

Mais dans leur expérience enrichissante de l'altérité, en matière de culture ils sont allés plus loin. Ils ont commencé à faire les premiers pas vers la rencontre interculturelle. Nous savons très bien que parmi les données culturelles, il y a celles qui sont plus facilement observables (la culture explicite) comme p.ex. l'art, la musique, la littérature, les danses, la nourriture, et d'autres (la culture implicite) qui ne s'offrent pas à l'observation de manière aussi immédiate en raison de leur caractère plus complexe et voilé. Ces données comprennent surtout la vie en société, différents comportements et différentes réactions. Elles englobent aussi la manière de penser, de sentir, les croyances, les idées traditionnelles et les valeurs, les normes qu'elles impliquent (Kluckhohn, 1975: 32).

Le programme Erasmus propose aux étudiants une aventure qui dure plus longtemps qu'une semaine ou deux lors de leurs vacances. Ils disposent de plus du temps pour découvrir, ce qui est très important dans l'exploration (inter)culturelle. Pour pouvoir tirer profit de la diversité culturelle, créer des synergies il faut se donner du temps, se regarder, dialoguer, « dépasser la connaissance mosaïque du pays, une vision parcellaire et réduite à une énumération de faits culturels » (Abdallah-Pretceille, 2004: 203).

Avec le temps, les étudiants d'Erasmus commençaient à découvrir les différences entre leur propre culture et la culture de l'Autre. Cette prise en compte

de la différence et approche correcte de celle-ci leur permettaient aussi de voir les similitudes. En découvrant la culture polonaise ils se définissaient eux-mêmes par rapport à leurs habitudes comportementales, par rapport à leur culture.

Ils étaient nombreux à constater que les traditions sont très respectées en Pologne. Ils disaient:

- *Le 1 novembre vous allumez des bougies au cimetière. Chez nous on met seulement des fleurs sur les tombes,*
- *Vous avez des super fêtes qu'on ne connaît pas - "smigus dyngus", "andrzejki",*
- *Le carême est assez fortement respecté chez vous et aussi le vendredi sans viande au repas. Ce n'est pas gênant, car chez nous du lundi au dimanche c'est la même chose, toute l'année on ne voit pas une grande différence.*

Lors des interviews les étudiants soulignaient qu'ils n'avaient pas subi de malentendus culturels, pourtant ils avaient découvert plusieurs situations qui les ont surpris et qui leur paraissaient culturellement marquées.

Ils ont réalisé que les rituels dans les interactions n'étaient pas les mêmes: ce qu'il ont trouvé d'ailleurs plus agréable c'était le fait qu'en Pologne les repas sont moins formels, qu'il y a moins de règles sociales. Mais ils se plaignaient aussi en disant : nous, [les Français] on aime bien rester longtemps au restaurant, et en Pologne, c'est un plat après l'autre, et les gens partent vite.

La manière affectueuse de se saluer, c.à.d se donner la bise, leur a posé aussi quelques problèmes. En Pologne les gens se tendent toujours la main, ils ne se font jamais la bise, sauf entre les personnes très, très proches; chez nous c'est tout le temps comme ça - la bise, même plusieurs fois par jour. Et ils ajoutaient: la façon d'agir des Polonais me paraît très froide. Maintenant, je tends la main aussi pour ne pas choquer les Polonais, mais je m'habitue difficilement.

Ce qui les a fortement frappés c'était la question de la galanterie masculine envers les femmes:

- *la tradition du baise-main fonctionne toujours,*
- *les hommes ouvrent la porte aux femmes, aident à mettre leur manteau, leur allument la cigarette,*
- *au café ou au restaurant le garçon paie pour la fille et ne supporte pas l'inverse,*
- *les femmes et les filles reçoivent des fleurs plus souvent qu'en France.*

La gestion du temps et le rythme de vie les surprenaient aussi. Cela concernait surtout les repas:

- *Quand j'observe les étudiants, j'ai l'impression qu'il n'y a pas d'horaire pour manger en Pologne; ils peuvent très bien avoir le dîner à 15 h, à 16 h, ou à 17h. En Belgique les heures des repas sont très respectées. Il était difficile de s'y habituer psychologiquement.*
- *En France, on a l'habitude de manger à des heures à peu près fixes et de faire trois repas par jour. Et en Pologne, à midi, on se trouvait souvent toutes seules dans la cuisinette et on se demandait pourquoi ils [les Polonais] ne mangent pas aux mêmes heures, ou pourquoi ils ne mangent pas le soir. A la fin, je me suis habituée aux heures de repas en Pologne.*

Les étudiants ont aussi constaté que l'usage du terme «ordre» dans les comportements urbains n'existaient presque pas:

- *Les Polonais ne font jamais la queue pour monter dans le bus, ils trouvent ça normal de pousser brusquement les gens quand ils montent,*
- *Les automobilistes ne sont pas courtois envers les piétons ni envers les gens qui font du vélo, ils ne les respectent pas,*
- *Ils roulent comme des fous; les voitures ne s'arrêtent jamais pour laisser passer les piétons.*

Mais ils ont aperçu en même temps que les gens sont très disciplinés quand ils traversent la rue, qu'ils attendent toujours que le feu soit au vert.

Quelles autres différences ont découvert les étudiants français et belges ?

L'ouverture des supermarchés le dimanche, beaucoup de petits vendeurs dans les rues, une très visible présence de religieux dans les rues et aussi ce qui se répétait dans presque tous les interviews: le fait que les jeunes cèdent la place aux personnes âgées.

Lors des interviews, les étudiants n'ont jamais prononcé le mot „malentendu” mais les témoignages révèlent que la question de la religion est un sujet très délicat dans les conversations avec les Polonais. Ils parlaient tous de l'omniprésence de la religion en Pologne, ils s'étonnaient de la grande influence de celle-ci dans la vie des Polonais. Les églises bondées le dimanche les surprenaient énormément. On peut même se risquer à dire que pour les Français si attachés à la loi de séparation de l'Église et de l'État, cette situation représentait un véritable choc culturel (d'ailleurs pour les Belges aussi). Certains évitaient entièrement ce sujet dans les conversations, les autres en discutaient mais essayaient d'ajuster leurs comportements, leurs paroles pour ne pas blesser leurs interlocuteurs. L'une des étudiantes m'a dit: *Je fais toujours attention quand je parle de la religion et du Pape. On peut en discuter, mais il ne faut pas être trop dur dans ses propos. J'essaie quand même de me mettre à la place des Polonais et je les comprends.* Elle a expliqué que suite à de nombreuses discussions menées avec des jeunes Polonais (à caractère pas toujours facile) sur le rôle de la religion dans leur pays, sur l'histoire, sur l'époque de Solidarnosc elle a réussi à comprendre, à voir cet aspect différemment.

Dans le domaine de la religion, l'apprentissage interculturel était difficilement vécu par certains étudiants, surtout au moment de la mort du Pape Jean Paul II. Les réactions des Polonais, leur comportements les a totalement dépassés, elles leur faisaient même peur. Il disaient: *Ce qui se passe ici, c'est presque le culte de la personnalité, pour moi c'était trop, cela m'a choqué, ça m'a vraiment fait peur.* Citons encore l'un des témoignages qui paraît intéressant du point de vue des réactions et des sentiments ressentis au moment de la transmission télévisée de la cérémonie des obsèques suivie à l'air libre sur la grande prairie des Blonia au centre de Cracovie: *Etre entourée de tous ces jeunes, cette ferveur catholique, je ne me sentais vraiment pas à ma place. J'étais gênée, ennuyée, je ne savais pas ce que je faisais là. J'avais l'impression que je n'avais rien à faire là-bas, que je dérangais les autres parce que je ne faisais pas la même chose qu'eux. Je me suis sentie très mal dans le sens où j'avais l'impression que jusque là je n'ai eu aucun problème pour m'adapter à la vie polonaise et que tout allait très bien. Et là, je me suis dit qu'en fait il y avait quand même une très grande différence entre les jeunes d'ici et les jeunes de Belgique et que je ne l'avais jamais estimé. (...) Tous mes amis Polonais parlaient du Pape, tout le monde était triste et pour moi, au bout de quelques jours c'en était trop.*

Cette jeune fille qui avait déjà passé six mois en Pologne, s'est soudainement sentie très perturbée. Elle, qui avait envisagé de prolonger son séjour à Cracovie a commencé à se poser la question: pourrait-elle quand même s'adapter. A ce moment là, elle était incapable de s'ouvrir au dialogue, de comprendre le comportement des Polonais. Avec le temps, la réflexion est venue, elle a compris qu'elle n'était pas obligée de s'adapter mais qu'elle pouvait accepter et reconnaître ces différents comportements religieux.

Si les différences culturelles peuvent créer des clivages, des séparations ou des fermetures, elles permettent aussi de trouver chez l'autre des appuis dans sa propre progression et une meilleure connaissance de soi (Giust-Desprairies, 1997:137). L'analyse des interviews a montré que la découverte des différences, la reconnaissance des différences de comportements ont amené les jeunes étrangers à se relativiser envers leur propre système de valeur, à le soumettre à un examen critique, à analyser la société qui les entoure, à réfléchir sur soi-même, ce qui est, comme le note H. Niclas (1998:29), essentiel dans l'apprentissage interculturel.

En les interviewant j'ai souvent entendu :

- *Je me suis remise en question par rapport à ce que je voulais dans la vie, ce que je vais devenir, par rapport aux choses auxquelles je croyais, J'ai remis en cause certaines valeurs que j'avais, j'ai appris à faire plus de concessions avec les autres, accepter plus les autres comme ils sont,*

- *J'ai commencé à voir les choses différemment; j'ai modifié même un peu ma vision des Français, car ceux que j'ai rencontrés ici [en Pologne] étaient vraiment durs, sans fantaisie et très formels; tout simplement plus froids que les Polonais,*
- *J'ai appris à croire en mes capacités à s'adapter à de nouvelles situations et exigences; j'ai appris qu'il y avait toujours une solution à chaque problème,*
- *Je me suis plus extériorisée, plus ouverte aux gens, j'ai appris à vraiment être indépendante,*
- *J'ai commencé à découvrir d'autres regards que l'on pouvait poser sur la vie et le monde qui nous entoure,*
- *J'ai appris à respecter les différents comportements et mentalités.*

Les témoignages et les enquêtes menées auprès des étudiants d'Erasmus prouvent qu'une période d'études à l'étranger est hautement profitable aussi bien sur le plan professionnel que personnel et social. Au contact avec un autre pays, avec ses habitants et aussi avec d'autres étudiants Erasmus, les jeunes élargissent leur savoir, développent leurs capacités d'adaptation et de souplesse, sans perdre leur identité ni leurs convictions. Ils ont l'occasion d'accéder à la culture de l'Autre en s'enrichissant et en se sensibilisant à la communication transculturelle.

Les recherches de pilotage ont démontré que le séjour à l'étranger dans le cadre du programme Socrates/Erasmus crée aussi une parfaite occasion en vue de développer une véritable et profonde exploration de la dimension culturelle et interculturelle. Ce séjour s'inscrit parfaitement dans le cadre de la pédagogie interculturelle appelée souvent pédagogie de la relation, pédagogie de la différence, de la connaissance, de la compréhension, du respect de la différence (Chevalier, 1999 :78) et aussi dans une dynamique interactionnelle. Les relations entre un étudiant étranger et un natif se construisent dans une interaction, dans une négociation constante. Ces relations permettent de relever les divergences et les convergences. Leur action est réciproque et modifie souvent leur propre regard envers les Autres. La richesse de la diversité devient une ressource, un moyen de se dépasser soi-même dans ses idées, ses représentations et ses attentes.

Le séjour des étudiants à l'étranger leur a permis de mieux percevoir la spécificité de leur rapport envers leur identité, le monde extérieur et leurs propres valeurs. Il leur a donné la possibilité d'analyser le culturel « en situation ». Il leur a appris que les évidences n'existent pas et que la différence ne constitue pas un obstacle à un sincère dialogue et une vraie compréhension.

Comme le souligne Abdallah-Pretceille (2004:77) l'interculturel c'est une construction permanente et jamais achevée qui est toujours à reprendre, à poursuivre, à corriger. Il faut espérer que dans le futur, grâce aux expériences (inter)culturelles acquises dans le cadre du programme Socrates/ Erasmus, les étudiants se comporteront plus comme des „voyageurs qui observent, communiquent et essaient de comprendre que comme des touristes qui regardent avec leurs préjugés, leurs stéréotypes et qui interprètent avec leurs propres codes culturels” (Blondeau et Couedel, 2000:50).

Notes

¹ voir: www.coe.int

² La première phase du programme Socrates s'est déroulée de 1995 à 1999

³ <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates>

⁴ toutes citations écrites en italique dans ce texte sont des paroles exactes, provenant des interviews que j'ai réalisés auprès des étudiants Erasmus séjournant à Cracovie

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., 2004. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M., L. Porcher, 2001. *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Blondeau, N., A. Couedel, 2000. « Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle ». In: *Dialogues et cultures*, n° 44, FIPF.
- Byram, M., 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Camilleri, C., 1985. *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: Delachaux Niestlé. UNESCO.
- De Carlo, M., 1998. *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Chevalier, J., 1999. Les enjeux de l'interculturel en éducation. In: *Approche de l'interculturel III*. Timisoara: Institut interculturel de Timisoara.
- Giust-Desprairies, F., 1997. Vers un pluralisme culturel reconnu et assumé. In: Giust-Desprairies, F., B. Muller, (dir.), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. Paris: Economica.
- Groux, D., L. Porcher, 2003. *L'altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Iriskhanova, K. et al., 2003. L'empathie comme élément de la médiation culturelle. In: Zarate, G. et al., *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Kluckhohn, C., 1975. Badanie kultury. In: Derczyński, W., A. Jasińska-Kania, J. Szacki, *Elementy teorii socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Nicklas, H., 1998. Apprentissages interculturels et problèmes de communication. In: Dibie, P., Ch. Wulf (dir.), *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris: Anthropos.
- De Rougemont, D., 1995. *List otwarty do Europejczyków*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Wilczyńska, W., 2005. O postawie otwartości interkulturowej. In: Karpińska-Szaj, K. (dir.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Décision no 253/2000/CE du Parlement Européen et du Conseil du 24 janvier 2000 établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière d'éducation «Socrates»*. In: Journal Officiel des Communautés européennes. L 28. 03/02. 2000 .
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. 2001. Paris: Conseil de l'Europe/Les Editions Didier.
- Rapport général de la 46^e session de la conférence internationale de l'éducation («L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage - problèmes et solutions»), convoquée par le Directeur général de l'UNESCO en application de la résolution 30 C/3, Genève, du 5 au 8 septembre 2001. *Socrates, portes ouvertes à l'éducation*. 2002. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Le français, langue internationale? Langues et cultures dans des réunions en contexte professionnel interculturel en Suisse

Pia Stalder

Institut de Langue et Littérature françaises, Université de Berne, Suisse

L'objectif de cet article – qui se nourrit d'un projet de recherche sur les interactions verbales et non verbales dans les réunions en contexte professionnel interculturel en Suisse - est l'analyse et la discussion des pratiques linguistiques de personnes d'origines et de parcours de vie différents dans des réunions au sein d'entreprises et d'organisations internationales en Suisse. Nous proposons une analyse d'extraits de réunions authentiques filmés auprès d'une entreprise pharmaceutique et d'une organisation humanitaire - toutes deux suisses et internationales. Nous compléterons ensuite nos observations avec des transcriptions d'entretiens menés auprès des participants à ces réunions pour vérifier si le français, langue nationale et officielle de la Suisse, est langue internationale dans ces contextes précis. Nous aborderons également la question si les personnes alloglottes sont désavantagées dans les réunions, si elles ont développé des stratégies pour pallier d'éventuelles difficultés linguistiques et si oui, selon quelles modalités.

Introduction

Dans cet article, nous nous intéressons aux langues et cultures dans les réunions en contexte professionnel interculturel en Suisse. La Suisse est un pays pluriculturel et plurilingue. Les langues nationales de ce pays sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Dans un sondage sur les langues en Suisse effectué en 2000, 63,7% de la population déclarent l'allemand comme langue principale, 20,4 % le français, 6,4 % l'italien, 0,5 % le romanche et 9,0 % d'autres langues¹. La Suisse est un petit pays dans le centre de l'Europe et confine à cinq pays différents. Elle a de fortes activités économiques vers et depuis l'étranger. Il est aussi intéressant de prendre en compte le fait que, dans le monde professionnel en Suisse, une personne active sur cinq est de nationalité étrangère²". De tous ces constats se déduit donc facilement que travailler en contexte professionnel interculturel en Suisse est pratiquement « le pain de tous les jours », et ceci d'autant plus si l'on considère que, au fond, chaque individu participe lui-même de plusieurs cultures. Nous y reviendrons. Nos objectifs dans cet article, c'est de voir d'une part comment se présente une réunion professionnelle dans une entreprise ou une organisation internationale en Suisse et d'autre part, en quelles langues des personnes d'origines, de pratiques et de valeurs différentes parlent ensemble. Le français, langue nationale et officielle de la Suisse, est-il langue internationale dans ces réunions ? Nous aborderons aussi la question si les personnes alloglottes sont désavantagées dans les réunions. Nous articulerons les thèmes que nous proposons dans notre contribution autour des trois hypothèses suivantes :

- a) *Les langues et les cultures dans une réunion en contexte professionnel interculturel en Suisse sont moins institutionnelles que situationnelles.*
- b) *Le français peut être langue internationale dans les réunions en contexte professionnel interculturel en Suisse.*
- c) *Les personnes alloglottes ne sont pas désavantagées dans une réunion professionnelle.*

Nous allons maintenant, dans un premier temps, définir et décrire la réunion dans le contexte professionnel interculturel. Dans un deuxième temps, nous donnerons des informations sur notre méthodologie et les sources de nos données. Ensuite, nous

proposerons une analyse de trois extraits de réunions. Et, avant de conclure notre article, nous discuterons les trois hypothèses formulées ci-dessus.

1. La réunion en contexte professionnel interculturel

Avant d'entrer dans l'analyse des extraits de réunions, il est nécessaire d'élucider ce qu'est une réunion en contexte professionnel interculturel. Tout d'abord, nous clarifierons le concept de culture et le préfixe *inter*. Ensuite, nous proposerons une définition de la culture d'entreprise, de la réunion et de la culture de réunion.

La culture

La définition du concept de culture est une entreprise en soi. Depuis la première formulation du concept ethnologique de culture dans les sciences sociales en 1871 (qui est due à l'anthropologue britannique Tylor ; voir Cuhe, 1996/2001), il y a eu une véritable prolifération de réélaborations, de révisions, de corrections, de distinctions au sujet du concept de culture et l'on en compte aujourd'hui plusieurs centaines de définitions différentes. Retenons des débats autour de ce concept - qui n'est point désuet, comme le prétendent certains - seulement quelques aspects-clés pour les fins de notre article. Tout d'abord, les cultures, ce ne sont pas des choses. Les cultures sont en premier lieu des objets intellectuels, des produits d'une invention et d'une représentation. Les cultures sont essentiellement dynamiques et changeantes. Ce sont les individus et les collectivités qui les produisent en vertu d'interactions, de négociations, d'échanges et de tensions permanentes. Ce sont les personnes qui font et refont les cultures et qui sont en même temps « faites » par elles. Chaque individu participe de plusieurs cultures qui lui préexistent et auxquelles, néanmoins, il contribue en tant qu'« acteur social ». En d'autres termes, une culture, c'est une organisation des individualités et des différences qui constituent un groupe (Rivera, 1997/2000).

L'interculturel

Face à l'abondance des définitions du concept de culture, il y a une tendance à l'utilisation de préfixes comme *multi*, *inter* et *trans* qui ne résolvent pas les difficultés terminologiques. Ces préfixes possèdent entre eux une affinité évidente, mais également de subtiles différences de connotation. Giordano (2003) voit dans le préfixe *inter* la rencontre et l'interaction en termes clairement dynamiques et relationnels, tout en impliquant la capacité des individus à définir, à former et à négocier, à l'intérieur de certaines limites, leur appartenance et leur identité culturelle propres. Cette définition nous paraît particulièrement appropriée pour la description des interactions dans la réunion en contexte professionnel. Pour cette raison, nous avons opté ici pour l'usage du terme « interculturel ».

La culture d'entreprise

Les réunions analysées dans cet article ont lieu dans des contextes professionnels, c'est-à-dire dans le cadre d'entreprises ou d'organisations qui ont également leurs cultures. Selon Hampden-Turner (1990/1992: 11) :

Ce sont les individus qui élaborent la culture. D'où vient une culture, à l'origine ? Réponse : des potentialités des membres individuels d'une organisation. La culture leur sert à renforcer les idées, les sentiments, les informations compatibles avec leurs croyances.

Cependant, les personnes qui travaillent ensemble dans l'entreprise définissent sa (et ses) culture(s) en relation avec ce qui se passe à l'extérieur de celle-là : les consommateurs de ses biens et services, ses concurrents, etc., tous inscrits dans un environnement géographique, politique et historique complexe soumis à des processus de transformation permanente. La culture d'entreprise, c'est la façon de travailler et de vivre ensemble dans une entreprise, façon que l'on apprend tout en y apportant, néanmoins, du sien. Voici un regard - de la part d'un de nos interlocuteurs auprès de l'industrie pharmaceutique - sur l'influence de la culture d'entreprise:

Je pense que, dans une entreprise comme Novartis, j'ai l'impression que les aspérités culturelles, c'est-à-dire les composantes culturelles très, très fortes elles, elles disparaissent un petit peu, elles se gomment, voyez. Et je pense qu'on a tendance à prendre un peu la culture de l'entreprise, la culture internationale, la façon de communiquer internationale [...]. C'est mon impression. (EL, Novartis, 27.40)

Selon Krulis-Randa (1984:361), la culture d'entreprise, c'est la culture de tout le système de l'entreprise. Elle fournit le « cadre » à d'autres sub-systèmes, d'autres types d'organisations et de collaborations en son sein :

Die Unternehmungskultur, als Kultur des gesamten Systems der Unternehmung, ist umfassender und abgrenzbar von den Kulturen der untergeordneten Systeme, d. h. von Kulturen anderer Subsysteme wie Führungskultur, Organisationskultur, Finanzierungskultur, Marketingkultur usw. Gleichzeitig bildet jedoch die Unternehmungskultur die verbindlichen Rahmenbedingungen für die Kulturen ihrer Subsysteme.

Dans une entreprise, il n'y a donc pas seulement une culture d'entreprise, mais aussi des *sub-cultures*, auxquelles celle-ci donne néanmoins les conditions cadres.

La réunion en contexte professionnel interculturel

Une réunion suppose - selon Barjou - « la présence simultanée de plus de deux personnes qui échangent des informations pour faciliter l'atteinte d'un objectif précis » (Pignier, 2001:21). Une réunion professionnelle est faite - selon Holmes et Stubbe (2003) - d'interactions qui visent, indirectement ou directement, des affaires professionnelles. Holmes et Stubbe font également l'observation suivante : « [...] *each group is a unique mix of individuals and their experiences, and each group evolves its own particular practices* » (2003:86). Une réunion professionnelle est donc essentiellement un lieu d'interactions humaines. C'est un lieu où se négocient non seulement des affaires (professionnelles et individuelles, c'est-à-dire des places et des faces), mais aussi des formes d'organisation, des formes de travailler ensemble, en d'autres termes, une culture de réunion - ce qu'un de nos informateurs auprès de l'industrie pharmaceutique semble bien apprécier : « *But the thing that I still enjoy as much as anything else is the meeting culture. [...].* » (NS, Novartis, 18.07).

Dans son étude sur les stratégies discursives dans des réunions professionnelles multiculturelles (sic.), Poncini (2004:61) considère les réunions de participants de nationalités différentes comme une seule culture, sans envisager le groupe comme une entité homogène :

Taking the meetings as a single culture [...] means focusing on the character of the group, viewing participants not as « representative » members of a culture but rather as members of this multicultural group of participants at the meetings. This does not mean that the group is to be considered a homogenous entity.

Nous voulons brièvement résumer cette partie théorique, avant de passer à la méthodologie et à l'analyse : une culture, c'est une organisation des individualités et des différences qui constituent un groupe. Chaque individu participe de plusieurs cultures qui lui préexistent et auxquelles, néanmoins, il contribue en tant qu'« acteur social ». Dans une réunion professionnelle, des personnes d'origines, de valeurs, de pratiques et de langues différentes sont engagées dans une interaction non seulement pour négocier des affaires professionnelles, mais aussi des affaires organisationnelles et personnelles. C'est un lieu d'interaction où s'élabore une culture de collaboration constamment négociée et renégociée par les participants dans le cadre institutionnel de l'entreprise - autant que dans un cadre social, économique, géographique, historique et politique

plus large. Sous cet angle, on pourrait soutenir que toute réunion professionnelle est, au fond, interculturelle, qu'elle réunisse ou non des personnes de nationalités différentes. Nous devons cependant laisser la discussion détaillée de cette observation pour un travail ultérieur et nous passons maintenant à l'examen des langues dans les réunions.

2 Méthodologie et sources des données

Pour le présent article, nous nous appuyons sur les données de notre projet de recherche sur les interactions verbales et non verbales dans des réunions en contexte professionnel interculturel en Suisse. D'une part, nous avons observé et filmé des réunions aux sièges de deux entreprises et d'une organisation internationales en Suisse ; d'autre part, nous avons enregistré des entretiens avec des participants à ces réunions sur leurs expériences dans le contexte professionnel interculturel. Présentons brièvement les trois sources de nos données.

Le Comité international de la Croix Rouge (CICR) est une organisation humanitaire internationale avec siège à Genève. Elle compte environ 12 500 employés dans le monde. 820 personnes de 52 nationalités différentes travaillent au siège à Genève³. La langue institutionnelle de travail auprès du CICR est le français⁴. Novartis et F. Hoffmann-La Roche sont les deux principales entreprises pharmaceutiques suisses. Novartis emploie plus de 74 000 collaboratrices et collaborateurs dans le monde, dont 11 000 rien qu'en Suisse. À Bâle travaillent plus de 6 000 personnes de 85 nationalités différentes⁵. La langue du groupe est l'anglais. F. Hoffmann-La Roche emploie plus de 65 000 personnes, dont plus de 7 000 en Suisse. À Bâle travaillent plus de 5 000 personnes de 56 nationalités différentes⁶. Les langues de travail à Bâle sont l'anglais et l'allemand⁷.

Nous analyserons ici deux séquences filmiques d'ateliers de formation de futurs délégués du CICR et une séquence d'une réunion observée auprès de Novartis. Nous compléterons la discussion avec des citations d'entretiens menés auprès du CICR, de Novartis et de La Roche.

3 Analyse d'extraits filmiques

Quelles langues parle-t-on dans des réunions auprès du CICR ou auprès de Novartis ?

Auprès du CICR

Les deux premiers extraits⁸ que nous allons examiner sont issus d'un atelier de formation auprès du CICR. Nous pensons d'ailleurs qu'il est tout à fait valable de considérer cet atelier comme une réunion professionnelle, à condition que l'on précise qu'il s'agit d'une réunion à caractère informel. Cet atelier de formation a lieu dans le cadre de l'entreprise, l'activité est centrée sur une tâche professionnelle. Cette tâche est fictive et a un but de formation, les résultats à atteindre sont par conséquent moins contraignants. Les participants discutent pour résoudre un type de problème professionnel auquel ils feront très probablement face dans leur future activité en tant que délégués du CICR.

Les délégués-apprenants sont mis devant la tâche de répartir des biens à des victimes de guerre. Les six participants réunis autour de la table, deux femmes et quatre hommes, doivent résoudre leur tâche en une heure et demie. L'extrait est tiré du début de la réunion (*les femmes* : E est suisse et germanophone, A est espagnole et hispanophone ; *les hommes* : K est néerlandais et néerlandophone, N est suisse et bilingue⁹ français/anglais, M est camerounais et francophone et L est libanais et également francophone - dans le cas de M et L il peut y avoir eu un malentendu sur la langue maternelle, car les deux personnes ont marqué dans le questionnaire le français comme première langue, peut-être sans lire la mention « maternelle » entre parenthèses).

CICR 1 (extrait minutes 6.30 - 8.30) :

K : *Donc deuxième objectif, ahm, « provide » ahm abri (rires)*

N : *on va fournir « shelter » alors (rires)*

A : *oui, fournir le « shelter » (rires)*

N : *Alors, deuxième objectif, c'est fournir (écrit)*

E : *abri*

N : *ah oui ... abri ... ou plutôt, quel est le langage CICR ?*

A : *C'est « shelter », non ?*

M : *fournir des abris (geste auto-centré)*

E : *Oui, mais ça, c'est ...*

A : *mais c'est abri, non ?*

N : *Bref, fournir abri, bien.*

[...]

La langue de travail auprès du CICR est - au moment de l'observation et de l'enregistrement en 2002 - le français. Pourtant, il y a des expressions en anglais dans la réunion. Nous nous trouvons ici face à un bel exemple d'entraide linguistique ludique : K, pour qui le français est plus difficile que l'anglais, cherche le verbe « fournir » et ne le trouve que dans le vocabulaire anglais. Hésitant, il produit sa phrase en empruntant le verbe de la langue anglaise : « provide ». N, qui a pris le rôle du président-modérateur dans la réunion et qui maîtrise parfaitement le français et l'anglais, fait, à partir de la stratégie linguistique de K, un jeu : il fournit le verbe en français, tout en remplaçant le nom « abri » par son équivalent anglais « shelter ». Il est aussi à remarquer dans ce passage que N est tout à fait conscient qu'il y a une langue propre à l'organisation, un registre de langue technique, ce qu'il appelle le « langage CICR » - langue qu'il faudrait respecter et apprendre à maîtriser. Pour l'exercice cependant, il se contente du terme « abri » afin d'avancer dans la tâche à résoudre en groupe.

CICR 2 (extrait minutes 22 - 24) :

A : *(à N) Mais attends ...*

N : *Là on parle tous en même temps. Stop, stop. K tu disais ?*

K : *C'est seven thousand people to feed, yeah ?*

N : *We will ... let's look at that afterwards. /*

K : *Okay /*

N : *The point now is trying to decide what the objectives are. So we've got three objectives here [regarde le paperboard] there are four. The first is to register all the IDPs {Internally Displaced Persons}. The second is to divide the IDPs into manageable groups [XXX]*

M : *That's what we did already.*

N : *Yes, but we will have to talk about the [XXX] afterwards. And the third is to provide shelter, blankets and clothes. Forth is to provide foods. /*

M : *Yes. /*

N : *Any more points ?*

K : *Non, c'est tout.*

A : *Mmh, moi, j'ai un[è] doute. Moi, je crois que les objectifs généraux, c'est vraiment la nourriture / et les abris*

E : *et les abris /*

A : *que ça.*

Dans ce deuxième extrait, du même atelier, mais un peu plus avancé, K passe d'abord de nouveau à la langue qui lui est plus familière et dans laquelle il se sent plus à l'aise - éventuellement en pleine conscience du fait que c'est à N qu'il s'adresse et que celui-ci est parfaitement bilingue. Donc, K peut être sûr qu'il n'y aura pas de problème pour la compréhension de son message. N qui est l'allocutaire de K passe à l'anglais au vu des compétences de K et il continue en anglais. Un troisième participant entre dans la dynamique anglophone, M. Ce qui peut paraître surprenant, c'est que c'est K qui ramène la discussion au français. Or, d'une part, il sait qu'il n'a plus de contribution longue ou complexe à faire. D'autre part, il est bien au courant - surtout en tant que nouvel employé assidu à respecter les règles de l'organisation - qu'auprès du CICR c'est le français qui est la langue de travail. Il se peut aussi qu'il ramène la discussion au français parce qu'il y a la présence d'une observatrice des échanges linguistiques dans la réunion,

ceci l'invitant à faire plus d'efforts pour diminuer le risque d'une perte de face devant ses collègues et l'observatrice.

Que constatons-nous donc dans ces deux extraits ? Il y a deux langues de travail en jeu, le français et l'anglais, langues dont l'usage se négocie selon les besoins et les compétences des personnes en interaction, et, dans cette situation à caractère informel, probablement aussi selon les envies et les intentions - plus ou moins stratégiques, nous y reviendrons dans la discussion des hypothèses - des participants. Il est clair que les fragments inviteraient à beaucoup plus de réflexion et à une discussion exhaustive, notamment à propos de la négociation des places et des faces des participants et des rapports de force, probablement moins cruciaux dans ce contexte de formation plutôt informel que dans les contextes professionnels plus contraignants où il y a plus d'enjeux professionnels et individuels. Cependant pour les fins de cet article, nous faisons uniquement le constat d'une « culture plurilingue » de la réunion, mais aussi d'une flexibilité et d'une tolérance linguistiques de la part des participants pour faciliter la contribution et la compréhension, en d'autres termes, l'interaction de toutes les personnes réunies.

Auprès de Novartis

Comment la situation se présente-t-elle chez Novartis ? La langue du groupe, rappelons-le, est l'anglais. Parle-t-on alors en anglais dans les réunions ? L'extrait ci-après est tiré d'un petit département de Novartis à Bâle qui s'occupe de l'emballage des médicaments. Il s'agit d'une réunion hebdomadaire du département, qui dure normalement une heure. Sont réunies huit personnes, trois femmes et cinq hommes (*les femmes* : ES est française et bilingue français/allemand, ER est française et francophone, HR est allemande et germanophone; *les hommes* : HI est suisse et germanophone, SRR est suisse et germanophone, LOO est suisse et bilingue espagnol/allemand, YT et NS sont anglais et anglophones).

L'extrait¹⁰ se situe au début de la réunion, ER est en train de présenter l'état du développement d'un emballage qu'elle résout en partie en collaboration avec HR. Elle prend la parole après une séquence dialogique entre HI, le chef du département et le président de la séance, et HR, séquence qui était en allemand.

Novartis 1 (extrait minutes 6.20 - 13.40) :

ER : Dann unser{e} zweite{s} Problem mit diese{r} ...

HR : Wollen wir das sag'n ? (lacht, ebenso HI, dann ebenso ER)

ER : Ich weiss nicht ... (lacht, schaut in die Runde) ... I switch to English because ... I discussed it with K/

HI : yes/

ER : on Saturday and it was very good.

HR : Saturday ?

ER : Ja, Saturday. We were sticking labels (Gestik) and discussing about what device.

ER, francophone dans une entreprise internationale dont la langue de travail est l'anglais, commence son intervention en allemand. Ce n'est qu'après qu'elle passe à l'anglais, langue officielle de travail et langue qu'elle maîtrise mieux que l'allemand. Elle fait ce changement avec un début de justification „because ...” qu'elle interrompt parce qu'en fait, elle n'a pas besoin de justifier ce changement. Tout d'abord, il s'agit de la langue officielle de travail. Ensuite, le groupe réuni se connaît déjà très bien et il est bien conscient des difficultés qu'a ER en allemand. On peut observer dans ce passage que ER s'adresse à HR quand même en allemand, quand elle dit « Ich weiss nicht... » et ensuite « Ja », cependant elle revient à l'anglais dès qu'elle continue son rapport. Elle choisit la langue en fonction du récepteur et elle fait un effort d'adresse même minimal dans la langue de celui-ci. Elle ne se sent néanmoins pas suffisamment à l'aise en allemand pour parler pendant tout son rapport dans la langue de son allocutaire et de la majorité réunie.

Il conviendrait ici aussi de présenter une description et une explication plus détaillées du contexte (spatial et temporel), des personnes réunies, des échanges verbaux et non verbaux. Mais cela, encore une fois, dépasserait le cadre de cet article. Que constatons-nous ici? Il y a également une „culture plurilingue“ en jeu. La réunion se tient en allemand, en anglais (et par la suite même en suisse allemand), de nouveau en fonction des compétences linguistiques des émetteurs et récepteurs réunis et surtout, si possible, dans la langue de celle ou celui qui est directement concerné(e) par le message. Malgré le fait que c'est l'anglais qui est la langue de travail du groupe, la réunion ne se tient pas entièrement en anglais, mais aussi en allemand (et en suisse allemand), les langues étant dépendantes des compétences des participants.

4. Discussion des hypothèses

Retournons maintenant, avant de conclure, à nos trois hypothèses de départ:

a) Les langues et les cultures dans une réunion en contexte professionnel interculturel en Suisse sont moins institutionnelles que situationnelles.

Dans les trois exemples, il y a une culture plurilingue spécifique qui se développe au cours de la réunion. Le cadre que donne l'entreprise (le français pour le CICR et l'anglais pour Novartis) reste souple. Auprès du CICR, on parle le français et l'anglais dans la réunion ; auprès de Novartis, l'anglais et l'allemand (et même le suisse-allemand). Nous avons observé dans les trois exemples une grande tolérance et flexibilité linguistiques (cf. l'acte d'entraide ludique) et nous avons pu constater que le choix des langues dépend des capacités linguistiques des émetteurs et récepteurs. Parfois même, on choisit la langue du principal destinataire du message - même pour une seule expression - soit afin de personnaliser le message et de porter une attention particulière à son interlocuteur direct, soit afin d'avancer plus vite. On s'adresse ainsi de la meilleure manière possible à celui qui est le plus directement concerné et dépendant de l'information pour continuer son travail.

Les langues parlées dans les trois exemples discutés ici se négocient et se renégocient tout au long de la réunion (voir aussi Mondada, 2005). Elles sont donc plus situationnelles et individuelles qu'institutionnelles. En matière de langue de travail de l'entreprise ou de l'organisation, la culture d'entreprise ne donne - au niveau des réunions et des cas examinés ici (il y a d'autres situations et contextes qui ne se présentent pas de la même manière) - qu'un cadre souple. La dynamique plurilingue dans ces réunions s'installe au profit des compétences linguistiques (et aussi des buts stratégiques) des participants et des projets professionnels en question. Par contre, elle exclut momentanément - intentionnellement ou pas - d'autres personnes présentes.

b) Le français peut être langue internationale dans les réunions en contexte professionnel interculturel en Suisse.

Si la langue de travail d'une entreprise ou d'une organisation - ayant une culture d'entreprise francophone puisque fondée par un Suisse romand et implantée „en territoire“ romand, comme c'est le cas du CICR - est le français, il paraît normal que les personnes, même de nationalités et de langues différentes, communiquent en français. Mais dans les exemples présentés, comme chez Novartis, il y a plusieurs langues en jeu dans l'atelier auprès du CICR, le français et l'anglais. Or comme nous l'avons mentionné, les ateliers ont un caractère informel, ce qui peut rendre un cadre institutionnel plus souple.

Donc, le français peut encore être une langue internationale dans une réunion en contexte professionnel interculturel en Suisse, mais l'anglais continue à gagner du terrain. Quelques exemples : depuis 2004 les langues de travail auprès du CICR sont le français et l'anglais. Les opinions et stratégies des personnes francophones auprès de l'industrie pharmaceutique bâloise sont claires à ce propos:

- [...] Mais c'est vrai que le réflexe primaire, c'est d'essayer de communiquer en anglais, c'est vraiment la langue internationale par excellence.

- Surtout au sein de Novartis ?
- Partout. Même dans des pays étrangers, sur des lieux de vacances. Que ce soit au Proche-Orient, que ce soit en Amérique - ce n'est pas un point de référence, mais ... - dans des endroits un peu exotiques l'anglais se retrouve. C'est une sécurité. (ER, Novartis, 8.30)

L'anglais est la « langue de communication d'une compagnie internationale » (DN, La Roche, 15.20). Et, le même informateur nous avoue :

Je pense que, l'on le veuille ou l'on ne veuille pas, il n'y a pas le choix, l'anglais est la langue de communication unique, obligatoire - excusez-moi d'être un peu carré - d'une compagnie pharmaceutique à prétention internationale. [...] parler français est d'un côté cosmétique, charmant, romantique mais absolument inutile et ils [les personnes anglophones] savent que c'est vous qui devez parler leur langue ... [ils] font en général aussi un effort pour vous permettre de franchir la barrière. (DN, La Roche, 15.20)

Même si dans l'industrie pharmaceutique l'anglais est un outil indispensable, nous sommes pourtant moins catégorique. Tout d'abord, le choix d'une langue et une langue parlée dans une interaction quelconque sont toujours dépendants des personnes en interaction et du contexte d'interaction - l'entreprise, sa culture, son histoire, son implantation géographique, les champs de son domaine d'activité, la culture de management de l'entreprise, les lieux précis de la réunion etc. Ensuite, la position d'une personne dans une entreprise ne dépend évidemment pas exclusivement de ses capacités linguistiques, mais aussi et surtout de son éducation, de son parcours professionnel et ainsi de ses connaissances professionnelles, de son rôle et de sa fonction dans l'entreprise ou dans une réunion donnée, de la contribution qu'elle a à faire et de l'importance de celle-ci pour les autres.

Lisons à propos de la fonction dans l'entreprise une observation d'un collaborateur de Novartis :

« there are pockets within Novartis where very little speak German [...] In [that department] we interfaced with ... we are part of technical research and much of that is German » (NS, Novartis, 20.00). *Ou encore celle-ci, qui montre que c'est bien la participation qui joue un grand rôle : « I think, for my side, if the majority of people are German then, I think, it's only fair to try and speak German rather than expect them to speak English to me. »* (YT, Novartis, 17.47).

Il en résulte donc que, selon la composition d'un groupe, selon les interlocuteurs ou les destinataires directs - c'est-à-dire aussi un client, une instance politique dans un pays qui décide de l'admission d'un médicament, de l'implantation d'une filiale, etc. - il faut recourir à d'autres langues que l'anglais.

c) Les personnes alloglottes ne sont pas désavantagées.

Dans les cas précis des extraits commentés ici, les personnes alloglottes n'apparaissent pas à première vue comme désavantagées. On pourrait renforcer cette observation en soutenant que, en général, ce qui est au centre d'une réunion professionnelle, c'est le projet ou la tâche en question et non les capacités linguistiques des participants ; il faut se comprendre - de n'importe quelle manière - pour faire avancer le projet professionnel. Aussi les participants à une réunion ont en principe une raison bien précise pour y être. Au moins théoriquement, ils y ont tous leur rôle et l'on attend d'eux une contribution qui mène le projet - et tous les participants - plus loin. Tous ont un intérêt à favoriser la participation de tout le monde. Ainsi, nous avons pu montrer dans ces exemples une tendance à l'entraide et à une plus grande tolérance, ce que peut confirmer aussi la citation suivante :

I think the key is just to know whom you are communicating with and to know their level. And if you are speaking in English to a non native English speaker,

then I just try to speak slowly and clearly and give them time to hear and to understand what I am saying because I know what it's like when people talk so fast and you're still trying to work out what they said two minutes ago. (NS, Novartis, 24.00)

Les observations suivantes confirment également notre hypothèse. Nous avons vu que, dans des réunions à caractère informel, il est légitime d'emprunter des mots et expressions à d'autres langues ou de faire un commentaire dans la langue que l'on maîtrise le mieux. Et, auprès de Novartis, dans une réunion d'un groupe à majorité germanophone, groupe qui se connaît et collabore déjà depuis pas mal de temps ensemble, il y a aussi un égard pour les compétences linguistiques des participants.

De plus, en tant que personne alloglotte dans un groupe, on développe ses stratégies, comme par exemple ER que nous avons transcrite ci-avant dans l'extrait de la réunion chez Novartis. Dans cet extrait, où elle est sur le point de justifier le passage de l'allemand à l'anglais avec « because ... » (justification abandonnée car inutile, comme nous l'avons déjà dit), elle s'apprête à mettre en pratique la stratégie qu'elle nous a communiquée en entretien :

Avant d'essayer de parler allemand, j'essaie quand même de savoir si la personne peut parler anglais. Parce que je sais que là on n'aura pas de problème de communication. Maintenant, quand ce n'est pas possible, je propose d'essayer en allemand, mais j'avertis toujours la personne qu'il faudra qu'elle parle lentement, calmement et qu'elle ne m'en veuille pas si je ne comprends pas toujours ou pas du premier coup et qu'elle emploie un langage très simple et pas très recherché, voilà. Et en général ... ça se passe de mieux en mieux. (ER, Novartis, 8.12)

On pourrait cependant trouver ici un argument pour invalider notre hypothèse, en voyant ici un changement de place de ER. Elle se met en position basse par le fait qu'elle ne peut pas s'adresser aux autres en allemand, d'autant plus qu'il s'agit de la langue de la majorité réunie. C'est une observation très simplifiée et il faudrait procéder à une analyse plus large des données contextuelles tant au niveau de la réunion (lieu, département, canton de la Suisse, etc.) qu'à celui des personnes réunies (rôles, fonctions, statuts, enjeux, etc.), tout en prenant en compte le niveau non verbal des interactions.

Aussi le premier extrait de l'atelier auprès du CICR présenté ici mériterait-il une analyse plus méticuleuse et mieux contextualisée. Constatons seulement que l'on pourrait voir dans le jeu de mot fait par N (cf. premier extrait CICR) une manœuvre pour se mettre à une place supérieure à celle de K, ceci en démontrant ses capacités bilingues. De ce point de vue, K pourrait être considéré comme désavantagé. Et dans l'effort que fait K à la fin du deuxième extrait pour revenir au français, on pourrait voir une tentative pour se mettre de nouveau à la hauteur des autres.

En résumé, il va de soi qu'il faudra toujours entreprendre des études de cas, tout en prenant en compte les données contextuelles (spatiales et temporelles) plus larges et tout en analysant non seulement les aspects verbaux et non verbaux des interactions, mais aussi en examinant les enjeux que présente le projet ou la situation professionnels pour chaque participant à un moment donné de la réunion.

5. Conclusion

Cultiver le plurilinguisme

Vu ces résultats, notamment le constat de la culture plurilingue dans les réunions discutées - le rapport de cette culture professionnelle plurilingue avec le plurilinguisme national est une question qui demanderait des recherches dans d'autres entreprises internationales en Suisse et à l'étranger, il nous paraît fondamental qu'il faut continuer à promouvoir le plurilinguisme, donc l'apprentissage de plusieurs langues, non seulement pour communiquer avec les autres, mais aussi pour développer une conscience sur les

difficultés linguistiques que peuvent avoir les autres.

Aussi faut-il être disposé à parler d'autres langues que la ou les siennes, et ceci d'autant plus que l'apprentissage d'une langue étrangère constitue un premier pas vers la compréhension d'autres cultures. Voici deux dernières citations qui soutiennent notre vision des choses. D'une part, on peut sans risques de perte d'identité apprendre d'autres langues :

Vous pouvez avoir, si vous voulez, un background culturel précis et vous exprimer dans une autre langue, ça n'empêche pas ..., ce n'est pas nécessairement ... ça peut, bien sûr on ne peut pas s'empêcher d'être influencé par la langue qu'on parle, par la langue qu'on a apprise. Mais si on est conscient de ça on peut très bien garder notre culture et s'exprimer dans une autre langue. (ELR, CICR, 21.30)

D'autre part, et incontestablement, maîtriser plusieurs langues est plus avantageux qu'une seule langue :

L'anglais ... on ne peut pas commencer à travailler si l'on ne connaît pas l'anglais, ça c'est mon opinion. Je n'engagerai jamais personne qui ne peut pas parler l'anglais. Ça se discute même pas. C'est la deuxième langue qu'il faut avoir. Et je n'engagerai jamais personne qui ne peut pas parler au moins deux langues du pays dans lequel on se trouve. [...] Parce que je trouve que c'est le minimum. [...] il faut qu'on puisse parler plusieurs langues. Je pense que c'est une nécessité. Je suis effaré de voir que les Américains ne parlent qu'une langue, bon, pas ceux avec qui on travaille ici, mais il y a beaucoup d'Américains que j'ai rencontrés qui sont incapables de comprendre un mot de français ou un mot d'allemand ou un mot d'espagnol, ça, pour moi, c'est incompréhensible. [...]. (KN, La Roche, 15.40)

Opérer une décentration linguistique

Il serait certainement aussi avantageux de considérer les langues parlées dans les réunions professionnelles plutôt comme des « outils de communication » pour porter des projets professionnels plus loin que comme des langues identitaires qui entrent en conflit et qu'il faudrait défendre. En d'autres termes, il serait avantageux pour les personnes engagées dans des interactions en contexte professionnel interculturel d'opérer une décentration linguistique et de la part des locuteurs natifs, et de la part des locuteurs non natifs pour faire un effort afin de se comprendre et de se faire comprendre.

N'oublions pourtant pas que la langue dans une réunion professionnelle reste un outil stratégique servant non seulement les buts professionnels, mais aussi les objectifs individuels : pour gagner de l'argent, du territoire, de la reconnaissance, de l'importance dans un groupe de personnes réunies autour des « affaires ».

Notes

1. Office fédéral de la Statistique, OFS : Mémento statistique de la Suisse 2004, p. 5 (chiffres du recensement fédéral de la population 2000)
2. Office fédéral de la Statistique, OFS : Communiqué de presse du 16 février 2004, chiffres du 2^e trimestre 2003, sans compter les 250 000 actifs que sont les frontaliers, les détenteurs d'un permis de courte durée ou les requérants d'asile.
3. Chiffres arrondis 2003/2004.
4. Depuis 2004 le français et l'anglais.
5. Chiffres arrondis 2003/2004.
6. Chiffres arrondis 2003/2004.
7. Selon le service Relations aux médias contacté en août 2004 : « Chez Roche on parle la langue que comprennent les collaborateurs » et la langue de travail est soumise à « la

force normative du factuel ».

8. Légende pour la lecture des transcriptions:

*	noms d'emprunt
[...]	omission
...	suspension (dans le cas présent notamment : hésitation et/ou recherche de mot)
[expression]	modification de l'auteur pour raisons de confidentialité
[expression]	difficultés de compréhensions dues à l'enregistrement technique
[XXX]	imperceptible
(description)	description d'éléments non verbaux
/	chevauchement
{précision}	correction de l'auteur et/ou précision.

9. Dès sa naissance, N a été confronté aux deux langues. Il a aussi été scolarisé dans ces deux langues.

10. Légende cf. note 8.

Bibliographie

- Cuche, D., 1996/2001. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Giordano, Ch., 2003. Préface. De la crise des représentations au triomphe des préfixes. In: Gohard-Radenkovic, A., D. Mujawamariya, S. Perez, *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Berne: Peter Lang.
- Hampden-Turner, Ch., 1990/1992. *La culture d'entreprise, des cercles vicieux aux cercles vertueux*. Paris: Seuil.
- Holmes, J., M. Stubbe, 2003. *Power and Politeness in the Workplace*. London: Longman.
- Krulis-Randa, J. S., 1984. « Reflexionen über die Unternehmungskultur und über ihre Bedeutung für den Erfolg schweizerischer Unternehmungen ». *Die Unternehmung*, n° 4, pp. 358-372.
- Mondada, L., 2005. *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection Le savoir suisse.
- Pignier, N., 2001. « Apport des sciences du langage en communication : le cas de la réunion d'informations en entreprise ». *Communication et langages*, n° 129, pp. 21-35. Paris: Armand Colin.
- Poncini, G., 2004. *Discursive Strategies in Multicultural Business Meetings*. Berne: Peter Lang.
- Rivera, A., 1997/2000. Culture. In : Gallissot, R., M. Kilani, A. Rivera, *L'imbroglie ethnique*, Lausanne: Payot.

Les institutions éducatives doivent relever les défis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Il est nécessaire d'enrichir la formation des enseignants de langues en incluant les compétences requises pour promouvoir la diversité linguistique et culturelle. Le programme connu sous le nom de « l'éveil aux langues et aux cultures » contribue à promouvoir ces objectifs.

L'un des projets antérieurs du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV, Graz, Autriche), Ja-Ling, était consacré aux apprenants comme groupe cible final. Ainsi, la phase suivante, le projet LEA, devait être consacrée aux formateurs d'enseignants de langues.

Les participants de l'atelier 2005/No1 du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV, Graz, Autriche) élaborent des supports pédagogiques qu'on peut intégrer dans la formation des enseignants de langues. L'objectif principal des participants consiste à développer la prise de conscience plurilingue et pluriculturelle chez les enseignants de langues et par conséquent chez les élèves à tous les niveaux.

L'évolution de la société contemporaine oblige les institutions éducatives à relever les défis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Il est donc nécessaire d'enrichir la formation des enseignants de langues en incluant les compétences requises pour promouvoir la diversité linguistique et culturelle dans l'objectif d'encourager la cohésion sociale, la compréhension et le respect mutuel. Que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas l'individu ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

Cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. Une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. L'éducateur en langues ne peut plus aujourd'hui se dispenser d'une nouvelle définition de son rôle en fonction de la nature même des sociétés actuelles qui ne sont plus conformes au modèle traditionnel et erroné de l'Etat-nation. Les sociétés actuelles constituent un environnement complexe, caractérisé par la diversité linguistique et culturelle et les échanges entre les langues et les cultures.

Ces nouvelles orientations ont été impulsées en particulier par les travaux du Conseil de l'Europe, visant au développement chez l'individu d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont des aspects individuels qui

entrent en action dans une situation de communication. Il ne s'agit pas d'une nouvelle compétence, la nouveauté du concept réside dans le développement du plurilinguisme et du pluriculturalisme comme résultat d'un processus d'apprentissage des langues.

Le projet JA-Ling

Le *Centre Européen pour les Langues Vivantes* (CELV, Graz, Autriche) organise des ateliers avec la participation des formateurs d'une vingtaine-trentaine de pays du Conseil de l'Europe. Les participants des ateliers travaillent ensemble pendant 4-5 jours, définissent les devoirs et se rencontrent quelques mois plus tard, afin de mettre au point tout ce qu'ils ont élaboré entre-temps. Le but final d'un tel ou tel projet est la publication d'un outil pédagogique, un guide aux formateurs. L'un de leurs projets, Ja-Ling (<http://jaling.ecml.at>), traitant le concept de « l'éveil aux langues », était consacré aux plurilinguisme avec les apprenants de langues (2000-2004).

Le programme connu sous le nom de « l'éveil aux langues et aux cultures » contribue à promouvoir les objectifs de la diversité linguistique et culturelle afin d'encourager la cohésion sociale et la compréhension mutuelle.

Éveil aux langues

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) (Candelier, 2001)

L'approche « éveil aux langues » ne constitue pas un apprentissage de langue(s) mais un apprentissage à propos des langues. Elle vise à développer la curiosité et l'intérêt des élèves pour les langues et les cultures et aussi les capacités des élèves pour pouvoir observer et analyser les langues, quelles qu'elles soient, dans leur diversité et en reconnaissant les similitudes, ainsi pour pouvoir comprendre la diversité culturelle.

Le projet LEA

La phase suivante (2004-2007) devait être l'intégration de la dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Le projet LEA (Langue et Éducation au Plurilinguisme, en anglais Language Educator Awareness), donc, est consacré aux formateurs d'enseignants de langues.

Les participants de l'atelier 2005/No1 du CELV ont décidé d'élaborer des supports pédagogiques qu'on peut intégrer dans la formation des enseignants de langues afin de promouvoir ce que le *Cadre européen commun de référence* définit comme « le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ». L'objectif principal des participants consiste à développer la prise de conscience plurilingue et pluriculturelle chez les (futurs) enseignants de langues (en formation initiale et continue) et par conséquent chez les élèves à tous les niveaux.

C'est dans l'esprit du plurilinguisme que le projet LEA vise à développer un kit de formation dont les activités et les matériaux sont destinés à faire réfléchir les enseignants de langues en formation initiale ou continue sur la diversité dans le processus d'éducation linguistique et communicative, tout en espérant que ce travail puisse conduire à la valorisation de l'altérité et de l'intercompréhension entre les individus et les communautés.

Le KIT du projet LEA

Les 38 participants de 34 pays de l'atelier 2005/No1 du CELV ont commencé à élaborer des supports pédagogiques lors de l'atelier et on continue le travail en groupes de réseau. On pourra intégrer les activités publiées dans le KIT dans les programmes nationaux de la formation des enseignants de langues dans les pays respectifs des participants.

Les projets élaborés individuellement par les participants doivent respecter

les circonstances individuelles (caractéristiques des pays respectifs des participants) et doivent être capables de subir des modifications pour être introduits dans d'autres pays aussi.

Mon projet

Mon projet s'intitule : Formules de politesse dans les conversations des étudiants étrangers en Hongrie. Le thème concerne l'utilisation de formules de politesse, de formes d'adresses, dans des situations de conversation exolingues.

Le groupe cible de l'activité est formé d'étudiants en formation initiale ou enseignants de langues en formation continue.

Dans le contexte hongrois, du point de vue de l'introduction de l'aspect plurilingue dans la formation des enseignants de langues, il est très important de comprendre l'utilisation des différentes langues en Hongrie dans la réalité.

Multilinguisme en Hongrie

Dans le contexte des enseignants de langues, le multilinguisme n'apparaît pas aussi évident dans la réalité hongroise que dans la plupart des pays européens traditionnellement considérés multilingues.

La langue maternelle de la plupart des élèves est le hongrois, il y a des régions frontalières où la langue maternelle n'est pas le hongrois (allemand, slovène, croate, roumain, ukrainien, slovaque, ou tzigane) et il y a aussi pas mal de villages schwab dans la région de la Transdanubie. Mais dans ces cas là il s'agit d'une scolarisation en langue maternelle des élèves, la langue de l'école est uniquement la langue des élèves, le hongrois n'est enseigné que comme langue étrangère.

L'apprentissage des langues frontalières (sauf pour l'allemand qui est la langue étrangère la plus répandue après l'anglais, avec plus de 40 %) n'est pas apprécié dans le choix des langues étrangères à apprendre. Il y a peu de possibilité de les apprendre dans les cadres formels.

A Budapest il y a des écoles françaises, russes, allemandes et chinoises, ouvertes aux enfants des étrangers qui résident en Hongrie (hommes d'affaires, diplomates). Pour le moment, il n'y a pas tant d'immigrés venant des pays de l'Est qui auraient besoin d'une scolarisation spéciale du point de vue linguistique.

Les enseignants ne voient pas les possibilités, les aventures, les utilités, les efficacités d'un enseignement multilingue avec des élèves venant d'une famille monolingue comme c'est le cas dans la plupart des cas. Le multilinguisme, comme réalité quotidienne / authentique n'apparaît dans le monde de la scolarité qu'au niveau universitaire avec les étudiants ERASMUS.

Les activités proposées

L'activité couvre 210 minutes et consiste de 10 étapes :

1. Jeu introductif : sensibilisation aux différences et ressemblances entre les langues.
2. Présentation des circonstances d'une recherche faite parmi les étudiants étrangers, discussion, opinion des étudiants hongrois.
3. Présentation des résultats statistiques de la recherche à l'aide du questionnaire.

Questions d'orientations linguistiques

1. Quelle est votre langue maternelle ?
2. Quelles langues connaissez-vous ?
3. Quels étaient vos objectifs linguistiques / objectifs d'études / objectifs individuels avant de venir en Hongrie ?
4. Comment ces objectifs ont-ils influencé votre décision de choisir la Hongrie ?
5. Quelles étaient vos informations sur le hongrois avant d'arriver en Hongrie ?
6. Quelles étaient vos premières impressions sur les hongrois ?
7. Comment avez-vous perçu ces informations en parlant avec les Hongrois en langue / avec des gestes, à l'aide d'éléments visuels ? dans quelle situation ?
8. Quelles étaient vos difficultés linguistiques aux premiers jours ?
9. Comment réussissez-vous à communiquer avec les autres étudiants étrangers ? avec les professeurs ? avec les étudiants hongrois ? avec les gens de la rue ?

4. Ecoute de dialogues en différentes langues (polonais, anglais, français, roumain, allemand, russe, espagnol (et hongrois dans la version internationale) ; reconnaître la situation, l'utilisation de « vous », « tu », formules de politesse, formes d'adresse.

Grille pour l'écoute de dialogues en plusieurs langues

Vous allez écouter quelques dialogues en plusieurs langues.
Remplissez la grille selon vos impressions.

	1.	2.	3.	4.	5.
langue du dialogue					
personnages					
rapport social					
hiérarchie					
style					
sujet					
objectif communicationnel/ problème à résoudre					
résultat					

5. Observation des transcription des dialogues : identification des éléments linguistiques, en remplissant une grille à l'aide de la transcription des dialogues écoutés.
6. Ecoute de dialogues en plusieurs langues : reconnaître la situation, l'utilisation de « vous », « tu », formules de politesse, formes d'adresse ; identification des éléments linguistiques, en remplissant une grille.

7. Interprétation, évaluation des résultats de l'activité précédente.
8. Quelques règles socioculturelles en français (lecture théorique, discussion).
9. Ecoute des enregistrements en langue cible des étudiants ; analyse de dialogues à l'aide d'une grille.
10. Discussion, évaluation.

Continuation

La réunion de réseau avait lieu le 1 et le 2 juillet 2005 à Graz, au cours de laquelle une vingtaine de participants (ceux qui ont élaboré leur projet à un niveau suffisant) pouvaient présenter leurs idées qu'on pouvait discuter ensemble, et on pouvait s'entraider avec des conseils par rapport aux contextes éducatifs de chacun des participants. Ainsi on pouvait ajouter des remarques pour compléter la version du pilotage. La phase pilote commence en septembre au cours de laquelle les participants vont mettre en pratique leur projet. Après avoir tiré des conclusions, on pourra rédiger le KIT du Projet LEA avec une vingtaine d'activités essayées avec des étudiants d'une vingtaine de pays.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et Byram, M., 2002. *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg. (disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>: Culture / Langues vivantes / Division des politiques linguistiques / Activités en matière de politique).
- Candelier, M. (dir.), 2001. *Rapport de recherche du programme Evlang remis à la Commission européenne*, (disponible sur <http://jaling.ecml.at>).
- Candelier, M. (dir.), 2003. *Janua Linguarum - La porte des langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum / Janua Linguarum - The gateway to languages - The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* ; 2001. Conseil de l'Europe, Strasbourg: Division des politiques linguistiques / Conseil de l'Europe.
- Guide des politiques linguistiques*, 2003. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Lázár, I., 2003. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Zarate, G. et al., 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes/ Conseil de l'Europe.