ISSN 2433-1902

Société Japonaise de Didactique du Français

Revue japonaise de didactique du français

numéro spécial

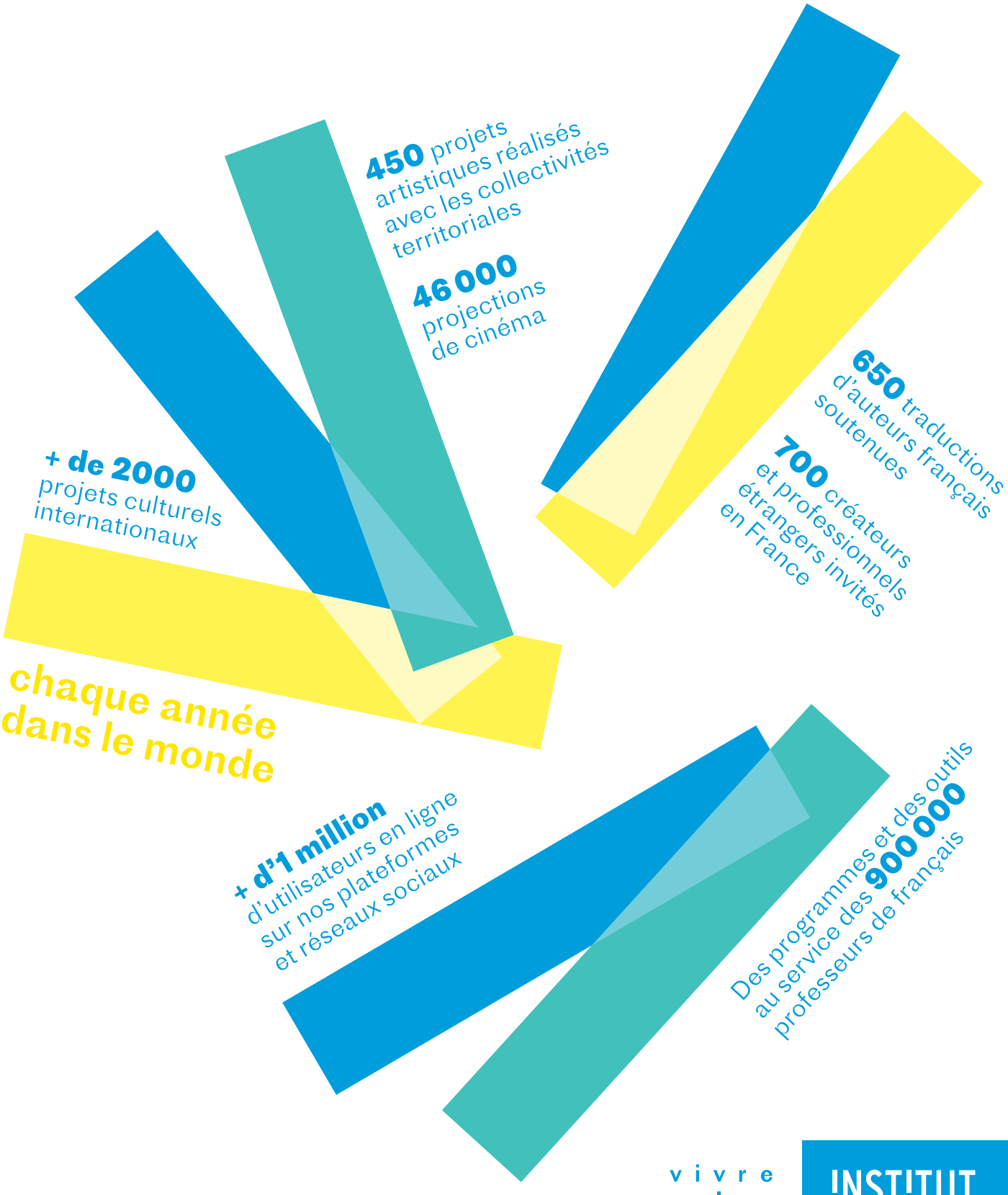
Fédération international des Professeurs de Français

Actes du IVe Congrès régional de la Commission Asie-Pacifique

SJDF

SOCIÉTÉ JAPONAISE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS / 2018

L'Institut français
fait voyager les cultures



vivre
les
cultures

INSTITUT FRANÇAIS

www.institutfrancais.com @IFParis

IVe CONGRÈS CAP-FIPF

20-24 Septembre 2017

Université de Kyoto,

Institut français du Japon-Kansai

Kyoto, Japon

CAP KYOTO 2017

Écologie du français & Diversité des langues

NOS PARTENAIRES

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

INSTITUT FRANÇAIS

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET DU DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL

EMBASSY OF BELGIUM

Wallonie - Bruxelles International.be

Québec

科研費 KAKENHI

KYOTO TRADITION MEETS INNOVATION Your Japan is Here

本事業は、京都市及び公益財団法人京都文化交流コンベンションビューローの助成金を活用し実施しています。
This program is supported by a subsidy from Kyoto City and the Kyoto Convention & Visitors Bureau.

SPONSORS ET EXPOSANTS



























Jean-Marc DEFAYS,
Président de la *Fédération internationale des professeurs de français*



Chères et chers Collègues,
Chères et chers Partenaires,
Chères et chers Congressistes,

Les enjeux des congrès de la *Fédération Internationale des Professeurs de Français* sont aussi cruciaux que nombreux ; le congrès de Kyoto, son organisation, son ampleur, son programme le confirment de manière magistrale.

Concernant l'enseignement de la langue française, la diffusion des cultures francophones, le rayonnement de la francophonie, il est devenu essentiel que les francophones du monde entier fassent la démonstration de leur dynamisme, de leurs réalisations, de leur engagement en faveur d'un avenir plurilingue et interculturel, et qu'ils rappellent que cet avenir passe inévitablement par l'enseignement. La francophonie n'est pas seulement un espace d'échanges et d'ouverture, mais surtout une communauté de femmes et d'hommes qui vivent leur langue et leur culture avec autant de bonheur que d'ardeur, aussi bien dans leurs activités quotidiennes qu'intellectuelles ou artistiques, dans leur vie privée que professionnelle, avec leurs proches comme avec des interlocuteurs de l'autre côté de la planète.

Concernant les professeurs de français, il n'est pas moins indispensable qu'ils aient l'occasion de se rencontrer ainsi régulièrement, de mutualiser leurs expériences et leurs projets, de comparer leurs difficultés comme leurs initiatives pour les surmonter, d'actualiser leurs pratiques et leurs ressources pédagogiques, de préparer de stimulantes collaborations. Mais le plus important reste peut-être le sentiment exaltant que procurent ces colloques et congrès d'appartenir non seulement à la même corporation – la FIPF serait la fédération professionnelle internationale la plus étendue – mais aussi à une même famille, celle de personnes qui partagent la même passion de transmettre, en plus d'une langue et des cultures, l'espoir d'une humanité plus pacifique et plus conviviale.

Concernant les partenaires, faut-il insister sur l'intérêt pour les différents acteurs de la francophonie, les responsables du monde politique, institutionnel, diplomatique, éducatif, culturel, associatif, éditorial de se réunir, de se concerter, de se mobiliser ensemble en vue de renforcer la pertinence et l'efficacité de leurs actions sur le terrain, jusque dans la classe des enseignants de français qui ont le plus besoin de support. C'est devenu une priorité pour la FIPF, au travers de ses associations membres, de participer à ce type de collaborations ou de les susciter ; chacun des colloques et congrès auxquels elle est associée sera l'occasion de confirmer ces partenariats ou d'en créer de nouveaux.

C'est donc avec autant d'enthousiasme que de conviction que je souhaite à toutes et à tous les participants, à quelque titre que ce soit, la bienvenue à cet ambitieux congrès de Kyoto en leur souhaitant de fructueux échanges et en les remerciant par avance pour leur contribution à notre cause commune.

Mais c'est surtout aux organisateurs du congrès que je transmets mes remerciements les plus chaleureux et mes félicitations les plus admiratives, pour le travail titanesque que la conception et la préparation de cette entreprise leur ont donné, comme pour la généreuse hospitalité et l'esprit d'initiative qui en sont à l'origine.

Michaëlle JEAN
Secrétaire générale de la Francophonie



Mesdames et Messieurs,

Chers amis,

Le choix de Kyoto pour tenir le IVe Congrès régional de la Commission Asie-Pacifique (CAP) de la FIPF est des plus judicieux. N'est-ce pas inspirant que vingt ans après la signature du Protocole qui a lancé l'action internationale sur le climat, Kyoto accueille cette rencontre qui a pour thème «Écologie du français et diversité des langues ».

Je tiens à vous féliciter pour ce choix, tant il est vrai que la diversité linguistique s'apparente à celle de la nature : les langues prennent racine dans un terreau fertile avec toutes ces autres langues avec lesquelles elles évoluent, dans un enrichissement mutuel et sans fin.

La promotion de la diversité linguistique, qui a fait l'objet d'une Résolution des Chefs d'État et de gouvernement membres de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) lors du dernier Sommet tenu à Antananarivo en novembre dernier, se doit d'être sans cesse et partout affirmée comme faisant partie des objectifs de développement durable de l'Agenda international 2030.

Mais si certaines communautés linguistiques sont des écosystèmes fragiles soumis aux effets parfois dévastateurs d'une mondialisation uniformisante, la communauté francophone, forte de ses 274 millions de locuteurs, se porte bien ! Troisième langue des affaires, quatrième langue sur Internet, deuxième langue apprise dans le monde, le français est bien là et vivant.

Et cela, c'est grâce à vous toutes et à vous, enseignantes et enseignants !

Le récent Livre blanc de la FIPF « Enseigner le français dans le monde » mentionne les nombreux défis à relever et objectifs à atteindre dans la région Asie-Pacifique et qui feront l'objet de vos discussions.

Votre plaidoyer nous invite cependant à l'optimisme et à la confiance : les motivations culturelles et démocratiques sont citées en premier lieu. L'attrait des expressions culturelles francophones demeure considérable. Notre résistance à l'uniformisation tout comme notre forte mobilisation en faveur du multilinguisme et de la diversité des expressions culturelles est une plus-value pour le monde.

Apprendre et enseigner une langue est un acte d'ouverture, un acte militant. Ce combat que nous menons ensemble participe aussi de la promotion des valeurs universelles qui doivent nous guider, aujourd'hui plus que jamais.

Moins nombreuses sont les motivations économiques déclarées. Or la connaissance du français est un inestimable levier pour réussir et s'épanouir également sur le plan professionnel et des affaires. Les témoignages en ce sens sont nombreux. Vous nous y aidez déjà. Continuons à mieux les faire connaître !

Nous avons toutes les raisons d'être fiers de nos succès, des ponts que nous construisons entre les peuples, les pays et les continents.

Ce grand rendez-vous à Kyoto est l'occasion de créer de nouvelles passerelles et d'élargir l'horizon de nos possibilités.

Excellent congrès !



Anne TALLINEAU
Directrice générale de l'Institut français

Chers Professeurs,

La promotion de la langue française, et au-delà de la diversité linguistique, est au cœur de l'action de l'Institut français, opérateur de l'action culturelle extérieure de la France. C'est une porte d'entrée vers l'ensemble de nos domaines de spécialité : cinéma, spectacle vivant, musiques, arts visuels, débat d'idées, livre, numérique.

L'Institut français est donc fier et heureux d'être partenaire de la Fédération internationale des professeurs de français à l'occasion de ce congrès régional Asie Pacifique. Vous êtes en effet les premiers acteurs de la promotion de la langue française dans la région, vous êtes des passeurs, vous êtes ceux grâce à qui cette langue est transmise aux jeunes générations, vous lui assurez un avenir prometteur.

Notre rôle est de porter, à vos côtés, une image renouvelée de la langue française, de valoriser les opportunités professionnelles et culturelles qu'elle offre aux jeunes générations, de concevoir des dispositifs de formation et d'apprentissage innovants, de mettre à votre disposition des plateformes culturelles telles que Culturethèque ou IFcinéma ou de vous proposer des espaces d'échanges et de partage comme IFprofs. Ces plateformes, notre campagne de promotion « Et en plus, je parle français ! » et d'autres programmes de l'Institut français seront exposés pendant le congrès.

Excellent congrès à tous et mes plus chaleureux remerciements pour votre action quotidienne au service de la langue française !

Eric TOSATTI
Chef de la Mission de la langue française et de l'éducation
Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères



Mesdames et messieurs les professeurs,

Vous êtes très nombreux à avoir fait le déplacement jusqu'à Kyoto pour participer à ce 4ème Congrès des professeurs de français de la région Asie Pacifique. Vous qui venez de pays et d'horizons si divers, vous êtes réunis durant ces quatre journées autour d'une passion et d'une vocation communes : la langue française et son enseignement.

Le Congrès de Kyoto est l'occasion de nous réinterroger collectivement sur la place et l'avenir de la langue française en Asie Océanie. Comment attirer la jeunesse et de nouveaux publics ? Quelle place pour le bilingue, le français à visée professionnelle ou encore le numérique éducatif francophone dans la région ?

Mais aussi comment se saisir de cette formidable opportunité qu'offriront, dans moins de trois ans, les Jeux Olympiques et Paralympiques de Tokyo ? La langue française est langue officielle, avec l'anglais, du mouvement olympique international. Elle est partagée par 47 comités nationaux olympiques, par 16 fédérations internationales olympiques, par les athlètes, les journalistes sportifs, le public.

Diversité, partage, effort, respect : les valeurs de l'olympisme résonnent avec celles de la francophonie. Il nous appartient de transmettre ces valeurs à la jeunesse et de faire rayonner la francophonie sportive.

Pour toutes ces raisons, le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères et son réseau culturel ont souhaité être présents à vos côtés. Nous avons la conviction que c'est par le partage et l'échange que nous serons à même d'imaginer ensemble des projets et une pédagogie mieux adaptée aux attentes des nouveaux publics, en particulier à celles des jeunes générations. Une vingtaine d'agents, conseillers de coopération et d'action culturelle, attachés de coopération éducative et attachés de coopération pour le français, directeurs d'Alliance française et directeurs des cours, en poste dans 11 pays de la région participeront à ce Congrès.

Je souhaite enfin saluer l'immense travail mené par le comité d'organisation du Congrès, par la Société Japonaise de Didactique du Français, par son président, M. NISHIYAMA Noriyuki et par tous les bénévoles qui se sont mobilisés pour faire de cet évènement un succès.

Mesdames et messieurs les professeurs, je vous souhaite à toutes et à tous un excellent Congrès.

NISHIYAMA Noriyuki

Président du comité d'organisation

Président de la *Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF)*



Chers collègues ayant en partage la langue française,

Bienvenue à Kyoto, ville millénaire appartenant au patrimoine mondial. C'est ici que pour la première fois dans son histoire l'humanité a conclu une convention visant à réduire les émissions de gaz à effet de serre. En prenant cette décision, la communauté internationale a montré qu'elle était consciente des problèmes environnementaux. Cet effort pour sauvegarder notre planète nous invite à nous pencher sur la question de la diversité, non seulement biologique, mais aussi linguistique et culturelle. C'est ce que nous avons eu l'ambition de faire quand nous avons choisi le thème de ce congrès de la CAP, « l'écologie du français et la diversité des langues ». Il n'est pas douteux que la langue française puisse contribuer de façon substantielle à ce que la diversité linguistique et culturelle ne disparaisse pas devant une langue ou une pensée unique.

Nous croyons que le français peut jouer un rôle en faveur de cette diversité, tout particulièrement dans la région Asie-Pacifique où la diversité tant biologique que linguistique et culturelle est d'une grande richesse depuis l'aube de l'histoire. Il ne faut pas oublier cependant que dans cette région, à quelques exceptions près, le français n'a que le statut de langue étrangère ; il ne se transmet pas dans le cadre familial mais au sein des systèmes éducatifs. La tâche des professeurs de français que nous sommes est donc loin d'être négligeable pour affirmer les valeurs de diversité linguitique et culturelle et éviter la tentation du repli communautaire.

Ainsi, dans ce pays non francophone qu'est le Japon, l'université de Kyoto va se transformer le temps de notre congrès en un espace francophone où le français sera notre langue de communication.

Occasion inestimable d'affirmer la diversité linguitique et culturelle par notre présence, nos débats et notre amitié, ce congrès permettra de faire, je l'espère, un pas de plus dans la défense de cette cause essentielle non seulement pour nous, mais aussi pour l'humanité.

UEMURA Satoshi
Maire adjoint de la ville de Kyoto



Mesdames, Mesdemoiselles et Messieurs,
Tous les participants francophones des quatre coins du monde,
Les organisateurs du Congrès CAP-FIPF,

En tant que représentant de tous les citoyens de la Ville de Kyoto, permettez-moi de vous féliciter pour l'ouverture du 4e Congrès de la Commission Asie-Pacifique de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. Vous êtes en outre tous les bienvenus dans cette ville qui a engendré et préservé l'essentiel de la culture japonaise, unique au monde et finement perfectionnée, pendant plus de mille deux cents ans.

Quand des Francophones parlent de « diversité des langues », on présume souvent un peu rapidement qu'une « fronde » a été encore une fois lancée contre « l'Empire anglophone », c'est-à-dire contre la domination sans partage de l'anglais. Aux yeux des Japonais, qui ont tendance à aisément identifier l'ethnie, la nationalité et la culture, ce schéma passe souvent simplement pour une sorte de « querelle ».

Mais en réalité ce n'est pas du tout simple. Même entre pays francophones, il y a des différences et une grande variété culturelles et linguistiques. C'est bien sûr encore plus le cas entre d'autres civilisations linguistiques, mais ce sont justement ces civilisations linguistiques plurielles qui ont contribué à enrichir l'histoire de l'humanité, et parfois à sauver le monde en prescrivant des alternatives. La « tragédie des dinosaures », conséquence d'une sur-adaptation à un environnement externe déterminé, nous donne une belle leçon afin d'éviter tout monopole linguistique.
Tout cela engage chacun à réfléchir en quoi nous divergeons et en quoi nous sommes identiques au niveau de la langue. Quel est le rôle joué par la langue pour saisir l'univers autrement, pour créer une civilisation autrement ? Les réponses à ces questions ne sont pas figées, et le débat devrait ouvrir les yeux aux gens qui croient que l'uniformisation des langues (sans doute vers l'anglais) est plus pratique et plus rentable.

Vous avez choisi à raison cette ville de Kyoto comme forum pour discuter de l'esprit de la diversité linguistique. Les habitants de Kyoto, tout en respectant les spécificités de cultures locales bien mûries au cours de leur histoire, ont aussi été galvanisés par des rencontres fortuites avec l'extérieur. Il ne fait aucun doute que les gens de Kyoto ont toujours appliqué ce principe : être à la fois les garants de choses anciennes éprouvées et des innovateurs dotés d'une vive curiosité tournée vers l'avenir.

Et le pilier le plus significatif et fondamental de cette spécificité, c'est la langue. La terre de Kansaï est une région où chaque ville est fière de préserver son dialecte hérité du passé. Les habitants de Kyoto revendiquent en effet la spécificité de leur langue locale vis-à-vis du japonais standard, dont l'image est souvent associée au géant économique qu'est Tokyo.

Je suis sûr que vous sentirez ici cet esprit de diversité noble et réputée. Et je souhaite que cette atmosphère vous inspire pour de remarquables discussions autour de l'importance de la diversité linguistique, car c'est de là que vient la valeur de l'enseignement de langues variées, dont le français.

Une langue, c'est une porte ouverte sur une culture. Et la maîtrise de plusieurs langues nous apporte un bien des plus précieux, à savoir la sagesse de concevoir notre monde de façon équilibrée et approfondie. En tant qu'apprenant modeste du français au Japon, j'espère que vos discussions contribueront à faire naître des pistes permettant d'envisager comment promouvoir l'étude du français, du japonais et d'autres langues.

Je vous remercie de votre attention.

INDEX DES AUTEURS

[A]

AGAESSE Philippe [423]

[B]

BARON Agnès [111]
BUCHART Mélanie [125]

[C]

CANCINO RICO Maria Otilia [708]
CASTELLOTTI Véronique [T36a]
CHANG Kuo-Lei [212]
CHOVANCOVÁ Katarína [214]
COLOMBO Omar [501]

[D]

DETEY Sylvain [504]
DJAVARI Mohammad-Hossein [220]
DOMINGUES DE ALMEIDA José [223]

[E]

ELZAHAR Aliaa [605]

[F]

FERNANDES Matondo Kiese [424]
FONTAN Lionel [504]
FTOUH El Mostafa [403]

[G]

GACI Karima [225]
GUILLOT Marie-Cécile [111]
GUILLOUX Cyrille [423]

[H]

HA Quang Minh [426]
HA Thi Ngoc Bao [426]
HEUTTE Jean [444]
HOANG Khanh Phuong [227]
HOANG Thi Thu Hanh [414]
HSU Hui-Yun Elodie [228]

[I]

ISHIKAWA Fumiya [301]

[J]

JAMALOVA Gulbaniz [416]
JEANNOT Gérard-Paul [608]

[K]

KASSAIE Leili [231]
KASUYA Miyuki [141]
KAWAI Chieko [108]
KHOSHKAM Parisa [319]
KOZARENKO Olga [506]
KRAENKER Sabine [125]

[L]

LANDRON Simon [440]
LASEMILLANTE Priscille [317]
LE COZ Maxime [504]
LE PHAM Minh Tuan [259]
LI Junkai [245]
LI Lu [238]
LOOCK Guillaume [243]
LUCCHINI Silvia [426]

[M]

MARCHAL Bruno [405]
MOTTIRONI Eugénie [436]

[N]

NGUYEN Bao Chau [444]
NGUYEN Huu Binh [456]
NGUYEN Huu Tam Thu [240]

[O]

OMIYA Shiho [243]
OZAWA Minami [503]

[P]

PANTALÉON Aude-Marie [501]
PORTINE Henri [211]
POURCIEL Sylvain [435]
PU Zhihong
PU Zhihong [238, 245]
PUNGIER Marie-Françoise [T36b]
PURINTHRAPIBAL Sirima [306]

[R]

RAHMATIAN Rouhollah [319]
ROUDBAR MOHAMMADI Samaneh [247]
ROUSSEL SHIH Agnès [430]

[S]

SANADA Keiko [146]
SAUZEDDE Bertrand [408]
SHAÏRI Hamid-Reza [231]
SHI Yeting [452]
SISAK Marina [149]
SUGIYAMA Kaori [502]
SWAMY Sujatha [434]

[T]

THEOPHANOUS Olga [435]
TRAN Thi Ha Giang [249]
TRINH Thi Nguyet Anh [802]

[V]

VAN RAEMDONCK, Dan [716]
VENKATESH Jyothi [253]
VO Van Chuong [317]

[W]

WANG Hsiu-Wen [256]

[Z]

ZAID Abdelkarim [444]
ZHELTKOVA Olga [801]

INDEX DES ARTICLES

Tables rondes

T36a (16p.) **Contextualisation : un universalisme masqué ?**

CASTELLOTTI Véronique

T36b (17p.) **Essai de relecture de la mobilité académique entre le Japon et la France au prisme de la notion d'appropriation**

PUNGIER Marie-Françoise

Communications

[Axe 1 : Protection de la diversité culturelle et linguistique]

108 (18p.) **L'emploi de la morphologie aspecto-temporelle en français dans les productions orales des apprenants japonais de différents stades de l'acquisition du FLE**

KAWAI Chieko

111 (8p.) **Contextualisation du CECR : deux exemples d'activités pour des apprenants adultes du FLS**

GUILLOT Marie-Cécile, BARON Agnès

125 (13p.) **La déconstruction des représentations sur l'« alloculture japonaise » Expérimentation de l'ARI auprès d'apprenants de FLE finlandais**

BUCHART Mélanie, KRAENKER Sabine

141 (5p.) **Échange culturel par correspondance avec le Niger**

KASUYA Miyuki

146 (10p.) **Transformations d'esthétiques : échanges interculturels entre œuvres littéraires japonaises et francophones --- À travers des analyses d'œuvres de Daigaku Horiguchi et de Jacques Brault ---**

SANADA Keiko

149 (13p.) **Projets artistiques dans l'enseignement du FLE en Croatie**

SISAK Marina

[Axe 2 : Contextualisation de l'enseignement/apprentissage du français]

211 (17p.) **Didactique de la grammaire en contexte francophone Comment la contextualiser géolinguistiquement**

PORTINE Henri

212 (17p.) **Entre tradition et réforme : Réflexions sur l'enseignement de la grammaire française à Taiwan**

CHANG Kuo-Lei

214 (12p.) **L'enseignement contextualisé de la grammaire française**

CHOVANCOVA Katarína

220 (16p.) **Expérience d'un enseignement : Critique de la méthode de français « Connexions »**

DJAVARI Mohammad Hossein

223 (8p.) **Le français au Portugal De la langue si peu « étrangère » à la difficile normalisation**

DOMINGUES DE ALMEIDA José

225 (19p.) **« Écosystèmes » grammaticaux en contexte anglophone**

GACI Karima

227 (5p.) **Protection de l'environnement en français avec 1jour1actu**

HOANG KHANH PHUONG

228 (13p.) **La traduction, l'interactivité entre enseigner et apprendre**

HSU Hui-Yun Elodie, Wenzao Ursuline

231 (18p.) **Une approche écodidactique de l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran**

KASSAIE Leili SHAIRI Hamid-Reza

238 (11p.) **Pour un FOS inconventionnel en Chine**

LI Lu, PU Zhihong

240 (9p.) **La correction phonétique pour les étudiants de français langue étrangère à l'Université de Danang : une application du logiciel Praat**

NGUYEN Huu Tam Thu

243 (15p.) **De l'idiome au rhizome : réflexions croisées sur un enseignement « éco-responsable » du français**

OMIYA Shiho, LOOCK Guillaume

245 (10p.) **Motivation et enseignement / apprentissage du français 2e langue étrangère ***

PU Zhihong, LI Junkai

247 (14p.) **Représentation de la France dans quelques manuels de FLE**

ROUDBAR MOHAMMADI Samaneh

249 (12p.) **La place de la terminologie médicale dans l'enseignement du français médical dans les filières universitaires francophones de médecine au Vietnam**

TRAN Thi Ha Giang

253 (7p.) **L'impact de la globalisation sur l'enseignement de la langue française dans la ville de Bangalore, Inde**

VENKATESH Jyothi

256 (11p.) **Étude de l'écriture de la diaspora dans l'enseignement du français à Taïwan : exemple de la trilogie autobiographique de Patrick Chamoiseau**

WANG Hsiu-Wen

259 (8p.) **Contextualiser la formation d'interprète de liaison par la simulation des rencontres commerciales bilatérales : la première expérimentation au sein du Département de français**

LE PHAM Minh Tuan

[Axe 3 : Enjeux et défis des politiques linguistiques]

301 (10p.) **Un défi écologique pour la protection de la diversité linguistique et culturelle : le cas du FLE au Japon**

ISHIKAWA Fumiya

306 (13p.) **L'analyse des besoins de l'apprentissage du français dans l'enseignement supérieur chez les lycéens thaïlandais.**

PURINTHRAPIBAL Sirima

317 (17p.) **Enjeux de la langue française au Vietnam De l'étude des motifs du choix à la définition des stratégies de promotion**

VO Van Chuong, LASEMILLANTE Priscille

319 (17p.) **L'impact du savoir bilingue ou trilingue sur le processus de l'apprentissage du FLE dans le contexte Iranien**

RAHMATIAN Rouhollah, KHOSHKAM Parisa

[Axe 4 : Nouvelles approches didactiques, formations numériques]

403 (20p.) **TICE et FOS : un dispositif hybride au service de l'enseignement/apprentissage du français de spécialité à l'université**

Ftouh El Mostafa

405 (15p.) **Voyage vers l'apprentissage informel autonome au travers d'un dispositif hybride**

MARCHAL Bruno

408 (14p.) **Manques et apories de l'enseignement de la phonétique dans les manuels utilisés au Japon**

SAUZEDDE Bertrand

414 (9p.) **Dispositif hybride et Formation des enseignants du Français Langue Etrangère- Une expérimentation dans la formation des enseignants du Français Langue Étrangère de l'Université de Hué-Vietnam**

HOANG Thi Thu Hanh

416 (12p.) **Moyens de développement des savoirs- faire d'audition et de compréhension chez des élèves pendant l'enseignement du français**

JAMALOVA Gulbaniz

423 (20p.) **Comparaison de résultats au DELF A1 et B1 entre les méthodes ANL et conventionnelle**

AGAESSE Philippe, GUILLOUX Cyrille

424 (9p.) **Perspective d'inversion contextuelle de la classe de FLE selon les habitudes numériques des apprenants en Angola**

FERNANDES Matondo Kiese

426 (19p.) **Un parcours pédagogique et sa transformation en ligne pour une utilisation efficace de l'image fixe dans l'enseignement/apprentissage de la langue française**
(An effective use of fixed image in teaching/learning French and its application as a cloud-based learning system)

HA Thi Ngoc Bao, HA Quang Minh, LUCCHINI Silvia

430 (16p.) **Élaboration et gestion d'un cours de conversation en langue française en formation initiale : le défi de la formation à distance**

ROUSSEL SHIH Agnès

434 (5p.) **Nouvelle méthode et techniques adoptées dans l'enseignement du français à l'Université de Bangalore en Inde**

SWAMY Sujatha

435 (17p.) **Apprendre et enseigner les collocations lexicales en français langue étrangère**

THEOPHANOUS Olga & POURCIEL

436 (11p.) **Enseigner la phonétique corrective en FLE : vers une prononciation et une intonation claires et naturelles**

MOTTIRONI Eugénie

440 (22p.) **Production et discrimination des occlusives françaises par des Taïwanais : connaître et exploiter ses ressources locales pour faciliter l'apprentissage**

LANDRON Simon

444 (25p.) **Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans l'utilisation des TIC dans leurs pratiques professionnelles**

NGUYEN BAO, HEUTTE Jean, ZAID Abdelkarim

452 (10p.) **Enseigner la grammaire française avec Internet : rapport d'une réforme didactique de FLE à l'Université du Zhejiang (Chine)**

SHI Yeting

453 (13p.) **Stratégies d'apprentissage du vocabulaire et leur rapport avec les compétences linguistiques chez des étudiants vietnamiens apprenant le français langue étrangère**

NGUYEN Huu Binh

[Axe 5 : Certifications et évaluation des compétences linguistiques]

501 (18p.) **Les certifications comme moyen d'évaluation des compétences linguistiques et les nouveaux dispositifs pédagogiques : étude comparative FLE/italien langue étrangère en contexte arabophone**

COLOMBO Omar, PANTALÉON Aude-Marie

502 (12p.) **Analyse de la compétence lexicale dans la compréhension écrite des apprenants japonais en français**

SUGIYAMA Kaori

503 (18p.) **L'utilisation des temps verbaux dans la production orale chez les apprenants japonais du français**

OZAWA Minami

504 (8p.) **Caractérisation automatique du rythme parolier d'apprenants japonophones de FLE**

LE COZ Maxime, DETEY Sylvain, FONTAN Lionel

506 (14p.) **Évaluer les compétences de recherche scientifique en langue française (analyse du travail avec les étudiants russophones)**

KOZARENKO Olga

[Axe 6 : Mobilités académiques dans le monde francophone]

605 (14p.) **Élaboration d'un programme modulaire pour les directeurs d'enseigne Carrefour-Egypte**

ELZAHAR Aliaa

608 (7p.) **Les Sections internationales et les Sections de langue française à l'étranger, deux dispositifs réciproques au service de coopérations linguistiques et culturelles bilatérales et de la francophonie**

JEANNOT Gérard-Paul

[Axe 7 : Formation des enseignants]

708 (14p.) **Guides Didactiques pour l'implémentation de la théorie des styles d'apprentissage et le TICE dans des langues étrangères dans le cadre d'un Projet de Salle**

CANCINO RICO María

716 (20p.) **Nouveau discours et nouvelle progression curriculaire pour le cours de grammaire**

VAN RAEMDONCK Dan

<u>Communications (posters)</u>

801 (10p.) **Le français vert: la route est ouverte**

Zheltkova Olga

802 (9p.) **Capacité d'interaction culturelle, un atout pour mieux s'adapter ?**

TRINH Thi Nguyet Anh

Contextualisation : un universalisme masqué ?

CASTELLOTTI Véronique
veronique.castellotti@univ-tours.fr
(Université François Rabelais de Tours – EA 4428 DYNADIV – France)

Résumé

Les mobilités, qui constituent un des axes du Congrès CAP-FIPF 2017, sont le fait des personnes, mais aussi des idées. La recherche dans le domaine de la didactique du français langue étrangère se nourrit d'idées qui circulent selon un sens quasi unique, dans une perspective universalisante qui, malgré les apparences, n'a pas beaucoup varié dans la période récente. « Ce n'est pas l'universalisme en tant que tel qui est violent et exclusif, c'est la combinaison de l'universalisme et de la communauté ». Je m'inspirerai de cette citation d'E. Balibar (2017) pour réfléchir à ce que fait la « communauté du FLE » aux situations qu'elle investit, en imposant notamment, sous couvert de contextualisation, des normes difficiles à contester. C'est en imaginant une didactique fondée non plus sur la diffusion, mais sur l'appropriation qu'on pourrait envisager un changement radical de perspective, instituant l'historicité, la compréhension et la relation comme étant au cœur de la rencontre que constitue toute appropriation d'une autre langue.

Mots clés

Français langue étrangère, contextualisation, mobilité, universalisme, appropriation.

1 Introduction

Ma contribution[1], qui aurait pu avoir comme sous-titre « des mobilités / circulations à sens (quasi) unique », se situe au plan de la recherche en didactique des langues, c'est-à-dire au niveau « didactologique » selon la terminologie de R. Galisson (1990) et plus particulièrement en didactologie-didactique du français langue étrangère (FLE). Je m'interroge depuis quelques années sur l'histoire des idées dans ce domaine (voir notamment Castellotti 2015, 2011 ; Castellotti & Debono, à par.) et cela m'a amenée à

[1] Je remercie E. Huver et M. Debono pour leur lecture attentive d'une première version de ce texte, dont je garde l'entière responsabilité.

développer un certain nombre de réflexions alternatives aux orientations dominantes de la période contemporaine (Castellotti, 2017) pour, plus largement, réinstaurer des formes de débat nécessaires, de mon point de vue, pour assurer l'existence, la pérennité et le renouvellement de ce domaine de recherche.

Ces réflexions apparaissent souvent iconoclastes en France « hexagonale », où s'est installée une forme de « didactique consensuelle » le plus souvent limitée à l'horizon des recommandations du Conseil de l'Europe, qui tendent ainsi à devenir des prescriptions et à s'imposer bien au-delà du temps et de l'espace pour lequel elles avaient été élaborées [2]. Mais j'ai pu constater à plusieurs reprises que ces questionnements critiques rencontrent un écho plus favorable, voire un intérêt manifeste dans d'autres régions du monde où, précisément, le français est une langue « étrangère » et où, de ce fait, c'est l'altérité qui prévaut et où les enjeux de son apprentissage ne sont pas (ou beaucoup moins) de l'ordre de la diffusion, mais beaucoup plus de celui de l'appropriation. Ces réflexions prennent en outre, ici, une signification particulière dans la mesure où elles se sont développées notamment dans la continuité d'un séjour de recherche passé à Kyoto avec Henri Besse, en 2009, qui se posait alors la question de savoir « *pourquoi* apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? » (Besse, 2009, les italiques sont de mon fait). Cette question, pourtant fondamentale, n'a que très peu été abordée par les recherches contemporaines en DFLE, ce qui peut s'expliquer notamment par la prégnance de la dimension fonctionnelle dans les orientations dominantes depuis l'avènement explicite des approches communicatives (voir Besse, 1980).

2 FLE et diffusion : pragmatisation, contextualisation, universalisme

La didactologie-didactique du FLE (DDdFLE) s'est constituée initialement, en tant que domaine conjoint de recherche et d'intervention, dans un mouvement de rejet d'orientations antérieures marquées par une forte tendance diffusionniste associée d'une part à ses enjeux coloniaux et néo-coloniaux et, d'autre part, à une conception de l'apprentissage du français relevant de « l'élitisme [et de] l'aristocratisme » (Porcher, 1976 : 16). Ce rejet a entrainé la nécessité de s'appuyer sur de nouvelles bases pour

[2] Il faut noter à ce propos la part importante prise par les didacticiens français (aux coté des Suisses en particulier) aux travaux du Conseil de l'Europe.

élaborer des orientations alternatives à celles précédemment retenues, dans un mouvement visant à s'éloigner au maximum de celles-ci.

2.1 Une Didactologie-didactique du FLE constituée sur des bases pragmatiques indiscutables[3]

C'est principalement en empruntant aux traditions et conceptions relevant des sciences humaines et sociales (SHS), forgées quasi exclusivement en Occident et plus particulièrement en France et dans les pays francophones du « Nord » (Suisse, Canada, Belgique), que se sont construites ces orientations. Cela s'est réalisé à une période historique (des années 1960 aux années 1990) fortement marquée, suite à la deuxième guerre mondiale, par une volonté de donner un nouveau souffle à la diffusion du français, croisée avec un désir de « modernité » se traduisant notamment par une importation en Europe de modèles et d'études ayant leur source principale aux États-Unis.

Ces influences proviennent de plusieurs sources, en particulier : la microsociologie d'E. Goffman, les travaux de l'Ecole de Palo Alto sur « la nouvelle communication », l'ethnographie de la communication et la sociolinguistique interactionnelle (J. Gumperz et surtout D. Hymes) et la pragmatique linguistique (J. Austin et J. Searle). Ce qui rapproche ces théories, au-delà de leurs caractéristiques intrinsèques, est l'épistémologie d'inspiration pragmatiste qui les sous-tend, où le « faire » est considéré comme central et déterminant dans les relations humaines.

Ces conceptions, qui infusent progressivement l'ensemble de la société, ont infiltré les réflexions sur l'apprentissage et l'enseignement des langues par le biais notamment de l'influence de linguistes anglicistes ainsi que de l'École fonctionnaliste liée aux travaux d'A. Martinet, lui-même de retour des États-Unis. (Coste, 1987).

Le problème principal, de mon point de vue, est que les orientations qui en découlent dans la DDdFLE contemporaine ne sont que rarement argumentées comme des choix[4], mais s'imposent comme des évidences, qui reposent sur l'idée reçue, rarement explicitée, que la fonction première (voire la seule) des langues serait de

---

[3] Au sens où il est très difficile, voire impossible, de les discuter…

[4] Ces choix avaient pourtant provoqué un débat virulent au-delà même de la sphère éducative, dans les années 1950, lors de la parution du *Français fondamental*, débat qui a peu à peu été oublié au profit d'un consensus fortement soutenu par toutes les instances marquantes du domaine du FLE et plus généralement conforté par les évolutions politiques et sociétales, en France notamment.

communiquer, ce qui se manifesterait essentiellement, au plan matériel, par le fait de les *parler*. On glisse ainsi peu à peu, avec la domination (quasiment) sans partage des approches communicatives puis de la perspective actionnelle, vers un ensemble tourné de façon prépondérante vers l'action, censée garantir l'efficacité d'un apprentissage étroitement finalisé, voire utilitariste[5]. H. Besse, notamment, montre bien comment la problématique des « besoins » renforce cette option qui tendrait à garantir une forme d'utilité sociale des enseignements de langues et à la rendre prioritaire vis-à-vis d'autres options.

La principale interrogation se centre alors sur le « comment » : comment favoriser la production en langue étrangère (en l'occurrence, le français) au moyen de « bonnes pratiques », comment renforcer la motivation (d'un point de vue principalement fonctionnel) pour cet apprentissage, comment l'évaluer, c'est-à-dire le contrôler de la façon la plus efficace possible. Cette centration sur la production, les dimensions fonctionnelles et le contrôle contribuent à dessiner un paysage didactique profondément marqué par une « pensée technique » (Heidegger, 1973) aux dépens des dimensions politiques et poétiques, la recherche des moyens devenant une fin en soi (voir aussi Ellul, 1990).

2.2 Une contextualisation diffusionniste

Ces questionnements centrés quasi exclusivement sur le comment, qui sont communs à la plupart des réflexions en didactique des langues[6] sont en outre, en particulier dans le cas du français, construits dans une perspective prioritaire d'enseignement et plus largement de diffusion. Pour échapper aux critiques concernant les soubassements potentiellement néo-coloniaux de cette entreprise de diffusion du français, des tentatives de « contextualisation » ont été élaborées dans la période récente, mais celles-ci se réduisent le plus souvent à des « adaptations » (voir par exemple Vilpoux 2013) de choix effectués ailleurs et exportés avec quelques variantes dans un certain nombre d'environnements, sans généralement mettre en doute ou en question la logique de l'offre et de la transmission qui a présidé à leur adoption ni s'interroger sur les histoires et traditions sous-jacentes aux orientations concernées et aux enjeux des transferts effectués.

---

[5] Quels que soient les secteurs d'utilisation en question : touristiques, professionnels, académiques, etc.
[6] Et à ce qu'on appelle dans d'autres espaces la « linguistique appliquée ».

La question du « pourquoi / pour quoi » une appropriation du français pourrait faire sens pour les personnes concernées, en fonction d'histoires et de projets variables, situés et non « déterminables » a priori, est en revanche, le plus souvent, remisée au magasin des accessoires.

En étant quelque peu provocatrice, je peux donc rapprocher cela, comme nous l'avons fait avec deux de mes collègues dans un colloque précédent (Castellotti, Debono & Huver 2016) de la stratégie de l'entreprise américaine Mac Donald pour « pénétrer » les marchés étrangers, en leur apportant son produit phare, mais adapté à la mode et au goût local (voir par exemple les *China Burger*, *Ramen Burger* et autres *Maharadjah Burger* …) Il s'agit, pour ce qui concerne notre domaine, d'optimiser la diffusion du français, ainsi que des idées didact(olog)iques françaises et plus largement européennes, peut-être avec des stratégies plus indirectes que dans l'exemple précédent, mais en s'inscrivant dans une perspective d'influence culturelle et linguistique au service d'une politique inscrite dans un paysage de concurrence internationale.

Ce type de contextualisation, mis en place de façon plus indirecte qu'à l'époque de la colonisation, peut donc être interprétée comme une forme d'universalisme, qui s'impose et perdure de façon subtile, mais néanmoins efficace : je prendrai comme témoins les désormais innombrables initiatives d'adaptations, transpositions, voire traductions du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Celles-ci témoignent de la quasi-impossibilité (supposée) de même imaginer de faire valoir d'autres choix, radicalement différents, fondés sur d'autres bases, d'autres histoires, d'autres projets. La circulation des idées en DDdL (Zarate & Liddicoat, 2009) et plus particulièrement en DDdFLE s'opère alors, malgré certaines apparences, à sens (quasi) unique, en concevant comme unique l'universel qu'elle impose.

2.3 L'universalisme de la communauté du FLE

La question de l'universel est depuis longtemps pensée par les philosophes et les anthropologues. Dans la période récente, I. Wallerstein (2008) et E. Balibar (2017), notamment, ont travaillé cette question, montrant que tous les systèmes historiques ont prétendu être fondés sur des valeurs universelles, mais que l'universel des uns n'est pas celui des autres. Dans son livre de 2008, I. Wallerstein développe l'idée que « le monde paneuropéen[7] fait de l'universalisme la clé de voûte de sa politique » (Wallerstein,

[7] Il assimile dans un même ensemble l'Europe et l'Amérique du Nord

2008 : 9), imposant une forme de supériorité dans différents domaines, en se basant sur une rhétorique très ancienne, qu'il fait remonter au moins au début du XVIe siècle, correspondant à l'expansion des États européens vers des territoires éloignés (notamment ce qui deviendra l'Amérique), auxquels ils enjoignent d'adopter leur « civilisation ». E. Balibar souligne également cet aspect :

« l'universalisme s'inscrit toujours dans une civilisation, même s'il cherche des formulations intemporelles. Il a un lieu, des conditions d'existence et une situation d'énonciation […] les universalismes sont concurrents, de telle sorte que ça n'a pas de sens de parler d'un universalisme absolu » (Balibar, 2017).

Face à un « besoin d'universaliser » confronté à la nécessité de « protéger l'ancrage des valeurs dans notre particularité » (Wallerstein 2008 : 78) tous deux formulent l'idée qu'il n'y a pas *un,* mais *des* universels qui ne posent pas de problème en eux-mêmes, mais du fait qu'ils s'accompagnent d'une visée exclusive, liée à la domination d'une communauté. Que celle-ci soit d'ordre politique, économique, religieux, etc., elle formule « des normes d'appartenance auxquelles les individus doivent se conformer » (Balibar, *Op.Cit.*). Ces normes prévalent également dans le domaine de la recherche, le recours à la science permettant de présenter les aspects universalistes sous une forme idéologiquement neutre :

« le concept d'une science extérieure à la « culture », qui serait d'une certaine façon plus importante que la culture, est devenu le dernier domaine où fonder la légitimité de la distinction du pouvoir dans le monde moderne » (Wallerstein, 2008 : 120).

Ce que je pourrais nommer la « communauté du FLE » n'échappe pas à cette tendance : elle est instituée en réseau, dont la « tête » est constituée principalement d'institutions françaises et francophones « du Nord »[8] et renvoie fréquemment à la métaphore d'une famille, dont les membres ont d'autant plus de difficultés à s'autonomiser, voire à se séparer qu'ils sont éloignés de son centre. Cette communauté

[8] Au sens où l'entendent les institutions internationales comme par exemple l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) ; le « Nord » renvoie non pas à des considérations géographiques mais économiques et politiques. Beaucoup moins pudiquement, on pourrait parler à ce propos de pays « riches » ou « développés »…

n'est pas que virtuelle : elle procure aussi un certain nombre d'avantages, tant matériels (travail) que symboliques (reconnaissance, distinction, notoriété).

Dans cette communauté, les normes d'appartenance et les références scientifiques sont fortement occidentalo-centrées et plus particulièrement pour le cas qui m'occupe, franco-centrées : je mentionnerai à titre d'illustration, à ce propos, et ce malgré les discours lénifiants, le peu de place accordé aux usages linguistiques, culturels et éducatifs francophones non français dans ces entreprises de diffusion ; ou encore la façon dont le CECRL est promu au-delà de sa « base », tout particulièrement par les instances de diffusion du français beaucoup plus que par celles d'autres langues européennes (Castellotti 2017).

Cette centration affecte aussi fortement la recherche : les principales revues et collections influentes sont, à de rares exceptions près, pilotées par des chercheur.e.s ou institutions françaises, belges, canadiennes ou suisses, y compris lorsqu'elles se présentent sous un habillage « local » comme celle rattachées au réseau Synergies[9].

Étant donné leurs soubassements épistémologiques centrés sur le « comment » (voir ci-dessus), les normes qui prévalent valorisent, voire imposent un universalisme méthodologique promouvant les bienfaits de la « révolution communicative » (Rispail & Blanchet, 2015 : 104) et de ses prolongements actionnels. Cela contribue à renforcer la conviction qu'il existerait (universellement) non seulement de « bonnes pratiques », mais aussi de bonnes orientations méthodologiques et des dispositifs qui seraient, en soi, plus adaptés que d'autres, en fonction d'une orientation qui serait, d'évidence (et de façon non argumentée), commune.

Mais il serait précisément pertinent de s'interroger sur ce qui fonde le « commun ». En m'inspirant des réflexions de F. Jullien (2008, 2011), je préciserai que le commun n'est pas l'identique, ni le semblable (même contextualisé), c'est même tout le contraire. Pour construire du commun, il faut au moins être deux, donc nécessairement différents, et confronter des histoires et des projets distincts, qui ne renvoient pas aux mêmes expériences ni ne portent les mêmes enjeux.

---

[9] Certes, les revues dépendant de ce réseau ont des directions et comités éditoriaux ancrés localement, mais « en étroite relation avec la Direction et le Pôle éditorial international du Gerflint » (http://gerflint.fr/publication)qui donne son approbation pour les décisions finales de publication. Il n'est pas anodin, à ce propos, que ce réseau s'affiche comme « Programme mondial de *diffusion* scientifique francophone » (https://gerflint.fr/ ; les italiques sont de mon fait).

« C'est seulement en rouvrant de l'écart et de la distance que l'on peut faire surgir de l'autre qui ne soit donc pas collé à soi, annexé ou même aliéné par soi […], mais qui puisse effectivement se constituer en autre et, par suite, s'établir en vis-à-vis. […] il faut de l'autre, donc à la fois de l'écart et de l'entre, pour promouvoir du commun. Car le commun n'est pas le semblable : il n'est pas le répétitif et l'uniforme, mais bien leur contraire. » (Jullien, 2012 : 72)

Cela crée ainsi des formes d'in-compréhension mutuelle, de tensions, voire de conflits à partir desquels on peut imaginer, réfléchir et élaborer ce qu'on peut envisager ou non de partager.

Si l'on refuse cette conception du commun, pour reprendre la métaphore de la circulation, on tourne en rond ou on se trouve dans une impasse comme c'est à mon avis le cas actuellement : les orientations issues des approches « fonctionnelles » (au sens large du terme, voir Besse, 1980) ont montré leurs limites. Du point de vue de la conceptualisation, les programmes des colloques récents du domaine et des principales revues indiquent que les recherches en DDdL demeurent très souvent cantonnées à des études de cas descriptives ou à des interrogations ne mettant pas en cause ni ne discutant les bases des choix opérés. Et sur le plan de l'intervention, on assiste à une forme de course à qui imaginera le dispositif le plus « innovant », en s'inspirant des méthodes en usage chez les publicitaires (Castellotti, Debono & Huver 2017) ce qui ne vise souvent qu'à prescrire, voire à « vendre » des produits miracles qui transformeraient quasi « magiquement » les étrangers en locuteurs compétents.

Tant qu'on est inscrit dans une perspective de contextualisation, on demeure dans une logique de diffusion, puisque c'est à partir de la « source » que s'opère la contextualisation : les réflexions et propositions sont élaborées principalement par la partie qui est à l'origine de cette diffusion, même si elle prétend le faire en prenant en compte les « contextes » et « besoins » de sa réception supposée, avec l'appui de quelques acteurs locaux (voir aussi Castellotti, Debono & Pierozak, 2017).

3 Vers une dynamique d'appropriation

Je proposerai, dans une dernière partie, de renverser cette logique pour instaurer un autre regard sur les situations d'appropriation des langues, notamment du français, en imaginant une autre approche susceptible de favoriser cette appropriation.

3.1 Quelle appropriation ?

S’inscrire dans une dynamique d’appropriation implique tout d’abord de préciser ce qui peut être entendu par là. Les termes ont en effet une histoire et contribuent à construire un positionnement. La recherche en sciences humaines, forgée par et dans l’écriture (Razafimandimbimanana et Castellotti, 2014) ne peut se passer d’un travail d’explicitation et de « désévidenciation » terminologique, faute de quoi elle risquerait de s’en tenir à des intelligibilités relevant de banalités discursives.

En didactique des langues, le premier aspect, assez largement documenté, est que, en convoquant le mot « appropriation », on met en question la dichotomie encore souvent instaurée entre ce qui serait de l’ordre d’une acquisition (« naturelle » et inconsciente) ou d’un apprentissage (« guidé » et conscientisé), selon les propositions formulées par Krashen (1981) et assez largement mises en question depuis (Besse & Porquier 1984, Porquier 1994, Porquier & Py, 2004). Ce choix de neutraliser ou dépasser une séparation entre ces deux ordres est fondé sur le fait que cette distinction « rend mal compte de ce qu’on peut observer dans une classe de langue [dans la mesure où] l’appropriation de la langue étrangère s’y développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens » (Besse & Porquier 1984 : 79). Il vise à rendre hyperonymique le terme d’appropriation, mais ne transforme pas fondamentalement la conception sous-jacente qui lui est associée, à savoir l’idée d’une « propriété » ou d’une « possession » de la langue en question.

Le deuxième élément, beaucoup plus déterminant pour moi est que, en passant d’une priorité accordée à la diffusion à une insistance sur la primauté de l’appropriation, on intervertit radicalement les points de départ et d’arrivée. Cela a des conséquences importantes concernant les caractéristiques mêmes du processus : la diffusion est d’abord pensée du point de vue d’une « offre » que l’on transmet ; même si, dans l’élaboration de cette offre, on tient compte d’une description des caractéristiques du contexte de réception, cette description n’est pas neutre, elle est le fruit d’une interprétation, située ; et c’est aussi celle ou celui qui est à l’origine de l’offre qui en garde la maîtrise, choisit de la pérenniser, de la modifier, de la faire évoluer (d’où le « sens unique » que j’évoque ci-dessus). L’appropriation, à l’inverse, est pensée et orientée du point de vue des personnes qui s’approprient, de leur diversité, de leurs histoires, de leurs projets, dans une dynamique qui part d’elles, qui leur est non pas associée ou adaptée, de l’extérieur, mais qu’ils incarnent. Ces personnes n’étant pas des clones, les processus d’appropriation qu’elles pro-jettent et mettent en œuvre relèvent de processus existentiels et sont nécessairement pluriels, divers, hétérogènes.

Dans cette perspective, l'appropriation découle principalement d'un autre positionnement épistémologique qui implique aussi, fondamentalement, une conception alternative des « langues » qu'on ne peut en aucun cas *posséder*. La notion, telle que je la définis, se rattache à une orientation phénoménologique-herméneutique, selon laquelle « S'approprier quelque chose ne veut pas dire le posséder, mais le porter à ce qu'il a de propre, le laisser advenir en propre » (Dastur, 2011 : 95). Et dans cette conception, les langues ne sont pas considérées en premier lieu comme des moyens de communication (sinon, pourquoi y en aurait-il plusieurs ?), mais d'abord comme des expériences historicisées du monde, qui prennent forme dans notre imaginaire, dans la filiation des positions de W. von Humboldt (Trabant, 1992, Thouard 2016). Elles nous permettent de donner sens au monde, des sens constitutivement divers.

Une telle conception de l'appropriation place la diversité au cœur du processus. Sur la base d'imaginaires et d'histoires différent.e.s, nous ne pouvons faire sens ensemble que dans l'élaboration d'une relation ou rencontre, au sens fort du terme, qui implique la confrontation d'expériences diversifiées et les transforme aussi, en retour :

> « Que serait, en effet, une rencontre, si elle ne mettait l'advenant en demeure de se comprendre lui-même autrement à partir de possibles reconfigurés ? Que serait une rencontre, si elle ne faisait chanceler nos certitudes, nos habitudes, si elle ne détruisait toute possibilité d'être habitué à quoi que ce soit en nous faisant douter de tout, y compris et d'abord de notre propre capacité à accueillir celui ou celle dont le destin n'a pas seulement croisé, mais altéré et bouleversé le nôtre ? » (Romano, 1999 : 232).

Cela conduit à placer le variable au cœur du processus, à engager à comprendre et à apprendre autrement et diversement, en relativisant ses « certitudes » y compris dans ses langues premières ou d'appartenance. Ce qui entraîne des choix profondément renouvelés à propos des processus didactiques et des recherches auxquelles ils donnent lieu.

3.2 Pour quelles priorités en didactologie-didactique du FLE ?

En plaçant la relation et la rencontre, au sens développé ci-dessus par C. Romano, au cœur du processus d'appropriation, ce n'est plus la production qui est au centre du projet, mais bien la compréhension : comment je peux espérer comprendre cet autre à qui je suis confronté, qui a une autre expérience du monde que moi et comment je peux

espérer m'en faire comprendre ? Qui dit rencontre avec des autres dit en effet d'abord tentative de compréhension mutuelle, d'une compréhension exigeante, qui ne peut jamais être totale, dans la mesure où elle émane d'univers historiquement instaurés comme différents :

> « En effet, « comprendre » ne saurait se concevoir sans un point de vue, des co-ordonnées temporelles et culturelles, et la possibilité qu'on « comprenne » de plusieurs manières différentes sans être capable de désigner la meilleure ou « la » bonne : comprendre qui, quand, à partir de quoi, en vue de quoi ? » (Robillard, 2015 : 47).

La compréhension dont il est question ici ne se réduit pas à une compréhension des signes linguistiques ni même des présupposés communicatifs : ce n'est pas parce que la communication semble réussie, ni même parce qu'on est capable d'agir efficacement ensemble, qu'on se *comprend*, au sens fort du terme. Dans cette conception, il faut accepter une part inévitable d'in-compréhension, qui caractérise, précisément, toute relation approfondie ; ou, autrement dit, il faut renoncer à l'illusion de la compréhension parfaite. En effet, de mon point de vue, s'approprier une langue, qui plus est « étrangère », consiste à entretenir et à développer une relation avec des « autres en langue » (Debono, 2010), avec d'autres expériences du monde, donc d'autres histoires et d'autres pro-jets. Dans cette orientation, la priorité première de la DDdFLE est centrée sur l'aptitude à mettre à l'épreuve cette relation, en faisant se confronter ces expériences différentes du monde, en mettant en jeu et en œuvre des expériences de / d'in-compréhension. Ces expériences de rencontre valent aussi bien du point de vue de l'intervention, dans les classes, que pour ce qui concerne les interrogations d'ordre conceptuel, dans la recherche.

Du point de vue des chercheurs, cela implique d'accepter de laisser mettre en cause ou en doute les épistémologies dominantes, elles aussi diffusées depuis les mêmes espaces scientifiques, avec très peu de réflexion ou d'interrogation sur les « évidences » qu'elles contribuent à propager, à la fois en matière de contenu et de méthodologie de la recherche, de pratiques d'écriture, d'évaluation et de circulation de celle-ci, faisant des usages de recherche un commerce parmi d'autres, dont la valeur est estimée à l'aune de n'importe quel produit marchand[10]. Les orientations dans lesquelles je m'inscris invitent,

[10] Cette dimension est de plus en plus manifeste avec les pratiques contemporaines de publication,

à rebours des usages dominants, universalisant et technicistes, à se poser la question de la *qualité* humaine de nos recherches, en tant que *manière d'être*[11] aux autres.

Du point de vue des pratiques de classe, cette orientation se décline principalement dans ce qui peut favoriser l'instauration progressive d'une conscience de la diversité linguistique et humaine constitutive et des enjeux qui lui sont associés. Une telle conscience se développe de façon privilégiée dans une relation réflexive aux aspects poétiques, en expérienciant les modalités selon lesquelles notre imaginaire du monde se traduit, dans différentes élaborations artistiques, qui préfigurent les dimensions plus rationalisées de cet imaginaire, à travers les langues. C'est pourquoi le travail du traduire m'apparaît comme une voie privilégiée pour percevoir cette « épreuve de l'étranger » (Berman 1984), dans une démarche anthropologique, mais aussi dans une perspective d'appropriation, en visibilisant les écarts dans l'instauration du sens (voir Castellotti 2017 et à par.).

4 Quelles perspectives ?

Une dynamique d'appropriation, telle que je l'ai ébauchée ici, ne peut de façon cohérente s'élaborer pour d'autres, ni a priori. Ce n'est donc pas aux chercheurs « exogènes » de concevoir les usages d'appropriation (Castellotti & Moore, 2005) qui pourraient être pertinents dans des situations diversifiées de relation au français. La pertinence ne peut en effet être perceptible qu'au regard des histoires et des projets des personnes concernées, de ce qu'elles pourraient « laisser advenir en propre » à travers leur expérience. De même que, comme l'avait formulé U. Weinreich, le lieu du contact de langues est la personne bilingue (Weinreich, 1953), de même le lieu de l'appropriation est la personne qui a fait le choix de cette appropriation, avec toute son histoire, sensible et rationalisée, individuelle et collective.

C'est pourquoi je ne peux que me limiter à proposer des pistes, amorcer des ébauches, figurer des esquisses et en aucun cas prescrire des modalités concrètes pour des situations qui me sont, même si je les connais bien, au moins en partie étrangères, ni

---

prétendues « en double aveugle », adaptées des usages des sciences « de la nature », où le quantifiable et l'universalisable deviennent la norme incontournable d'une pseudo-qualité scientifique et régissent le devenir des êtres humains.

[11] « qualité » provient du franco-provençal « qualitaz » (XIIe siècle), qui signifiait « manière d'être » (http://www.cnrtl.fr/etymologie/qualit%C3%A9). Mon idée en convoquant cette étymologie n'est pas de n'est pas de « figer » une signification mais de rappeler la multiplicité des sens ouverts et des interprétations qu'elle permet.

échafauder des « dispositifs » en lieu et place des personnes concernées. Deux terrains s'avèrent plus particulièrement propices pour suivre ces pistes et leur donner des tracés et des développements plus concrets, selon les situations : celui des usages artistiques, tout d'abord, qui, pour peu qu'on ne les restreigne pas d'avance à leurs apparences innovantes ou à leur supposé potentiel cognitif, laissent place à l'imaginaire et à l'expérience comme « présence perceptive du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 48) ; celui de la traduction, ensuite, qui permet, en concrétisant visiblement le contact des langues, de confronter des interprétations différentes de ce monde.

La seule démarche que je peux envisager comme adéquate, d'un point de vue éthique, comme nous avons essayé de le faire dans la Table ronde à laquelle ont été présentées ces bribes de réflexion, est celle de l'échange argumenté, en confrontant avec d'autres nos interprétations de situations historiquement et spatialement diverses. C'est en explicitant les sources de compréhensions potentiellement différentes, voire conflictuelles que nous pourrons nous transformer et mettre en œuvre une autre conception des langues, de l'appropriation, de la didactique.

Et, dans tous les cas, éviter le prêt en enseigner, à consommer, à diffuser.

Références

Balibar E. (2017). L'universel ne rassemble pas, il divise , Entretien avec J. Birnbaum. *Le Monde Idées*, 9/02/2017.

Besse H. (1980). La question fonctionnelle. In Besse H. & Galisson R., *Polémique en didactique. Du renouveau en question,* 30-136. Paris : CLE international.

Besse H. (2009) Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? *Revue japonaise de didactique du français 4 (1)*, 9-25.

Castellotti V. (2011) Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la décentration. *Les Cahiers de l'ACEDLE 8 (1), 115-134*.

Castellotti V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension… Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. In Huver, E. & Bel, D., (dir.) *Prendre la diversité au sérieux en didactique des langues, 245-282*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.

Castellotti V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier, Collection Langues et didactique.

Castellotti V. (à par.). La réception - compréhension - traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles

orientations ? In Pierozak, I. (dir.), *Actes du Colloque international « Diversité linguistique et culturelle, appropriations, réceptions »*. Tours : Université François Rabelais.

Castellotti V. & Debono M. (à par.). D'une mission « civilisatrice » à une centration « (socio)pragmatique » : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde.*

Castellotti V., Debono M. & Huver E. (2016). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In Babault, S., Bento, M. & Spaeth, V. *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, *49-76*. Berne : Peter Lang.

Castellotti V., Debono M. & Huver E. (2017). Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en didactique des langues. *TRANEL - Travaux neuchâtelois de linguistique 65*, 113-130. <http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130_Varia_def.pdf >

Castellotti V., Debono M. & Pierozak I. (2017). Contextualisations didactiques et didactologiques. Suite du débat. Réponse à l'article de Philippe Blanchet. *Contextes et didactiques 9*, 96-105. <http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/07/9_ArticleCastellottiDebonoPierozak_VFF.pdf>

Castellotti V. & Moore D. (2005). Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels et usages d'appropriation. In Beacco, J.C. et al. (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, *107-132*. Paris : PUF.

Coste D. (1987). *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée*. Thèse d'Etat sous la direction de J.-C. Chevalier. Université Paris 8.

Dastur F. (2011) *Heidegger et la pensée à venir*. Paris : Librairie philosophique Vrin.

Debono M. (2010) *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. Thèse sous la direction de D. de Robillard. Tours : Université François Rabelais.

Ellul J. (1990, 1ère éd. 1954). *La Technique ou l'Enjeu du siècle*. Paris : Economica.

Galisson R. (dir.) (1990). *Etudes de linguistique appliquée 79 « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion*

disciplinaire ».

Heidegger M. (1973, 1ère éd. 1958, trad. fr.). La question de la technique. In *Essais et conférences*, *9-48*. Paris : Gallimard.

Jullien F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.

Jullien F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris : Galilée.

Krashen S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.

Merleau-Ponty M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.

Porcher L. (1976). M. Thibault et le bec bunsen. *Etudes de linguistique appliquée 23*, 6-17.

Porquier R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin VALS-ASLA 59*, 159-169.

Porquier R. & Py B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, Contexte et discours*. Paris : Didier/CREDIF, Collection Essais.

Razafimandimbimanana E. & Castellotti V. (dir.) (2014). *Chercheur(e)s et écriture de la recherche*. Fernelmont : EME Intercommunications.

Rispail M. & Blanchet P. (2015, 1ère éd. 2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In Blanchet P. & Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées,* 101-105. Paris : Editions des Archives contemporaines / AUF.

Robillard D. de (2015, 1ère éd. 2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et des cultures ? In Blanchet P. & Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2e édition, 43-51. Paris : Editions des archives contemporaines / PREFics / AUF.

Romano C. (1999). *L'événement et le temps*. Paris : PUF.

Thouard D. (2016). *Et toute langue est étrangère. Le projet de Humboldt*. Paris : Encre Marine.

Trabant J. (1992). *Humboldt ou le sens du langage*. Bruxelles : Mardaga.

Vilpoux C. (2013). *La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée*. Thèse de doctorat sous la direction de P. Blanchet. Université Rennes 2.

Wallerstein I. (2008). *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*. Paris : Demopolis.

Weinreich H. (1953). *Languages in contact. Findings and Problems*. The Hague : Mouton.

Zarate G. & Liddicoat A. (dir.) (2009). *Le français dans le monde-Recherches et applications 46*. *La circulation internationale des idées en didactique des langues.*

Essai de relecture de la mobilité académique entre le Japon et la France au prisme de la notion d'appropriation

PUNGIER Marie-Françoise
mfp@las.osakafu-u.ac.jp
(Université Préfectorale d'Osaka)

Résumé

Dans cet article, nous relisons l'expérience de mobilité académique courte vécue par des étudiants d'une université japonaise en France suivant l'angle de la notion d'appropriation, telle que V. Castellotti la définit dans un ouvrage récent (Castellotti 2017). Cette chercheuse la pose comme construite sur « la relation » qu'entretient « une personne » avec « un paysage » où elle se tient ou bien qu'elle arpente traçant un « parcours » qui lui est propre et jamais connu d'avance. C'est à partir de ce changement de perspective que nous cherchons à éclairer ce que peuvent être pour des étudiants « leur histoire », « leur expérience » et leur « pro-jection » dans le temps de l'expérience de mobilité académique.

Mots clés

Appropriation ; mobilité académique ; expérience de mobilité

1 Introduction

Les expériences de mobilité académique internationale amènent ceux qui en sont chargés à se poser un certain nombre de questions que D. Meunier formule de la manière suivante : « En quoi les programmes de mobilité étudiante universitaire obligent-ils à repenser la didactique des langues et des cultures, ses objectifs, ses ambitions, ses conditions d'existence, ses modes d'expression locaux ? » (*Préactes*, 2017 : 78). Bien que ce questionnement soit pensé à partir d'une situation européenne, nous posons qu'il ne lui est pas réservé.

Si les expériences de séjour à l'étranger peuvent varier en longueur de temps, toutes sont structurées de manière identique autour d'un ensemble tripartite – l'amont, le « noyau » ou séjour et l'aval – dont les durées fluctuent également car les événements *ante quem* ou *post quem* qui les bornent sont multiples. Cependant, chacun d'entre eux nécessite ou induit une réflexion particulière lorsque la mobilité est appréhendée non pas seulement comme un produit à la mode ou dans l'air du temps mais comme un

moment conjoint d'apprentissage, articulé à un cursus « classique » dans l'université d'origine.

Ainsi, les interrogations précédentes se retrouvent à la fois dans la mise en place et dans une partie de nos travaux de recherche (Pungier, 2014 ; 2017a~d) autour d'une mobilité courte (Engle & Engle, 2003) entre Japon et France, à savoir un stage de langue et de cultures francophones mis en place à l'Université Préfectorale d'Osaka (ou UPO), en collaboration avec l'Université de la Ville d'Osaka, et d'une durée de quinze jours environ[1]. Il concerne des étudiants non spécialistes débutant en FLE ayant de vingt-deux à cent trente-cinq heures d'apprentissage comme bagage linguistique avant le départ.

C'est donc pour eux que les co-acteurs de la mobilité, responsables et organisateurs, s'obligent d'une manière ou d'une autre à « repenser » les contenus des apprentissages en langue et en « culture » ou en « interculturel ». Mais ce faisant, cette réflexion se trouve orientée de fait dans une certaine direction, des enseignants ou autres institutionnels *vers* les apprenants. Or, les expériences de mobilité à l'étranger sont souvent posées comme non seulement *étant* propices à des apprentissages formels *et*, de plus en plus, informels, mais *devant* l'être (*Actes du Colloque Voyage et Formation de soi*, 2017 ; Pungier, 2017c). Dans le langage commun, il est question ici et là d'*enrichissement* (*ibid.*). Cet élément suggère que même si des enseignants, des responsables ou des personnels de bureaux des relations internationales travaillent à structurer des échanges académiques, chacun à leur niveau ou à leur manière afin de les rendre *profitables* (Pungier, 2017d), une part de ce qui constitue l'expérience de mobilité dans sa mise en œuvre leur échappe, car elle est d'abord un vécu spécifique à chacun des participants.

Il apparaît alors intéressant, voire souhaitable, d'envisager un renversement de perspective qui serait construit sur une « une orientation diversitaire » (Castellotti, 2017 : 27) telle que Véronique Castellotti s'en est saisi dans son essai *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation* afin d'apporter des éléments de compréhension au fait que « les élèves sont loin d'apprendre ce qu'on leur enseigne » (*ibid.*).

Dans ce travail, nous souhaitons voir quelles sont les implications de la notion

[1] De 2005 à 2015 à l'Université de Cergy-Pontoise et depuis 2016 à Tours, à l'Institut de Touraine.

d'appropriation dans le cadre des expériences de mobilité académique internationale entre le Japon et la France, posant que la liaison proposée entre appropriation et mobilité n'est pas arbitraire mais peut être bénéfique à une meilleure compréhension du phénomène de mobilité.

Dans un premier temps, il convient de reprendre les éléments considérés comme constitutifs de l'appropriation, dans et hors du champ de la didactique des langues et des cultures (ci-après DLC) et d'expliciter l'originalité des propositions de V. Castellotti.

Dans un deuxième temps, en nous appuyant sur des exemples écrits ou graphiques produits à diverses occasions mais toujours à notre demande, par des étudiants de l'Université préfectorale d'Osaka, nous essayerons de reconsidérer des expériences de mobilité au prisme de la notion d'appropriation, c'est-à-dire que nous tenterons un déplacement de regard sur des expériences de mobilité, afin de « (perce)voir [ces] phénomènes de manière complètement différente et, par là même, [de] transformer radicalement leur sens et [de] faire prendre conscience de leur diversité constitutive. » (Castellotti, 2017 : 27), étant entendu toutefois que d'une certaine manière, seul celui qui vit son expérience d'appropriation peut, mais là encore à condition qu'il ait été formé à la réflexivité, en proposer une interprétation la plus nuancée et la plus développée possible, puisque c'est la sienne qu'il vit.

En conclusion, nous essayerons de voir s'il y a des moyens de travailler à développer un climat favorable à une expression plus libre de cette activité d'appropriation d'une langue/ culture dans le cadre de la mobilité académique encadrée.

2. Appropriation et appropriation

Le Centre national de Ressources textuelles et lexicales (CNRTL) propose deux options d'usage au terme. Avec la première, qui est notée comme vieille, il s'agirait de l'« [adaptation de] quelque chose à un usage déterminé ». Avec la seconde, « l'idée dominante est celle de propriété » (CNRTL). A partir de cette base sémantique, un certain nombre de disciplines ont travaillé la notion d'appropriation

2.1 Appropriation en DLC

Dans le champ de la DLC, le sens classique que beaucoup de linguistes lui reconnaissent joue sur une distinction entre « apprentissage » et « acquisition ». Par exemple, dans le glossaire de la discipline établi à partir du *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures*, Danièle Moore et Véronique Castellotti en proposent la définition suivante :

> **Appropriation** : le terme « appropriation » vise à remettre en cause la distinction régulièrement mobilisée à la suite des travaux de Krashen (1981), entre ce qui a aussi été nommé apprentissage « naturel » et « guidé » (Véronique, 1985). Il désigne tout processus visant à construire des connaissances, des capacités et des attitudes, sans préjuger de ce qui relèverait, dans les répertoires ainsi constitués, d'un « apprentissage » (formel) ou d'une « acquisition » (naturelle). *(Glossaire DLC AUF*).

Cette définition-là est en fait abandonnée par V. Castellotti par la suite. Pour comprendre le renouvellement proposé, il nous semble intéressant de faire un détour par d'autres disciplines.

2.2 L'appropriation vue d'ailleurs

La réflexion que propose la psycho-sociologue Perla Serfaty-Garzon (Veschambre, 2008) sur la notion d'appropriation pour le compte du *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement* part des orientations sémantiques proposées par le CNRTL :

> La notion d'appropriation véhicule deux idées dominantes. D'une part, celle d'adaptation de quelque chose à un usage défini ou à une destination précise ; d'autre part, celle, qui découle de la première, d'action visant à rendre propre quelque chose. (Serfaty-Garzon, 2003)

Nous notons ainsi tout d'abord que l'appropriation présuppose l'existence de deux termes, d'une part « celui qui s'approprie »[2] et d'autre part l'élément qui est approprié, et ensuite nous remarquons qu'il existe un lien asymétrique et dynamique entre le premier et le second, ce que cette chercheuse souligne ainsi :

> En ce sens, l'appropriation n'est possible qu'en relation à quelque chose qui peut être attribué et qui, en tant que tel, peut à la fois servir de support à l'intervention humaine et être possédé. (Serfaty-Garzon, 2003)

Celui qui s'approprie quelque chose transforme donc à son profit l'objet de son appropriation afin de s'en rendre maître, c'est-à-dire que le rapport qui s'établit entre lui

[2] L'utilisation de cette périphrase sera explicitée ci-après.

et l'objet relève de la possession. Bien plus, cela entraîne alors pour « celui qui s'est approprié » de pouvoir agir dans et sur le monde qui l'entoure, et *a priori* de manière élargie. P. Serfaty-Garzon note alors :

> L'objectif de ce type de possession est précisément de rendre propre quelque chose, c'est-à-dire de l'adapter à soi et, ainsi, de transformer cette chose en un support de l'expression de soi. L'appropriation est ainsi à la fois une saisie de l'objet et une dynamique d'action sur le monde matériel et social dans une intention de construction du sujet. (*ibid.*)

Elle précise ensuite que « cette intériorisation constitue le cœur de l'appropriation. » (*ibid.*), ce que proposent aussi Germain Poizat et Annie Goudeaux dans un autre travail (2014).

A partir de cette notion d'intériorisation (ou d'« internalisation » chez Poizat & Goudeau, 2014, p.16), il est alors possible pour P. Serfaty-Garzon d'ouvrir à la fois une perspective plus psychologisante de l'appropriation, et de la rapprocher d'un moment de socialisation : « […] l'appropriation est l'occasion d'un engendrement du sujet alors même que celui-ci s'inscrit dans une continuité historique d'appropriation de son héritage. » (Serfaty-Garzon, 2003).

Nous rencontrons ici cette idée de l'appropriation qui s'inscrit dans un quotidien donné, dans des temps historiques donnés, celui du « sujet » et celui de la société dans laquelle il vit.

2.3 Dire celui qui s'approprie

Il ne peut pas y avoir appropriation sans personnage qui s'approprie. Reste à savoir comment le nommer puisque l'étendue de la notion d'appropriation se développe dans des champs disciplinaires variés. Plusieurs possibilités se présentent. En dehors du terme « habitant » (trois occurrences) qui renvoie spécifiquement à l'orientation spécifique de son travail, P. Serfaty le désigne tantôt comme « sujet » (trois occurrences), tantôt comme « individu » (déterminant et adjectif, quatre occurrences). Dans de nombreux discours, dont ceux du champ de la DLC, ces deux derniers termes apparaissent souvent interchangeables, bien que le premier puisse être préféré pour ce qui touche au domaine de la psychologie, alors que le second devrait plutôt être réservé aux orientations sociologiques des recherches. Le terme « sujet » peut toutefois aussi s'entendre en relation et en opposition avec celui d'« objet », le sujet représentant une

entité socialisable ou socialisée, alors que l'objet serait une entité inerte. Mais à considérer le sujet comme agissant dans sa société, il devient alors tout à fait possible de le considérer comme un « acteur social » (Bourdieu, 1980), ce que la DLC a fait depuis longtemps (Himeta, 2005). Dans ces situations-là, l'objet n'est pas interrogé pour lui-même. Il demeure une entité inerte.

A cette liste nous voudrions ajouter un terme emprunté à l'anthropologie, en particulier aux travaux de Philippe Descola, celui d'*actant*, qui a l'avantage d'intégrer des entités non-humaines et de leur reconnaître par là une capacité à agir.

Dans le champ de la DLC, un grand nombre de travaux concerne une population jeune, sortant de l'adolescence, très souvent rencontrée dans un lieu spécifique, le campus universitaire. De ce fait, tout comme P. Serfaty s'intéressant à l'habitat utilise le terme d'« habitant » comme équivalent de *sujet*, d'*individu*[3], de même, la tendance en DLC fait que pour celle-ci les chercheurs trouveront des synonymes dans les termes génériques d'« étudiant », d'« apprenant » (voire d'« élève »)[4]. Notons dès à présent que V. Castellotti récuse cet usage du terme « apprenant » car elle estime que ceux qui se trouvent dans un environnement dédié à l'apprentissage ne se mettent pas forcément en mode « apprentissage » (Castellotti, 2017 : 50).

2.4 Une lecture de l'appropriation selon V. Castellotti

Pour comprendre les spécificités de l'appropriation repensée par V. Castellotti, il nous faut revenir au schéma esquissé ci-dessus comprenant « celui qui s'approprie », « la chose à s'approprier » et la relation qui les unit (cf. doc.1 en annexe).

Cependant, à la différence de l'appréhension de la notion faite jusqu'ici hors et dans le champ de la DLC, cette chercheuse privilégie les effets produits par l'appropriation de la chose à s'approprier sur celui qui se l'approprie, entité qu'elle ne considère pas comme solide et immuable mais toujours en devenir[5] et dont l'existence s'inscrit dans un temps historique plus long (cf. doc. 2 en annexe).

Ce point de vue l'incite alors à désigner celui qui s'approprie par le terme de « personne ». Elle renforce par là le fait que ce qui se passe avec l'appropriation est forcément unique, donc non-reproductible, non prévisible. Ce positionnement a encore

[3] Mais pas celui « d'acteur », excepté dans l'expression « acteur collectif ».
[4] D'autres situations particulières peuvent amener l'utilisation d'autres termes spécifiques. Ainsi le « stage de langue et cultures francophones » dont il sera question plus loin amène l'usage du terme « stagiaire ».
[5] Dans ce sens sa réflexion se rapproche de celle sur l'individuation dont il a été question précédemment.

d'autres conséquences.

Considérer la concrétisation de la relation entre la personne qui s'approprie et la chose à s'approprier comme étant unique, non-reproductible, non prévisible, l'inscrit dans une perspective herméneutique et permet de l'appréhender comme quelque chose qui « advient » à celui qui la vit (Romano, [1998] 1999), soit comme une *expérience*. Celle-ci en effet est vue comme « le support de la relation » (Castellotti, 2017 : 249).

Par ailleurs, en accordant à celui qui s'approprie le statut de « personne », V. Castellotti lui attribue une densité, une étendue, une pondération existentielle propre et une propension à la mobilité en société : ce n'est plus un pion, un simple élément abstrait qui ne servirait qu'à des comptages statistiques. C'est une entité dont l'existence s'inscrit dans un quotidien donné (Bégout, 2010) dans un temps historique donné, c'est-à-dire dans un passé/ dans un présent/ dans un futur. Ainsi son expérience se trouve

> constituée de tout ce qui a trait au parcours biographique […] : leurs héritages, ce qu'ils ont éprouvé perceptivement en relation aux autres, les appropriations antérieures qui les ont transformées, etc. […]. La question de la biographie est ainsi directement liée à celle de l'histoire collective. (Castellotti, *op. cit.* : 250)

La personne qui s'approprie est toujours située dans un mouvement de projection vers la chose à s'approprier. Dans un mouvement d'intériorisation du quotidien, la personne attire et agrège des objets qui lui semblent bons à s'approprier. La relation avec la chose à s'approprier n'est donc pas comparable à un fil mais à une étendue, un espace.

Ainsi la chose à s'approprier ne se trouve pas détachée et en dehors de l'existence de cette personne mais bien incluse dans l'espace de cette dernière. Peut–être pouvons-nous même dire que la frontière entre cette personne et cette chose à s'approprier n'existe plus, que cette chose à s'approprier se trouve comme plus ou moins fondue, comme les métaux d'un alliage, dans l'existence même de cette personne, et transformant cette dernière de fait. Il serait possible alors de lire le phénomène comme un processus d'individuation (Poizat & Goudeaux, 2014 : 24-25). A moins qu'il ne faille considérer cet espace entre la personne et la chose à s'approprier comme étant ce qui les unit. Le déplacement de la personne autour de cette chose à s'approprier, qui est elle-même inscrite dans une quotidienneté d'une société donnée, modifie l'espace

entre elles et modifie aussi le point de vue de la personne sur cette chose à s'approprier. L'espace intermédiaire entre la personne et la chose à s'approprier est ce que V. Castellotti dénomme *paysage* (2017 : 182 *sqq.*). La vue sur lui change suivant l'endroit où on se positionne et aussi suivant le moment où on le regarde. Dans l'acte d'appropriation pensé par V. Castellotti, il y nécessairement volatilité de ce qui est saisit.

La définition de la notion d'appropriation pourrait être [une réalisation] :

> dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une expérience éminemment personnelle : on [se] change dans la relation à d'autres, et pas seulement aux autres « langues », ni surtout à d'autres « mêmes » qu'on « comprendrait ». […] c'est avant tout le processus qui importe, les réalisations, étant dans ce cas toujours nécessairement partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées. (Castellotti, 2017 : 49)

3. Appropriation et mobilité : l'exemple nippo-français

En découvrant la notion d'appropriation repensée par V. Castellotti, et le principe d'instabilité absolu qu'elle lui accole, et en lui superposant l'appréhension du phénomène de la mobilité japonaise courte vers la France sur lequel nous avons précédemment travaillé, nous nous sommes demandé s'il n'était toutefois pas possible d'avoir accès à certaines parties du paysage dans lequel les étudiants se trouvaient et à partir desquels ils vont avoir des expériences/ se faire une expérience, à travers certaines productions écrites et graphiques qu'ils produisent à différents moments du séjour. En fait nous posons que les attentes ressenties par rapport à une langue/ culture ne sont pas toutes originales puisque qu'elles s'inscrivent aussi, c'est-à-dire en plus du contexte humain, dans un contexte historique, social, culturel, géographique, etc. donné.

C'est la combinaison de différents éléments de celui-ci et de différents modes d'entrées en relation, de différentes rencontres avec la langue/culture qui est unique et non prédictible. C'est un peu comme les notes de la gamme au nombre fini, mais dont les combinaisons sont infinies.

3.1 Paysages d'avant séjour

Il nous semble possible d'essayer de voir avec les étudiants non spécialistes certaines facettes de ce paysage

3.1.1 Paysages d'avant le séjour : être pris par la langue ?

Il n'est pas possible de dire quand le stage en France commence puisqu'il commence au moment où la France/ le français prennent forme, deviennent des termes ayant une certaine signification pour celui qui les entend.

Mais ce commencement ne prend pas la forme d'un point dans le temps mais plutôt d'une zone qui s'étire dans le passé de la personne. Ce qui est plus certain, c'est que les termes France et français sont réactivés à l'entrée à l'université, et qu'à ce moment-là, le stage de langue commence (pour certains). C'est une évidence, mais pour partir avec l'institution, il faut déjà avoir commencé à étudier la langue. Mais il faut souligner aussi que l'étude du français vient en parallèle avec celle de l'anglais mais dans un deuxième temps, dans ce sens, c'est une langue secondaire.

En réalité, cette rencontre se fait en trois temps : d'abord avec une brochure présentant les langues enseignées à l'UPO que tous les nouveaux inscrits reçoivent, où le français se trouve présenté à côté d'autres langues ; ensuite, le jour de l'orientation, se produit de nouveau une présentation de cette langue à côté des autres et où les étudiants doivent choisir leurs options, dont peut-être celle de la langue, et enfin, au cas où, la semaine des premiers cours. Là encore, le choix du français se fait par rapport à d'autres langues. Elle est en concurrence avec d'autres.

Mais, il ne faut pas se leurrer, les étudiants choisissent rarement la langue pour elle-même. Ils choisissent plutôt quelque chose qui comprend à l'intérieur *de la langue* : nous désignons cette entité par « objet France ». Certaines qualités lui étant attachées se trouvent alors activées pour la langue elle-même.

Et c'est ainsi que cette dernière a exercé une attirance sur les nouveaux étudiants : la langue a été perçue lors de l'orientation par exemple comme « chic » (かっこういい *kakkô ii* / オシャレ *o-share*/ …). Il faut considérer cet objet France avec toutes ses sous-composantes, dont la langue, comme quelque chose d'animé et non pas comme un objet inerte. L'objet France a une âme et s'incarne dans « sa culture », « sa société », « sa langue », « ses habitants », etc. et il se transforme aussi avec le temps.

3.1.2 Paysages d'avant le séjour : la relation à la langue comme projection

Mais le sous-objet langue ne garde pas toujours ses attributs éthérés. Les étudiants savent aussi que cet objet-là peut devenir ustensile, outil : celui qu'ils pourraient utiliser

1) pour voyager en France
2) pour rencontrer des gens, se faire des amis
3) pour travailler

Le voyage en France constitue un motif ambigu entre rêve et réalité.

Mais la langue est aussi un moyen

1) de se donner à voir, se faire remarquer, se faire admirer
2) de laisser libre cours à son *ego*
3) de se mesurer à quelqu'un

Ainsi, il nous semble que dans le même temps les étudiants ont sous les yeux un parterre féérique et un parterre plus ordonné, un parterre dans la terre de l'imaginaire et un parterre dans la réalité.

3.1.3 Paysages d'avant le séjour : de la redoutable puissance de l'objet langue et de son faible rayonnement

L'objet langue est fondamentalement un objet bivalent : une sorte de sirène linguistique qui attire par sa sonorité les personnes dans ses filets mais ne les autorise pas à ce qu'ils se saisissent d'elle sans effort. L'objet langue cesse très rapidement de n'être qu'un ensemble merveilleux et idéal. Il se produit un brusque retour à la réalité dès les premières heures de cours.

Cette langue brusquement trouve à s'incarner dans un ou deux enseignants avec qui vont s'établir des relations plus ou moins bonnes, familières, sympathiques, de confiance, etc. ou pas. Ainsi, la rencontre – mais sans doute s'agit-il plutôt d'une confrontation – ne se passe-t-elle pas toujours bien. D'objet merveilleux et sympathique, il se transforme en objet rebelle. C'est un objet qui bouscule la personne, qui lui fait perdre pied, qui lui fait perdre confiance. Ce degré de bousculement varie évidemment suivant la personne. La déstabilisation qui s'en suit peut être définitive ou provisoire.

L'objet langue est plus facile à apprivoiser, en face à face dans des espaces privés.

3.1.4 Paysages d'avant le séjour : l'enseignant et les camarades comme ressources, ou menaces dans l'appropriation de la langue/ culture

L'appropriation de cet objet France, de cet objet langue est saisie dans un cadre universitaire présentiel classique c'est-à-dire que la personne en situation d'appropriation y rencontre un ou des enseignants et des camarades. Ces personnages jouent des rôles différents qui vont de celui d'« adjuvants » à celui d'opposants et la personne en situation d'appropriation de l'objet langue, le héros, se trouve alors face à un certain nombre d'épreuves.

Par exemple, l'enseignant « nourrit » l'imaginaire de l'objet langue appréhendé par l'étudiant mais en même temps, il lui donne des sueurs froides avant les examens.

Les camarades semblent toujours tout comprendre et avancer plus vite sur le

chemin de la densification de leur relation avec l'objet langue et en même temps, on se retrouve à côté d'eux lorsque celui-ci fait des siennes ou que l'enseignant prend le visage d'un opposant, etc.

3.1.5 Paysages d'avant le séjour : l'autre introuvable

Mais, dans les corpus graphiques, ce qui impressionne le plus le tiers partie prenante qu'est l'enseignant dans la situation d'appropriation de l'objet langue qui se joue dans un cadre qu'il a conçu en partie, c'est l'absence de l'autre. A la différence des précédents moments où l'objet langue était un objet se partageant avec d'autres même sous forme minime, pour certains, c'est une chose à soi qui n'est pas pensée, ressentie comme une possibilité d'extension de soi.

3.2 L'objet langue comme possibilité d'une double mobilité

L'objet langue est à la fois vécu comme une promesse de voyage touristique et pour quelques-uns seulement, beaucoup moins nombreux, dans le temps de l'étude du français, comme le sésame ouvrant la porte de la participation au stage de langue française et cultures francophones.

3.2.1 L'objet langue comme promesse d'un voyage touristique

L'objet langue apparaît dans de très nombreux cas comme la promesse d'un « voyage en France ». Le voyage en France n'est pas un simple voyage à l'étranger. Le voyage en France est « un voyage à l'étranger », c'est-à-dire un voyage à l'extérieur de terres connues et en plus, aussi le voyage au « pays France » c'est-à-dire le voyage vers un espace géographique-politique-social-culturel déjà « pensé » et constituant une partie de l'objet France (Pungier 2014 ; 2017b).

Mais, il n'est pas dit que ce voyage en France se fasse dans le temps où l'étudiant se trouve en situation d'apprentissage de la langue. L'activation de cette relation avec l'objet langue n'est pas une obligation pour la réalisation de ce voyage vers la France. Elle apparaît juste comme pouvant faciliter son effectuation. L'objet langue apparaît alors comme une sorte « d'adjuvant ».

3.2.2 L'objet langue en France : une réinitialisation de la relation

Lors de l'expérience mobilitaire ouverte par le stage de « langue et cultures francophones », la relation avec l'objet langue est à la fois souhaitée mais un peu redoutée. La rencontre avec lui se passe comme dans le temps des premières heures de cours et ce quel que soit le niveau de compétences à communiquer à l'arrivée. Bien évidemment, moins celui-ci est élevé, plus la déstabilisation peut être fortement ressentie. Cependant la communication semble toujours finir par s'établir d'une manière

ou d'une autre (dictionnaire, gestes, anglais, …).

Or, sauf exception, comme Nagiko, qui note jusqu'à la fin le poids de ses difficultés linguistiques[6], cette déstabilisation-là n'empêche pas un certain sentiment d'aise au bout de quelques jours, comme l'exprime Kôsuke dans son blog. Le 5 septembre, son message s'intitule « DON'T SPEAK » et contient les propos suivants : « A propos de la France, le plus grand problème, c'est de ne pas pouvoir comprendre la langue. J'avais pensé que « peut-être, l'anglais sera compris », mais on m'a dit, incroyable « Non anglais » »[7]. Deux jours plus tard, il raconte être allé seul au restaurant, malgré sa crainte de ne pas pouvoir comprendre le menu en français. Et là, il réussit à passer commande, ce qui lui fait écrire que « ça a été un jour où j'ai senti que si j'avais un dictionnaire à portée de main, je pouvais me débrouiller. »[8]. Le 10 septembre, il déclare s'être habitué à la vie « en France » même s'il voit bien que son français n'est pas parfait. Cela ne l'empêche plus de faire ce qu'il veut faire. Les inquiétudes linguistiques sont balayées. Son message se conclut sur cette phrase : « Demain encore, faisons une balade ! »[9].

3.2.3 La dilution de l'objet langue dans l'objet France ou dans les relations avec d'autres

Au bout d'une semaine de séjour environ, l'objet langue se retrouve de nouveau absorbé dans l'objet France, qui cette fois-ci n'est pas seulement rêvé ou imaginé mais bien sous les yeux, palpable, « réel », vécu.

Celui-ci exerce alors un tel pouvoir de fascination que les désagréments vécus dans la relation avec l'objet langue deviennent beaucoup moins importants. Deux manières d'évoluer avec l'objet langue semblent apparaître au bout de quelque temps.

D'une part, il disparaît de ce qui est immédiatement perçu comme remarquable comme chez Hideki, ou bien il est totalement personnalisé et sert à construire une relation avec d'autres (Yumiko).

3.2.4 Être en France : un temps pour accumuler des expériences

La prise en importance de l'objet France et à l'intérieur de celui-ci ce qui est

---

[6] Cf. <https://toursdhorizon2016.wordpress.com>

[7] 「フランスについて今一番困っているのは、言語が通じないことです。「英語は通じるかな？」と思っていたのですが、なんと「Non anglais」と言われてしまいました！」: <https://toursdhorizon2016.wordpress.com>

[8] 「辞書さえ手元にあったらなんとでもなるのだと感じた日でした。」: <https://toursdhorizon2016.wordpress.com>

[9] 「また明日も散策をしよう！」: <https://toursdhorizon2016.wordpress.com>

considéré comme formant « culture » se manifeste dans les productions graphiques et dans les thèmes d'écriture des messages du blog par l'introduction de motifs évoquant les monuments célèbres (en particulier ceux de Paris) et la nourriture (fromages, vins, gâteaux, crêpes).

Il y a chez certains étudiants une tendance à accumuler de manière systématique ces objets à la manière du jeu de Pokémon Go… et il s'agit là d'appropriation au sens de prise de possession, comme si ces objets étaient des totems (pris à l'autre).

Cette appropriation très physique de l'objet France n'empêche pas pour autant que la relation avec l'objet langue française se fasse. On voit ainsi les étudiants entrer dans les restaurants et commander les plats.

Cependant, cette activité n'est pas là pour valider des compétences en langue mais pour accumuler les objets et pouvoir revendiquer plus tard *une* expérience (*Erfahrung*) en France qui est reconnue par la société japonaise comme un bien de distinction. La multiplication des expériences vécues (*Erlebnis*) est essentielle dans ce processus (Pungier, 2014 ; 2017a).

3.2.5 Un renforcement de soi dans l'expérience de la vie en France ?

Plusieurs cas se rencontrent. Par exemple, Izumi se représente au centre de cette relation et non pas tournant autour des sous-objets constituant l'objet France, et même allant au-delà des images classiques adoptées pour figurer celui-ci, puisqu'elle y inclut les courses au supermarché, c'est-à-dire la vie dans son aspect quotidien. Mais en même temps, lorsqu'elle est en France elle n'ajoute pas grand-chose à ce « déjà pensé » : seulement les transports en commun (le RER entre Cergy et Paris, le métro à Paris). Par ailleurs, il y a un élément qu'elle pensait constitutif du stage qui disparaît : les conversations avec d'autres. Pour sa part, Mizuki fait peu varier les contenus de ses mises en dessin de son expérience. Scènes de classe et scènes dans un extérieur non identifiable se succèdent. Un détail pourtant assure que l'effectuation du séjour est revendiquée personnellement : la présence constante d'un livre dont on découvre dans le dernier dessin seulement le titre : il s'agit du *Petit Prince*.

3.3 L'objet langue au retour ?

Le plus souvent on assiste à un récapitulatif des « objets culturels » accumulés lors du voyage en France (Hideki, Jun'Ichi). La langue apparaît exceptionnellement comme un atout dans le cadre scolaire retrouvé (réussite aux tests de français, sans effort.

Beaucoup plus rarement, c'est une ouverture/ une continuation vers autre chose que la langue dans le cadre de la classe : relations personnelles ; des achats pour soi (*Le*

Petit Prince).

4 Conclusion

L'espace alloué ici à la problématique de l'appropriation dans et en relation avec la mobilité n'est pas suffisant pour que tout ce qu'il y ait à en dire le soit. Ainsi, dans le travail de réflexion initié par V. Castellotti, nous n'avons pas pris en compte le fait que du point de vue de la DLC qu'elle adopte il convient d'insister plus sur *la réception* que sur *la production*. On voit que s'ouvre alors là une nouvelle perspective dont il n'a pas été question ici.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'expérience de mobilité telle qu'elle se réalise au jour le jour dans un stage donné, nous savons que tout ce qui y est vécu et tout ce qui est rencontré n'est évidemment pas consigné dans les productions prescrites par l'enseignant, loin de là, et c'est tant mieux ! L'appropriation de l'objet langue et de l'objet France dépasse en effet cette simple restitution-là.

S'il ne peut pas y avoir de mauvaise appropriation dans une perspective « castellottienne », il en est quand même qui paraissent plus ou moins réussies aux yeux d'un observateur extérieur. Certaines paraissent, sans conteste, à travers les mises en mots des restitutions d'expériences, plus denses ou intenses que d'autres.

Pourtant, toutes ont en commun de donner à voir que la relation à l'objet France dans la mobilité, son appropriation, dans le sens d'une prise de possession d'objets incarnant la France fait partie intégrante du processus de faire sien l'objet France dans la vie de l'étudiant. Il semblerait qu'il en constitue une sorte de passage obligé.

Il revient alors à l'enseignant, nous semble-t-il, non pas d'en freiner ou d'en empêcher son expression mais bien de la faciliter afin qu'une prise de distance avec ce mode d'être à l'objet langue-culture se fasse et qu'une nouvelle étape relationnelle avec lui puisse être envisagée, désamorçant son étrangeté faussement perçue comme intrinsèque pour en dégager des contours familiers et une proximité, propres non pas à tous mais à un seul. Dans cette perspective, le blog, qui fonctionne sur le principe de l'instantanéité et de l'émotion, nous semble un objet de restitution tout à fait adapté, les autres comptes rendus demandés par l'institution universitaire devant être réservés ou favorisant l'accès à l'étape de la prise de distance, du retour sur expérience.

En fait, la manière dont V. Castellotti se saisit de l'appropriation dans ses derniers travaux renvoie à un questionnement sur les dimensions et les formes d'*une formation* en langue/ culture. Il est à noter d'ailleurs, en ce qui concerne les recherches sur la

mobilité académique intra-européenne, c'est-à-dire celle développée autour du programme et du phénomène Erasmus, que celle-ci est de plus en plus appréhendée comme un « voyage de *formation* » (Cicchelli, 2012 ; *Actes du Colloque Voyage et Formation de Soi*, 2017). Ce dernier terme semble alors faciliter l'articulation entre deux espaces de réflexion jusqu'alors disjoints.

Enfin, ajoutons que malgré toutes les difficultés que cela implique, il faut absolument se poser la question de la traduction en japonais du terme « appropriation ». Il est désormais certain que le terme « shûtoku » (習得) ne peut pas convenir, pas plus sans doute que celui de « jitoku » (自得)…

Références

Actes du Colloque Voyage et Formation de soi/ Se former par l'épreuve de l'ailleurs et de la Rencontre. 15-17 juin 2017. Université de Rennes. Documents sur clé USB.

Centre national de Ressources textuelles et lexicales (CNRTL) : <http://www.cnrtl.fr>

Glossaire DLC AUF. Glossaire des notions et concepts pour la recherche en didactique des langues et des cultures : index/Appropriation : <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Appropriation>, consulté le 15 septembre 2017.

Préactes IVe CONGRÈS CAP-FIPF 20 - 24 Septembre 2017 Université de Kyoto, Institut français du Japon-Kansai Kyoto, Japon

Bégout B. (2010). *La découverte du quotidien*. Paris, Allia.

Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

Castellotti V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris, Didier

Cichelli V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe.* Paris : Presses Sciences Po.

Engle L., Engle J. (2003). « Study abroad levels: Toward a classification of program types ». *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9. 1-20 : <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/vol9-01_engleengle.pdf>, consulté le 15 septembre 2017.

Himeta M. (2005). 姫田麻利子「『欧州共通参照枠』における agent/acteur の概念について. On the concepts of "agent"/"acteur" introduced in Common European Framework of Reference for Languages」WEB 版リテラシーズ第 2 巻 2 号,くろしお出版. 11-18.

Poizat G., Goudeaux A. (2014). Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? In Lefeuvre G. & et Poizat G. (Coord.), L'appropriation des artefacts matériels et symboliques dans les pratiques d'enseignement et de formation des adultes : enjeux, modalités et transformations. TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes, nº12, 13-38 : <http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf12_a01.pdf>, consulté le 15 septembre 2017.

Pungier M.-F. (2014). *Restitutions d'un séjour en France dans des écrits d'étudiants japonais : fragments et traces d'une expérience de mobilité courte.* Thèse de doctorat. Université de Fribourg.

Pungier M.-F. (2017a). Apprentissage linguistique et objet langue dans une expérience de mobilité entre le Japon et la France. In Wallenhorst N. (coord.). *Comparer des expériences. Education comparée*, nº17. 13-31.

Pungier M.-F. (2017b). Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilitaire et de ses apprentissages multiples. *Actes du colloque EXPERICE, Saint Denis, 8-9 juin 2017, Pratiques sociales et apprentissages*. HAL, Archives en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01620017/document>, consulté le 15 septembre 2017.

Pungier M.-F. (2017c). La mobilité académique internationale comme lieu d'expérience(s) et de formation dans le Japon contemporain. *Revue japonaise de didactique du français. Etudes didactiques, vol. 12, nº 1*. Société japonaise de didactique du français. 262-278.

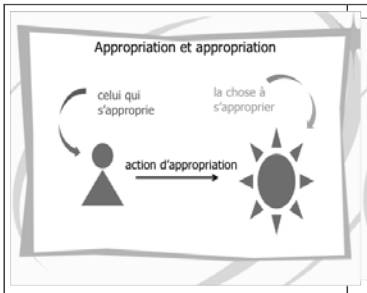
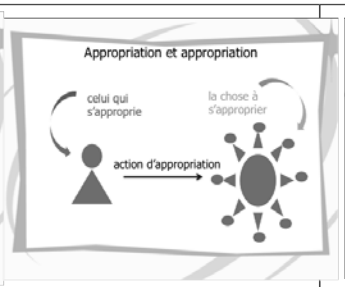
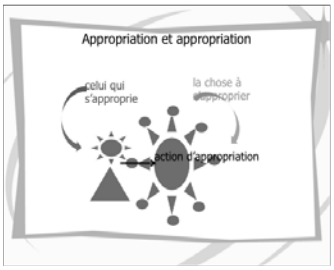
Pungier M.-F. (2017d). Des acteurs d'une expérience de mobilité courte entre le Japon et la France : convergence ou divergence d'*intérêts* ? Communication orale. *Colloque international Eduquer à la mobilité* (*Education and Mobility*). ESPE de Caen, Université de Caen Normandie, 23 et 24 novembre 2017.

Romano C. ([1998] 1999). *L'événement et le monde*. Paris : Puf/ Epiméthée.

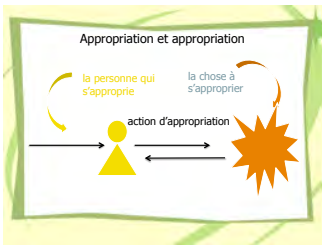
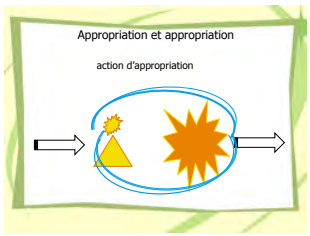
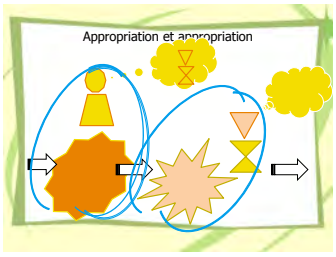
Serfaty-Garzon P. (2003). « L'Appropriation ». In Segaud M., Brun J., Driant J.-C. (dir.), *Dictionnaire de l'habitat et du logement*. Paris : Editions Armand Colin. 27-30 : <http://www.perlaserfaty.net/texte4.htm>, consulté le 15 septembre 2017.

Veschambre V. (2008). « La notion d'appropriation ». *Norois* 195 : <http://norois.revues.org/589>, consulté le 15 septembre 2017.

Annexes

		
situation 1 celui qui s'approprie excerce une action d'appropriation sur la chose à s'approprier	**situation 2** l'action d'appropriation modifie la chose à s'approprier dans un sens et des formes conformes à ce qu'est celui qui s'approprie	**situation 3** la chose à s'approprier modifie celui qui s'approprie dans le temps même que ce dernier exerce une action s'appropriation transformant l'objet à s'approprier ; celui qui s'approprie et la chose à s'approprier restent fondamentalement distinctes

Document 1 : différentes conceptions possibles de l'appropriation

		
situation 1 la personne qui s'approprie exerce une action d'appropriation sur la chose à s'approprier à partir d'un vécu	**situation 2** la personne qui s'approprie est liée à la chose à s'approprier et leur relation s'inscrit dans le temps	**situation 3** la personne qui s'approprie modifie constamment sa relation à la chose à s'approprier de la même manière que celle-ci exerce une influence sur celle-là ; leur relation est aussi inscrite dans un avenir

Document 2 : l'appropriation selon V. Castellotti

L'emploi de la morphologie aspecto-temporelle en français dans les productions orales des apprenants japonais de différents stades de l'acquisition du FLE

KAWAI Chieko
ckawai33@gmail.com
(Université de Poitiers - France)

Résumé

Les travaux sur l'acquisition du FLE ont éclairé le processus de l'acquisition au travers duquel on peut observer notamment la morphologisation des éléments grammaticaux. L'apport de ces recherches pourrait être un grand atout pour que l'enseignement des langues étrangères progresse dans le domaine didactique. Certains chercheurs se penchent sur l'observation de l'acquisition du FLE chez des apprenants venant de pays hors Union Européenne, mais le nombre de travaux est restreint, alors que la mobilité des étudiants, par exemple asiatiques, est en progrès constant. De plus, les travaux prenant le parti d'une étude acquisitionnelle contrastive entre le japonais et le français sont en quantité bien moindre, ce qui nous a amenées à observer l'utilisation du verbe français du point de vue aspecto-temporel, notion particulièrement difficile à maîtriser, chez des apprenants japonais de stades d'acquisition différents. Ce travail a pour objectif de présenter la façon dont les apprenants japonais emploient la morphologie aspecto-temporelle. Nous essayerons de dégager des caractéristiques communes/dissemblances en prenant appui sur les études antérieures traitant des apprenants de langues maternelles (LM) différentes. L'analyse portera également sur l'aspect lexical du verbe en se référant à l'hypothèse sémantique émise d'Andersen (1991).

Mots clés

Acquisition du FLE, morphologie verbale, interférence de la LM/LC, aspect lexical.

1 Introduction

Selon de nombreuses études qui ont mis en lumière le processus d'acquisition du français langue étrangère (Bartning 1997 ; Bartning et Schlyter 2004 ; Howard 2002b ; Véronique 2009, entre autres), la forme de base, morphologiquement proche de celle du présent (PRE), est la forme finie la plus utilisée avant qu'elle n'entre en concurrence avec la forme du passé composé (PC). La distribution de ces deux formes est, dans un

premier temps, non fonctionnelle. Au niveau débutant/élémentaire, les apprenants dépourvus de moyens morphologiques tentent d'exprimer la temporalité à l'aide de moyens pragmatico-discursifs comme le principe de l'ordre naturel (PON) et le recours au discours direct d'une part[1] et d'autre part, de moyens lexicaux comme les adverbes et les circonstanciels de temps. L'émergence de la morphologie flexionnelle dans un stade n'exclut pas pour autant le recours à ces moyens. L'opposition aspectuelle entre le PC et l'imparfait (IMP) commence à s'observer avant le niveau avancé mais elle n'est pas systématisée : l'emploi de l'IMP se concentre sur les verbes d'état comme *être, avoir* ou les auxiliaires modaux, d'où l'implication de l'aspect lexical (le mode d'action) qui permet de montrer le rapport entre le sémantisme du verbe et la morphologie verbale employée. Pour les études portant sur l'acquisition de la morphologie verbale en FLE, notamment celle du PC et de l'IMP, on invoque souvent l'hypothèse de la primauté du mode d'action, émise par Andersen (1991). Cette hypothèse est basée sur la classification des verbes proposée par Vendler (1967). Il s'agit d'une classification élaborée à partir du point de vue linguistique et cognitif. Elle est fondée sur les critères différentiels de traits « dynamique », « borné » et « ponctuel » et a dégagé 4 groupes de verbes, à savoir les verbes d'état (ETA), d'activité (ACT), d'accomplissement (ACC) et d'achèvement (ACH). Les verbes qui n'ont pas de bornes intrinsèques comme ceux d'ETA et d'ACT sont considérés comme des verbes atéliques, et les verbes d'ACC et d'ACH sont traités comme des verbes téliques. L'hypothèse d'Andersen est basée sur le fait que le PC s'acquiert avant l'IMP, en se combinant d'abord avec les verbes d'ACH, ensuite les ACC, les ACT et enfin les verbes d'ETA. Quant à l'IMP, il est employé dans un premier temps avec les verbes d'ETA, dans un second temps avec les ACT, puis les ACC et enfin les ACH. Ce rapport entre la morphologie temporelle et le sémantisme du verbe a été mis en évidence par de nombreux travaux (Andersen & Shirai 1994 ; Bergström 1997 ; Bardovi-Harlig 1998 ; Gündüz 2005 ; Howard 2002a ; Trévisiol 2003, entre autres). La plupart des résultats confirment que les apprenants d'une LM différente font appel à la forme du PC lorsque le verbe possède le trait perfectif/télique, tandis qu'ils recourent à la forme de l'IMP pour un verbe ayant le caractère imperfectif/atélique. Dans ce présent travail, nous nous proposons de montrer, dans un premier temps, comment les apprenants de stades différents emploient diverses formes aspecto-temporelles. Dans un second temps, en

[1] Ce choix dépend du type de tâche.

exposant des difficultés rencontrées dans l'emploi des formes du passé, nous vérifierons si l'hypothèse de la primauté du mode d'action peut être confirmée ou infirmée pour le travail portant sur les apprenants japonais.

2 Recueil des données et types d'apprenants

Les informateurs qui ont participé à l'enregistrement se divisent en deux groupes selon les situations géographiques et d'apprentissages. Nous avons effectué 7 entretiens au Japon et 41 en France. Au moment de l'entretien, deux types de tâches ont été donnés à chaque informateur : d'une part, une conversation semi-guidée avec l'enquêtrice, d'autre part la production d'un récit fictif, supposé connu par tous les apprenants, à savoir « l'histoire de Cendrillon ». Pour le dialogue, les questions sont conçues afin de solliciter des réponses comportant différents temps verbaux. Le choix de recueillir ces deux types de récits, récit personnel d'une part et récit de fiction d'autre part, repose sur des raisons de productivité du verbe. Dans le cas de la co-énonciation, le locuteur peut s'appuyer sur ce qui a été dit par son interlocuteur, on peut donc souvent constater l'absence de verbe dans les réponses. Quant au monologue, le locuteur n'a pas la possibilité de bénéficier d'un feedback de l'interlocuteur. D'autre part, ces deux récits mobilisent différents moyens de recours à la référence temporelle : la reconstitution du récit fictif semble être difficile du point de vue des repères temporels, à l'opposé de la conversation dans laquelle le locuteur peut s'appuyer sur le moment de l'énonciation.

2.1 Stades de l'acquisition des informateurs

Pour déterminer les niveaux ou les stades des apprenants, nous nous sommes référées au classement des stades proposés par Bartning et Schlyter (*op.cit.*). Selon les critères proposés, les apprenants japonais ont été classés en 4 stades d'acquisition, à savoir le stade Post-initial, Intermédiaire, Avancé-bas et Avancé-moyen. Le tableau 1 et le tableau 2 présentent respectivement la distribution des niveaux des apprenants selon les types de production, et la durée du séjour en France selon les stades. D'après l'observation individuelle, les apprenants du stade PI se caractérisent par le fait que la plupart d'entre eux suivent les études de FLE dans les institutions et que la durée de séjour en France est limitée de 0 à 10 mois. Ce n'est pas le cas des apprenants des stades avancés, qui sont soit les étudiants universitaires soit les enseignants de japonais dans des universités. Ils se caractérisent également par une longue durée de séjour en France.

Type de production	Post-Initial (PI)	Intermédiaire (IM)	Avancé Bas (AB)	Avancé Moyen (AM)	Total
récit personnel	17 pers.	15 pers.	7 pers.	9 pers.	48 pers.
récit de fiction	2 pers.	5 pers.	3 pers.	5 pers.	15 pers.

Tableau 1 : Nombre de locuteurs selon les niveaux et les modes de production

Stade	Minimum – Maximum
Stade PI	0 – 10 mois
Stade IM	1 mois – 4 ans
Stade AB	1 an – 7 ans
Stade AM	1 an – 13 ans

Tableau 2 : Durée du séjour en France

2.2 Transcription et corpus

Pour la transcription, nous avons adopté les conventions employées par deux équipes (GARS et DELIC). Afin de ne pas minimiser la compétence des apprenants, nous avons eu recours à un logiciel *Praat* et nous nous sommes également appuyées sur les données écrites, initialement demandées à certains apprenants. Dans l'exemple suivant, on observe un problème récurrent sur la forme verbale précédée de l'auxiliaire (Aux). Nous avons donc jugé pertinent de faire la transcription phonétique pour les formes non identifiées, et nous avons également utilisé l'archiphonème /E/ pour le morphème final *e* dont la forme n'est pas identifiable.

(ex.1) (E : pourquoi vous êtes venue en France ?)
(YOK/PI/F/dia.) : parce que + au Japon + eh j'ai **[tʁavaj]** française à université + de Japon et donc + + je + + je voudr/E/ **[tʁavaj]** en France + donc je + j'ai **[vny]** + en France maintenant (rire) […]
(E : vingt ans + euh à quelle université au Japon vous avez étudié ?)
(YOK/PI/F/dia.) : ah j'ai **étudi/E/** euh + à université de *T*

Le tableau ci-après montre la durée totale des enregistrements et le nombre de mots dans le corpus.

	récit personnel	récit de fiction
durée totale d'enregistrements	546,64 min.	98,16 min.
nombre de mots	53 306 mots	9 994 mots

Tableau 3 : Durée d'enregistrement et le nombre de mots dans le corpus

3 Emploi de différentes formes verbales

Nous indiquons dans le tableau ci-dessous le nombre d'occurrences des formes temporelles relevées dans le corpus. La signification de chaque signe et sigle est la suivante : la forme « Vø » et la forme « Aux + Ve » sont les formes temporelles respectivement proches du présent et du passé composé, la forme « Ve » a une interprétation soit de l'imparfait soit de la forme non identifiée se terminant par /E/, le « PQP » indique la forme dotée de l'auxiliaire au passé et du participe passé, enfin la forme « Vr/E/[2] » englobe le futur et le conditionnel.

récit personnel	Vø	Aux + Ve	Ve	PQP	Vr/E/	total
PI	64,9 %	19,6 %	10,9 %	-	4,6 %	100 %
IM	50,8 %	22,64 %	22,64 %	0,29 %	3,63 %	100 %
AB	47,3 %	21,3 %	28,3 %	0,54 %	2,56 %	100 %
AM	42,7 %	27,4 %	25,6 %	1,4 %	2,9 %	100 %
récit de fiction						
PI	31,2 %	33,6 %	34,4 %	0,8 %	-	100 %
IM	41 %	42,8 %	15,6 %	-	0,6 %	100 %
AB	32,2 %	44,4 %	22,6 %	-	0,8 %	100 %
AM	22,5 %	43,3 %	31,9 %	1 %	1,3 %	100 %

Tableau 4 : Proportion de l'emploi des formes temporelles dans les deux types de récits

Pour le récit personnel, la forme Vø est la forme la plus utilisée dans tous les stades de l'acquisition : son emploi qui est plus fréquent dans le stade PI diminue progressivement, tandis que l'emploi des formes du passé (Aux + Ve, Ve et PQP) augmente de plus en plus. La forme non marquée qui est prédominante dans le récit personnel ne l'est plus dans le récit de fiction : dans tous les stades de l'acquisition, la forme la plus employée est celle qui intègre l'auxiliaire. Il est par ailleurs intéressant de

constater que les formes Vø, Aux + Ve et Ve sont utilisées à proportion égale dans le stade PI, tandis qu'à partir du stade IM, l'emploi de la forme Vø diminue contrairement à l'emploi progressif de la forme Ve. Cela provoque une alternance très fréquente de l'emploi de la forme Vø et des formes du passé qui est plus marquée dans le récit de fiction : les apprenants qui ne peuvent plus s'appuyer sur le temps de l'énonciation pour exprimer la relation temporelle entre les événements recourent, dans la plupart des cas, au moyen discursif et lexical, mais l'alternance de la forme Vø et des formes du passé semble montrer une instabilité dans le repérage temporel.

3.1 Emploi de la forme Vø

3.1.1 Dans le récit personnel

Pour le récit personnel caractérisé par l'ancrage énonciatif, la prééminence de la forme Vø dans le stade PI est en partie due à son emploi non fonctionnel : à ce stade où l'utilisation des formes du passé est encore instable, les apprenants tendent à recourir à la forme de base ou à la forme se terminant par le morphème final /E/ en laissant un indice temporel, que ce soient les marqueurs aspecto-temporels ou les moyens discursifs. Cet emploi 'par défaut' est notamment visible dans les contextes du passé. Dans l'exemple ci-dessous, malgré la question sollicitant l'emploi des formes du passé dans la réponse, les procès sont exprimés sous la forme Vø.

(ex.2) E : quelle image aviez-vous de la France quand vous étiez au Japon ?
(MIF/PI/F/dia.) : ah > + **je pense + tous les Français + n'est + n'est pas sympa + et + et + + le gens de Paris + n'est pas sympa (rire) + oui** + mais + le gens d'ici à *T* + est très sympa tout le monde gentil oui + donc + j'ai + + euh + je suis je me suis surprise (rire) + oui

Ce genre d'emploi de la forme non marquée est effectivement plus fréquent dans le stade PI (44,4 %), suivi du stade IM (29,6 %), du stade AB (15,8 %) et s'observe plus faiblement dans le stade AM (10,2 %). La haute fréquence de l'utilisation de la forme de base s'explique donc d'une part par son emploi par défaut, et d'autre part par son caractère omnitemporel selon lequel nous pouvons exprimer non seulement le présent mais aussi le passé et le futur à l'aide du contexte et le plus souvent d'un indice temporel (*l'année prochaine* dans l'exemple qui suit) :

---

[2] Afin d'éviter la confusion avec la forme Ve, nous mettons /E/ en majuscule pour la forme Vr/E/.

(ex.3) (RIN/PI/J/dia.) : je m'entraîne + la cuisine japonaise + + et + **l'année prochaine + je fais** en Belgique + en + septembre + + et + je + + je voudrais + présenter + la cuisine japonaise à + + le Belgi- + Belge

3.1.2 Dans le récit de fiction

L'emploi par défaut de la forme non marquée observé dans le récit personnel n'est pas autant attesté dans le récit de fiction. Cela tiendrait au nombre restreint des apprenants du stade PI pour le récit de fiction, mais aussi à la haute fréquence de l'emploi des formes du passé. Dans les énoncés ci-dessous, les parties soulignées comprennent les formes du passé et les parties en gras comportent la forme de base. On peut constater que la forme de base se manifeste souvent dans les commentaires du narrateur ou dans l'arrière-plan du récit. Dans l'énoncé (5), l'emploi de la forme de base est caractérisé par la présence de l'adverbe *finalement*.

(ex.4) (TOG/AM/F/mono.) : en fait quand + lorsque Cendrillon + est partie elle a laissé + sa + chaussure de + de glass [ang. (verre)] + très belle + d'ailleurs + et donc + euh + **le Prince + la garde + la chaussure de Cendrillon + enfin une chaussure** + + et donc il a cherché partout + et puis euh + + elle est [ɑ̃fa]- enfin il est enfin euh il est enfin euh venu + chez Cendrillon

(ex.5) (IIJ/IM/F/mono.) : et puis + après la soirée + eh + le Prince a commencé chercher une fille + avec + avec la avec la chaussure + que + elle a laissée + **et finalement + il trouve cette fille** + et + il a il a demandé le mariage à elle + **et + + finalement elle + elle devient + la Princesse** + de + voilà

L'utilisation de la forme de base est également liée aux types de constructions, comme on peut le voir dans l'exemple (6). Les apprenants tendent à employer la forme Vø dans la subordonnée[3].

[3] Nous n'allons pas approfondir ici le rapport entre les formes verbales et les types de structures. Ce sujet est traité dans Kawai (2016).

(ex.6) (MIW/IM/F/mono.) : mais l'autre + sœur et belle-mère + /a, ah/ + (rire) + a fait a préparé pour aller pour y aller + hm + mais en fait elle voulait vraiment y aller + **mais elle était triste parce qu'elle (n')a pas + de + elle (n')a pas + de jolie ro- jolie robe** +

L'utilisation de certains adverbes provoque une perturbation sur le choix de la forme temporelle. Comme on peut le constater dans l'exemple ci-après, *pas encore* se combine avec le verbe *décider* dont la forme ne correspond pas aux contextes donnés.

(ex.7) (HAM/IM/J/dia.) : ha quel genre de (rire) maintenant + + je ne décide pas encore mais + + hm + + je + je voudrais continuer + + d'étudier de la langue +

Étant donné que ce type d'énoncé appartient aux apprenants qui produisent correctement le PC dans d'autres contextes, la forme du PRE ici n'est pas un emploi par défaut et il peut donc y avoir une raison pour cet emploi du PRE. Cette forme temporelle associée à l'adverbe de temps évoque la forme verbale de la LM des apprenants : en japonais, la forme de négation *–nai* exprime le temps non passé, en l'occurrence le PRE. Comme le montre la forme *–tei*, la présence de ce modificateur aspectuel qui indique soit le déroulement soit l'état résultant du procès nous conduit à l'idée qu'il s'agit ici de l'état résultant du procès « ne pas avoir décidé » : étant donné que le locuteur réside dans un état où il n'a pas pris la décision dans le passé et que cet état continue au moment de l'énonciation, le procès « ne pas avoir décidé » est envisagé dans le PRE. Le fait que ce problème a déjà été signalé dans une étude consacrée aux Japonophones (Hirashima 2001) semble conforter l'hypothèse de l'interférence de la LM pour ce phénomène.

3.2 Emploi de la forme Aux + Ve et Ve

Les formes du passé Aux + Ve et Ve qui devient fréquent à partir du stade IM posent problème quant à leur distinction aspectuelle et non temporelle. La confusion des deux formes se manifeste plus dans le stade IM (40%), suivi du stade AB (29,5%), du stade PI (26,3%) et moins dans le stade supérieur (4,2%). Le fait que ce problème n'est pas marqué dans le stade PI tiendrait à l'emploi peu fréquent notamment de la forme Ve : la plupart des apprenants ayant compris la différence formelle et fonctionnelle entre la forme Vø et la forme Aux + Ve se servent le plus souvent de cette dernière pour exprimer des événements passés, même si le procès a un trait non borné. Cette prédilection de la forme dotée de l'auxiliaire s'observe non seulement dans le stade PI

mais aussi dans le stade IM comme le montre le passage suivant :

(ex.8) (MIW/IM/F/dia.) : c'était à Paris euh + + c'était le + [l] à peu près + + deux heures du matin + **je suis + sortie** + à + + extérieur et + + et + j'ai en fait + à ce moment-là **j'ai cherché** le + + mon ami (rire) + parce que [i] on a **on s'est fâché** + o- + on + et après **il est + sorti** donc + j'ai cherché + + j'ai cherché j'ai [le] **je l'ai cherché** + + et + + après c'est + j'ai + **j'ai vu** le quelqu'un + qui a + + couch/E/ + qui **a couché** dans la rue + dans la rue (rire)

Dans les stades avancés, les deux formes du passé se manifestent de manière plus équitable, mais le problème de la confusion de ces formes au niveau de leurs fonctions persiste encore. L'exemple ci-dessous montre que la locutrice qui relate des événements passés emploie une forme composée pour la situation imperfective et une forme simple du passé pour exprimer la situation perfective :

(ex.9) (AYM/AB/F/dia.) : eh + en fait + a- a- + avant on /a, ha-/ + + on habitait à *T1* + et **je suis allée** à l'université de *T1* + […] eh ah + quand je suis arrivée en France et + + c'était en octobre + dernier + et a- après trois mois donc c'était en + en janvier + eh euh + je suis tombée malade + et en fait j'ai + j'avais hm + ah + j'avais le [pe]- pyélonéphrite c'était ah + c'était un problème [ɔʁ]- [ɔʁɑ̃gu] + et donc j'/ai, é-/ **j'étais hospitalisée** pendant + trois semaine + et + là + vraiment euh + quand je suis arrivée en France je + je n'ai euh + + **je n'ai pas parlé** le français donc je + **je n'ai pas pu expliquer** euh + euh + comment je [sɑ̃t] et + + et donc j'avais vraiment peur + et + + et + je sais je savais même pas euh + quel + + quel problème j'ai + j'avais +

Ces passages, parmi d'autres, montrent une distribution de la morphologie temporelle selon l'aspect lexical, du fait de la tendance de l'emploi de la forme Ve pour des verbes d'état (atéliques) et de la forme Aux + Ve pour des verbes d'achèvement (téliques). C'est la raison pour laquelle nous examinerons plus loin le rapport entre l'aspect grammatical qui véhicule la notion de 'borne' et l'aspect lexical inhérent au sémantisme du verbe.

3.2.1 Formes du passé dans le contexte du présent

Mis à part les problèmes d'alternance des deux formes du passé, le récit personnel montre également leur emploi dans des contextes du présent. Dans l'exemple (10),

l'adverbe *maintenant*, incompatible avec *j'étais*, nous permet d'interpréter le changement de statut d'un événement susceptible d'être paraphrasé comme « je suis devenue ».

(ex.10) E : comment vous vous imaginez dans dix ans ?
(TAE/PI/J/dia.) : dix ans + + rien (rire) + rien + rien par parce que + ah j'ai + /j'ai, j'é-/ **j'étais + ah très âgée maintenant** + donc + ah + hm il n'y a pas de quelque + hm +

La forme Ve est employée ainsi par certains apprenants pour exprimer un changement temporel progressif pour lequel ils ont des difficultés à situer l'événement entre le passé et le moment de l'énonciation. L'exemple suivant montre que les événements exprimés sous les formes du passé dans les contextes du présent renvoient souvent à un moment spécifique dans le passé.

(ex.11) (RUK/PI/F/dia.) : les notes (rire) + + mais **maintenant + le professeur + + hm + me fait + m'a fait + ça** + + et + je suis fort + en math.+ (rire) + <u>donc je suis +</u> **j'étais très contente** et + mes amis + m'ont dit que + c'est très + non c'est très bien + c'est très *P1* + oui (rire)

Dans cet énoncé, la locutrice explique que la note des devoirs au lycée ne lui a pas été attribuée 'au début'. Afin d'expliciter un changement de situation, elle recourt au connecteur *mais* suivi de l'adverbe temporel. Le temps de l'événement (*le professeur me donne la note*) est initialement exprimé sous la forme Vø mais celle-ci est aussitôt changée en Aux + Ve. L'emploi de cette forme du passé peut s'expliquer par le fait que la locutrice se réfère à la situation réellement passée (*à tel moment* le professeur m'a fait ça) à laquelle s'adjoint d'ailleurs la forme Ve employée dans « j'étais contente ». La partie soulignée montre toutefois une hésitation sur le choix de la forme verbale.

3.2.2 Formes du passé dans le contexte d'antériorité dans le passé

La valeur d'antériorité dans le passé est en général exprimée par la forme Aux + Ve. Ce constat n'est pas nouveau, certaines études sur l'acquisition non seulement du FLE (entre autres, Bartning 1997 ; Kihlstedt 1998 ; Trévisiol 2003 ; Bartning et Schlyter 2004), mais aussi du FLM des natifs francophones[4] signalent la tendance de l'emploi

[4] Andersen (2001) constate le même phénomène chez des adolescents natifs du français (cité par

du PC à la place du PQP. Les apprenants tendent à recourir à l'adverbe *déjà* pour souligner l'antériorité par rapport à d'autres événements exprimés sous la forme Aux + Ve ou la forme Ve. Le corpus montre 6 occurrences de combinaison entre ces formes temporelles et l'adverbe de la sorte :

(ex.12) (GUC/AB/F/dia.) : d'abord j'avais **j'ai déjà appris le français** quand j'étais à l'université + pendant quatre ans +

Cet énoncé ainsi que les énoncés suivants sont caractérisés par la présence de la subordonnée circonstancielle et montrent que l'emploi inapproprié de la forme temporelle s'observe tant dans la proposition principale que dans la proposition subordonnée :

(ex.13) (HAT/AM/F/dia.) : euh + **quand j'avais seize ans je suis venue pour la première fois en France** + donc à cette époque + euh j'avais une image très euh + comment dire + très prestigieuse très à la mode et tout +

(ex.14) (KAM/AM/F/dia.) : euh + + **quand j'étais venue + une fois + + j'ai + pas + trouvé + que c'était + extraordinaire** + + c'est + + euh + et puis les gens avaient l'air + un peu distants + +

L'alternance de la forme Aux + Ve et du PQP semble être en partie due à la similitude formelle. Celle-ci s'explique par la combinaison « auxiliaire + participe passé », et fonctionnelle qui se traduit par la description de l'antériorité de l'événement par rapport au moment de la parole et de référence. De plus, Labelle (1994), qui observe le processus de l'acquisition des temps du passé chez les enfants français natifs, note en se référant à Fayol (1982) que « le plus-que-parfait est utilisé pour 'la narration d'événements éloignés' de la situation d'énonciation ; il s'oppose […] au passé composé 'utilisé pour des procès du passé immédiat dont le retentissement se fait sentir encore dans le présent » (Labelle 1994 : 115). Cette description sur le PQP semble expliquer son emploi dans l'énoncé suivant :

Véronique 2009 : 187).

(ex.15) (OKU/IM/F/dia.) : ah oui ah parce que + ah + **quand j'étais entré à la + à l'université +** ah + + j'ai que pu choisir + ah le français ou + l'allemand + l'Allemagne oui +

La forme Ve est également employée comme forme temporelle d'antériorité. Comme nous pouvons le constater dans les énoncés suivants, cet emploi de la forme Ve se rencontre plutôt dans le stade supérieur (60% des cas dans tous les stades). Ce phénomène peut se rapporter non seulement à l'augmentation de l'emploi de la forme Ve à ce stade mais aussi à l'aspect lexical du verbe du fait de la convergence sur les verbes d'état :

(ex.16) (SUG/AM/F/dia.) : avant l'apprentissage de France + + bah en fait j'/ai, é-/ **j'étais déjà à Paris il y a + + presque + dix ans** + donc je connais un peu la France avant de venir ici euh cette année […] j'aime beaucoup j'aimais beaucoup l'anglais + quand j'étais lycéenne + et j'étais assez forte en + en anglais + c'est pour ça que j'ai choisi euh mon [y]- université + qui est + connue pour + l'enseignement de + de l'anglais mais enfin + + **il y a + plein de + comment dire + étudiants + qui sont + qui étaient déjà aux Etats-Unis pendant longtemps** + et + je me suis rendue compte que mon niveau d'anglais c'est pas + c'est pas + comment dire + c'est pas haut + c'est pas + bon +

(ex.17) (HAT/AM/F/dia.) : et puis ils sont très curieux + + ils sont pas + + ils sont pas comme des étudiants japonais que **je connaissais avant** + voilà

3.3 Emploi du PQP

L'emploi de la forme exprimant l'antériorité dans le passé est plus marqué dans le stade supérieur. Ce résultat correspond au fait que « le plus-que-parfait caractérise un niveau avancé » (Bartning 1997 : 25). Dans l'énoncé suivant, la locutrice emploie le PQP dans une proposition subordonnée afin de signaler un décalage temporel par rapport à un événement exprimé (*j'ai pris un bus*) :

(ex.18) (TSU/AM/F/dia.) : j'ai pris un + TGV qui + + allait directement à *T1* donc je suis descendue à *T1* + et **j'ai pris un bus pour + aller + au foyer où j'avais réservé** +

L'emploi du PQP dans l'énoncé ci-après est rare dans le corpus. Il s'agit d'un

passage dans lequel la locutrice raconte le trajet qu'elle a fait pour venir en France.

(ex.19) (HAT/AM/F/dia.) : ah + + **j'avais pris** l'avion + British Airways + et je suis arrivée à Londres + + et + après je suis venue + à Paris

Pour ce type de récit événementiel comme un récit d'accident, la plupart des apprenants recourent aux moyens lexicaux avec la forme Aux + Ve, comme nous pouvons également le constater dans l'emploi du connecteur *et* et de l'adverbe temporel *après* dans cet énoncé. À cela s'ajoutent les moyens discursifs comme le PON (*supra.*) qui permettent même aux apprenants, notamment du stade PI, d'omettre le verbe en enchaînant les noms de lieux comme le montre l'exemple suivant :

(ex.20) (FUK/PI/F/dia.) : ah + ah + d'abord + eh + ah + + j'ai + pris + le + ah + + tto + hikôki [jap.(avion)] kara [jap.(depuis)] + fukuoka + hm + + [e]- éaroport[eaʁɔpɔʁ]+ de + Fukuoka et je suis allée à + + hikôki [jap.(avion)] (rire) + hikôki [jap.(avion)] tte nante [jap.(c'est quoi)] (rire) + [hai]- (rire) + [hai]- (rire) + et + euh + ensuite Corée + Corée et + + ah + + [ɛʁ] asiana [ela]- airline [ang. (compagnie aérienne)] et + ah Charles de Gaulle + et + + je + viens en + tram ah TGV + oui

3.4 Emploi de la forme Vr/E/

En ce qui concerne la forme Vr/E/ qui peut être interprétée soit comme un conditionnel présent soit un futur simple, on rencontre principalement *voudr/E/* dans le stade PI. L'emploi de *voudr/E/* est également fréquent dans le stade IM, mais à ce stade nous constatons l'émergence de l'emploi de la forme *aimer/E/*. Dans les stades avancés, l'emploi de la forme *voudr/E/* diminue considérablement et la fréquence de l'emploi de *aimer/E/* est plus élevée dans le stade AM. Ces items verbaux qui représentent 71% des formes en Vr/E/ dans l'ensemble des stades montrent une certaine tendance. Observons les énoncés suivants qui constituent des réponses aux questions posées sur le rêve d'enfance.

(ex.21) (IIJ/IM/F/dia.) : eh + + quand j'étais petit + **je voudrais devenir quelque chose** +

(ex.22) (MAN/IM/F/dia.) : quand j'étais petite hm + + **j'aimerais devenir** + + le ah + le [pɛ̃tœʁ] (rire) +

Les indices temporels exprimés dans les parties soulignées ne correspondent pas à la référence temporelle de la forme Vr/E/. Ces emplois s'observent notamment dans le stade PI (73%) et se raréfient dans le stade IM (25%). Nous n'avons pas d'occurrence aux stades avancés à part l'énoncé suivant dans lequel le repère temporel de *voudr/E/* se situe au moment de l'énonciation :

> (ex.23) (KAN/AB/F/dia.) : au départ (rire) + ah hm + + pendant que je travaillais ah Tokyô + j'ai travaillé à Tokyô j'ai commencé à + apprendre le français + /eh, et/ + **je voudr/E/ évoluer ma langue française** + c'est pourquoi que + je suis venue + à *T* pour [apʁɑ̃] le français +

Le fait que la forme *voudr/E/* est employée de manière homogène dès le stade PI nous conduit à penser que les apprenants ont retenu cette forme telle qu'ils l'entendent et l'utilisent sans se soucier de la morphologie temporelle. Son emploi, qui n'est donc pas fonctionnel à ce niveau, peut persister dans le stade suivant. Nous supposons que l'emploi de la forme *aimer/E/* dans l'énoncé (22) découle de ce processus mais repose en même temps sur l'analogie conçue avec la forme *voudr/E/*.

4 Aspect lexical

Les tableaux ci-dessous montrent la proportion d'emplois des verbes téliques/atéliques selon les deux formes du passé. Leur utilisation se montre presque similaire dans les deux récits : la forme Ve se caractérise par l'emploi des verbes atéliques tandis que Aux + Ve est exprimé plutôt avec les verbes téliques.

	forme Ve (100 %)		forme Aux + Ve (100 %)	
récit personnel	atélique	télique	atélique	télique
PI	99 %	1 %	44,3 %	55,7 %
IM	96,6 %	3,4 %	44,3 %	55,7 %
AB	97,6 %	2,4 %	43,7 %	56,3 %
AM	96,8 %	3,2 %	31,4 %	68,6 %
récit de fiction				
PI	90,5 %	9,5 %	39 %	61 %
IM	92,6 %	7,4 %	37,8 %	62,2 %
AB	96,4 %	3,6 %	30,9 %	69,1 %
AM	96 %	4 %	29,3 %	70,7 %

Tableau 6 : Deux formes du passé et leur aspect lexical selon les stades de l'acquisition

De nombreuses études sur l'acquisition du FLE (*supra.*) qui ont mis en lumière l'influence de l'aspect lexical du verbe sur le choix de la morphologie temporelle se basent sur l'hypothèse de la primauté de l'aspect lexical. D'après celle-ci, l'acquisition de la forme du passé en langue étrangère s'effectue par la forme verbale dénotant l'aspect perfectif qui se combine d'abord avec les verbes téliques notamment verbes d'ACH (ex. *il est arrivé*). La forme imperfective qui émerge plus tard dans l'acquisition apparaît avec les verbes d'ETA (ex. *il était gentil*). Dans une étape suivante, les apprenants commencent à employer la forme perfective avec les verbes d'ACC (ex. *elle a accouché d'un bébé*) et celle-ci s'étend vers les verbes atéliques. Dans le sens opposé, l'IMP qui a été employé avec les verbes d'ETA élargit son emploi avec les verbes d'ACT ensuite avec les verbes téliques (ex. *il sortait tous les soirs à cette époque*). L'association de la forme perfective et de verbes d'ETA comme « j'ai eu mon examen » s'observe dans un dernier stade où l'emploi des verbes est considéré comme équivalent au niveau (quasi-)natif.

Les verbes atéliques, qui sont dominants pour la forme Ve, regroupent les verbes d'ETA comme les verbes *être/avoir*, *aimer* et les verbes modaux comme *vouloir*, *pouvoir* et *devoir*. Cette association a déjà été signalée dans de nombreux travaux (entre autres Bartning 1997 ; Kihlstedt 1998 ; Véronique 2009). L'emploi du verbe d'ETA sous la forme imperfective se trouve souvent dans un contexte impliquant la notion de durée, explicitée ou non par un marqueur aspecto-temporel. Certaines études (Montredon 1979 ; Kashioka 1990 ; Hirashima 2001) rapportent le transfert négatif de la LM sur l'emploi de l'IMP chez les apprenants japonais. Lorsque le contexte implique la notion de durée, les apprenants tendent à recourir au morphème imperfectif (*−ais/ait/aient*) qui est souvent traduit par la forme *–teita* en japonais. Ce genre d'emploi de la forme Ve persiste même dans les stades avancés comme le montre l'énoncé suivant.

(ex.24) (GUC/AB/F/dia.) : j'**étais** à Paris euh pendant trois jours à peu près + euh donc j'ai vu mes amis

Mais chez les avancés, on trouve d'autres phénomènes : certains apprenants ont tendance à utiliser la forme Ve, comme nous l'avons déjà abordé, dans un contexte exprimant l'antériorité dans le passé ou dans une construction passive. Le passage

suivant met en lumière le rapport entre la forme verbale et la construction passive :

> (ex.25) (KON/AM/F/dia.) : j'ai eu peur c'est surtout + euh + le + mois de mars + moment de séisme + j'ai pas pu contacter mes parents pendant deux jours + ça m'a fait quand même peur […] mes mes parents ils habitent à *T4* donc c'**était** pas très touché + mais comme je n'ai eu + aucune nouvelle + c'était un peu stressant

Il semble que l'apprenant mobilise dans un premier temps la formule du passif assimilée à « être+PP » et qu'il applique dans un second temps la forme imperfective à l'auxiliaire pour signaler la temporalité du procès. Lorsque le contexte se trouve dans le passé, certains apprenants recourent ainsi à la forme Ve avec laquelle le verbe *être* a une affinité, qui a un rapport formel avec l'auxiliaire. Dans ce cas, l'attention est portée sur le temps en l'occurrence du passé et non sur l'aspect.

5 Conclusion

Bien que les résultats de notre étude valident partiellement l'hypothèse de la primauté du mode d'action dans la mesure où la forme imperfective s'associe avec les verbes d'ETA suivis des verbes d'ACT, ils ne vont pas dans le même sens quant à la forme perfective qui se combine non seulement avec les verbes téliques mais aussi les verbes d'ACT. Nous pouvons en déduire que, chez les apprenants japonais, la forme perfective s'associe avec les verbes dynamiques, comme cela a été au préalable constaté par Bergström (1997), Kihlstedt (1998) et tout récemment Hadermann et Ruyffelaert (2014). Le fait que les travaux antérieurs sont basés sur des apprenants de LM différentes − les apprenants américains pour Bergström, suédophones pour Kihlstedt et flamands et espagnols pour Hadermann et Ruyffelaert −, semble démontrer que la relation entre l'aspect grammatical et le mode d'action ne dépend pas de la typologie de la LM des apprenants et qu'elle se manifeste en général comme faisant partie d'une interlangue dans l'acquisition du FLE. La majorité des phénomènes trouvés dans notre étude ont également déjà été signalés par d'autres travaux antérieurs portant sur d'autres langues. Ce qui veut dire que les apprenants, quelle que soit leur LM, suivent des itinéraires d'acquisition généralisables. Pour ce qui est de différentes hypothèses portant sur l'influence de la LM, il faudrait creuser avec des tests plus ciblés comme des activités métalinguistiques et cognitifs sous formes de question-réponse.

Références

Andersen R.-W. (1991). Developmental sequences: the emergence of aspect markers in second language acquisition. In Huebner T. & Ferguson C.-A. (eds.), *Crosscurrent in Second Language Acquisition and Linguistic Theories.* 305-324. Amsterdam: John Benjamins.

Andersen R.-W. & Shirai Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition 16*, 133-156.

Bardovi-Harlig K. (1998). Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Second Language Acquisition 20,* 471-508.

Bartning I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère, Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancé. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 9*, 9-50.

Bartning I. & Schlyter S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies, 14,* 281-299.

Bergström A. (1997). L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 9*. 51-82.

Fayol M. (1982). Le plus-que-parfait. Etude génétique en compréhension et production chez l'enfant de quatre à dix ans. *Archives de psychologie*, *Vol.50,* 261-283.

Gündüz M.-P. (2005). Articulation problématique des descriptions grammaticales et des pseudo-compétences chez les apprenants de FLE, l'exemple des temps du passé. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 23,* 43-63.

Hadermann P. & Ruyffelaert A. (2014). L'acquisition de la temporalité en FRL2 : étude descriptive de narrations au passé par des apprenants néerlandophones et hispanophones. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, <http://www.shs-conferences.org>, consulté le 10 mars 2015.

Hirashima H. (2001). Analyse linguistique des difficultés dans l'apprentissage des temps verbaux du passé : cas du passé composé, *CiNii articles*. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009459804>, consulté le 24 septembre 2015.

Howard M. (2002a). Les interrelations entre les facteurs contextuels et l'emploi des temps du passé : une étude d'apprenants avancés du français. *Revue française de linguistique appliquée*, *Vol.7*.

Howard M. (2002b). L'acquisition des temps du passé en français par l'apprenant dit

avancé : une approche lexicale. In Labeau E. & Larrivée P. (dir.), *Les temps du passé français et leur enseignement*. *Cahiers Chronos 9,* 181-204. Amsterdam – New York : Rodopi.

Kashioka T. (1990). Les systèmes des temps verbaux français et japonais, *L'information grammaticale, n°47,* 30-33.

Kawai C. (2016). *L'emploi du verbe français dans les productions des apprenants japonais : Étude sur corpus.* Thèse de doctorat, Université de Poitiers.

Kihlstedt M. (1998). La référence au passé dans le dialogue, Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français. *Cahiers de la recherche, Département de français et d'italien*, Université de Stockholm.

Labelle M. (1994). Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones. *Revue québécoise de linguistique, vol. 23, n°1,* 99-121.

Montredon J. (1979). Analyse d'un phénomène de fossilisation : imparfait et passé composé chez l'apprenant japonais. *Numéro spécial de Linguistique appliquée*, 68-74. Paris : Encrages.

Trévisiol P. (2003). *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, langue 3*, Thèse de doctorat, Université de Paris VIII.

Vendler Z. (1967). Verbs and Times. In *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, N.Y. Cornell University Press. 97-121.

Véronique D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

Contextualisation du CECR : deux exemples d'activités pour des apprenants adultes du FLS

GUILLOT, Marie-Cécile
guillot.marie-cecile@uqam.ca
BARON, Agnès
baron.agnes@uqam.ca
(Université du Québec à Montréal, Canada)

Résumé

Le CECR préconise que la tâche soit la plus authentique possible et qu'elle s'inscrive dans un contexte social. À l'École de langues de l'Université du Québec à Montréal (Canada), le programme de français langue seconde (destiné à des adultes) a mis en place plusieurs activités qui permettent aux étudiants d'utiliser le français dans des situations authentiques.

La première activité présentée s'appelle le jumelage interculturel. Celui-ci existe sous différentes formes (en classe, à l'extérieur de la classe ou encore en ligne) et permet de développer les quatre compétences en FLS en plus de la compétence de communication interculturelle. La seconde activité consiste à réaliser des « déjà vus grammaticaux » qui seront publiés sur la page Facebook du programme. Ces synthèses, conçues par les étudiants, sont construites à partir d'un phénomène grammatical précis, choisi par les étudiants eux-mêmes.

Ce texte présente un survol du cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la démarche (objectifs, approches puisées dans plusieurs courants en éducation), puis sont explicitées les différentes étapes d'un jumelage réalisé entre un cours de production écrite en FLS et un cours de formation des maitres; enfin, sont présentés les différents moments de la réalisation des « déjà vus grammaticaux » par les étudiants.

Mots clés

Jumelage, interculturel, FLS, adultes, universitaire.

1 Introduction

L'approche actionnelle, préconisée, entre autres, par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), n'est pas toujours facile à mettre en application

dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère, et ce, pour diverses raisons : contraintes de temps, de programmes, du nombre d'étudiants[1] dans les cours. À l'Université du Québec à Montréal (au Canada), deux activités ont été mises en place faisant en sorte que la tâche est la plus authentique possible. Il s'agit du jumelage interculturel et d'une activité préparée par les étudiants appelée « déjà vu grammatical ». Avant de décrire les scénarios pédagogiques de ces deux activités, sont présentés dans ce texte le contexte québécois ainsi que le programme de français langue seconde destiné à des apprenants adultes, puis le cadre conceptuel dans lequel elles s'inscrivent, à savoir l'approche actionnelle, la compétence de communication interculturelle et les conditions gagnantes du contact intergroupe.

2 Contexte québécois

Le Québec reçoit bon an mal an 50 000 immigrants[2] dont près de 70 % ont déclaré avoir une langue maternelle tierce (ni français ni anglais)[3]. S'ils le souhaitent, ces immigrants ont la possibilité de suivre des cours de francisation offerts par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Par la suite, de nombreux immigrants poursuivent leur formation en français au niveau universitaire afin d'améliorer leur niveau en langue dans le but d'intégrer le marché du travail ou pour s'inscrire dans un programme d'études universitaires. En effet, les « immigrants récemment arrivés ne trouvant d'emploi à la hauteur de leurs qualifications s'inscrivent à l'université dans une proportion supérieure à celle de la population en général. » (Kanouté et al., 2017, p. 86). À Montréal, il existe plusieurs programmes de français universitaires dont un à l'Université du Québec à Montréal.

3 Programme de français langue seconde à l'Université du Québec à Montréal

L'Université du Québec à Montréal (UQAM), université urbaine située dans le centre-ville de Montréal au Québec et qui reçoit plus de 40 000 étudiants par année inscrits à 305 programmes d'études à tous les cycles, offre un Certificat de perfectionnement en français langue seconde. Les étudiants doivent suivre un tronc commun de 5 cours (grammaire, communication orale, rédaction) et doivent suivre 5

[1] Dans ce texte, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'en alléger la lecture.
[2] Institut de la statistique du Québec, 2017.
[3] Statistique Canada, 2017.

autres cours parmi un choix de 19 cours. Le niveau va de B2 à C2. Les étudiants peuvent s'y inscrire à temps plein (un an d'étude) ou à temps partiel (de 2 à 4 ans d'études). Au terme de ce programme, les étudiants auront acquis « les compétences langagières nécessaires pour poursuivre des études universitaires en français ou s'intégrer dans un domaine professionnel ».[4] Environ 300 étudiants y sont inscrits. Il s'agit d'immigrants pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Les cours universitaires sont d'une durée de 45 heures s'étalant sur une session de quatre mois à raison de trois heures par semaine. Dans les cours de niveau avancé (C1), deux activités sont pratiquées, à savoir le jumelage interculturel ainsi qu'une appelée « déjà vu grammatical ». Ces deux activités pédagogiques puisent leurs assises théoriques de plusieurs courants, à savoir l'approche actionnelle, la compétence de communication interculturelle et la psychologie sociale.

4 Cadre conceptuel

4.1 Approche actionnelle

Dans les années 2000, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une nouvelle approche : l'approche actionnelle. L'apprenant d'une langue devient un acteur social qui aura à réaliser des tâches (CECRL, 2001). Comme le souligne Richer (2009), la définition de ce qu'est une tâche demeure floue. Rosen (2009), quant à elle, précise un peu ce qu'est une tâche en mentionnant, entre autres, le choix de la tâche par l'enseignant et l'évaluation qui portera autant sur le fond que sur la forme. Cette définition apporte un élément nouveau par rapport à la définition du CECRL : les tâches à accomplir dont parle le CECRL vont mobiliser plusieurs types de compétences, pas seulement des compétences langagières. Ainsi, les compétences d'un autre ordre peuvent concerner le numérique, le travail collaboratif, etc. Par exemple, l'apprenant pourra potentiellement être amené à utiliser des outils technologiques qu'il ne maitrise pas forcément. Il devra ainsi prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, tant langagières que non langagières, afin de mener à bien le projet. Il sera donc amené à chercher de l'aide, soit en consultant des ouvrages soit en discutant avec d'autres apprenants, ce qui développera son autonomie face à son apprentissage, tout en développant d'autres compétences, comme par exemple la compétence informationnelle,

[4] <https://etudier.uqam.ca/programme?code=4650>, site officiel du Certificat de perfectionnement en français langue seconde, consulté le 20 janvier 2017.

dans le cas où l'apprenant, pour mener à bien sa tâche, aura à consulter différents ouvrages et aura à classer l'information recherchée selon sa pertinence pour la tâche en question (Piccardo, 2014). Par ailleurs, la tâche ne va pas se limiter à l'engagement d'une seule compétence langagière, mais au contraire verra à ce que plusieurs interviennent, tant à l'oral qu'à l'écrit, tant en expression qu'en compréhension. Ainsi l'objectif ultime de l'approche actionnelle, tel que présenté par Puren (2010), sera atteint : conduire l'usager de la langue à être en mesure de collaborer à des projets de longue durée avec des collaborateurs étrangers.

4.2 Compétence de communication interculturelle

Dans un contexte de mobilité et d'internationalisation, dans l'enseignement/ apprentissage des langues secondes, la compétence de communication interculturelle s'impose. Elle consiste à développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ce sont les trois dimensions de la compétence interculturelle du cadre de référence de Lussier (2005, 2011). On entend par *savoirs* le contexte socioculturel et les différents modes de vie, les *savoir-faire* comportent les habiletés pour bien fonctionner dans la langue cible et les *savoir-être* comprennent trois phases : la sensibilisation culturelle, la compétence interculturelle et enfin la compétence transculturelle. Toutes ces phases, selon Lussier (2005, 2011) consistent à avoir une meilleure connaissance de soi, de sa culture et de sa propre identité pour arriver au respect des valeurs des autres et des autres cultures.

4.3 Psychologie sociale

Depuis les années 2000, le programme de français langue seconde (FLS) de l'UQAM a mis en place une activité appelée jumelage interculturel. Il s'agit de mettre en contact des apprenants de FLS avec des étudiants de programmes disciplinaires (carriérologie,. communication, éducation, travail social, psychologie, sociologie, etc.). Pour réaliser cette activité, plusieurs éléments doivent être réunis; il s'agit des trois conditions « gagnantes » de l'hypothèse du contact d'Allport (1954). Dans le contexte des jumelages, ces trois conditions sont : tout d'abord, les étudiants de FLS ont un statut équivalant à celui des étudiants en éducation; ensuite, le but commun des étudiants jumelés est de communiquer en français, de discuter de différents aspects des cultures d'origine et d'accueil et de remettre un devoir à l'enseignant et enfin, pour assurer la pleine réussite du contact entre les groupes, la troisième condition préconise le soutien

institutionnel des activités de jumelage, c'est-à-dire que les étudiants y participant doivent répondre aux exigences académiques de leur programme respectif (Allport, 1954).

5 Jumelage interculturel

Plusieurs types de jumelages interculturels sont pratiqués au sein du programme de français langue seconde à l'UQAM (en présence, en ligne, en classe, à l'extérieur de la classe, une rencontre, plusieurs rencontres, etc.). Le jumelage est pratiqué dans tous les cours du programme (communication orale et écrite, production orale et écrite). Le scénario présenté ici consiste en un jumelage entre un cours de production écrite de niveau avancé C1 avec un cours de formation des maitres. Dans le cours de production écrite, les étudiants sont amenés à travailler les techniques de rédaction du texte argumentatif. Le cours de formation des maitres s'adresse à de futurs enseignants, lesquels auront dans leurs classes des élèves issus de différents milieux ethniques. En général, au niveau universitaire, les cours se donnent une fois par semaine (3 heures) sur un trimestre qui dure 15 semaines. Dans les deux cas, ce sont des cours obligatoires dans le cheminement des étudiants. Les étudiants se rencontrent 4 fois durant le trimestre à l'extérieur des heures de classe. Une seule rencontre (la première, appelée rencontre-contact) a lieu en classe. Avant cette rencontre, à partir des listes des étudiants, un des enseignants des cours aura attribué des numéros à chacun des étudiants. Chaque enseignant donnera un petit *post-it* avec un numéro. Au moment de la rencontre (une classe se déplace dans l'autre classe), chacun cherche le même numéro que lui; une fois son homologue trouvé, les étudiants jumelés s'échangent leurs coordonnées et préparent le calendrier de leurs quatre rencontres (lesquelles auront, cette fois-ci, lieu à l'extérieur du cours). Chacune des rencontres dure environ une heure et demie. Avant chacune d'elles, l'étudiant de FLS aura une tâche à faire : lire un texte, répondre à des questions, rédiger un plan, rédiger une introduction, un texte argumentatif. Ce devoir sera envoyé par courriel à son jumeau francophone, lequel aura le temps d'en prendre connaissance avant la rencontre. Ce dernier devra lire, corriger et commenter ce devoir écrit. Au moment de la rencontre, qui a lieu à un endroit choisi par les deux jumeaux (cafétéria, bibliothèque, café, restaurant, parc, etc.), les deux jumeaux discutent du sujet du devoir écrit. Les thèmes, choisis par l'enseignant de FLS, peuvent porter sur le droit à l'avortement, la peine de mort, la pollution, l'éducation des enfants, etc. À la fin du trimestre, les étudiants FLS devront remettre un compte-rendu de ces quatre rencontres

(déroulement, lieu, date, heure, thèmes abordés, difficultés rencontrées) et les étudiants en éducation remettent un devoir qui fait le lien entre le cadre théorique vu en classe (immigration, processus d'intégration, etc.) et la réalité vécue par les immigrants (parcours migratoire). Ces devoirs, notés, font partie de l'évaluation du cours.

6 Activité « déjà vu grammatical »

Depuis deux ans, un nouveau type d'activité a été proposé aux étudiants dans les cours de grammaire de niveau B2 et C1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : expliquer une notion grammaticale devant leurs pairs et créer un questionnaire à choix multiple à partir de cette notion. Cette activité a pour buts de les préparer à des présentations orales en situation formelle, de les impliquer activement dans un cours de grammaire et de valoriser leur apprentissage en publiant leur travail sur les réseaux sociaux, si l'étudiant signe une telle autorisation.

C'est une activité d'équipe : les étudiants forment leur propre équipe de trois personnes, maximum, et choisissent une notion grammaticale, que l'enseignant validera afin que tous ne présentent pas la même notion. À l'automne 2016, un questionnaire a été distribué aux étudiants, auquel ont répondu 22 étudiants de niveau C1; puis, à l'hiver 2017 a été distribué un autre questionnaire qu'ont rempli 30 étudiants de niveau B2 et 33 étudiants de niveau C1. Ce questionnaire visait à évaluer cette nouvelle activité. Les étudiants ont choisi une notion qu'ils peinaient à maitriser (51,4% pour les étudiants de niveau B2 et 48,5% pour les étudiants de niveau C1). Dans une moindre mesure, ils ont choisi une notion facile (31,4% pour les étudiants de niveau B2 et 24,2% pour les étudiants de niveau C1). D'autres ont préféré revenir sur un aspect grammatical étudié pendant le cours. Une fois le sujet de la présentation établi, les étudiants préparent leur travail à la maison avec un support visuel (PowerPoint, Powtoon, etc.) : ils consultent des grammaires et des sites Web. Puis, ils présentent leur travail à l'enseignant avant qu'il ne soit présenté à l'ensemble de la classe. Ce dernier vérifie la clarté de la présentation : le sujet est-il suffisamment circoncis pour pouvoir être résumé sur une seule diapositive (C'est ce qui sera publié dans les réseaux sociaux)? Par exemple, une équipe avait choisi de présenter l'emploi de tous les pronoms relatifs, ce qui est difficilement synthétisable en une seule image. Une autre équipe avait choisi de présenter l'emploi de la virgule dans les phrases subordonnées relatives; cependant, les phrases données en exemple ne permettaient pas de comprendre l'usage de la virgule. En dernier lieu, l'enseignant vérifie la qualité du français sur le support visuel qui sera

utilisé pour la présentation en classe. De retour chez eux, les étudiants corrigent leur présentation et préparent le questionnaire de 10 questions à choix multiples. Le jour de la présentation devant la classe, 20 minutes sont allouées pour la présentation de la notion grammaticale, la période de questions de la part des pairs, la passation du questionnaire. Les étudiants ramassent le questionnaire complété, le corrigent, le notent et le remettent à leurs condisciples au cours suivant. Ils doivent, par ailleurs, remettre à l'enseignant un tableau présentant le pourcentage de réussite pour chaque question. Les différentes étapes de ce travail sont notées : la première présentation devant l'enseignant, la présentation devant toute la classe, le support écrit et le tableau. Comme l'ont souligné les étudiants dans le questionnaire susmentionné, ce travail leur a permis de travailler toutes sortes de compétences : plusieurs ont parlé de leur intérêt envers le travail collaboratif; d'autres ont souligné le défi de faire une présentation orale devant la classe, relevé avec brio; d'autres encore ont apprécié approfondir leur connaissance sur un sujet donné tout en développant leur compétence informationnelle.

7 Conclusion

Après avoir présenté le contexte québécois ainsi que le programme de français langue seconde offert à l'Université du Québec à Montréal, deux activités réalisées par les apprenants de FLS ont été explicitées avec les différentes étapes du scénario pédagogique. L'une des activités, appelée jumelage interculturel, consiste en la rencontre entre des apprenants de FLS et des étudiants inscrits dans des programmes disciplinaires (éducation, communication, psychologie, travail social). Cette rencontre constitue une relation authentique entre deux personnes et permet de mieux connaitre la culture de l'Autre. La seconde activité, « déjà vu grammatical », consiste en l'élaboration, par les étudiants eux-mêmes, d'une leçon sur un point de grammaire, laquelle leçon est présentée devant l'ensemble de la classe. En plus de cette leçon, les étudiants doivent produire un minitest qui sera administré aux autres étudiants. Le point de grammaire ainsi élaboré sera par la suite mis sur la page Facebook du programme de français langue seconde. Ces deux activités contribuent ainsi à l'apprentissage de la langue dans des contextes authentiques.

Références

Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge: Addison-Wesley.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langue*s.

Paris: Hatier-Didier.

Institut de la statistique du Québec (2017). Les indicateurs de l'occupation et de la vitalité du territoire, <http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/vitrine/ occupation-vitalite-territoire/documents /demographie_02.pdf>, consulté le 13 janvier 2018.

Kanouté, F, Guennouni Hassani, R., Arcand, S. et Rachédi, L. (2017). « Projet migratoire et retour aux études, Défis du processus d'admission à l'université », p. 86-99, Mobilités internationales et intervention interculturelle, Théories, expériences et pratiques, sous la direction de Catherine Montgoméry et Caterine Bourrassa-Dansereau, Presses de l'Université du Québec à Montréal.

Lussier, D. (2005). « Redéfinir la compétence de communication comme une compétence de communication interculturelle ». *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 25, no. 2, 118-129.

Lussier, D. (2011). « Language, Thought and Culture : Links to Intercultural Communicative Competence ». *Canadian and International Education/ Éducation canadienne et internationale*, vol. 40, no. 2, 33-60.

Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion, 2017. Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2006 à 2015 <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2017_admisQc.pdf>, consulté le 13 janvier 2018.

Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche.* Service des programmes d'étude Canada.

Puren, C. (2010). *La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures*. <http://www.aplv-languesmodernes.org/vid/PUREN_Francparler/>, consulté le 25 janvier 2018.

Rosen, E. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langues », *Le français dans le monde / Recherches et Applications*, n°45, 487-498.

Richer, J.-J. (2009) « Lecture du cadre : continuité ou rupture ? » Lions-Olivieri, M.-C. et Liria, P. (Réd.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 14-48.

Statistique Canada (2017). L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada, < http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/ 2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.cfm>, consulté le 13 janvier 2018.

La déconstruction des représentations sur l'« alloculture japonaise » Expérimentation de l'ARI auprès d'apprenants de FLE finlandais

BUCHART Mélanie
melanie.buchart@helsinki.fi
KRAENKER Sabine
sabine.kraenker@helsinki.fi
(Université de Helsinki – Finlande)

Résumé

*Dans cet article, nous proposons d'expérimenter la déconstruction des représentations de l'altérité à l'aide d'un outil du Conseil de l'Europe élaboré en ce sens : l'Autobiographie de Rencontres Interculturelles par le biais des médias visuels. Par l'analyse des représentations sur une alloculture, en l'occurrence la culture japonaise, nous souhaitons amener les apprenants à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes vis-à-vis de l'altérité. Les apprenants finlandais participant à ce projet ont travaillé sur différentes planches d'un roman graphique (*Le Japon vu par 17 auteurs*) et analysé les procédés discursifs utilisés par l'énonciateur pour véhiculer des représentations exogènes dépréciatives, appréciatives, neutres ou cristallisées. Ils ont ensuite produit des essais critiques sur ce travail de décentration et d'objectivation. En effet, nous pensons que l'un des moyens de parvenir à une objectivation par rapport à son propre système de références culturelles est de travailler d'abord sur une tierce culture, ni source ni cible, afin d'observer de quelle façon un énonciateur impose un imaginaire ethnosocioculturel sur une communauté, puis d'amener l'apprenant de cette prise de conscience à un processus réflexif systématique et, à terme, à l'intercompréhension et l'adaptation à d'autres cadres de référence que le sien.*

Mots clés

Interculturel, altérité, représentation, déconstruction, ARI.

1 Introduction

Dans cet article, nous allons présenter une expérimentation menée sur un groupe d'apprenants en Finlande, qui vise à travailler sur la déconstruction des représentations de l'altérité. Nous avons souhaité amener les apprenants à porter un regard critique sur leur propre perception de l'altérité en les faisant réfléchir tout d'abord sur ce que nous

avons nommé une « alloculture », en l'occurrence la culture japonaise. Comme le souligne Abdallah-Pretceille (2005 : 111–112), l'aptitude à la décentration n'est pas innée mais nécessite un « apprentissage systématisé et objectivé ». La distanciation par rapport à son propre système de références s'appuie sur un apprentissage de la relativité « à partir d'une série de décentrations successives ». C'est pourquoi nous avons choisi de faire travailler nos apprenants dans un premier temps sur une tierce culture, la culture japonaise, qui n'est pour eux ni la culture source ni la culture cible mais une « culture du lointain » qui risque de faire ressortir un positionnement plutôt ethnocentriste. Par la suite, nous leur avons demandé de continuer ce travail d'objectivation et de décentration dans un essai afin que cette prise de conscience devienne un processus réflexif systématique à l'égard de toute altérité.

Pour commencer, nous allons expliquer cette démarche d'intégration de la compétence interculturelle dans le curriculum et exposer l'outil dont nous nous sommes servies : *l'Autobiographie de Rencontres Interculturelles par le biais des médias visuels* (désormais ARI), créé par le Conseil de l'Europe à la suite des recommandations du *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (« Vivre ensemble dans l'égale dignité », section 5.3 « Apprendre et enseigner les compétences interculturelles »). Ensuite, nous présenterons les premiers résultats de cette expérimentation en deux étapes, à savoir l'analyse des autobiographies puis celle des essais produits par les étudiants.

2 Corpus et méthodologie

Depuis sa création en 1949, le Conseil de l'Europe (CE) a pour mission de garantir la démocratie, les droits de l'homme et la justice en Europe, en valorisant le respect de la diversité culturelle et linguistique. Depuis une dizaine d'années, il promeut notamment le développement d'une Éducation Plurilingue et Interculturelle dans les enseignements de langues des 47 pays membres. Le CE envisage le curriculum comme un dispositif d'apprentissage qui ne serait pas uniquement scolaire mais inclurait un curriculum « expérientiel » et « existentiel » (Beacco et al., 2010 : 7). Ce nouveau paradigme en didactique souhaite intégrer, en plus des habituels savoirs / savoir comprendre / savoir apprendre / savoir faire, le « savoir s'engager », c'est-à-dire la « capacité à évaluer, de manière critique et sur la base de critères explicités, les points de vue, pratiques et produits d'un groupe social jusqu'ici inconnu et des groupes sociaux auxquels l'on appartient » (id : 10). Ainsi, s'est développée la notion d'interculturalité, qui désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité culturelle et à analyser cette expérience :

> La démarche interculturelle se propose de déconstruire certaines images excessivement stéréotypées des cultures pour découvrir leur complexité et pour établir un véritable dialogue interculturel à travers la prise de conscience de ses propres cadres de référence, la capacité d'assumer le point de vue de l'autre et le développement de compétences liées à la négociation interculturelle (Beacco *et al*, 2010 : 109).

Le développement de la compétence interculturelle permettrait à terme de « mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu » (id : 38).

Le Conseil de l'Europe propose des outils au service de cette politique plurilingue et interculturelle, comme le *Portfolio Européen des Langues* (2001) ou *l'Autobiographie de Rencontres Interculturelles* (2009). Nous avons choisi de baser notre expérimentation sur cette dernière. L'ARI existe sous plusieurs formes, et celle qui a retenu notre attention est « l'ARI par le biais de médias visuels ». Elle constitue une forme d'auto-évaluation de sa propre compétence interculturelle et a pour objectif d'encourager les apprenants à porter un regard critique sur leurs propres attitudes et réactions face à l'altérité. C'est ce que nous avons voulu observer en testant cet outil sur un groupe d'étudiants de français en Finlande ayant suivi deux ans d'enseignement à l'université.

La plupart de nos informateurs sont Finlandais, mais pas tous. Le groupe est composé de dix-huit étudiants, dont deux Français, un Britannique, deux binationaux (franco-finlandais) et des étudiants aux parcours divers, comme une étudiante mariée à un Français.

Les médias visuels que nous avons retenus sont cinq planches issues du roman graphique *Le Japon vu par 17 auteurs.* En 2004, les Instituts et Alliances Françaises du Japon se sont regroupés pour inviter huit auteurs français de BD dans le cadre d'un album collectif. L'ouvrage regroupe des histoires courtes, en noir et blanc, de dix à seize pages, autour de la ville (Kyôtô, Nagoya, Osaka…) où les auteurs ont été invités. Huit auteurs japonais ont aussi participé à ce projet ainsi qu'un Français résidant à Tokyo, Boilet. Nous avons sélectionné les planches suivantes :

- Trois planches de Neaud dans « La cité des arbres ». L'action se passe à Sendaï.
- Une planche de Davodeau dans « Sapporo Fiction ». L'action se passe à Sapporo.
- Une planche de de Crécy : « Les Nouveaux Dieux ». L'action se passe à Nagoya.

Les planches ont été sélectionnées en fonction de leur relative lisibilité pour un non connaisseur du Japon. La culture et les villes n'étaient pas connues de nos étudiants, ils ne connaissaient pas non plus les auteurs. Par conséquent, il leur a parfois été difficile de comprendre certaines vignettes.

La planche de Davodeau décrit la découverte d'un onsen par un Français qui y est introduit par un ami japonais plus âgé. La planche de de Crécy décrit les mariages à l'occidentale appréciés par les Japonais et les planches de Neaud décrivent le calme des villes japonaises, l'art de se déchausser, le peu de pickpockets au Japon, les filles japonaises, etc. Chaque étudiant a travaillé individuellement sur une seule planche de BD. Nous avons collecté neuf ARI pour Neaud, quatre pour de Crécy, trois pour Davodeau.

3 Analyse des ARI

Comme le fait remarquer Abdallah-Pretceille (2005 : 17), l'individu « sélectionne et utilise les informations culturelles selon ses intérêts et les contraintes de la situation. La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres ». Parmi nos étudiants, le contexte du onsen de la planche de Davodeau a donné lieu à une certaine mise en scène de soi et de la culture finlandaise. En effet, des rapprochements ont été opérés entre les cultures japonaise et finlandaise ainsi qu'une mise à distance de la culture française. Ainsi, E14[1] mentionne :

> Il n'y a pas autant de nudité en France et la nudité des Japonais dans un onsen peut évidemment choquer un Français qui n'est pas habitué à la nudité. Il y a même un contraste entre la Finlande et la France et les saunas. Les Français préfèrent porter un maillot dans le sauna tandis que les Finlandais y vont nus.

Dans son commentaire, l'étudiant rapproche le onsen japonais du sauna finlandais. E16 quant à lui explique clairement que, dans le onsen, « les règles sont sacrées, tout à

[1] Nous ferons référence à nos informateurs par la lettre E, suivie du numéro attribué à l'étudiant.

fait comme dans la culture finlandaise du sauna ». Pour lui, le parallèle est clair et la locution adverbiale « tout à fait » montre son degré de conscience de la similarité des cultures. Pourtant, l'étudiant reste surpris par sa découverte : « J'aurais pensé que dans la culture japonaise le fait d'être nu serait vraiment un tabou. C'était surprenant que la culture japonaise ressemble à celle de la Finlande ».

E16 va même plus loin en énonçant : « J'étais surpris de voir à quel degré l'autre présenté sur cette planche faisait penser à un homme finlandais ». On remarque que l'étudiant est étonné à la fois par les coutumes semblables mais aussi, par l'apparence physique de l'homme nu japonais, tel qu'il est représenté sur la planche, semblable à l'homme nu finlandais dans le contexte du sauna/onsen. Le discours des informateurs semble troublé par une agressivité sous-jacente, une gêne car la ressemblance entre les cultures finlandaise et japonaise est vécue comme une sorte de menace (Abdallah-Pretceille, 2005 : 19). Toutefois, les informateurs restent quand même dans « une dynamique discursive, une plasticité dans l'interrogation qui vise à repérer plus qu'à identifier, à comprendre plus qu'à expliquer. » (id. : 59)

Une autre planche est source de réactions similaires. Il s'agit de la planche où se trouve la vignette dans laquelle Neaud représente les chaussures à l'entrée de la maison au Japon. L'auteur mentionne qu'il lui « paraît difficile d'entretenir des rapports conflictuels entre personnes laissant leurs chaussures à l'huis des maisons, bien difficile de claquer la porte et de partir en chaussettes… ». L'étudiant E6 mentionne : « Ça m'a frappé parce qu'on enlève les chaussures en entrant dans une maison en Finlande aussi, donc je ne vois pas comment ça complique les disputes ».

Ici, le rapprochement que l'étudiant fait entre la culture finlandaise et japonaise fait du Français l'étranger, celui que l'on ne comprend pas dans ses raisonnements. Cet étudiant mentionne malgré tout, plus loin, que les règles qui président à la disposition des chaussures à l'entrée des maisons japonaises n'existent pas en Finlande et restent un mystère pour lui. Comme précédemment, un phénomène semblable est observé : même si l'éloignement culturel entre le Japon et la Finlande est minimisé dans les observations faites par les informateurs, à cause de la perception de grandes similarités culturelles entre les deux pays, les informateurs se sentent obligés de se rallier à l'Européen qui doit leur être plus familier que le Japonais, représentant de la culture du lointain.

On peut donc dire que les informateurs qui observent les planches minimisent les écarts culturels entre leur culture et l'alloculture, ils relativisent l'éloignement culturel

entre le Japon et la Finlande, mais cette relativisation de l'écart culturel n'est pas complètement assumée et ils se sentent aussi solidaires vis-à-vis de la troisième culture présente sur les planches, à savoir la culture française qui se manifeste à travers le regard du bédéiste français sur la ville japonaise qu'il est en train de visiter. Cette attitude peut être comprise par la force des représentations préalables qui existent sur la culture japonaise en Europe.

Honoré (1994), qui a mené une étude sur les stéréotypes dans la presse française concernant le Japon pour la période de 1980–1993, parle « d'un pseudo-savoir imprégné d'ethnocentrisme » dans lequel prédomine un réseau d'images concernant le Japon où tout stéréotype favorable a son pendant anti-japonais et tout discours sur le Japon a une tonalité ambivalente. « Les préjugés remplissent des fonctions de sécurisation, de réduction de l'angoisse, de compensation » (Abdallah-Pretceille, 2005 : 110) car ce qui se joue face à la culture japonaise est, selon Honoré, la question de l'irruption du Japon dans le cercle de l'hégémonie et de la modernité des pays occidentaux.

Plusieurs de nos informateurs ont mis en avant certains stéréotypes, très bien décrits par Honoré. Par exemple, certains ont manifesté leur surprise de savoir que les villes japonaises étaient tranquilles et calmes et ils ont d'abord pensé que le commentaire du bédéiste était sarcastique. Selon Honoré (1994 : 41), la modernité japonaise est perçue comme un privilège occidental et la ville japonaise, par conséquent, se doit d'être invivable.

De la même manière, sur une planche, Neaud mentionne qu'il a oublié son appareil photo et que celui-ci ne lui a pas été volé. E7 a alors aussitôt mentionné le stéréotype des Japonais en groupe avec leur appareil photo alors que cela n'avait rien à voir avec le contenu de la planche. En revanche, cette remarque correspond, d'après Honoré (1994 : 28) au stéréotype négatif du Japonais qui a une mentalité grégaire, qui fait tout en groupe. Il est celui qui voyage et qui photographie en groupe.

Sur la planche de de Crécy portant sur les mariages à l'occidentale au Japon, E10 mentionne l'art de copier associé aux Japonais. E12 décrit les Japonais comme « les copieurs de la culture occidentale ». Il dit aussi que « les Japonais n'ont pas l'air de prendre la culture occidentale très au sérieux, ce qui donne l'impression qu'ils ne la respectent pas assez. » Nous avons ici le renvoi, selon Honoré (1994 : 35), au stéréotype des Japonais éduqués, pragmatiques et qui ont le génie de l'assimilation. Mais cela fait aussi d'eux (face négative du stéréotype) des gens doubles, des tricheurs, des copieurs

qui espionnent.

Il préexiste donc sur le Japon toute une série de représentations figées, ambivalentes car chaque représentation a aussi sa face positive, mais globalement, ce sont quand même les représentations négatives qui dominent et qui entravent la vision de nos informateurs. E12 pense aussi que tous les Japonais se ressemblent et que « leur culture ne diffère pas trop des autres cultures d'Asie ». L'informateur enferme ici divers groupes culturels dans une identité unique beaucoup plus large.

Globalement, les ARI mettent l'accent sur la prise de conscience de la similarité des cultures mais les commentaires des informateurs semblent aussi vouloir maintenir l'éloignement culturel entre les Japonais et les Finlandais. Une image figée des Japonais préexiste dans l'esprit de nos informateurs et ils s'empressent de la présenter lorsque la planche de BD le leur permet. Leurs commentaires ne sont pas exempts également de jugements moraux (« les Japonais ne respectent pas assez la culture occidentale » E12), ce qui indique une certaine hiérarchisation des cultures dans leur esprit. Pourtant, au-delà de toutes ces limitations dans la communication interculturelle, il convient de mettre l'accent sur les discours des informateurs qui relativisent grandement l'éloignement culturel et le début d'une décentration culturelle pour certains d'entre eux. Nous remarquons un début d'objectivation de leur propre système de références et de distanciation par rapport à ce même système.

4 Analyse des essais : succès ou échec des décentrations successives ?

La deuxième partie de l'expérimentation consistait à approfondir l'ARI par la rédaction d'un essai, dont les consignes étaient les suivantes :

> Choisissez un document présentant une altérité nationale. Ce document peut être une photo, une publicité, un extrait de film, de livre, de guide de voyage, etc.
>
> Vous décrirez et analyserez les représentations véhiculées par ce document (sont-elles stéréotypées ? positives ? négatives ? renforcent-elles des impressions préalables partagées sur telle communauté ? quels sont les moyens utilisés, p.ex. les moyens linguistiques, sémiotiques, pour véhiculer cette image, etc.)
>
> Vous expliquerez dans quelle mesure cette réflexion en classe sur l'altérité japonaise vous permet ou non d'avoir une perception différente des « autres altérités » (finlandaise, française, autre). Donnez un/des exemple(s) et justifiez votre propos.

Ainsi, nous avons cherché à évaluer l'axiologie des représentations des apprenants et leur distanciation ou non vis-à-vis des imaginaires ethnosocioculturels (Boyer, 1995, 1999) imposés dans certains médias qui cristallisent ces représentations et les font circuler. Dans notre corpus, neuf étudiants ont choisi de travailler seuls et six autres ont rédigé leur essai en paires.

Nous notons que la plupart d'entre eux abordent le document qu'ils ont choisi selon une approche essentiellement sémiotique, en commentant les images, les couleurs, la disposition, par exemple ici :

> On peut constater qu'il n'y a rien visuel qui hurle une stéréotypie française […] Le présentateur ne porte pas de chemise rayée ni béret et il n'a pas de moustaches mais il porte juste un costume chic. (E11)[2]

Cette façon d'analyser demeure malheureusement assez superficielle car elle ne permet de déceler que la stéréotypie grossière et évidente et non les représentations plus subtiles. Toutefois, trois d'entre eux prêtent davantage attention aux procédés discursifs employés pour véhiculer telle ou telle représentation dans le support, par exemple :

> *Des procédés rhétoriques :* De plus, l'expression « les yeux bleus comme la bille [que j'ai perdue hier à la récréation] déshumanise l'altérité (E18–E9)
>
> *Des choix lexicaux :* Les expressions comme « chez nous » et « chez vous » ou « chez eux » sont beaucoup utilisés […] « Ça s'appelle le suisse allemande, c'est un peu comme de l'allemande mais craché ». Avec des exemples des mots qui sonnent moches elle démontre, toujours avec la visage dégouté, comme cette langue est horrible. Ça nous amène au choix des mots qui est un autre facteur renforcent la négativité. (E7)

Ainsi, en étudiant, en classe, différents supports médiatiques présentant l'altérité, les étudiants se sont habitués à analyser les discours véhiculés par ces supports et commencent à les déconstruire. Par ailleurs, plusieurs informateurs s'interrogent sur la véracité ou non des stéréotypes, comme ici :

---

[2] Nous n'avons pas corrigé la langue des énoncés des informateurs afin d'en préserver l'authenticité.

> Il se peut que ces stéréotypes cachent une vérité derrière eux – ou au moins un grain de vérité bien que chaque individu soit différent […] il ne faudrait jamais oublier qu'il s'agit – en effet – seulement des perceptions, pas de vérités absolues. (E8)

Comme l'explique Boyer (2003 : 13), le stéréotype est devenu le produit d'un figement représentationnel, il est réducteur et simplificateur. Par ailleurs, sa péjoration le caractérise :

> Le propre de la stéréotypie, c'est d'être grossière, brutale, rigide et de reposer sur une sorte d'essentialisme simpliste où la généralisation porte à la fois : - *sur l'extension* : attribution des mêmes traits à tous êtres ou objets désignables par un même mot […] – *sur la compréhension* : par simplification extrême des traits exprimables par des mots. (Maisonneuve, 1989 : 141).

Toutefois, le stéréotype peut avoir un ancrage dans la réalité et reposer sur une base factuelle observable (Amossy & Herschberg-Pierrot, 2007 : 38). Il n'est donc pas nécessairement faux, mais il formule un jugement « qui procède davantage d'un réflexe que d'une réflexion » (Frank, 2000 : 18–21). Il est intéressant que cet exercice ait amené les étudiants à s'interroger sur « l'extension et la simplification des traits » propres aux stéréotypes, ce qu'ils ne semblaient pas avoir fait lors de l'ARI. D'autres étudiants ont poussé l'analyse un peu plus loin et cherché à vérifier l'origine de la représentation en mesurant l'écart entre la réalité perçue et des données factuelles et statistiques :

> En ce qui concerne les stéréotypes, nous avons réfléchi qu'ils sont rarement corrects : par exemple, les personnes avec les cheveux roux constituent environ quatre pour cent de la population britannique. Cela prouve que les stéréotypes sont des opinions tous crées sans réflexion. (E18–E9)

Toutefois, comme dans l'ARI, un rapprochement entre cultures européennes s'opère et l'analyse des représentations semble révéler un éloignement à l'égard de l'alloculture ainsi qu'une forme de « solidarité de représentations » entre cultures géographiquement proches :

> Les européens ont une perception souvent négative des Japonais et vice versa. En revanche, les Allemands sont plutôt bien vus des européens. Peut-être que cela est dû au

> fait que les européens et les Japonais ne sont pas si proches que les Allemands et le reste de l'Europe […] nous avons des perceptions parallèles à ceux des européens. Quand nous pensons aux Japonais, nous avons cette image de petites personnes souriantes et joyeuses aux yeux bridés dans la tête. (E17–E16)

Ce faisant, les informateurs font preuve de l'essentialisme simpliste que nous avons évoqué auparavant, c'est-à-dire qu'ils généralisent leur perception à l'ensemble des Européens (extension) et réduisent l'alloculture à une image cristallisée qui leur semble circulante et non discutable. Ce qui nous frappe le plus ici est le fait que les deux étudiants en question sont binationaux (de père français et de mère finlandaise), ce sont pourtant ceux qui témoignent dans leur propos d'un degré d'ethnocentrisme plus élevé que les autres informateurs. Nous notons également que ces deux étudiants établissent un rapprochement entre l'alloculture et leur culture source, ce qui nous semble important car il s'agit là d'un moyen de relativiser l'éloignement culturel qu'ils ont relevé un peu plus tôt :

> Ce qui était fascinant à remarquer, c'était le fait que le vieil homme japonais se comportait d'une même manière qu'un vieil homme finlandais pourrait se comporter dans un sauna. En changeant le onsen en sauna et la location du Japon au Finlande, cette planche marcherait très bien dans cette situation aussi. (E17–E16)

Grâce à cet exercice, ces étudiants prennent conscience de la relativité des représentations et minimisent les « écarts culturels » qu'ils envisageaient jusqu'alors. Cependant, l'effort de décentration attendu n'a pas vraiment eu de prise sur eux si l'on considère la conclusion de leur essai :

> Mais, le fait que les Japonais aient des arrière-pensées n'étaient une des pensées que nous avions d'eux auparavant. Maintenant, à cause de ces bandes dessinées, nous pouvons avoir des soupçons sur l'honnêteté des Japonais la prochaine fois que nous en rencontrons. (E17–E16)

E16 avait par exemple affirmé dans son ARI avoir été surpris par la duplicité du Japonais qui explique le fonctionnement du onsen au Français tout en se moquant de sa maladresse. Notre objectif didactique n'était évidemment pas de susciter de nouvelles

représentations dépréciatives mais d'apprendre aux étudiants à les repérer et à les déconstruire. Cette déconstruction progressive et cette réflexion plus approfondie sur les origines et conséquences des représentations de l'altérité paraît toutefois se mettre en place chez les autres informateurs qui décèlent dans les discours l'idée d'une hiérarchisation des cultures, comme E13 qui a l'impression que les auteurs de ces planches sur le Japon se sentent supérieurs aux Japonais, ce qui leur donnerait « le droit » de commenter les autres cultures :

> Je pense qu'il y a toujours quelques impressions de la supériorité connectés avec les stéréotypes. Par exemple, dans les planches de l'altérité japonaise, les uns qui commentent les Japonais, semblent d'avoir une idée que leur culture française est supérieure et ils ont « le droit » de commenter les autres cultures et avoir des stéréotypes. Cela peut être une habitude qui est difficile de noter soi-même. (E13)

Les étudiants perçoivent aussi les écueils d'une généralisation à outrance, par exemple :

> Il est plus facile de comprendre « l'Autre » en l'associant aux traits spécifiques […] nous ne voyons pas tout de suite ce qui se cache derrière la façade et nous sommes ainsi pressés à faire des généralisations rapides. (E8)

Pour finir, nous constatons que les résultats de cette partie de l'expérimentation sont globalement positifs puisque plusieurs étudiants en viennent à faire la promotion de l'intersubjectivité plutôt que de l'interculturalité, comme ici (nous soulignons) :

> On ne peut pas généraliser tous les Japonais/Français/Finlandais etc. selon seulement des perceptions personnelles mais <u>tenir compte les individus de cettes cultures</u>. (E13)
> Je n'avais pas vraiment pensé de la construction des stéréotypes nationaux si minutieusement avant […] Ma perception des « autres altérités » n'est pas changée quand même. J'essaye de <u>traiter tout le monde comme individuels</u> et par conséquent, je n'ai jamais activement pensé que « Les Japonais sont tous comme cela » ou « Les Suédois ont tous la qualité x » […] quand on fait la connaissance avec une certaine altérité, on va comprendre que <u>l'individualité est enfin beaucoup plus forte</u> que les stéréotypes. (E3)

5 Conclusion

Pour conclure, les projections typologiques sont inéluctables et naturelles, dans la mesure où l'individu a besoin d'organiser sa perception du monde pour l'interpréter et le comprendre. Comme l'affirme Mannoni (2010 [1998] : 91), les représentations sociales « fournissent une grille de décodage, d'interprétation du monde et une matrice de sens qui jouent comme processus d'arbitrage de la réalité ». L'identification des représentations constitue un préalable à toute démarche interculturelle. D'ailleurs, et cela semble avoir été compris par la majorité des informateurs, l'interculturel s'envisage aujourd'hui selon Puren (1998) comme une approche inter-individuelle si l'on considère que l'individu n'est pas réductible à sa culture d'appartenance. C'est aussi le positionnement d'Abdallah-Pretceille & Porcher (1996), Dahl *et al.* (2006), Byram (2009) & Dervin (2011).

L'ARI semble être l'un des outils de ce passage de l'interculturalité à l'intersubjectivité et cette première expérimentation semble avoir plutôt bien fonctionné chez la plupart de nos informateurs, sensibilisés aux discours généralisants et désormais un peu plus aptes à les déconstruire.

Références

Abdallah-Pretceille M. & Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle.* Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille M. (2005 [1999]). *L'Éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Amossy R. & Herschberg-Pierrot A. (2007 [1997]). *Stéréotypes et clichés : langue, discours et société.* Paris : Armand Colin.

Beacco J-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Boyer H. (1995). « De la compétence ethnosocioculturelle », in *Le français dans le monde*, n°272, avril 1995. Paris : Hachette Edicef.

Boyer H. (1999). « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 39. I.E.F.E. Montpellier : Université Paul-Valéry, pp. 5–14.

Boyer H. (2003). *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des*

représentations communautaires. Paris : L'Harmattan.

Byram M. (2009). « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle », *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Crécy N. (2005). « Les Nouveaux Dieux » in *Le Japon vu par 17 auteurs*. Paris : Casterman (Écritures I).

Dahl Ø. & Jensen I. & Nynäs P. (2006). *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication.* Oslo : Unipub.

Davodeau E. (2005). « Sapporo Fiction » in *Le Japon vu par 17 auteurs*. Paris : Casterman (Écritures I).

Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles.* Paris : L'Harmattan.

Frank R. (2000). « Qu'est-ce qu'un stéréotype ? », in Jeanneney J-N. (dir), *Une idée fausse est un fait vrai : les stéréotypes nationaux en Europe.* Paris : Odile Jacob.

Honoré J.P. (1994). « De la nippophilie à la nippophobie. Les stéréotypes versatiles dans la vulgate de presse (1980–1993), in *Mots n°41 Parler du Japon*. pp. 9–55. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égale dignité. (2008). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Maisonneuve J. (1989). *Introduction à la psychosociologie.* Paris : PUF

Mannoni P. (2010 [1998]). *Les représentations sociales.* Paris : PUF.

Neaud F. (2005). « La cité des arbres » in *Le Japon vu par 17 auteurs.* Paris : Casterman (Écritures I).

Puren C. (1998). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in Galisson R. & Puren C. (dir.), « De l'éthique dans la didactique des langues », *ELA, n°109*, janvier–mars. Paris : Didier Érudition.

Échange culturel par correspondance avec le Niger

KASUYA Miyuki
kasuyamiyuki@gmail.com
(Collège et Lycée pour filles Keika - Japon)

Résumé

Nous proposons la description d'un projet d'échange entre nos élèves et la classe d'une école au Niger. Ce projet a été rendu possible grâce à une de nos anciennes élèves qui y a fondé une école « Terakoya » dans le but d'augmenter le taux d'alphabétisation des jeunes afin de faciliter leur future recherche d'emploi. De notre côté, nous avons voulu échanger avec le Niger pour pouvoir perpétuer cette démarche tournée vers l'avenir.

Pendant l'année scolaire 2016-2017, nous avons établi une correspondance avec une classe de jeunes au Niger. Nous avons envoyé les lettres depuis le Japon en juillet 2016 et avons reçu les réponses en janvier 2017. Les lettres écrites en français depuis le Japon étaient inattendues et marquantes pour les enfants du Niger. Quant à nos élèves, ils ont découvert le Niger où le système postal n'est pas établi et où les enveloppes et les papiers sont précieux. Ainsi, ils ont pu être confrontés à différents aspects de la situation actuelle du Niger.

Pour l'année scolaire 2017-2018, nous avons le projet de correspondre par vidéo. Le passage du format écrit au format vidéo permettra d'approfondir les échanges, qui pourront constituer un apport pédagogique allant au-delà de nos espérances.

Mots clés

Échange culturel, correspondance, communication interculturelle, compréhension interculturelle, francophonie

1 Introduction

Nous présentons d'abord les leçons de français du collège-lycée pour filles Keika. Notre classe de français a commencé en 2015. Dans le cadre de la leçon d'éducation EHD au collège, nous développons des cours à vocation internationale. Les élèves choisissent entre le chinois et le français. Les cours ont lieu une fois par semaine (50 minutes), soit un temps d'apprentissage d'environ 25 heures par an. De plus, les élèves apprennent la langue choisie au cours de leurs trois années de collège.

Le nombre total d'élèves est de 107, dont 57 pour le français. Dix-sept élèves de

deuxième année participeront à ces échanges culturels. Le but de ces échanges est double. Le premier est de « susciter la motivation pour apprendre le français », le second est de « goûter au plaisir d'apprendre le français ». Plus exactement,

- Augmenter la motivation de l'apprenant en reliant le contenu appris dans la classe au monde réel.

- Par le français, découvrir la culture francophone et connaître la diversité du monde.

- Expérimenter la communication en français et découvrir de nouvelles cultures.

2 Déroulement des activités

2.1 Nos partenaires d'échange

Nous allons ensuite voir pourquoi le Niger a été pris comme partenaire d'échange. Il existe diverses pratiques pour communiquer en français, mais il est difficile de réaliser la correspondance avec les pays africains francophones. En outre, la culture francophone d'Afrique est inconnue même pour les enseignants. Par chance, une ancienne élève de notre école est la représentante d'une organisation qui soutient le Niger. Grâce à cette dame (Mme Fukuda), le projet a pu voir le jour. Cette organisation, *« Comment Niger »*, a été fondée en 2009. Son objectif principal est de soutenir les enfants de la République du Niger, un pays d'Afrique de l'Ouest. « *Comment Niger »* a réalisé deux projets. D'une part, le don de « Lanternes solaires ». Ils donnent des lanternes solaires à un village sans électricité. D'autre part, ils ont fondé un *« Terakoya »*. Les « *Terakoya »* trouvent leur origine à l'époque Edo, et sont des lieux où les enfants de tout milieu avaient accès à l'éducation. Le « *Terakoya »* crée par l'association vise les enfants de ce village du Niger sans école ni électricité. Le « *Terakoya »* de *« Comment Niger »* et les cours de français du collège ont tous les deux commencé en 2015. Ainsi, il a semblé intéressant d'établir un échange culturel entre les deux.

2.2 Préparation

Cette activité a débuté au cours de l'année scolaire 2016-2017. Les premières lettres ont été envoyées en juillet 2016. Elles ne sont arrivées au Terakoya qu'en novembre à cause des inondations. En janvier 2017, nous avons reçu leurs réponses.

Nous avons d'abord appris aux élèves des connaissances de base sur le Niger (géographie, climat, origine ethnique, langue). De plus, en lisant le livre d'images intitulé « *Conte du Niger »*, les élèves ont discuté en groupes de leur image et de leurs

impressions du Niger. Ensuite, en utilisant la feuille de travail, nous avons révisé les expressions apprises, et chacun y a ajouté sa propre phrase. Les élèves ont ensuite apporté des enveloppes et du papier à lettre. Sur la base de la feuille de travail, elles ont finalisé leurs lettres en les décorant d'autocollants et d'origamis. Les élèves apprécient vraiment cette activité. Toutes les élèves se sont présentées et ont écrit ce qu'elles aiment en y ajoutant une touche personnelle. Pour présenter le Japon, nous avons fait des illustrations telles que la carte du Japon, l'emplacement de Tokyo, le drapeau national, les sushis, entre autres.

2.3 Réception des lettres

La première lettre de correspondance, envoyée en juillet 2016, est arrivée au Niger en novembre. Le personnel de *« Comment Niger »* nous a envoyé des photos des enfants en train de lire nos lettres. D'après eux, ils étaient ravis de recevoir des lettres du Japon, qui plus est en français. C'est tellement rare qu'ils ne s'en séparent jamais. En lisant les lettres, les enfants au Niger se sont rendu compte de la chose suivante : « Je ne connais rien sur le Japon ». Ils ont déclaré « On voudrait écrire une réponse avec un beau papier » et sont allés dans le village voisin pour acheter du papier à lettre. Ils ne voulaient pas n'importe quel papier, mais du beau papier. Quand nous avons entendu cette anecdote, nous avions hâte de recevoir les réponses et nous nous demandions quelles belles lettres allaient arriver.

En janvier 2017, les réponses nous sont finalement arrivées. Le magnifique papier auquel nous nous attendions était en fait un papier dit « ordinaire » pour nous. Cela nous a fait comprendre que, pour eux, ce papier ordinaire fabriqué en France est précieux à tel point qu'ils vont jusqu' à la ville voisine pour en acheter. Cela nous a toutes étonné.

Il y avait aussi des lettres avec des illustrations telles que des feuilles, des fleurs, des animaux, aux couleurs du drapeau du Niger (vert, orange, blanc). À travers le contenu des lettres, nous avons pu apercevoir les choses que les enfants aiment ainsi que leur vie quotidienne.

Étant la première personne à ouvrir les lettres et à les regarder, j'ai été profondément touchée quand j'ai vu que le papier à lettre, était plié en formes diverses : bateau, cœurs, fleurs, etc. Ont-ils imité les « origamis » que nous avons mis dans les enveloppes ?

2.4 Partage des réponses

Après l'arrivée des lettres, j'ai distribué à chacune des élèves une lettre avec sa

traduction en japonais en transmettant les anecdotes du personnel présent sur place au Niger. J'ai ensuite résumé le contenu des lettres en les classant par thème. Cette expérience leur a permis de se sentir proche de ce pays éloigné.

Quelle a été la réaction des élèves quand elles ont vu les lettres ? Leurs premiers mots étaient des mots de surprise : « La lettre vient vraiment du Niger ! », « La lettre est vraiment écrite en français ! », « Il y a des mots inconnus ! ». Il était passionnant pour les élèves de savoir ce qu'aiment les enfants du Niger. Certaines lettres disaient : « J'aime regarder des films. », ce qui a surpris tout le monde. Bien qu'il n'y ait pas d'électricité, il semble qu'ils aient l'occasion de voir des films sur la place du village.

Par ailleurs, à travers les lettres, nous avons appris beaucoup de choses à propos du Niger et de sa culture, et nous avons fait de nombreuses découvertes en comparant avec le Japon. Chaque élève semble avoir une impression positive du Niger.

3 Questionnaire sur la « Motivation » et le « Plaisir »

À la fin de cette activité, nous avons mené un questionnaire sur la « Motivation » et le « Plaisir » d'apprendre, qui sont l'objet de cette activité. Les résultats sont les suivants.

En réponse à la question : « À travers l'échange culturel avec le Niger, ma motivation a augmenté. », 24% des élèves ont répondu « Tout à fait d'accord », et 35% des élèves « D'accord. » Ainsi, dans l'ensemble, plus de la moitié des élèves ont déclaré que leur motivation avait augmenté.

Ensuite, en réponse à la question « L'échange culturel avec le Niger était intéressant. », 51% des élèves ont répondu « Tout à fait d'accord », et 27% des élèves « D'accord ». Ainsi, 78% des élèves ont dit avoir passé un bon moment. Étant donné qu'aucune élève n'a répondu négativement, on peut considérer que l'objectif a été atteint.

Il y a aussi eu des réponses inattendues. Certaines élèves ont dit qu'elles étaient plus motivées qu'avant à apprendre non seulement le français, mais aussi d'autres langues étrangères. De manière plus générale, il apparait que grâce à cette activité, les élèves ont eu du plaisir à communiquer avec des personnes étrangères.

Ainsi, chaque élève a apprécié la correspondance à sa façon et la classe a hâte de continuer cet échange avec la prochaine étape : l'envoi de lettres vidéo.

Les élèves ont cette fois travaillé en groupe. Elles ont choisi des choses japonaises qu'elles souhaitent présenter, comme les sushis ou les origamis. Après s'être présentées,

elles les décriront à l'aide de mots et d'expressions simples. Les élèves qui figurent dans la vidéo ont déjà correspondu avec les enfants du Niger l'année dernière.

Nous allons envoyer cette vidéo en septembre 2017. Le personnel de « *Comment Niger* » filmera la réponse des enfants sur place, au Niger. Ces vidéos devraient nous arriver avant la fin de l'année scolaire, en mars 2018. Nous les attendons avec impatience, et espérons que cet échange portera ses fruits !

Conclusion

A travers ce projet, nous avons tenté de rendre l'apprentissage de la langue française plus vivant à travers un échange avec des enfants d'un pays francophone, le Niger.

Nous avons vu que, malgré la grande distance géographique et psychologique entre le Niger et le Japon, la correspondance a donné l'occasion aux élèves de découvrir d'autres cultures et d'élargir leur vision en pratiquant la langue française. Quant à nos élèves, cela aussi permis d'augmenter leur motivation pour apprendre l'anglais, qu'elles apprennent actuellement en tant que première langue étrangère. L'échange de manière écrite ayant été une expérience enrichissante pour les élèves, il semble intéressant de prolonger cette démarche en procédant à des échanges qui seront cette fois faits de manière orale, par l'intermédiaire de lettres vidéo.

Ainsi, ce projet d'échange culturel avec le Niger permettra non seulement aux enseignants du français dans le monde de s'ouvrir à de nouveaux points de vue et à de nouvelles idées, mais aussi aux élèves d'acquérir une nouvelle vision du monde qui les entoure.

Références

Fukuda Hideko. (2016). *Conte du Niger*, Osaka : Zonomori shobo.

Transformations d'esthétiques : échanges interculturels entre œuvres littéraires japonaises et francophones

--- À travers des analyses d'œuvres de Daigaku Horiguchi et de Jacques Brault ---

SANADA Keiko
sanada@hannan-u.ac.jp
(Université de Hannan, Japon)

Résumé

En vue d'exploitations pédagogiques pour l'enseignement du français, nous essaierons d'éclaircir, en analysant diverses œuvres littéraires, certains effets interculturels et transformations esthétiques qui se produisent entre les langues et cultures japonaises et francophones. Nous tenterons d'abord de dégager certaines caractéristiques des traductions de Daigaku Horiguchi (1892-1981), un célèbre poète japonais qui a ouvert une nouvelle voie dans l'expression en langue japonaise. Les extraits seront tirés de son Anthologie *de traductions de poèmes français en japonais, intégrant celles de textes d'Apollinaire, de Baudelaire, entre autres. Ensuite, nous nous intéresserons à Jacques Brault(1933-), poète québécois de renom, qui a composé des poèmes inspirés du* haïku *japonais, créant un croisement fertile entre les langues française et japonaise, notamment dans son recueil* Moments fragiles*. Nous examinerons donc ces œuvres des points de vue linguistique, stylistique et thématique.*

Mots clés

Échange interculturel, transformations d'esthétiques, traduction de poèmes, Daigaku Horiguchi, Jacques Brault

1 Introduction

Rencontrer une langue différente ou une littérature différente est une expérience qui conduit souvent à découvrir des richesses insoupçonnées dans sa propre langue. En plus, ces échanges interculturels linguistiques et littéraires servent de catalyseurs à ce qu'on appelle des transformations d'esthétiques, enrichissant ses propres langue et littérature.

Pour réfléchir à cet aspect, nous allons examiner ici, pour illustration, d'une part, l'œuvre de traduction de Daigaku Horiguchi, poète et célèbre traducteur japonais de poèmes français, et de l'autre, l'œuvre en français de Jacques Brault, poète de renom au Québec, inspirée de la culture et de la littérature japonaises.

D'un côté, c'est la traduction en japonais et, de l'autre, une œuvre de création en français que nous allons tenter d'analyser. Nous devons dire que le choix de ces œuvres est assez arbitraire. Cependant, les deux exemples que nous prenons ici illustreront de façon frappante et symbolique, des transformations d'esthétiques entre le japonais et le français.

2 Échange interculturel chez Daigaku Horiguchi

D'abord, penchons-nous sur l'œuvre de Daigaku Horiguchi. Au Japon, à partir de l'époque de Meiji, ère de l'ouverture du Japon au monde après une longue période de fermeture appelée « Sakoku », les Japonais ont essayé avec ardeur d'absorber diverses cultures étrangères notamment via la traduction d'œuvres littéraires. Parmi les civilisations européennes, ils se sont particulièrement intéressés à la langue et à la culture françaises. Or, le français est réputé être une langue concise et claire, le japonais étant considéré comme une langue prolixe et ambiguë du point de vue des structures grammaticales. L'impact au Japon, résultant de ces traductions d'œuvres littéraires françaises, fut donc d'autant plus considérable que ces deux moyens d'expression sont si différents et éloignés.

Par exemple, Daigaku Horiguchi (1892-1981)[1] a fait de nombreuses traductions d'œuvres françaises. Il a fait publier en 1925 l'*Anthologie de traduction des poèmes français* en japonais, intitulée *Gekka no ichigun* [2](*Une bande sous la lune* , si j'osais éétraduire le titre en français), en y intégrant, entres autres, des textes d'Apollinaire, de Baudelaire, de Cocteau ou de Verlaine, environ 640 poèmes de 66 poètes modernes français.

Dans l'histoire de la littérature japonaise, son *Anthologie* compte parmi les plus belles œuvres de traduction en japonais. Elle a exercé une influence énorme sur la littérature japonaise, non seulement dans le domaine de la traduction mais encore dans celui de la création.

---

[1] Daigaku Horiguchi (1892-1981) est un traducteur de la littérature française et lui-même poète japonais. Il a grandement contribué à la modernisation de la poésie japonaise par l'introduction du surréalisme français. En ce qui concerne les faits biographiques de cet auteur, nous nous sommes inspirée de l'article de Kan Nozaki « Réintroduction de Daigaku Horiguchi», dans la revue *Heurēka*, Vol.37-No.1, 2005 (en japonais).

[2] Toutes les citations de vers de Horiguchi dans cet article sont tirées de Daigaku Horiguchi (traducteur), *Recueil de traductions « Une bande sous la lune »*, Poche Iwanami, 2013 (en japonais).

Fils d'un diplomate japonais, élevé dans un foyer cultivé et privilégié, ayant souvent accompagné son père à l'étranger, il a grandi au contact d'une grande variété d'œuvres littéraires européennes. Il est à noter que c'est Stina, la deuxième femme, belge, de son père, qui a influencé de façon déterminante le goût littéraire de Horiguchi et son admiration pour la littérature française. Stina a toujours parlé le français au foyer et enseigné à son fils le français de haute culture, et son vocabulaire riche et raffiné. Étant de constitution chétive, Horiguchi s'est livré ardemment à la traduction en japonais des poèmes français modernes. Il a traduit, pendant 10 ans, entre l'âge de 20 et 30 ans environ, un grand nombre de poètes français modernes, en particulier ceux qui lui plaisaient. C'est ainsi qu'il a composé *Gekka no ichigun*, œuvre vraiment capitale dans l'histoire littéraire du Japon. À propos de l'écriture de l'*Anthologie*, l'auteur explique qu'il a réalisé la plupart de ses traductions au gré de ses désirs, ne l'ayant jamais fait à la demande de quelqu'un, et sans avoir pour objectif quelque projet de publication que ce soit. Bref, chez lui, c'était avant tout le pur plaisir de la traduction qui l'a motivé. Il avoue même que de beaux poèmes sont pour lui comme de belles amoureuses, et qu'il a rédigé la traduction des poèmes français comme s'il caressait la peau d'une amante, avec passion. Par surcroît, l'auteur a voulu « s'engager » dans une sorte de création, en transplantant la sensibilité et l'esprit français dans son expression japonaise propre.

Dans l'*Anthologie*, Horiguchi élabore la traduction en mélangeant le style littéraire et le style parlé de la langue japonaise, à sa guise, utilisant l'un et l'autre conformément à chaque esthétique poétique. Par ces traductions, il a frayé une nouvelle voie pour l'expression en japonais, en concevant de nouveaux mots ou même des concepts originaux, des valeurs inédites ou des esthétiques neuves, inconnues dans la littérature japonaise antérieurement.

Dans son œuvre, on observe notamment beaucoup de mots japonais concernant l'amour, traduits de l'expression française. En parallèle, ce qui est frappant, et ce que nous voudrions souligner ici, c'est le fait que dans ses traductions, il utilise des mots japonais très variés pour le pronom personnel de la première personne « je » : « watashi », « ware », « boku », etc. Il utilise également des mots japonais de nuances différentes pour le pronom personnel de la deuxième personne « tu » ou « vous » : « nanji », « nare », « na », « kimi », « anata », « omae », etc. Ces variétés et cette richesse dévoilées des pronoms personnels dans la langue japonaise sont d'autant plus impressionnantes qu'en japonais on les omet souvent.

Considérons ici deux exemples : « Les Cloches » d'Apollinaire et un extrait de « Chant d'automne » de Baudelaire, suivis de leur traduction en japonais par Horiguchi (les soulignements dans le poème et sa traduction sont de l'auteur).

Les Cloches (Guillaume Apollinaire)

Mon beau tzigane mon amant
Écoute les cloches qui sonnent
Nous nous aimions éperdument
Croyant n'être vus de personne

Mais nous étions bien mal cachés
Toutes les cloches à la ronde
Nous ont vus du haut des clochers
Et le disent à tout le monde

Demain Cyprien et Henri
Marie Ursule et Catherine
La boulangère et son mari
Et puis Gertrude ma cousine

Souriront quand je passerai
Je ne saurai plus où me mettre
Tu seras loin Je pleurerai
J'en mourrai peut-être

(Guillaume Apollinaire, *Alcools,* Édition Arvensa (Version Kindle), 2014, p.70.)

鐘　　（堀口大學）

美しい私のチガアヌよ　　恋人よ
鐘の鳴るのを聞くがよい
誰もみてはゐぬと思って
しきりに二人は愛したのだ

それなのにかくれようが足りなかった
三里四方の鐘つき堂で
鐘奴が二人を見てゐたさうで
今あのようにいいふらす

明日になったら樺太や三次
お花お玉やさておよし
麺屋の亭主も主婦さんも
妾のいとこのお雪まで

妾(わたし)が通ると笑うだろう
穴があったらかくれたい
お前は遠くにいくだろう
妾は泣くだろう　死ぬだろう

(堀口大學、2013：61)

Chant d'automne (extrait)　(Charles Baudelaire)

[…]

J'aime de vos longs yeux la lumière verdâtre,

Douce beauté, mais tout aujourd'hui m'est amer,

Et rien, ni votre amour, ni le boudoir, ni l'âtre,

Ne me vaut le soleil rayonnant sur la mer

[…][3]

秋の歌　(抜粋)　　（堀口大學）

[…]

やさしくも美しい愛人よ、　われは愛づ、

汝(な)が長く切れたる眼の薄みどりなる輝きを

されど今日もの皆はわれに苦く、汝が愛情も

汝が密室も、また汝が愛情も

汝が密室も、また汝が暖房も海に照る太陽の値あらず

[…]　　(堀口大學、2013：289)

Dans la traduction des vers de « Les Cloches », Horiguchi utilise « watashi »（妾）, mot connotant l'humilité, pour « je », et « omae » (お前), au ton condescendant, pour « tu » ; tandis que dans certaines phrases de « Chant d'automne », le traducteur emploie un mot archaïque, « ware » (われ), pour « je », et « na » (汝), mot un peu majestueux et archaïque, pour « tu ». Ces choix de pronoms personnels, nous semble-t-il, donneront, d'un côté, des effets à la fois humoristiques et ironiques à la traduction en japonais du poème d'Apollinaire ; de l'autre, des effets solennels et un peu ennuyeux à celle du poème de Baudelaire.

3 Échange interculturel chez Jacques Brault

Par ailleurs, aujourd'hui, on observe le phénomène inverse dans certaines œuvres littéraires francophones, à savoir des représentations ou des esthétiques inspirées de la culture et de la langue japonaises. Nous pouvons en trouver un bel exemple chez

[3] Charles Baudelaire, *Les Fleurs du mal*, Livre de Poche, 1972, p. 140.

Jacques Brault[4], poète québécois.

Né en 1933, ce poète est considéré comme l'un des auteurs contemporains les plus représentatifs du Québec. Ce qui est étonnant chez lui, c'est la transformation radicale de son style poétique qui s'est produite au cours de sa carrière.

Brault a commencé sa création littéraire dans les années 50. D'ailleurs, il a étudié en France, la philosophie, la littérature, l'histoire de l'art et les études médiévales, entre autres. En 1960, il est devenu professeur à l'Université de Montréal en Études médiévales et esthétiques. Par ailleurs, dans les années 60, longtemps dominé par les anglophones, le Québec a subi un changement majeur, même crucial, à savoir « la Révolution tranquille », qui a promu fortement la francisation et la modernisation de la société, délivrant le Québec de sa soumission aux anglophones. Or, à l'époque, s'éveillant à sa propre identité, le Québec a commencé à s'affirmer et à s'épanouir comme société distincte francophone au Canada. Dans ces mouvements, les poètes ont joué un rôle éminemment important, en exprimant cette nouvelle identité en français. Jacques Brault compte, sans aucun doute, parmi les poètes les plus importants de ces mouvements au Québec, avec Gaston Miron, un autre poète national incontournable.

Par exemple, « Suite fraternelle » de Brault publié en 1965, l'un de ses poèmes les plus représentatifs du début de sa carrière, est souvent considéré comme l'œuvre symbolique de l'affirmation de l'identité québécoise. En fait, ce poème est intégré dans la plupart des manuels scolaires[5].

« Suite fraternelle » est un long poème où l'on déplore la mort inutile d'un frère envoyé à la guerre. Dénonçant l'absurdité de la mort, l'auteur y superpose le sort aliéné des gens du Québec. Le thème se répétant en s'enrichissant, converge vers un appel puissant à la solidarité nationale. Ce poème est bien structuré, son style évoquant une suite musicale, comme l'épopée par excellence, s'inspirant d'une esthétique occidentale classique.

---

[4] Jacques Brault est poète, l'un des auteurs les plus représentatifs de la littérature québécoise contemporaine. Il est également connu pour ses talents d'essayiste, romancier et dramaturge. L'œuvre de Jacques Brault a été distinguée par de nombreux prix et traduite en plusieurs langues. Ses œuvres représentatives sont : *Mémoire* (1965), *Agonie* (1984), *Moments fragiles* (1984), *Chemin faisant* (1994), *Transfiguration* (1998), *Chemins perdus, chemins trouvés* (2012).

Par ailleurs, pour la biographie de Jacques Brault, nous avons consulté la présentation et la chronologie de *Mémoire* (Jacques Brault, CEC, 1998) établies par Claude Paradis.

[5] Par exemple, *Anthologie de la littérature québécoise* (Michel Laurin, CEC, 1996), et *Littérature québécoise*, *Des origines à nos jours* (Heinz Weinmann & Roger Chamberland [dir], HMH, 1996), ces deux manuels scolaires consacrent, chacun, plusieurs pages à la présentation de Jacques Brault.

Suite fraternelle (extrait) **(Jacques Brault)**

Je me souviens de toi Gilles mon frère oublié dans la
terre de Sicile je me souviens d'un matin d'été
à Montréal je suivais ton cercueil vide j'avais
dix ans je ne savais pas encore

Ils disent que tu es mort pour l'Honneur ils disent et
flattent leur bedaine flasque ils disent que tu
es mort pour la Paix ils disent et sucent leur
cigare long comme un fusil

Maintenant je sais que tu es mort avec une petite bête
froide dans la gorge avec une sale peur aux
tripes j'entends toujours tes vingt ans qui
plient dans les herbes crissantes de juillet

Et nous demeurons pareils à nous-mêmes rauques
comme la rengaine de nos misères

Nous
les bâtards sans nom
les déracinés d'aucune terre
les boutonneux sans âge
les demi-révoltés confortables
les clochards nantis
les tapettes de la grande tuerie
les entretenus de la Saint-Jean-Baptiste

Gilles mon frère cadet par la mort ô Gilles dont le sang
épouse la poussière
[…]

Je crois Gilles je crois que tu vas renaître tu es mes
camarades au poing dur à la paume douce tu es
notre secrète naissance au bonheur de nous-mêmes
tu es l'enfant que je modèle dans l'amour de ma É
femme tu es la promesse qui gonfle les collines
de mon pays ma femme ma patrie étendue au flanc
de l'Amérique[6]

Le poème se poursuit ainsi sur plusieurs pages encore.

Cependant, arrivé à maturité, le style poétique de Brault se transforme d'une manière saisissante pour parvenir à un résultat presque inverse. En fait, autour de l'âge de 50 ans, il s'est beaucoup intéressé à la culture et la littérature japonaises, admirant notamment les *haïku* et *tanka*. Ces styles littéraires japonais autant que les idées et la philosophie japonaises ont influencé en profondeur cet écrivain, nous semble-t-il.

En effet, dans le recueil de poèmes publié en 1984, *Moments fragiles*[7], on trouve de très courts poèmes concis inspirés par les *haïku* et *tanka*. L'éloquence, la puissance ou l'engagement ardent qu'on avait observés auparavant, ont tous disparu dans ses nouveaux tons poétiques.

Observons ici quelques poèmes de ce recueil.

Moments fragiles (extraits)

Mal de vivre ce n'est rien ou si peu
rien qu'une branche crispée de gel
sur le trottoir on la pousse du pied
on continue de vivre mal
(Brault, 1984 : 20)

Je gravis une colline
et je m'assois solitaire

---

[6]Jacques Brault, *Poèmes*, Montréal, Éditions du Noroît, 2000, p. 59-70.
[7] Les citations de vers suivantes sont tirées de Jacques Brault, *Moments fragiles,* Montréal, Éditions du

sous un ciel vide
à mes pieds s'endort
comme un chien ma tristesse
(Brault, 1984 : 47)

Pays natal où est-ce un moindre mal
qu'invente la détresse
(Brault, 1984 : 73)

L'engoulevent expire dans le vent
Et son cri va criant toute la nuit
(Brault, 1984 : 77)

Pénétré si profondément par la philosophie japonaise, Brault sera atteint par une sorte de nihilisme oriental mélangé de générosité. Bref, le poète devient de plus en plus discret, fort conscient d'une fragilité intérieure, et sa vision poétique devient de plus en plus proche d'une quête du silence. Il est fort significatif que l'épigraphe contient un court poème de Saigyo. De fait, la lecture des poèmes de *Moments fragiles* nous conduit vers un horizon de l'âme où se croisent l'Occident et l'Orient.

4 Conclusion

En guise de conclusion, après avoir examiné deux cas, pourrait-on dire, le français et le japonais, il est apparu que ces cultures et littératures sont si différentes et éloignées l'une de l'autre que la rencontre des deux univers a suscité des transformations esthétiques dynamiques et a offert des possibilités de diversité inédite dans chacune des langues et littératures de départ.

Références

Apollinaire G. (2014), *Alcools*, Édition Arvensa (Version Kindle).
Baudelaire Ch. (1972), *Les Fleurs du mal,* Paris, Libre de Poche.
Brault J. (1984), *Moments fragiles,* Montréal, Éditions de Noroît.
——— (1998) *Mémoire,* Montréal, Les Éditions de CEC.

Noroît, 1984.

——— (2000), *Poèmes*, Montréal, Éditions de Noroît.
Laurin M. (1996), *Anthologie de la littérature québécoise*, Les Éditions de CEC.
Weinmann H & Chamberland R. (dir) (1996), *Littérature québécoise*, *Des origines à nos jours,* Montréal, Éditions Hurtubise HMH.
堀口大學、(2013)、『月下の一群』訳詩集、岩波文庫. (Horiguchi D., 2013, *Recueil de traductions « Une bande sous la lune »,* Poche Iwanami, (en japonais)).
野崎歓、(2005)、「翻訳は日々あたらしい一堀口大學再入門」、『ユリイカ』37 巻 1 号、132-139. (Nozaki K., 2005, « Réintroduction de Daigaku Horiguchi », *Heurēka*, Vol.37-No.1, 132-139. (en japonais)).

Projets artistiques dans l'enseignement du FLE en Croatie

SISAK Marina
marina.sisak@gmail.com
(Université Tokyo Gakugei - Japon)

Résumé

Cet article vise à montrer la variété des projets artistiques réalisés dans l'enseignement du FLE au sein des écoles publiques croates. L'approche interdisciplinaire et la perspective actionnelle s'inscrivant dans les politiques de l'éducation de l'Union européenne, ainsi que dans des courants modernes dans la didactique du FLE, les projets dans ce domaine sont souvent encouragés et soutenus par les institutions telles que l'Ambassade de France et l'Institut français ou par des programmes européens. En plus d'encourager la créativité des élèves, les projets artistiques se montrent efficaces pour la motivation et promotion du français dans les écoles publiques croates. Afin d'obtenir une image plus claire de leur récurrence, et d'examiner de plus près leurs effets, nous avons mené une enquête auprès des enseignants et élèves croates qui les ont déjà experimentés. Une fois mises en pratique, nous avons voulu savoir en quoi consistaient leurs bénéfices et leurs défis.

Mots clés

Art, créativité, didactique du fle, interdisciplinarité

1 Introduction

L'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues étrangères et la perspective actionnelle représentent une partie importante des politiques éducatives de l'Union européenne. Définies par des documents tel que le CECRL et promus par les programmes comme Erasmus+, elles contribuent à la réalisation des objectifs communs pour l'éducation de 2020 énoncés par l'Union européenne :

- faire de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité une réalité ;
- améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ;
- favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ;
- encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation. (Commission européenne)

Selon le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi (1996), c'est lorsque nous sommes motivés et dans la zone (« le flow ») que nous apprenons le mieux. D'après lui, la créativité représentant une part importante de l'existence humaine, elle constitue l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation. Dans cette optique, les arts et l'approche interdisciplinaire sont des moyens très efficaces de tendre vers cet objectif. S'appuyant sur sa pensée, Sawyer écrit sur les avantages de « l'apprentissage participatoire » par rapport à l'enseignement formel et les bénéfices des arts dans le développement d'une part, d'une créativité artistique chez les apprenants, et d'autre part, dans l'acquisition de savoir-faire tels que, par exemple, la capacité à analyser et résoudre des problèmes (Sawyer : 2001, 2003). L'utilisation des projets artistiques dans la classe de langue étrangère serait donc bénéfique, non seulement pour la maîtrise de la langue, mais aussi pour la motivation et le développement d'autres compétences chez l'apprenant.

Comme dans bien d'autres pays, l'enseignement du français en Croatie est en péril. Seulement 2% des élèves croates l'apprennent à l'école, soit environ 10,000 jeunes âgés de 6 à 18 ans, en tant que deuxième langue étrangère, une matière optionnelle en Croatie, l'anglais étant privilégié en tant que première langue. Cette situation peu favorable a pourtant abouti à la naissance d'une petite communauté d'enseignants active et créative, ouverte aux projets et surtout à de nouvelles méthodes d'enseignement. Organisés autour de l'Association croate des professeurs de français (l'ACPF), ils participent aux stages et concours, aux congrès mondiaux de FIPF, font partie des jurys du DELF et publient les compte-rendus de leurs activités pédagogiques sur le site web de l'Association. Avec leurs élèves, ils participent fréquemment à des concours et projets menés par l'Institut français et autres organisations, projets le plus souvent interdisciplinaires et s'inscrivant dans une démarche artistique.[1] Chaque année les écoles représentent leurs productions artistiques en français lors de manifestations comme la Soirée de l'ACPF ou le Festival de la petite Francophonie. Finalement, en organisant des échanges internationaux soutenus par l'Ambassade de France ou l'Union européenne autour de thèmes variés tels que les arts, l'écologie, l'histoire ou l'éducation civique, ils offrent aux élèves la possibilité de recevoir une éducation multiculturelle,

[1] Le concours de cinéma «Les fabuleuses façons d'apprendre le français», le concours de rap pour la Journée européenne des langues, le concours de poésie de l'Ambassade de Belgique, « Dis-moi dix mots », « Le Printemps des lycéens », etc.

interdisciplinaire et plurilingue.[2]

Ce travail conséquent des enseignants de FLE, même s'il reste la plupart du temps un travail bénévole, joue certainement un rôle important dans la décision des élèves de suivre des cours de français à l'école. Dans les établissements où les enseignants sont impliqués dans des projets, le nombre d'élèves qui apprennent le français est généralement stable ou en augmentation, tandis que dans d'autres écoles les tendances sont malheureusement inverses et le français perd souvent la bataille face à l'italien ou l'allemand. Ces contraintes obligent les enseignants de FLE à fournir beaucoup d'efforts pour promouvoir leur matière et se perfectionner dans leur travail.

2 Objectifs, exemples de projets et méthodologie

L'objectif de notre recherche était d'étudier comment et à quel degré les projets artistiques s'implémentent dans le curriculum du FLE en Croatie. Nous voulions déterminer les bénéfices de ces méthodes, mais aussi leurs désavantages et les défis qu'elles proposent, du point du vue des enseignants et des élèves croates qui les ont expérimentées.

Nous avons appliqué une méthodologie en trois étapes. Dans le but de mettre en exergue des méthodes d'enseignement s'inscrivant dans une démarche artistique, nous avons d'abord mené des entrevues avec des professeurs de FLE en Croatie déjà familiers de ce type de projets. Ensuite, un questionnaire à propos de la fréquence d'utilisation des arts en tant que matériel pédagogique, incluant l'opinion des participants sur le sujet, a été créé et distribué aux enseignants de FLE travaillant dans des écoles publiques croates. Finalement, nous avons distribué un questionnaire similaire aux élèves des deux écoles publiques croates afin de comparer les résultats.

Sous le terme « projets artistiques », nous considérons toutes les activités ayant lieu en dehors ou pendant le cours (peu importe leur durée) et qui exploitent une œuvre d'art ou utilisent des techniques de production artistique (dessin, chant, jeu de rôles, etc.). Nous avons examiné les arts dans le sens large du terme, en les divisant en neuf catégories : beaux-arts, cinéma, musique, littérature, théâtre et danse, architecture et urbanisme, bande dessinée et photographie. Dans le curriculum des écoles publiques croates, seuls les beaux-arts et la musique existent en tant que matières à part entière et

[2] « Les sentiers de la mémoire » (4e lycée de Zagreb), « Comenius : les jeunes Européens éco-citoyens » (école primaire Većeslav Holjevac), « Mon lycée, ton lycée, notre lycée » (18e lycée de Zagreb), etc.

elles sont enseignées à l'école primaire et dans la plupart des lycées une fois par semaine (même s'il est à noter qu'au lycée, on favorise la théorie plutôt que la pratique). La littérature et le théâtre sont enseignés dans le cadre du programme de croate.

Nous avons distingué deux types de projets artistiques : d'un côté, les activités basées sur des œuvres d'art et de l'autre, les activités de production artistique, même si toutes deux sont souvent enchaînées ou utilisées en même temps au cours d'une même leçon. Les unes privilégiant l'approche interdisciplinaire et les autres la perspective actionnelle, elles ont chacune leurs avantages, qu'il s'agisse d'étudier la langue à travers des exemples concrets ou d'encourager les élèves à plus de créativité.[3]

Il est aussi important de noter que ces activités ne doivent pas nécessairement prendre beaucoup de temps pendant le cours. En général, c'est pour cette raison que les enseignants évitent de les mettre en place : elles représentent du travail supplémentaire, en dehors du programme qu'ils sont tenus de suivre. Pourtant, même des activités très courtes comme regarder un clip vidéo pour introduire du vocabulaire nouveau ou mimer des actions pour réviser les temps verbaux peuvent donner une nouvelle dimension à la leçon, et surtout, du dynamisme et de la motivation aux élèves.

Néanmoins, si nous voulons exploiter les arts plus profondément pendant les cours de français, il est nécessaire de procéder à des changements de programme plus importants. Récemment en Croatie, des efforts ont été fournis afin de proposer une réforme complète du curriculum, y compris concernant les cours de français. Basé sur les objectifs éducatifs plutôt que sur le contenu et mettant en relief l'interdisciplinarité et la perspective actionnelle, le nouveau curriculum donnerait plus de liberté aux enseignants de créer leur propre programme, adapté aux compétences et préférences de leurs élèves. Toujours dans la phase expérimentale et, malheureusement, mise en attente pour des raisons politiques, cette réforme rapprocherait le système éducatif croate des tendances européennes.

Cette initiative n'est pas la première : en 2014/2015, dans le cadre d'un projet « IPAQ Peta » fondé par l'Union Européenne, six institutions éducatives croates dont des lycées

[3] Par exemple, si on part du tableau de Van Gogh « La chambre à Arles » pour aborder le vocabulaire des sentiments ou des couleurs, donné à travers la description du tableau, il s'agit d'une activité basée sur une œuvre d'art. Par contre, si dans un autre cours on demande aux élèves de dessiner une chambre altérée par des émotions, par exemple une chambre triste, dangereuse ou mystérieuse et de la décrire, on parle d'une activité de production artistique. Finalement, si les élèves travaillent à partir du tableau même et en produisent une nouvelle perception (redessinent le tableau en changeant les couleurs, décrivent la personne imaginaire qui habite dans cette chambre, improvisent un dialogue s'y déroulant, etc.), on parle

ont développé un curriculum interdisciplinaire basé sur « l'apprentissage et l'enseignement innovatif et affirmatif » (Ipaq Peta). Le projet « Le design de l'environnement urbain » touchant à l'architecture et à l'urbanisme a regroupé enseignants et spécialistes de plusieurs disciplines, qui ont mis sur pied des leçons pour chacune des matières. Ce thème a donc été traité de différentes manières et les productions artistiques finales des élèves (analyses, photographies, maquettes des bâtiments originaux) ont été exposées dans la galerie du lycée porteur du projet. Les objectifs des leçons de français étaient d'aborder les aspects cuturels (nouvelle architecture française, plan urbain de Paris) et linguistiques (le vocabulaire de l'architecture et de la ville, exprimer son opinion, argumenter). Ce type de travail a rencontré beaucoup de succès chez les élèves (Mladinić : 2014).

3 Résultats

3. 1 Analyse des résultats du questionnaire (enseignants)

Afin de comprendre la récurrence de l'utilisation des arts dans l'enseignement du français en Croatie, nous avons interrogé 25 enseignantes travaillant dans les écoles publiques croates et ayant entre 4 et 34 ans d'expérience : école maternelle : 4% (1 enseignante), école primaire : 44% (11), lycée : 52% (13), et parmi elles, une enseignante travaillant en même temps à l'université et deux autres dans des écoles privées. Vu le petit nombre des enseignants de français en Croatie et le fait qu'ils travaillent beaucoup et souvent dans plusieurs écoles, nous sommes très reconnaissants à celles qui ont trouvé le temps de répondre à notre questionnaire. Même s'il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste, il était intéressant d'étudier leur opinion sur le sujet, surtout parce que la plus grande partie d'entre elles (76%, 19 enseignantes) ont déjà de l'expérience dans les projets artistiques extra-curriculaires.

Pour les enseignantes interrogées, il semble que la musique est l'outil le plus facile à utiliser en classe de langue, suivi par le cinéma (tableau 1 : professeurs)[4].

---

des deux activités en même temps.

[4] Afin de distinguer plus clairement les réponses des enseignantes et celles des élèves dans le tableau, nous avons utilisé les abréviations « P » pour les professeurs (enseignantes) et « E » pour les élèves.

		Très souvent		Souvent		De temps en temps		Rarement		Jamais	
	P = professeurs E = élèves	**P**	E	**P**	E	**P**	E	**P**	E	**P**	E
1.	Écouter de la musique	**36%**	1%	**24%**	17%	**40%**	40%	**-**	29%	**-**	13%
2.	Regarder des (extraits de) films	**8%**	1%	**28%**	14%	**56%**	46%	**8%**	34%	**-**	5%
3.	Lire des bandes dessinées	**8%**	6%	**24%**	7%	**28%**	25%	**16%**	27%	**24%**	35%
4.	Lire des contes et des poèmes	**8%**	11%	**12%**	29%	**40%**	16%	**28%**	22%	**12%**	22%
5.	Regarder des pièces de théâtre et des spectacles de danse	**-**	-	**24%**	-	**16%**	7%	**32%**	21%	**28%**	72%
6.	Décrire des photographies artistiques	**-**	1%	**8%**	7%	**64%**	21%	**16%**	24%	**12%**	47%
7.	Décrire l'architecture d'un batiment et des plans de ville	**-**	-	**4%**	5%	**64%**	23%	**20%**	41%	**12%**	31%
8.	Décrire des tableaux et des statues	**-**	-	**-**	8%	**36%**	21%	**48%**	30%	**16%**	41%

Tableau 1 : Quelles activités basées sur des œuvres d'art faites-vous en classe et à quelle fréquence?

Toutes les enseignantes ont déja utilisé ces supports artistiques pour leur simplicité et dans le but d'être proche des élèves. Aussi, au cours des dernières années, plusieurs stages de formation destinés aux professeurs ont été organisés sur ces sujets, dans le cadre desquels étaient mises à disposition des ressources pédagogiques telles que les CD « Francophonie en chansons » du CAVILAM. Des initiatives comme la participation à l'élection mondiale des « Top 50 [chansons] francophones » ont également été mises en place. D'après le questionnaire, la bande dessinée, les contes et les poèmes sont également populaires parmi les enseignantes. Même si de manière générale, les bibliothèques scolaires croates sont encore mal équipées en livres francophones, la Médiatheque française de l'Institut français offre un large choix de livres et bande dessinées, et des extraits sont souvent présents dans les manuels scolaires. D'après les enseignantes, les pièces de théâtre, la photographie, l'architecture,

l'urbanisme et les beaux-arts semblent être exploités plus rarement en classe de français en Croatie.

Quant aux activités de production artistique, la musique est encore une fois l'outil pédagogique le plus utilisé par les professeurs, que cela passe par le chant ou par tout autre type d'activité (tableau 2 : professeurs).

		Très souvent		**Souvent**		**De temps en temps**		**Rarement**		**Jamais**	
	P= professeurs E = élèves	**P**	E	**P**	E	**P**	E	**P**	E	**P**	E
1.	Chanter ou jouer de la musique	**28%**	2%	**24%**	1%	**32%**	13%	**8%**	32%	**8%**	52%
2.	Dessiner, colorier	**28%**	2%	**20%**	4%	**20%**	16%	**24%**	32%	**8%**	46%
3.	Faire des activités théâtrales et de la danse	**24%**	1%	**36%**	4%	**24%**	14%	**12%**	27%	**4%**	54%
4.	Écrire un poème, un conte	**4%**	2%	**20%**	7%	**36%**	21%	**28%**	35%	**12%**	35%
5.	Dessiner et modeler des bâtiments et des plans de ville	**4%**	1%	**-**	-	**24%**	5%	**8%**	8%	**64%**	86%
6.	Dessiner des bandes dessinées	**-**	1%	**8%**	2%	**36%**	5%	**8%**	31%	**48%**	61%
7.	Tourner un film	**-**	-	**8%**	1%	**20%**	3%	**12%**	14%	**60%**	82%
8.	Prendre des photographies	**-**	-	**4%**	3%	**28%**	3%	**32%**	12%	**36%**	82%

Tableau 2 : Quelles activités de production artistique faites-vous en classe et à quelle fréquence ?

Suivent le dessin et le coloriage, les activités théâtrales et la danse, tandis que l'écriture, l'architecture, la bande dessinée, la photographie et la réalisation de films semblent moins populaires. Ces dernières exigent certainement beaucoup de temps de préparation et de réalisation et il est ainsi plus difficile de les mettre en place fréquemment.

La plupart des enseignantes disent créer les activités artistiques elles-mêmes ou trouver de l'inspiration sur Internet, pendant les stages et dans les manuels (tableau 3).

		Fréquence
1.	Internet	72%
2.	Élaboration par soi-même	68%
3.	Stages et formations	60%
4.	Manuels	44%
5.	Collègues	32%
6.	Lecteurs français	20%
7.	Site web de l'ACPF	16%
8.	Ailleurs	16%
9.	Institut français et Ambassade de France	8%

Tableau 3 : Où trouvez-vous des idées pour le contenu ou les activités artistiques ?

Elles sont aussi assez sûres d'elles-mêmes dans ce domaine et la moitié d'entre elles (52%, 13 enseignantes) disent avoir de l'expérience en production artistique, notamment en peinture, en chant ou en danse, tandis que 36% (9 enseignantes) disent être prêtes à expérimenter des activités artistiques en classe, même si elles n'ont aucune expérience.

En général, elles pensent que l'interdisciplinarité et la créativité dans le domaine des arts améliorent l'enseignement et l'apprentissage du français (tableau 4) et la moitié d'entre elles (56%, 14 enseignantes) souhaiterait que le curriculum et le programme national accordent plus d'importance aux arts.

	Tout à fait d'accord	**Plutôt d'accord**	**Plutôt pas d'accord**	**Pas du tout d'accord**
« En partant des activités basées sur les œuvres d'art, le français devient plus accessible aux élèves. »	64%	28%	8%	-
« Les élèves apprennent mieux à travers les activités de production artistique. »	72%	24%	4%	-

Tableau 4 : Les effets des projets artistiques dans la classe de français d'après les enseignantes

Interrogées sur les avantages de ces approches, plusieurs enseignantes mentionnent la motivation des élèves (8 réponses) et des professeurs (3), ainsi que la satisfaction des élèves, des professeurs et des parents (3). Ensuite, elles éprouvent un intérêt certain pour cette acquisition de savoirs et de savoir-faire non-linguistiques et cette mise en valeur de compétences telles que la créativité, et apprécient le fait que l'apprentissage continue même après le cours, par exemple quand l'exploitation d'une chanson en classe a motivé plusieurs élèves à l'écouter chez eux et à en apprendre les paroles par cœur.

Certaines enseignantes mettent en valeur les techniques dramatiques parce qu'elles favorisent l'aisance à l'oral (2 réponses), aident à la spontanéité et à la maîtrise du trac (1), mais aussi dynamisent la classe (1). Une enseignante écrit sur les bénéfices de monter une pièce de théâtre et explique que les élèves ont envie de répéter et font attention à correctement prononcer leur texte. Ils se corrigent entre eux, ce qui crée une ambiance collaborative et à la fin des répétitions, la classe entière a déjà appris le texte et acquis le nouveau vocabulaire.

Interrogées sur les inconvénients de cette méthode, la plupart des enseignantes mentionnent les contraintes qui les empêchent de les utiliser : le programme imposé et le manque du temps (7 réponses). Si elles font un projet plus complexe (tourner un film, monter une pièce de théâtre) ou un échange international, elles sont souvent obligées d'organiser des cours supplémentaires le soir ou pendant le week-end et de travailler bénévolement. Aussi, une enseignante mentionne que les manuels ne sont pas adaptés et une autre que la formation des professeurs n'est pas suffisante pour pouvoir utiliser ces méthodes de manière adéquate.

Si le temps et les moyens le permettent, il reste quand même quelques difficultés. Une enseignante mentionne un projet bilatéral ou les partenaires n'ont pas fait leur partie de travail (montage de vidéo) et le projet n'a jamais abouti, ce qui a déçu les élèves. Une autre parle du comportement de ses élèves : lors de leur projet de film, les élèves n'étaient pas assez patients pour répéter les scènes et en général n'étaient pas assez indépendants, attendant de l'enseignante qu'elle fasse la plupart du travail. Une autre enseignante dit que parfois les adolescents et surtout les garçons rejettent des activités comme la danse et le chant car ils les jugent trop embarrassantes.

Dans une recherche similaire qui nous a servi de point de référence (Moussavi

Rozati : 2016), les auteurs mentionnent des problèmes semblables chez les apprenants iraniens à l'université : ils ont constaté des cas de rejet des activités théâtrales, par exemple par timidité, mais ces difficultés ont progressivement disparu devant la persistance des professeurs. De la même manière, les élèves croates n'étant pas encore suffisament habitués à ce type d'apprentissage, il est évident qu'ils ne peuvent pas en comprendre tous les atouts ou en appréhender toutes les implications.

3.2 Analyse des résultats du questionnaire – élèves

Un questionnaire similaire a ensuite été distribué aux élèves. Nous avons interrogé 101 élèves âgés de 13 à 18 ans des deux écoles publiques : l'école primaire Većeslav Holjevac (7^{e} et 8^{e} années) – 35 élèves (34.66%) et le 4^{e} lycée de Zagreb (toutes les classes) - 66 élèves (65.34%). Ces deux écoles connaissent une longue tradition d'enseignement du français, et les éleves l'apprennent généralement volontiers. Aussi, la plupart (83%) des élèves disent avoir de l'expérience en expression artistique ou s'intéresser aux arts.

Dans ces deux écoles le français est enseigné surtout en tant que première langue étrangère (3 ou 4 heures de cours par semaine) et les élèves peuvent choisir des cours supplémentaires en français, tels que des ateliers créatifs à l'école primaire et des cours d'histoire et d'histoire de l'art au lycée. Les enseignantes sont en général actives et participent souvent à des concours et projets organisés par l'école ou par une autre institution. Ces écoles bénéficient aussi des interventions de locuteurs natifs qui se joignent souvent à des activités ludiques avec les élèves et parfois organisent des projets plus complexes, y compris dans le domaine des arts. Les élèves interrogés ne représentent donc pas une moyenne croate et ont probablement eu plus d'occasions de participer à ce type d'activités en classe de français que leurs camarades d'autres écoles.

En comparant les réponses des élèves avec celles des enseignantes, les élèves jugent que leurs cours de français font moins mention des arts que ne l'estiment les enseignantes (tableau 1 : élèves). Ils trouvent que la littérature (la lecture de contes et de poèmes) a une place beaucoup plus importante que la musique, les films ou la bande dessinée. On pourrait avancer que l'une des raisons de cette différence de perception serait que les élèves auraient éventuellement confondu les quelques textes littéraires proposés par leurs manuels avec les textes simplement rédigés pour le manuel. Aussi, l'importante part des élèves qui affirme ne jamais avoir regardé de pièce de théâtre et de spectacle de danse en français aurait uniquement pensé à des productions professionnelles dans une salle de spectacle, sans prendre en compte les spectacles

annuels produits au sein de l'école. Toutefois, les élèves estiment que les cours de français présentent moins souvent des œuvres d'art que ne l'affirmaient les enseignantes ; 42% disent même n'écouter de la musique que rarement voire jamais, et 39% ne regarderaient que rarement voire jamais des extraits de films en cours de français.

Les élèves sont encore plus catégoriques en ce qui concerne la fréquence des activités de production artistique (tableau 2 : élèves). Les activités dites fréquemment mises en place par les professeurs, par exemple la musique, auraient lieu, selon les élèves, très rarement : 84% des élèves diraient ne jamais pratiquer le chant ou la musique dans le cadre d'activités artistiques proposées en classe, ou du moins très rarement ; ils seraient 81% à penser de même concernant les activités théâtrales et la danse, et 78% pour le dessin.

Il est difficile d'estimer pourquoi l'écart entre l'opinion des enseignantes et des élèves est si grand, d'autant plus que les élèves interrogés sont scolarisés dans des écoles où ces approches font partie du programme. Étant donné que ces activités demandent un temps considérable de préparation pour les enseignantes, surtout si elles les mettent au point elles-mêmes, et que dans la plupart des cas ce travail reste invisible aux yeux des élèves qui y participent sans préparation, les élèves et les enseignantes pourraient percevoir différemment la fréquence à laquelle ces activités ont lieu.

Une autre raison pourrait résider dans l'envie des élèves d'expérimenter davantage de projets artistiques en classe. Interrogés sur le type d'œuvre d'art qu'ils voudraient étudier davantage, ils répondent : le cinéma (64 réponses), la musique (20), le théâtre (19), la littérature (6), la bande dessinée (6), la photographie (2), l'architecture (1), l'ensemble de ces réponses (1), pas de réponse (3). Quant aux productions artistiques, les élèves souhaiteraient davantage : participer à des activités théâtrales et la danse (27), tourner un film (23), faire de la photographie (20), dessiner (17), écrire des bandes dessinées (10), chanter (9), écrire des contes ou des poèmes (4), l'ensemble de ces réponses (1), rien de tout cela (5), pas de réponse (2). En plus, la plupart des élèves pensent qu'ils apprennent mieux ou du moins assez bien à travers les projets artistiques, par rapport aux méthodes plus traditionnelles (tableau 5).

	Mieux	Aussi bien	Moins bien	Je ne sais pas
« En partant des activités basées sur les œuvres d'art, j'apprends... »	57%	31%	1%	11%
« En faisant des activités de production artistique, j'apprends... »	43%	32%	2%	23%

Tableau 5 : Les effets des projets artistiques dans la classe de français d'après les élèves

Dans une question optionelle où on leur a demandé de donner une opinion générale sur les projets et activités artistiques en classe de français, la plupart des élèves ont donné une réponse positive (34 réponses). Ils trouvent ces activités intéressantes (10 réponses), bien (10), nécessaires (5), amusantes (5), faciles (2), importantes pour leur développement personnel (1) et utiles parce qu'on apprend sur la vie et la culture française (1). 10 élèves ont jugé cette méthode plutôt négative, en soulignant ses défauts : cela n'est pas nécessaire (5 réponses), cela n'a pas d'intérêt (2), c'est stupide (1), c'est ennuyeux (1), je n'apprends pas comme ça (1), ce n'est pas sérieux (1), c'est bien pour le vocabulaire, mais pas la grammaire (1) et cela prend trop de temps (1). Il semble que le manque de temps est également problématique pour les élèves, car 42% d'entre eux disent ne pas avoir de temps pour les projets en dehors des cours, même s'ils les trouvent intéressants.

4 Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de brosser un tableau de la récurrence et des bénéfices de la mise en place de projets artistiques dans le cadre de cours de français en Croatie. Les résultats ont montré que, bien que beaucoup d'efforts aient été fournis dans ce domaine, et que ces projets aient généralement eu des effets très positifs auprès des apprenants et des enseignants, la fréquence avec laquelle les arts sont abordés en cours de français reste encore occasionnelle, dépendant la plupart du temps de l'enthousiasme des enseignants. Les changements institutionnels, surtout au niveau du curriculum sont donc nécessaires pour que l'on puisse implémenter ces approches plus systématiquement dans le programme et éduquer les élèves à un autre type d'apprentissage, créatif, actionnel et plus autonome.

Les autres défis qui s'imposent concernent surtout la formation adéquate des enseignants et l'adaptation de ces méthodes aux publics spécifiques, prenant en compte les compétences et préférences de chaque classe et chaque individu. Il est aussi très

important de bien définir les objectifs et les moyens d'évaluation, ne perdant pas de vue que l'objectif principal du cours de français reste toujours l'acquisition de la langue. Finalement, au vu des différents systèmes d'éducation en Europe et en Asie, il reste à examiner dans quelle mesure et avec quelles difficultés ce modèle pourrait être appliqué à l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans d'autres pays, notamment au Japon, où ces activités sont plutôt rares.

Références

Association croate des professeurs de français : <http://hupf.hr >, consulté le 2 septembre 2017.

Commission européenne : Éducation et formation <http://ec.europa.eu/education>, consulté le 8 janvier 2018.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity – Flow and the psychology of discovery and invention,* New York: Harper Collins.

Ipaq Peta Project : < http://ipaq.petagimnazija.hr/en >, consulté le 5 janvier 2018.

Mladinić, P. (ed.) (2014). *IPAQ Peta : afirmativna nastava i inovativno učenje i poučavanje u gimnazijama u okviru hrvatskoga kvalifikacijskog okvira.* Zagreb : Marines.

Moussavi Rozati, P., Shairi, H. R., Safa, P. & Letafati, R. (2016). Le niveau de l'interaction de la didactique de FLE avec l'art, In *Francisola,* <http://ejournal.upi.edu >, 175-185, consulté le 2 septembre 2017.

Réforme du curriculum : < http://www.kurikulum.hr >, consulté le 24 décembre 2018.

Sawyer, R. K. (2001). *Creating conversation: Improvisation in Everyday Discourse*. New Jersey: Hampton press.

Sawyer, R. K. (2003). *Creativity and Development*. New York: Oxford University Press.

Didactique de la grammaire en contexte francophone
Comment la contextualiser géolinguistiquement

PORTINE Henri
henri.portine@u-bordeaux-montaigne.fr
(Université Bordeaux Montaigne – France)

Résumé

Nous situant dans un contexte « universaliste » (mais ouvert sur les autres contextes), nous nous sommes appuyés sur trois types de données : un recueil d'erreurs classées, des observations (attitudes, cas d'incompréhensions) et des entretiens incluant les pratiques métalinguistiques et métacognitives pour proposer une conception de la didactique de la grammaire fondée sur la conceptualisation grammaticale mais intégrée aux différents contextes géolinguistiques (écologie linguistique). Nous avons ainsi dégagé trois paramètres fondamentaux que nous présentons afin de dynamiser l'interface entre le contexte francophone et les différents contextes géolinguistiques.

Mots clés

Conceptualisation grammaticale, didactique de la grammaire, écologie linguistique, heuristiques grammaticales, interface grammaticale.

1 Introduction : didactique universaliste *vs* didactique contextualisée

Nous proposons deux parcours de lecture. Après avoir lu l'introduction, notre lecteur ou notre lectrice pourra décider de (a) aller directement aux sections 3 et 4 qui traitent de méthodologie d'apprentissage de la grammaire puis revenir (après avoir repris sa classe ou non) à la section 2 qui fournit les bases théoriques de la méthodologie développée dans les sections 3 et 4 (lecture inductive) ; (b) lire les sections 2, 3 et 4 dans l'ordre, de façon « déductive », mais on sait que la lecture déductive n'est pas toujours la meilleure et qu'une lecture inductive peut parfois fournir de meilleurs résultats.

Par *zone géolinguistique*, nous entendons une région du monde caractérisée par tel type de représentation du sens en langue maternelle et par telle représentation de la langue française. Nous prendrons, notamment, le cas de la « relative » en japonais (un syntagme avec noyau verbal en position pré-nominale et à statut adjectival) et en

français (un syntagme à statut propositionnel post-nominal).

L'opposition entre didactique[1] universaliste et didactique contextualisée est *a priori* bien connue : dans le premier cas, on ne tient pas compte des particularités locales et les matériaux pédagogiques sont produits dans un espace francophone ; dans le second cas, on tient compte des particularités locales (culture éducative locale, prise en compte de la langue maternelle, etc.) et les matériaux pédagogiques sont produits dans le pays non francophone où a lieu l'enseignement. On remarque que la didactique du FLE et du FLS est à tendance universaliste dans un pays francophone ou lorsqu'une(e) professeur(e) francophone enseigne dans un pays non francophone.

En fait, la situation n'est pas toujours aussi simple. D'une part, « universaliste » *vs* « contextualisé » répond aussi à des choix qui peuvent dépendre de la période. Ainsi, de 1960 à 1978 a-t-on opté pour une didactique universaliste à la suite des travaux sur le structuro-global audio-visuel (SGAV), avec une exception toutefois : la méthode *La France en direct* (auteurs : Guy et Jeanine Capelle ; éditeur : Hachette ; année de publication : 1971) avait plusieurs versions dont, notamment, une version romane. D'autre part, certains domaines semblent rétifs à la « contextualisation » : le cas de la grammaire est typique de ce point de vue parce qu'on a le sentiment que « la grammaire, c'est la grammaire » et qu'elle est donc insensible à quelque particularité que ce soit, tout au plus peut-on avoir une approche contrastive.

C'est cette dernière question que nous allons aborder à la lumière de trois faits :

- sur le plan synchronique, un groupe de recherche « Grammaires et contextualisation » a été fondé par Jean-Claude Beacco et est aujourd'hui dirigé par Corinne Weber (cf. Beacco, Kalmbach, Suso López, 2014 et Fouillet, Stratilaki-Klein, Weber, 2015) et, sur le plan diachronique, une association, la *Société internationale pour l'histoire du Français langue étrangère ou seconde* (SIHFLES) a contribué à l'étude de certains cas de contextualisation ;
- les travaux en neuropsychologie mettent de plus en plus en évidence des circuits spécifiques pour l'activité langagière et des neuropsychologues comme Stanislas Dehaene et Olivier Houdé s'engagent dans le pontage entre recherche fondamentale et didactique ; parallèlement, Claude Germain (2017) propose une *approche neurolinguistique* développée à partir du *français intensif* conçu avec

[1] Nous entendons ici *didactique* comme étant la résultante de la prise en compte de l'enseignement et de l'apprentissage. D'autres conceptions existent, notamment dans un couple *didactique* / *pédagogie*.

Joan Netten, en s'appuyant sur les travaux du psycholinguiste Michel Paradis ;

- les linguistiques énonciatives (Culioli, 1991-1999)[2] et cognitives (Fuchs, Robert, 1997 ; Cuyckens, Geeraerts, 2007 ; Langacker, 2008) sont passées d'une approche par marques ou marqueurs à une approche par représentation du sens.

Il est important de souligner que le travail que nous présentons est encore à l'état d'ébauche. Il en est ainsi parce que l'articulation des trois faits mentionnés précédemment ne donne pas encore lieu à une véritable attention. D'autre part, ce travail prolonge nos travaux précédents sur les heuristiques, travaux en cours de publication.

2 Préalables théoriques

Pour des raisons pratiques, nous ne donnerons ici qu'un faisceau de notions qui, croisées, permettront de mieux saisir ce qui fonde nos propositions. Cela n'est pas dommageable pour une raison qui peut paraître paradoxale : ce n'est pas d'un panorama théorique complet que l'on a besoin pour guider des pratiques de didactique grammaticale mais d'un **ensemble convergent de notions**.

2.1 Enseignement de la grammaire *vs* didactique de la grammaire

Le terme *grammaire* a pendant très longtemps désigné uniquement des constructions « artificielles » (nous reprenons ce terme à Stanislas Dehaene). Lesdites constructions sont alors proposées aux apprenants et l'objectif de l'enseignant(e) est de les leur « implémenter » dans la tête afin qu'ils régularisent leurs productions, notamment écrites. Il y alors enseignement de la grammaire. Plus récemment (seulement au cours des années 1970, semble-t-il), on a considéré que les apprenant(e)s pouvaient participer à la construction des règles grammaticales dans le cadre du cours qu'ils/elles suivaient. On a nommé ce mouvement *conceptualisation grammaticale* et il a été proposé de deux façons différentes par Henri Besse (Besse, Porquier, 1984), d'une part, et par les auteurs de la méthode *C'est le printemps* (auteurs : Jacques Montredon *et alii* ; éditeur : Clé international ; année de publication : 1976), d'autre part. Dès lors que les apprenant(e)s participent à la construction des règles, nous considérerons qu'il n'y a plus enseignement de la grammaire mais *didactique de la grammaire*. Dans ce dernier cas, une autre forme de grammaires que les artificielles existe, à savoir les **grammaires**

[2] Le terme *énonciation* a donné lieu à différentes interprétations (Portine, 2001). Concernant l'énonciation, il faudrait citer deux grands précurseurs : Edouard Pichon et Jacques Damourette.

mentales (ce point sera rapidement précisé à la sous-section 2.4 ci-dessous).

2.2 Sémasiologie *vs* onomasiologie

Les « objets grammaticaux » (notions de nom, d'adverbe, etc. ; notions de sujet et de complément ; notion d'accord ; notion de morphologie ; etc.) et les règles grammaticales (accords ; position d'un mot ; forme des terminaisons ; inférences liées à l'utilisation d'un conditionnel comme futur d'un passé qui précède ; etc.) sont des *marques* ou des *marqueurs*. C'est pourquoi il paraît tout naturel de partir de ces marques pour en définir les usages (exemples : quand utiliser l'imparfait ? où placer tel type d'adverbe ? etc.). On appellera *sémasiologique* cette approche parce qu'elle part des signes que sont les marques grammaticales.

On peut aussi choisir un autre point de vue que l'on nomme *onomasiologique*. Il s'agit de partir des concepts : par exemple, comment exprimer le passé ou le futur ou la pluralité[3]). Il faut éviter toute rigidité en la matière. Les deux points de vue se complètent. Mais il est important de savoir comment les articuler et ne pas le faire de façon aléatoire. Le point de vue onomasiologique est plus synthétique[4] que le point de vue sémasiologique ; il sera donc plutôt conclusif, le point de vue sémasiologique étant plus adapté aux remarques initiales sur un corpus d'étude.

2.3 Formulation métalinguistique *vs* activité épilinguistique et métacognitive

Un métalangage est un langage qui permet d'étudier un autre langage dit *langage-objet*. Ainsi, dans l'énoncé « en japonais, la particule *ga* indique le sujet », le japonais est-il le langage-objet et le français est-il le métalangage (dans une grammaire du français en français, le français est à la fois métalangage et langage-objet). Cette dualité « langage-objet / métalangage » est corrélée à une autre dualité utilisée en logique formelle depuis Quine : *use* / *mention* que l'on traduira par *en usage* / *en mention*. Dans l'exemple ci-dessus, le syntagme incomplet « en japonais, la particule […] indique le sujet » est *en usage* (c'est ici le niveau du métalangage) et « ga » est *en mention* (c'est ici le niveau du langage-objet). Malheureusement, les linguistes n'ont repris cette opposition que partiellement, nommant *autonyme* un mot ou un syntagme *en*

---

[3] Le concept grammatical de pluralité n'est pas simple. Certaines langues comme le français considèrent un collectif comme singulier (*la police est*…), d'autres comme l'anglais voient un pluriel (*police are*…). Pour certaines langues, le pluriel commence à deux, pour d'autres à trois. Avec *both*, l'anglais mixte les deux. Le chinois et le japonais n'ont pas de marque plurielle pour les noms.

[4] Il faut distinguer : « point de vue analytique » où l'on distingue les objets les uns à côté des autres ; « point de vue synthétique » où l'on rassemble les objets en un système et donc en les reliant les uns aux autres ; « point de vue holistique » où l'on considère le tout sans *perception* des parties.

mention.

La constitution d'un métalangage relève d'une réflexion sur la langue et d'une objectivation de cette réflexion (Gombert, 1990 ; Portine, 1997). C'est donc avant tout une activité à tendance scientifique. C'est pourquoi Culioli (1968 : 108) a proposé la notion d'épilinguistique. Lorsque nous parlons, nous nous corrigeons ou nous ajustons notre propos (à la situation, à l'interlocuteur, à notre visée signifiante). On ne peut considérer cette pratique comme véritablement métalinguistique (Trévise, 1994 ; Portine, 1997 : 37-38). Or ce que nous voulons, ce n'est pas transformer nos apprenants en linguistes mais les aider à se construire une **faculté de rétro-contrôle** leur permettant de se livrer à cette activité épilinguistique (qui n'est pas une compétence) de correction et d'ajustement (c'est-à-dire d'adaptation à différents paramètres). Certes, une activité de réflexion métalinguistique peut être utile (pour nommer notamment à l'aide d'étiquettes comme *nom*, *adjectif*) Mais cette activité métalinguistique (l'acquisition d'une compétence métalinguistique[5] relative) n'est pas une fin en soi ; elle a pour objectif de favoriser l'activité épilinguistique de nos apprenants.

Du point de vue grammatical, les activités métacognitives sont intermédiaires entre les activités métalinguistiques et les activités épilinguistiques : il s'agira donc de raisonner sur *sa* langue et *ses* activités discursives, ce qui permet de se construire des capacités à s'auto-corriger grâce à un rétro-contrôle opéré à bon escient. D'un point de vue plus général, on entend par « activités métacognitives » à la fois les stratégies mises en place par l'apprenant pour guider ses apprentissages et l'acquisition d'une faculté que l'on nomme souvent « apprendre à apprendre ». Nous limitons donc ici les activités métacognitives à leur aspect grammatical.

2.4 Grammaire artificielle *vs* grammaire mentale

Lorsqu'on utilise le mot *grammaire*, on pense généralement à un ouvrage (par exemple, *Le bon usage* de Grevisse) ou à un manuel utilisé en langue maternelle ou en langue étrangère. Mais d'où proviennent ces ouvrages ? Historiquement, la notion de grammaire a été élaborée pour faciliter l'acquisition d'une compétence rhétorique (notamment à Alexandrie aux cours des 2ème et 1er siècles avant J.-C.). C'est donc en réfléchissant à ce qui était mécanique (explicitable et reproductible) dans l'usage de la langue que l'on a mis en place un enseignement de grammaire puis des manuels de grammaire et enfin des *sommes grammaticales* nommées *grammaires* qui sont des

[5] Il est important de remarquer qu'ici *compétence* est au singulier et suivi d'un adjectif qui le détermine.

artefacts (c'est pourquoi Stanislas Dehaene, professeur au collège de France, a introduit dans son séminaire la notion de grammaire artificielle). Il serait paradoxal que ces artefacts n'aient pas un substrat mental et que ce qui est mécanisable (et donc automatisable) ne le soit pas dans le cerveau des sujets parlants. C'est pourquoi on peut légitimement considérer que s'il y a des ouvrages de grammaire (artificiels) c'est parce que le cerveau humain comporte lui-même une grammaire (dont nous ignorons actuellement la forme), une grammaire mentale. On trouve parfois *grammaire intériorisée* pour désigner cette grammaire mentale de la langue maternelle. Nous proscrivons cette dénomination parce que le terme *intériorisée* conduit à penser que cette grammaire vient de l'extérieur alors qu'elle a été construite par l'enfant, avant de fréquenter l'école, puis retravaillée à l'école sous une forme explicitée et influencée par les grammaires artificielles (et leurs normes). La formule *grammaire d'apprenant* a toute sa légitimité (Véronique, 2017) mais nous lui préférerons *grammaire mentale* afin de bien souligner le siège des opérations qui nous intéressent ici.

Ce qui précède est très important pour la langue étrangère ou seconde. Si nous nous contentons d'enseigner des règles à nos apprenants (ce qui n'est pas en soi inutile, nous le verrons), nous leur proposons un savoir hors de la pratique de la langue (dénoncé en son temps par Stephen Krashen) et non leur propre élaboration de *leur* grammaire mentale.

2.5 Heuristiques et approches (socio)constructivistes

On remarquera qu'ici *heuristique* est un nom et *socioconstructiviste* un adjectif. Cette différence a son importance : un nom porte une forme substantivée alors qu'un adjectif porte un attribut[6].

La notion d'heuristique en didactique des langues n'est pas nouvelle (cf. Cuq, 1996 : 41, 45, 50, 104) mais toujours en position adjectivale et relève généralement d'une activité métalinguistique sans prise en compte de l'incidence mentale de cette activité. En nous inspirant des travaux des psychologues du raisonnement (voir, par exemple, Cadet, Chasseigne, 2009), nous avons proposé une notion d'heuristique qui prolonge les travaux de Sandrine Aguerre (2010) et qui correspond à une procédure

[6] Au Moyen-Âge, les grammairiens latins ont divisé la catégorie « nomen » en deux sous-catégories : le *nomen substantiuum* (qui deviendra d'abord le *substantif* puis la catégorie du nom) et le *nomen adiectiuum* (qui deviendra la catégorie *adjectif*). La notion de substance a été beaucoup discutée au Moyen-Âge : le mot *blancheur* peut-il être un *substantif* alors qu'il désigne un attribut ? La conception moderne des noms et des adjectifs est formelle, ce qui lui permet d'échapper à ce genre de paradoxe.

mise en place conjointement par l'enseignant(e) et les apprenants (Portine, à paraître) : face à une situation qui pose un problème (par exemple, une nouvelle marque de temps verbal, un nouveau marqueur, une structure qui semble étrange), l'enseignant(e) élabore un mini-corpus de données non hiérarchisées auxquelles s'ajouteront des données fournies par les apprenants en cours de route, mini-corpus qui n'est pas proposé d'emblée en entier mais séquence par séquence, puis les apprenants formuleront des règles qu'ils évalueront à la lumière de nouvelles données. L'heuristique consiste en la méthode de traitement des données par les apprenants avec l'appui de l'enseignant(e).

Cette notion d'heuristique s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. La notion de constructivisme a été louée et critiquée sans que les choses soient toujours très claires. Nous ne pouvons ici que donner notre acception de cet adjectif. Pour nous, il y a perspective constructiviste lorsque l'apprenant(e) élabore son propre savoir et ses propres savoir-faire en confrontant ses acquis et ses hypothèses nouvelles au monde empirique qui l'entoure, les autres personnes (enseignant(e), apprenants, éventuellement des tiers) appartenant aussi à ce monde empirique : Jonnaert (2002 : 66) rappelle que « Les constructivistes abandonnent l'idée d'une connaissance qui soit une copie conforme de la réalité extérieure au sujet : la réalité ontologique. » La connaissance transforme donc l'objet à connaître : la langue française devient *ma* langue. Cette conception est convergente avec celle de Piaget et des néo-piagétiens comme Daniel Gaonac'h mais aussi avec la pédagogie Freinet [7]. Est-elle constructiviste ou socioconstructiviste ? Ce débat, qui ne saurait être traité ici, dépend de la façon dont on envisage la corrélation entre apprentissage et socialisation. Pour les néo-vygotskiens, les néo-piagétiens ne sont pas socioconstructivistes mais seulement *constructivistes*. Cela dépend de la façon dont on considère le *co-apprenant* ; s'il n'est qu'un paramètre du problème à résoudre, il y a perspective constructiviste mais non socioconstructiviste ; si le co-apprenant est co-acteur de ma construction de savoirs et de savoir-faire, alors il y a perspective socioconstructiviste.

3 Les trois formes de la contextualisation de l'activité grammaticale

Nous allons maintenant nous intéresser au « comment contextualiser l'activité grammaticale ? », les notions qui précèdent permettant de comprendre pourquoi non

[7] Voir le commentaire que fait Piaget sur Freinet (1969 : 98-99).

seulement nous reprenons des travaux existant mais aussi pourquoi nous proposons des ajouts à ces travaux.

Nous devons tout d'abord distinguer les pratiques grammaticales en langue maternelle, en langue seconde et en langue étrangère, en nous référant bien entendu au français (mais on pourrait étendre ces considérations aux autres langues) :

- en français langue maternelle, les « élèves »[8] ont à leur disposition un savoir parler qu'ils peuvent apprendre à objectiver puis à analyser par des procédures généralement distributionnelles et transformationnelles ;
- en français langue seconde, les apprenants n'ont pas ce savoir à leur disposition puisque leur connaissance de la langue est beaucoup moins stable que celle des élèves en langue maternelle, mais ils peuvent recueillir des corpus en interrogeant des locuteurs natifs et les confronter à leurs propres pratiques ;
- en français langue étrangère, les apprenants n'ont pas la possibilité de recueillir un tel corpus (sauf lorsque la langue est apprise dans un pays où elle est parlée, mais il y a alors d'autres obstacles) ; ils doivent donc se référer aux apports extérieurs (enseignant(e), manuels, lectures) tout en observant aussi leurs propres pratiques.

Il est donc normal que les pratiques en didactique de la grammaire soient différentes dans les trois cas (mais avec des convergences qu'il serait intéressant de mettre en évidence pour le français langue maternelle).

3.1 La grammaire comme savoir explicitable régulateur

Ce qui distingue fondamentalement l'activité grammaticale de l'activité discursive ou rhétorique[9] (celle de production et de compréhension de discours en situation), c'est le côté mécanique de l'activité grammaticale alors que l'activité discursive est un art du développement et de la reprise qui transforme le déjà dit, lui permet d'évoluer (ce que l'on appelle souvent depuis Vygotski une conduite *en spirale*). Les deux activités sont donc fondamentalement différentes et l'activité grammaticale est au service de l'activité discursive (de la *littéracie* à l'écrit). Le problème majeur est que l'activité grammaticale est en soi implicite : quand je parle en langue maternelle ou dans une langue étrangère que je possède parfaitement, je n'ai nullement conscience de cette activité grammaticale

[8] Le terme « élève » désigne une posture institutionnelle et le terme « apprenant » une posture fonctionnelle, celle d'un individu plongé dans un processus d'apprentissage. Dans le cas de la langue maternelle, l'usage demeure de parler d'élèves (et d'étudiants pour l'université).

[9] Le terme *rhétorique* a souvent mauvaise presse dans le monde francophone depuis le milieu du 20ème s. du fait que le 19ème s. a cultivé une rhétorique souvent réduite aux figures du discours. De ce fait, *rhétorique* est souvent entendu comme art du bavardage. En anglais, *rhetoric* n'a pas subi cette disgrâce.

sous-jacente et lorsque je me livre à une activité épilinguistique (cf. sous-section 2.3) je le fais sans expliciter mon savoir grammatical[10]. C'est pourquoi nous dirons que le savoir grammatical peut ou non être explicité mais qu'il doit être explicitable (c'est la condition *sine qua non* de la mécanicité, que l'on retrouve d'ailleurs en mathématiques).

Non seulement ce savoir est supposé être explicitable mais il est aussi facteur de régulations. Celles-ci opèrent à trois niveaux (cf. figure 1) :

- au niveau structurel (régulation de la morphologie flexionnelle, la morphologie dérivationnelle appartenant à l'activité lexicale ; régulation des structures syntagmatiques ; régulation des séquences orales et des propositions / phrases à l'écrit) ;
- au niveau sociolinguistique (réglage en fonction du contexte sociologique et des situations de production) ;
- au niveau pré-discursif (choix permettant de réguler les stratégies discursives que l'on veut utiliser)[11].



Figure 1 : La grammaire comme facteur de régulations

Cet ensemble de régulations permet d'avoir un discours bien construit et le plus efficace possible par rapport à l'intention signifiante du locuteur au sein d'un contexte socio-situationnel donné. Ce caractère opératoire de la grammaire se retrouve quel que soit le niveau auquel on se place : grammaire mentale (guider la production et la compréhension au niveau discursif) ; grammaire-manuel (aider l'apprenant à se construire sa propre grammaire mentale) ; ouvrage grammatical de référence (expliciter les mécanismes de la langue au fondement des activités discursives).

---

[10] Il y a quelques années, nous avons travaillé sur le Corpus d'Orléans. Lorsqu'un vigneron dit « les étudiants ont voulé / ont voulu » (vraisemblablement parce qu'il était parti sur « ont cherché à »), il n'explicite pas son savoir grammatical (le participe passé de *vouloir* est *voulu* et non *voulé* qui serait constitué sur le paradigme de la première conjugaison) mais il se livre à une activité épilinguistique qui mobilise un savoir grammatical sous-jacent (infra-conscient) sans l'expliciter.

[11] Déjà au 18ème siècle, le grammairien Nicolas Beauzée remarque que le fait de remplacer un passé composé par un futur antérieur modifie la valeur textuelle d'une phrase (cf. *j'ai échoué à l'examen, j'ai donc travaillé pour rien* / *j'ai échoué à l'examen, j'aurai donc travaillé pour rien*).

Nous venons de voir l'aspect régulateur des activités grammaticales. Mais comment cet aspect régulateur permet-il l'auto-construction d'une compétence grammaticale ?

3.2 Compétence grammaticale et activités métacognitives

Toute langue possédant une grammaire (explicitée dans des manuels et/ou des sommes ou non), tout sujet parlant[12] a une compétence grammaticale en langue maternelle (les choses sont un peu plus compliquées lorsqu'il y a une langue maternelle et une « langue nationale »). La scolarisation permet d'expliciter les fondements de cette grammaire mais selon des procédures qui ont une histoire. C'est le développement des activités métacognitives. Pour nous, il n'y a pas de « compétence métacognitive » (comme il n'y a pas de « compétence épilinguistique ») parce qu'une compétence suppose un système possédant une certaine architecture mentale alors que les activités métacognitives (comme les activités épilinguistiques) obéissent à une stratégie qui a une finalité. La compétence grammaticale en langue maternelle rend complexe l'édification d'une compétence grammaticale en langue seconde ou étrangère.

Les travaux des psycholinguistes et des neuropsychologues portent à penser que l'architecture d'une grammaire mentale est arborescente. Mais cela conduit à poser deux questions : (a) il existe différents types d'arbres grammaticaux (Tesnière, Chomsky, Mel'čuk, et d'autres encore) ; y a-t-il un type à privilégier et si oui lequel ? (b) une langue SVO (sujet-verbe-objet) comme le français donne lieu à des arbres grammaticaux distincts de ceux construits dans le cadre d'une langue SOV comme le japonais ; ne peut-on que les juxtaposer ou existerait-il une superstructure commune ?

Ce qui suit n'est qu'une minuscule discussion sur ces points (et sans recours à un formalisme quel qu'il soit) : la « relative » en français est une proposition postposée au nom et constitue donc un arbre autonome qui va jouer un rôle adjectival par rapport à un nom et être reliée à ce nom par un pronom relatif, c'est-à-dire anaphorique. Le problème, comme nous allons le voir, est la difficulté à présenter ces différentes propriétés d'une façon homogène (Trévisiol-Okamura, Kaheraoui, 2015).

Rendons plus concrète cette description : dans « la voiture que j'ai achetée hier est déjà en panne », « que j'ai achetée hier » est une proposition que je peux représenter par un arbre phrastique comportant un déplacement et « que » est un pronom anaphorique qui a pour antécédent « voiture ». Les exercices grammaticaux classiques sont de deux

[12] Il faudrait écrire « sujet signifiant » afin d'englober les langues des signes qui ont une grammaire en propre : on distingue *la langue des signes française* (LSF) du français signé (grammaire du français).

types : (a) ils produisent l'adjectivation d'une structure propositionnelle qui devient subordonnée (exemple : *ma voiture est déjà en panne + j'ai acheté cette voiture hier > la voiture que j'ai achetée hier est déjà en panne*) ; (b) ils mettent l'accent sur la valeur anaphorique du pronom (exemple : *j'ai acheté une voiture > la voiture que j'ai achetée*).

Premier cas : ce type d'exercices insiste sur le caractère adjectival de la relative. Il s'agit des exercices qui demandent de faire une seule phrase à partir de deux phrases. Avantage de cette démarche : la fonction de la relative et l'intérêt de son emploi sont mis en évidence. Inconvénient de cette démarche : il est impossible d'aborder les modifications au niveau de la détermination (*ma + cette > la*) sous peine d'une complexification extrême.

Deuxième cas : ce type d'exercices insiste sur la valeur anaphorique du pronom en mettant en retrait l'opération de subordination puisque tout se joue au sein d'un syntagme nominal (ce qui est la résultante des deux types d'exercices). Avantage de cette démarche : la morphologie du pronom est clairement mise en évidence. Inconvénient de cette démarche : la fonction adjectivale est plus difficile à mettre en évidence puisque la réduction d'une phrase en proposition subordonnée n'apparaît pas.

On voit les difficultés que peut éprouver un apprenant à se constituer une « compétence[13] à associer un événement propositionnel à un nom ». On perçoit la complexité du travail métacognitif, même en faisant abstraction des structures de la langue maternelle.

3.3 La grammaire comme savoir culturel

Dès l'école primaire, il y a *disciplinarisation* : « quand les langues deviennent matière d'enseignement […], elles deviennent des objets disciplinaires » (Beacco, 2015 : 17).

Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer dans cette langue. C'est aussi acquérir un « savoir culturel ». Dans les années 1960, l'apparition du courant structuro-global audio-visuel (SGAV) a été à l'origine d'un mouvement utilitariste de l'apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, on a retrouvé le double intérêt de cet apprentissage : pouvoir obtenir une information ou

[13] Ici, le terme *compétence* correspond à « approche par compétences », c'est-à-dire « par savoir-faire ». Il faut donc distinguer cette notion de compétence (associée à un « descripteur ») de celle que l'on trouve dans « compétence grammaticale » (associée à un système structuré). Le *Cadre européen commun de référence* comporte certaines ambiguïtés en la matière.

demander la réalisation d'une action, savoir donner un renseignement, sont des objectifs utilitaristes ; pouvoir parler de la phrase complexe de Proust, savoir montrer que l'on est capable de dire la même chose de deux façons différentes sont des objectifs culturels.

Du point de vue scolaire, et sous une forme un peu analogue à celle qui précède, la grammaire du français donne souvent lieu à un examen qui peut être caractérisé par une note éliminatoire. Toujours sur le plan culturel, la grammaire d'une langue étrangère peut donner lieu à plusieurs attitudes. Ainsi, en France, considère-t-on généralement que la grammaire de l'anglais n'a que peu d'intérêt. La réputation du français est d'avoir une grammaire complexe. Pouvoir montrer son expertise en la matière est valorisant.

Nous avons vu que la grammaire avait aussi une composante régulatrice au niveau des normes sociales. Cet aspect a un pendant culturel. Savoir montrer que l'on sait s'adapter à la diversité socio-situationnelle peut parfois donner un avantage.

Nous pouvons maintenant traiter de la contextualisation de la didactique de la grammaire et de son paramétrage.

4 Les paramètres de la contextualisation de l'activité grammaticale

Nous allons associer une composante hypothétique à une composante qui a déjà beaucoup été travaillée en matière de contextualisation de la didactique de la grammaire, notamment par le groupe de recherche GRAC déjà mentionné et ses correspondants internationaux.

La question de cette contextualisation se pose aussi au niveau francophone (Chiss, David, 2014). Cet article montre d'ailleurs combien il est difficile de faire porter la question socio-situationnelle sur le grammatical. Dès lors, que l'on parle de variation dialectale, sociale ou situationnelle, on s'oriente vers le lexical. Or la variation grammaticale existe aussi au niveau de l'aire d'une langue donnée : outre les formes québécoises et l'intérêt récurrent pour l'absence de « ne », on peut relever les formes du type « je l'ai vu à lui » du Sud de la France ou « un homme que je connais pas son nom » en grammaire de l'oral, par exemple.

Nous allons relever trois paramètres de la contextualisation de la didactique de la grammaire (figure 2).

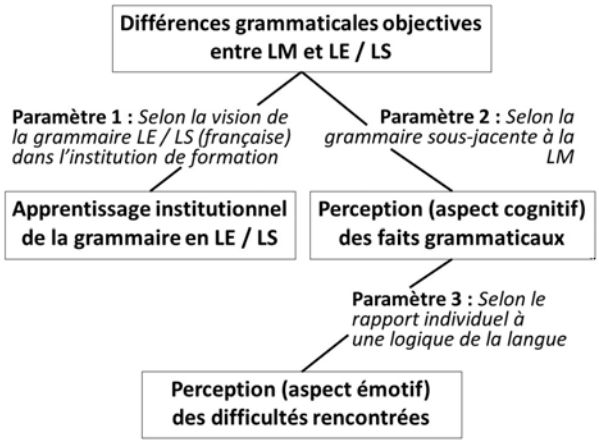


Figure 2 : Les paramètres de la contextualisation de la didactique de la grammaire

4.1 Le paramètre « Vision de l'institution de formation »

Sur ce point, on se reportera aux travaux du GRAC (Paris 3) et notamment au numéro 181 de *Langue française* (2014). Ce type de travaux est très important pour tenter de comprendre la notion de contextualisation de la didactique de la grammaire. Mais nous souhaitons proposer une modalité de décentration de ce point d'intérêt pourtant essentiel qui est marqué par « […] la place accordée à la langue première du public visé dans la rédaction des ouvrages et notamment par rapport aux dénominations des classes grammaticales (nom, adjectif qualificatif, […] et des faits de langue (la négation, la forme passive…). » (Fouillet, Stratilaki-Klein, Weber, 2015 : 40-41), c'est-à-dire l'interprétation (par les enseignants, par les manuels) du « contexte linguistique, éducatif et culturel [des] apprenants de français non natifs » (*ibid*., 38).

4.2 Le paramètre « Perception-cognition liée à la langue maternelle »

Les travaux du GRAC s'inscrivent dans la perspective de la contextualisation des savoirs savants (Beacco, Kalmbach, Suso López, 2014 : 3) et donc en fonction de savoirs déclaratifs, et non dans la « perspective ancienne » de « l'application des savoirs savants » est-il précisé. De plus, ces travaux comprennent *grammaire* au sens d'ouvrage et non au sens de construction mentale de l'apprenant. Une perspective différente est celle des études acquisitionnistes qui étudient les « grammaires d'apprenant », c'est-à-dire des processus acquisitionnels. Nous nous situerons, dans le cadre du présent paramètre, dans une troisième perspective, celle de la structuration mentale du savoir-faire (ou savoir procédural) des apprenants en regard de leur langue maternelle.

Pour ce faire, à titre d'illustration et dans le prolongement des remarques sur la relativisation à la sous-section 3.2, nous allons nous intéresser à la « relative » en

japonais (figure 3). Certains considèrent qu'il n'y a pas de relative dans les langues où celle-ci ne se réalise pas sous la forme d'une proposition introduite par un pronom dit *relatif*. Pour nous, cette position est européo-centrée et oublie que les faits grammaticaux sont susceptibles d'une double approche, structurelle et fonctionnelle. Oublier l'un de ces aspects est se livrer à une amputation : il convient de les articuler (hors bien évidemment les micro-analyses sur l'un ou l'autre plan). La proposition relative en français correspond à une relative en japonais (nous n'employons plus le mot de proposition, peut-être le terme prédication serait-il opératoire) structurée différemment mais avec la même fonction.

Il faut apporter une dernière précision. Les traducteurs anglais ↔ français savent bien qu'à une proposition relative en français va généralement correspondre en anglais soit un syntagme adjectival soit un dédoublement en deux phrases. Ce point, quantitatif, n'est pas non plus celui sur lequel nous nous situons ici.

La fonctionnalité de la relative en japonais est la même qu'en français ; elle permet d'augmenter l'aire de détermination d'un nom-noyau. Mais la modalité de réalisation de cette fonctionnalité se fait par un groupe plus synthétique (figure 3) que la proposition relative en français qui est plus analytique.

a.	智子が買った車はとても速く走る。							
b.	Tomoko	ga	katta	kuruma	wa	totemo	hayaku	hashiru
c.	Tomoko	sujet	acheter (passé)	voiture	thème	très	vite	rouler (présent)
d.	La voiture que Tomoko a achetée roule très vite.							

Figure 3 : Structure de la « relative » en japonais

Ce caractère synthétique est plus important à nos yeux que le fait que le groupe relatif soit antéposé au lieu d'être postposé, mais les deux se combinent. À partir de là, nous considérerons que le fait de passer de la relative en japonais à la relative en français suppose une déconstruction-reconstruction mentale. Accepter cette position a une conséquence : les heuristiques que nous construisons pour la conceptualisation grammaticale doivent en tenir compte. Ce sera notre point d'aboutissement actuel.

4.3 Le paramètre « Structure émotionnelle individuelle »

Nous n'aborderons pas ce paramètre qui demanderait une étude en soi mais, surtout, qui est beaucoup trop variable pour être appréhendé de façon globale. Nous ne livrerons qu'une anecdote, d'ailleurs périphérique, mais qui nous paraît transférable *mutatis*

mutandis à la didactique de la grammaire, étant donné l'aspect mécanique de celle-ci. L'auteur de ces lignes, ayant cru avoir une vocation de logicien avant de devenir linguiste et didacticien, a été conduit à donner des cours d'initiation à la logique en cursus de linguistique. Or le principal obstacle était bien souvent non pas cognitif (incapacité à entrer dans la mécanique des calculs formels) mais émotionnel (*les mathématiques* (!)*, ce n'est pas pour moi* ; *de toute façon, je n'y comprends rien*). C'est donc la peur de l'aspect mécanique qui bloquait les compétences analytiques des étudiant(e)s (compétences nécessaires pour toute entreprise dans un domaine mécanique) Ceux et celles qui arrivaient à surmonter cet obstacle (traumatisme de l'adolescence ?) entraient parfaitement dans les inférences au sein des mondes possibles du calcul des propositions.

4.4 Comment articuler ces trois paramètres ?

L'apprenant est un tout. Les composantes précédentes (discours grammatical fréquenté auprès des enseignants et des manuels, composante cognitive de la pratique linguistique en langue maternelle, composante émotionnelle en regard des nécessaires abstraction et mécanicité pour penser le fait grammatical) se mêlent chez lui. L'articulation de ces trois paramètres relève donc de différenciations dans l'acte didactique : nous devons les prendre en compte dans la constitution d'heuristiques aux fins de conceptualisation grammaticale.

5 Conclusion ? Didactique, linguistique, neuropsychologie et neurosciences

Ce qui précède cherche à tenir compte à la fois des contraintes de la didactique, des interrogations de la linguistique (souvent plus importantes que ses réponses pour la didactique) et des questionnements actuels en neuropsychologie. Tout en ayant conscience du caractère non achevé des présents propos, nous voudrions faire, en guise d'esquisse de conclusion provisoire, trois remarques.

La première remarque porte sur le terme « neurosciences ». Pour nous, ce terme est trompeur (ce que nous ne dirions pas pour « sciences cognitives »). Il porte à penser que l'activité neuronale explique tout et tend à faire oublier que la neuropsychologie ne peut traiter que de ce qui relève de cette activité neuronale. Or plus on se situe dans les explications « micro » plus on doit faire un travail important de pontage avec le « macro ». L'association que fait M. Gabriel (2015) entre neurosciences et *neurocentrisme* n'est pas dénuée de fondement même s'il en tire des conséquences qui nous semblent exagérées.

Dès lors que l'on accepte la remarque qui précède, on peut en faire une deuxième : notre activité cérébrale est bien le substrat de nos actes de pensée. Il est donc fort probable que nous devrions prendre de plus en plus en compte les travaux en neuropsychologie.

Et cela nous amène à notre troisième remarque. Il est à l'heure actuelle très difficile de faire un pont entre les travaux de neuropsychologie et la didactique. Il en est ainsi parce que les deux champs peinent à communiquer malgré certaines propositions de discussion (comme celles faites par Olivier Houdé en cette année 2017). Il faut à la fois trouver un langage commun et le moyen de tenir compte de publications parfois peu accessibles conceptuellement. C'est à cette condition que les propositions encore timides émises ici pourront prendre véritablement sens.

Références

Aguerre, S. (2010). Grammaire de l'apprenant et explicitation. Quand apprendre, c'est se construire des représentations, à partir de corpus et d'instruments. In Galatanu O. & *alii* (dir.). *Enseigner les structures langagières en FLE*, 65-75. Bruxelles : Peter Lang.

Beacco, J.-C. (2015). La grammaire : Un long fleuve tranquille ? In Defays, J.-M. & *alii*. *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015*, 15-29. Bruxelles : EME. Vol. 1.

Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M. & Suso López, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères. *Langue française*, 181, 3-17.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-CREDIF [réédition chez Didier en 1991].

Chiss, J.-L. & David, J. (2014). Les grammaires de référence dans la francophonie : Contextualisations et variations. *Langue française*, 181, 79-95.

Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-117.

Culioli, A. (1991-1999). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris : Ophrys. 3 tomes.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.

Cuyckens, H. & Geeraerts, D. (eds.) (2007). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford University Press.

Fouillet, R., Stratilaki-Klein, S. & Weber, C. (2015). Questionner les grammaires du français langue étrangère produites en contexte allophone. *Le Français dans le monde. R&A*, 57, 38-46.

Fuchs, C. & Robert, S. (eds.) (1997). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris : Ophrys.

Gabriel, M. (2015). *Ich ist nicht Gehirn*. Berlin : Ullstein Buchverlage GmbH. Traduction française : *Pourquoi je ne suis pas mon cerveau*. Paris : J.-Cl. Lattès, 2017.

Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL)*. Longueuil, Québec : Myosotis.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Folio Essais.

Portine, H. (1997). D'où vient le métalangage ? *Linx*, 36, 25-39.

Portine, H. (2001). Énonciation et didactique de la grammaire. In Peacock, N. (ed.), *Tous azimuts*, 1-32. University of Glasgow.

Trévise, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : Un défi pour la didactique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 171-190.

Trévisiol-Okamura, P. & Kaheraoui, M. (dir.) (2015). *Les subordonnées : Corpus, acquisition et didactique*. Rennes : PUR.

Véronique, G.-D. (2017). La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention. *Lidil*, 56, http://journals.openedition.org/lidil/4734

Entre tradition et réforme：Réflexions sur l'enseignement de la grammaire française à Taiwan

CHANG Kuo-Lei
emilie@mail.tku.edu.tw
(Université Tamkang – Taiwan)

Résumé

Le département de langue française de l'université Tamkang ne consacre que deux séances hébdomadaires à l'enseignement de la grammaire. La progression enregistrée étant comparable entre les différentes classes, nous proposons dans le présent article une réflexion sur le contexte de l'apprentissage du français à Taïwan afin de définir la méthode d'enseignement la plus appropriée, permettant aux élèves une acquisition optimale de la langue.

Mots clés

Grammaire, Taiwan, université, enseignement, règle.

1 Introduction

Dans les années soixante-dix, l'approche communicative (notion traduite par « Communicative Approach » en anglais) est apparue dans les pays anglo-saxons, et est rapidement devenue un outil de référence en didactique de langue étrangère, y compris pour l'apprentissage de la grammaire. Elle doit son succès aux principes sur lesquels elle repose, tels que « la classe devrait se centrer sur l'apprenant », et « les enseignants ne devraient pas être les seuls transmetteurs de connaissance en classe », mais devraient « être animateur de l'atmosphère de la classe », mis en application avec profit par nombre d'enseignants. En outre, cette approche met également en avant que « les compétences linguistiques des élèves devraient être naturellement acquises grâce à des jeux de rôle et d'autres activités de communication analogiques ». Sur le plan de l'enseignement de la grammaire, la première génération de l'Approche communicative préconise même de traiter de façon « implicite» tous les problèmes grammaticaux rencontrés en classe de langue.

Le concept de l'enseignement implicite de la grammaire est mis en doute dans les pays dont la langue maternelle des élèves est peu similaire à la langue étrangère apprise. Sous condition de ne pas vouloir retourner dans l'interprétation traditionnelle, à savoir celle d'un enseignement grammatical reposant sur l'explication des règles, le

didacticien français a préconisé un enseignement grammatical de l'approche communicative, mettant l'accent sur « l'obervation d'exemples » （Besse, 1984）, et suivi d'une correction réciproque sur les règles grammaticales antérieurement observées (Courtillon, 1985, 1989).

Cependant, il est indéniable que les conditions sont différentes d'un pays à l'autre en matière d'enseigment de la grammaire. Outre les facteurs que constituent les locaux de travail, le nombre de cours par semaine, la planification du cursus, la langue d'enseignement, la méthode d'enseignement aura une incidence déterminante sur l'apprentissage.

Le département de français où je travaille, par exemple, propose un cours de grammaire aux étudiants des deux premières années. Il est obligatoire, mais ne repose que sur deux séances par semaine[1]. En raison de l'éloignement entre la langue française et celle des étudiants, les enseignants choisissent en général l'enseignement explicite au sein de leur cours de grammaire. Cet article vise à tenter de définir, au sein de cette université où le nombre de séances par semaine paraît faible, **et où la progression suit un programme précis, la méthode d'enseignement la mieux appropriée.** En outre, nous nous placerons du point de vue de l'étudiant pour savoir quel enseignement grammatical permet la meilleure acquisition au cours de son apprentissage.

2 Les deux propositions principales dans l'enseignement grammatical

Les deux catégories principales dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire sont de « formule implicite» (grammaire implicite) et «formule explicite» (grammaire explicite)(Besse, 1984). À l'issue de l'apparition de l'approche communicative, les didacticiens préconisent que l'apprentissage d'une langue étrangère devrait se faire dans un contexte naturel. Il faut donc se passer de la grammaire. Tel est le concept de la « grammaire implicite » (Besse, 1984). Pourtant, cette méthode suscite nombre d'interrogations, notamment dans certains pays où la langue maternelle des apprenants est éloignée de la langue cible apprise, et dont la mise en oeuvre pose souvent nombre de difficultés durant la classe (Béacco, 1993 ; Bresson, 1989). En outre, certains didacticiens ont constaté que l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère, y compris l'utilisation de métalangue grammaticale, est souvent très liée à la culture de l'enseignement/apprentissage du pays en question (Besse, 1984, 2011 ; Béacco, 1993 ; Simon, 1993 ; Confais, 1997 ; Cuq, 1998; & Barbot Camatarri, 1999).

[1] Le cours de grammaire devient optionnel en troisième année d'études.

2.1 Enseignement par l'explication de règle

Nous parlons de l'enseignement grammatical effectué « de façon explicite », quand nous expliquons des règles de grammaire dans la classe (Besse, 1984). La grammaire explicite fait partie de la « méthodologie traditionnelle» ou celle de la « grammaire-traduction » (Germain, 1993 ; Germain & Séguin, 1995). La méthodologie « traditionnelle » est souvent associée à l'utilisation de la métalangue dans l'enseignement de la grammaire (Béacco, 1993, 2010 ; Besse, 1980, 1984, 1986 ; Carlo & Granget, 2009 ; Confais, 1997 ; Cuq, 1998 ; Feuillet, 1997 ; Germain & Séguin, 1995). L'enseignement traditionnel de la grammaire, où les règles de grammaire sont considérées comme « hypothèses », « règles » ou « lois » (Besse, 1989), est lié en général à l'explication des règles de grammaire classées selon la terminologie grammaticale (Confais, 1997). En outre, on peut distinguer deux approches au sein de l'enseignement explicite de la grammaire : la « grammaire inductive » et la « grammaire déductive ». La première commence par expliquer les règles, puis les illustre à l'aide d'exemples ; alors que l'autre commence par faire observer des phrases d'exemples relatifs puis aborde l'explication des règles (Besse, 1984 ; Courtillon, 1996 ; Vigner, 2004). La différence fondamentale entre les deux enseignements explicites ci-dessus réside dans la concentration de « la forme de la langue» ou de « la fonction de la langue» (Bresson, 1989 ; Carlo, 2009) lors de l'enseignement. En d'autres termes, l'approche "déductive" est plus traditionnelle que l'approche inductive (Véronique, 1984), laquelle a été adoptée à large échelle durant son heure de gloire dans les années quantre-vingt-dix (Tagliante, 1994). Cette mise en application met en exergue la différence fondamentale entre la philosophie de l'enseignement traditionnel et celle de l'approche communicative. Les deux aspects les plus représentatifs de la philosophie communicative dans l'enseignement grammatical sont la "conceptualisation" préconisée de H. Besse en 1984, ainsi que la « grammaire notionnelle » proposée par J. Courtillon. Ces deux notions constitueront les points d'appuis de notre réflexion.

2.2 Enseignement par l'observation d'exemples

H. Besse a proposé en 1984 l'idée de la "conceptualisation" pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire (Besse & Porquier, 1984). Il s'agit d'une série d'activités grammaticales effectuées à travers l'observation des apprenants. Besse considère que les apprenants devraient apprendre la structure d'une langue étrangère eux-mêmes à travers l'observation d'une série d'exemples du sujet en question, construire leurs propres règles de grammaire et apprendre à se servir de l'auto-induction (Cuq, 2003). La proposition de « conceptualisation » de Besse est largement adoptée dans l'enseignement/apprentissage de l'approche communicative (Cuq, 2003).

J. Courtillon a quant à elle proposé l'idée de la « grammaire sémantique » pour faire enseigner/apprendre la grammaire de langue étrangère (Courtillon, 1985). Elle estime que ce dernier devrait tenir compte de l'aspect sémantique comme principe. La «grammaire sémantique» de Courtillon comporte trois phases : (1) Phase de la découverte (2) Phase de la correction mutuelle (3) Phase de la conclusion (Courtillon, 1989).

Au cours de la première phase de découverte, les étudiants doivent déduire leurs propres règles de grammaire après avoir observé les matériaux fournis par l'enseignant. Ces exercices comprennent à la fois la forme et le sens en grammaire. Certains manuels de grammaire française ont modifié l'ordre des leçons afin que les élèves identifient et établissent des règles de grammaire, dont les explications, sous forme de synthèse, apparaissent seulement à la fin du texte dans ces manuels. De cette manière, l'observation et l'hypothèse faites par les étudiants ne correspondent pas forcément aux règles réelles, constituant ainsi une opportunité de discussion avec les apprenants autour de ces aspects grammaticaux (Courtillon, 1989).

Puis intervient la « phase de correction mutuelle », dont l'enjeu est, pour Courtillon, l'acquisition de la grammaire, à savoir la capacité des étudiants à s'exprimer librement et s'auto-corriger avec leur propre connaissance grammaticale sans intervention de l'enseignant, objectif recherché grâce aux jeux de rôles et de simulations, parmi d'autres activités, où certains étudiants sont invités à repérer les erreurs et les expressions inappropriées chez leurs camarades, l'intérêt de cette étape étant d'aider les élèves à confirmer ou réviser les règles de grammaire cognitives. Nous constatons parfois que certains étudiants seront corrigés à ce stade pour des erreurs inexistantes. Par conséquent, cette phase de correction mutuelle entre les étudiants est très importante pour toute la classe. Pendant cette période, l'enseignant évitera d'intervenir directement pour corriger les erreurs des élèves, et son rôle se bornera à fournir la bonne réponse uniquement lorsque personne dans la classe ne sera en mesure de la produire.

Enfin, la dernière étape, dite « phase de conclusion », voit l'enseignant proposer une explication grammaticale permettant aux étudiants de confirmer leurs observations et leurs hypothèses précédentes sur les règles d'un sujet. Bien sûr, cette étape ne peut apparaitre qu'après la phase d'induction et l'activité de conceptualisation, toutes deux réalisées par les étudiants. Cette troisième étape fournit aux étudiants la version officielle des règles de grammaire, indépendamment des règles de grammaire élaborées par les étudiants. Il faut noter que cette dernière étape révèle seulement une représentation des structures de grammaire par les natifs, mais qu'elle ne suffit pas à exprimer les nuances et les distinctions subtiles en sémantique.

Toutefois, certains didacticiens ont constaté que l'acceptation des deux méthodes d'enseignement ci-dessus est étroitement liée à la culture de l'enseignement/apprentissage de l'enseignant (Besse, 1984 ; Béacco, 2010).

3 Analyse des questionnaires

Afin d'évaluer la pertinence de ces deux méthodes d'enseignement/apprentissage chez les apprenants taïwanais, nous avons élaboré un questionnaire relatif à l'observation d'exemples ainsi qu'à un sondage d'opinions. Les détails et les conclusions de cette enquête seront abordés plus loin dans cet article.

La présente étude comprend les aspects suivants :

- Premièrement, concernant « le choix du thème grammatical », nous avons choisi dans cet article « les pronoms personnels » comme sujet de recherche, non seulement parce qu'il n'existe pas de thème comparable dans la langue maternelle des élèves, ce qui affecterait l'aptitude des étudiants à établir une différence entre l'utilisation d'observation des exemples et l'explication des règles. En outre, ce thème grammatical est enseigné seulement avant l'examen mi-semestriel du deuxième semestre en première année. Les étudiants sont alors déjà mieux familiarisés avec leurs études au sein de l'université. De plus, ce choix permet aussi aux enseignants de mieux préparer le questionnaire.
- Deuxièmement, le choix des étudiants de première année comme destinataires du questionnaire a été motivé par le fait que la plupart d'entre eux n'ont jamais été confronté au thème de la grammaire. Cette méconnaissance nous aide à appréhender le processus d'acquisition des étudiants d'un sujet grammatical inexistant dans leur langue maternelle.
- Troisièmemet, notre méthodologie pour cette enquête a consisté en la préparation des deux questionnaires, à savoir celui « d'observation d'exemples et d'exercices », et celui interrogeant l'opinion des élèves quant aux deux enseignements (voir Annexe 1). Les étudiants concernés sont ceux qui ont suivi le cours de grammaire de niveau débutant avec moi durant l'année universitaire 2015-2016. Ils viennent des deux classes différentes : classe A et classe B. Je les ai invités d'abord à observer les exemples du « questionnaire d'observation », et à réaliser les exercices proposés en bas du même questionnaire.

Enfin, j'ai invité les étudiants à partager leurs opinions quant aux deux méthodes d'enseignement de grammaire dans le dernier questionnaire. Pour m'assurer que les étudiants n'ont jamais abordé ce thème grammatical, les présentes recherches ont été

débuté quelques semaines avant l'introduction dans le cours de ce sujet, excluant ainsi la possibilité que le thème ait déjà été traité par d'autres enseignants.

Suivant les conditions évoquées ci-dessus, j'ai donc pu initier cette enquête, en distribuant un questionnaire comportant toutes les utilisations et applications de ce thème grammatical, sous forme d'exercices. Les étudiants ont pu disposer de suffisamment de temps pour finir tranquillement les deux parties (observation d'exemples puis exercices). Le questionnaire de l'Annexe 1, portant sur le sondage d'opinions des deux enseignements, a ensuite été distribué.

3.1 Présentation sur l'enquête

Le questionnaire de notre enquête comporte neuf questions (voir Annexe 1), dont l'objectif est de connaitre les opinions des étudiants de la première année sur l'enseignement de la grammaire à travers «l'explication de règles » et « l'observation des phrases ». Il faut noter que certaines questions y sont répétées de façon différente, afin de connaitre les avis réels des étudiants. Par exemple : dans la question 1, « Pour moi, il est possible d'apprendre les prenoms personnels avec la méthode d'observation de phrases » et la question 3 « Pour moi, il est difficile d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'observation de phrases », il s'agit pour ces deux questions de demander aux élèves d'évaluer leur aptitude à apprendre ce nouveau thème grammatical par l'observation des phrases d'exemple. Nous espérons, à travers le pourcentage de réponses affirmatives et négatives, connaitre les opinions réelles sur cette méthode d'enseignement.

En outre, pour la question numéro six, « Je préférerais la mise en oeuvre de la méthode d'observation de phrases en classe de grammaire », la question numéro huit « Je pense que les deux methodes doivent être appliqués au cours de grammaire de première année », et la question numéro neuf : « Je pense, après la méthode d'observation de phrases, qu'il n'est plus nécessaire d'expliquer les règles grammaticales », il s'agit de savoir si les étudiants peuvent réellement apprendre un nouveau thème grammatical avec la méthode « d'observation des phrases », même s'ils ne rejettent pas la perspective de son application en classe.

Le formulaire propose de choisir les six réponses suivantes : « fortement d'accord », « d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » « pas d'accord », et « vraiment pas d'accord », et nous avons exclu le choix « sans opinion », car nous espérons connaitre uniquement le pourcentage de réponses affirmatives et négatives. Par conséquent, nous divisons dans la suite de l'article les statistiques en deux catégories : les trois premiers choix, A6, A5 et A4, sont classés dans la catégorie affirmative, et les

trois derniers, A3, A2 et A1, sont dans la catégorie négative.[2].

3.2 Analyse générale de l'enquête

Trente-sept questionnaires ont été récupérés auprès du groupe A et trente-deux auprès du groupe B (Annexe 2).

Les statistiques de l'ensemble des questionnaires monrent que, pour la première question, Q1, « Je suis capable d'apprendre les ''pronoms peronnels'' par la méthode d'observation de règles », 59% des étudiants du groupe A et 69% du groupe B, ont donné une réponse positive[3]. Au contraire, 41% des étudiants du groupe A et 31% du groupe B ont fourni une réponse négative (Voir l'Annexe 2).

Par rapport à la première question (Q1), la majorité des étudiants a approuvé l'affirmation de la seconde question : « Je suis capable d'apprendre les ''pronoms personnels'' avec la méthode d'explication de règles », avec 97% de réponses positives pour le groupe A, et 94% pour le groupe B. Les réponses négatives ne représentent que 3% du groupe A, et 6% du groupe B.

Quant à la troisième question (Q3), « Pour moi, il est difficile d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'observation d'exemples », 68% des étudiants du groupe A et 37% du groupe B ont donné leur réponse affirmative. En revanche, 32% des étudiants du groupe A et 63% du groupe B ne le considèrent pas ainsi. Par rapport à la Q3, nous constatons qu'à l'égard de la quatrième question, Q4, seulement 6% des étudiants du groupe A et 12% du groupe B estiment qu'il est difficile d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'explication de règles. En revanche, 94% des étudiants du groupe A et 88% du groupe B ne considèrent pas cette approche comme difficile. Pour une raison inconnue, un étudiant du groupe A n'a pas répondu à la Q4.

Pour la cinquième question « Je pense qu'il est possible d'appliquer la méthode d'observation de phrases au cours de grammaire », 71% des étudiants du groupe A et 63% du groupe B ont fourni une réponse positive. En revanche, à part deux étudiants qui n'ont pas répondu à la question, 29% des étudiants du groupe A ont répondu négativement, ainsi que 37% pour le groupe B.

En répondant à la sixième question portant sur la préférence de méthode d'enseignement pour le cours de grammaire, les statistiques de la sixième question montrent que 50% des étudiants du groupe A et 53% du groupe B favorisent la méthode d'observation de phrases. Par rapport à la réponse positive, 50% des étudiants du groupe

---

[2] Nous classons dans la « catégorie affirmative » tous ceux qui ont répondu « tout à fait d'accord », « d'accord » et « un peu d'accord ». La « catégorie négative » comprend quant à elle les réponses « pas du tout d'accord », « pas d'accord » et « pas tout à fait d'accord ».

[3] C'est-à-dire le pourcentage des étudiants choisissant les réponses « tout à fait d'accord », « d'accord » et « un peu d'accord ».

A et 47% du groupe B préfèrent ne pas l'utiliser en classe. Un étudiant du groupe A n'a pas répondu à la question.

Quant à la septième question : « Je préfère la méthode d'"explication de règle" en classe de grammaire », la totalité des étudiants du groupe A et 94% du groupe B préfèrent l'explication des règles ! Seulement 6% des étudiants du groupe B n'approuvent pas cette méthode en classe.

Pour la huitième question « Je pense que les deux méthodes d'enseignement devraient être appliquées dans la classe de la première année. », 89% des étudiants du groupe A et 87% du groupe B se sont montrés favorables. Seul 11% et 13% des apprenants expriment leur désaccord dans les groupes A et B.

Pour la neuvième question « Je pense que, après la méthode d'observation de phrases, il n'est plus nécessaire d'expliquer les règles grammaticales », jusqu'à 97% des étudiants du groupe A et 94% du groupe B répondent **négativement**. Le pourcentage des réponses positives pour cette question est très faible : Seulement 3% pour le groupe A et 6% pour le groupe B !

3.3 Analyse du résultat de l'enquête

Après avoir connu les pourcentages de réponse positive et négative donnée à chaque question, nous commençons maintenant à étudier les trois aspects suivants, à savoir « les questions dont le pourcentage positif et négatif sont importantes », « le point de vue des étudiants sur la méthode d'observation de phrases » et « la tendance générale des réponses ». Est-ce qu'elle montre, de la part des étudiants, une préférence pour l'usage de la méthode d'observation de phrases, ou plutôt pour celle d'explication de règles ? Quelles sont les opinions réelles des étudiants ?

3.3.1 Analyse selon « l'importance de la différence de réponse »

Une première lecture de nos résultats statistiques à ce questionnaire montre que certaines questions (Q2, Q4, Q7, Q8 et Q9) produisent une majorité de réponses soit positives soit négatives.

Tout d'abord, pour la Q2 : «Pour moi, il est possible de comprendre le thème ''pronoms personnels'' avec la « méthode d'explication de règles », dans les deux groupes, plus de 90% des étudiants répondent par l'affirmative. La question numéro 4 mène à un résultat comparable : « Pour moi, il est difficile d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'explication de règles », où plus de 90% des étudiants du groupes A et près de 90% du groupe B rejettent cette affirmation. Pour la septième question : « Je préférerais la mise en oeuvre de la méthode d'explication de règles dans la classe de grammaire première année », c'est plus de 90% des interrogés qui sont d'accord pour le groupe B, ainsi que 100% pour le groupe A. Pour la huitième question

« Je pense qu'il faut appliquer toutes les deux méthodes dans la classe de grammaire de première année », près de 90% des étudiants des deux groupes répondent par l'affirmative. A la neuvième question, « Je pense que, après l'utilisation de la méthode d'observation de phrases, il n'est plus nécessaire d'expliquer des règles », 97% des étudiants du groupe A et 94% du groupe B considèrent qu'il faut expliquer à nouveau les règles de grammaire, même après avoir fait observer aux étudiants des phrases d'exemples

Comparativement, les réponses aux questions Q1 et Q6 montrent des opinions plus partagés :

Pour la première, « Pour moi, il est possible d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'observation de phrases », pour le groupe A, 59% des étudiants donnent une réponse affirmative contre 41% de réponses négatives. Pour le groupe B, à la sixième question, « Je préférerais la mise en oeuvre de la méthode d'observation de phrases en classe de grammaire », nous comptons 53% de réponses affirmatives, contre 47% de réponses négatives.

Enfin certaines questions ont produit des résultats montrant des disparités entre les deux groupes : Pour la première question, « Pour moi, il est possible d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'observation de phrases », le pourcentage de réponse affirmative est de 59% dans le groupe A et de 69% dans le groupe B. Pour la troisième question, le pourcentage de réponse positive dans le groupe atteint 68% contre 37% dans le groupe B.

Nous constatons que les réponses aux deux questions ayant montré des disparités entre les deux groupes portent sur l'application de la « méthode d'observation de phrases ». En revanche, pour les questions portant sur la méthode d'explication de règles, les résultats entre les deux groupes sont proches. Il faut noter que **la troisième question, Q3 « Pour moi, il est difficile d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'observation de phrases », a amené la plus grande disparité de réponses entre les deux groupes,** 68% des étudiants du groupe A estimant qu'il est difficile d'apprendre les pronoms personnels, contre seulement 37% pour le groupe B. phrases.

3.3.2 Point de vue des étudiants sur la méthode « observation de phrases »

En ce qui concerne la nécessité de la méthode « d'observation de phrases » dans la classe de grammaire en première année, les questions concernées sont celles de Q1, Q3, Q5, Q6 et Q8. Tout d'abord, pour la Q1 « Pour moi, il est possible d'apprendre les prenoms personnels avec la méthode d'observation de phrases », dont les statistiques montrent que 59% des étudiants du groupe A et 69% du groupe B ont donné leur réponse affirmative. Par rapport à la première question, la Q3 possèdent des résultats

très différents selon la classe : 68% des étudiants du groupe A et 37% du groupe B considèrent qu'il est très difficile d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'observation de phrases. Finalement, le résultat de la Q6 montre que 50% des étudiants du groupe A et 53% du groupe B sont pour l'enseignement à travers l'observation de phrases dans le cours de grammaire. Pour cette dernière question, le pourcentage de la réponse affirmative dépasse la moitié à la fois pour la classe A et B.

Dans l'ensemble, nous constatons que **les étudiants de la première année ne rejettent pas l'utilisation de la « méthode d'observation de phrases »** dans le cours de grammaire. Ceci est particulièrement visible dans les résultats des questions Q5 et Q8. Par exemple, pour la Q5 « Je pense qu'il est faisable d'appliquer la méthode d'observation de phrases au cours de grammaire de la première année », la réponse affirmative compte 71% pour le groupe A, et 63% pour le groupe B. De même, pour la Q8 « Je pense que les deux methodes doivent être appliqués au cours de grammaire de la première année », le pourcentage de la réponse affirmative s'élève jusqu'à 89% pour le groupe A, et 87% pour le groupe B. Les deux résultats ci-dessus montrent donc, **quel que soit le groupe, la majorité des étudiants pensent qu'il est souhaitable d'enseigner la grammaire en première année avec la méthode d'observation de phrases**.

4 Conclusion

À travers les différentes analyses de cet article, nous constatons que les étudiants ne rejettent pas l'utilisation de la méthode d'observation de phrases en première année, et que toutes les questions concenées produisent un pourcentage de réponse positive dépassant toujours 50% tous groupes confondus. Néanmoins, les étudiants expriment davantage encore leur préférence pour la méthode d'explication de règles grammaticales ainsi que son efficacité, ce qui nous paraît encore plus clair si nous nous référons aux cinq points suivants :

Premièrement, lorsque nous demandons aux étudiants avec quelle méthode ils sont capables de saisir le thème « pronoms personnels », et laquelle des deux ils préfèrent avoir en classe, les réponses montrent que la « méthode d'explication de règles » l'emporte sur celle « d'observation de phrases ».

Deuxièmement, quand nous demandons aux étudiants avec laquelle des deux méthodes ils éprouvent plus de difficultés à comprendre le thème de grammaire abordé, pour les deux groupes, c'est la « méthode d'observation de phrases » qui a fait l'objet d'un nombre plus important de réponses.

En outre, nous constatons aussi que, quel que soit le groupe, les questions

concernant l'utilisation de la « méthode d'observation de phrases » ont produit des résultats plus nuancés. Nous supposons que cette dernière méthode d'enseignement est plus controversée, et que les étudiants ont des avis plus diversifiés.

Il faut surtout noter que, pour la neuvième question, quel que soit le groupe, très peu d'étudiants considèrent qu'une ré-explication de la règle n'est pas nécessaire après l'utilisation de la « méthode d'observation de phrases ». Cela montre que, même si les étudiants ne rejettent pas cette dernière méthode, **presque la totalité des étudiants ne sont pas sûrs de saisir ce thème grammatical seulement avec la « méthode d'observation de phrases »**. C'est pourquoi ils souhaitent une clarification sous la forme d'une explication de la règle relative.

En fin de compte, comme les résultats à certaines questions le montrent que, malgré la préférence pour la « méthode d'explication de règles », les étudiants ne rejettent pas non plus celle d'observation de phrases, nous en déduisons que cette dernière reste justifiée au sein du cours de grammaire de première année. Pourtant, nous pensons que **la « méthode d'observation de phrases » serait plus efficace et mieux acceptée par les étudiants, si elle pouvait être appliquée dans le cours de grammaire au niveau avancé, ou à l'occasion d'un cours de révision grammaticale**.

Comme le soutiennent certains didacticiens（Krashen, 1981 ; Vives, 1989）, la finalité de l'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère est de pouvoir construire et de se servir spontanément du « système moniteur » de cette nouvelle langue. Pourtant, comme l'élève apprend très souvent une langue étrangère dans un environnement linguistique non naturel, il est donc important de connaître la structure, à savoir la grammaire, de cette nouvelle langue. Les résultats de notre étude montrent que, **contrairement à la « méthode d'explication de règles », celle « d'observation de phrases » ne pourra pas jouer seule un rôle déterminant dans le cours de grammaire française à Taiwan**. Je considère donc que **la « méthode d'explication de règles » reste plus pertinente, du moins pour un cours de grammaire en première année, que celle d'observation de phrases**. **Si la durée du cours de grammaire le permet, l'enseignant pourrait mettre en oeuvre la « méthode d'observation de phrases ». Mais pour que son enseignement soit réussi et que les étudiants soient rassurés dans leur apprentissage, l'enseignant devrait procéder en outre à une** explication supplémentaire de la règle grammaticale.

Annexe 1：

Questions	**Cochez votre réponse**						
	6	5	4	3	2	1	**Explication**
Exemple : J'aime les cours proposés par le département.	**6**		**4**	**3**	**2**	**1**	
Q1. « Pour moi, il est possible d'apprendre les prenoms personnels avec la méthode d'observation de phrases »	6	5	4	3	2	1	
Q2. « Je suis capable d'apprendre les ''pronoms peronnels'' par la méthode d'explication de règles ».	6	5	4	3	2	1	
Q3. « Pour moi, il est difficile d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'observation de phrases » (Explication：)	6	5	4	3	2	1	
Q4. « Pour moi, il est difficile d'apprendre les pronoms personnels avec la méthode d'explication de règles ». (Explication：)	6	5	4	3	2	1	
Q5. « Je pense qu'il est faisable d'appliquer la méthode d'observation de phrases au cours de grammaire de la première année »	6	5	4	3	2	1	
Q6. « Je préférerais la mise en oeuvre de la méthode d'observation de phrases en classe de grammaire ».	6	5	4	3	2	1	
Q7. « Je préfère la méthode ''explication de règle'' en classe de grammaire ».	6	5	4	3	2	1	
Q8. « Je pense que les deux methodes doivent être appliqués au cours de grammaire de la première année ».	6	5	4	3	2	1	
Q9. « Je pense que, après la méthode d'observation de phrases, il n'est plus nécessaire d'expliquer les règles grammaticales ».	6	5	4	3	2	1	

Tableau 1： Questionnaire sur la méthodologie d'enseignement des pronoms personnels

NB : 6 = Je suis tout à fait d'accord. 5 = Je suis d'accord. 4 = Je suis un peu d'accord. 3= Je suis un peu en désaccord. 2 = Je ne suis pas d'accord. 1 = Je ne suis pas du tout d'accord.

Annexe 2

			A6	A5	A4	A3	A2	A1	Pas de réponse
Q1	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	**A**	1	8	13	10	5	0	
		B	7	8	7	6	3	1	
	Pourcentage	**A**	3%	22%	35%	27%	13%	0%	
		B	22%	25%	22%	19%	9%	3%	
	Tendance en pourcentage	**A**	**59%**			**41%**			
		B	**69%**			**31%**			
Q2	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	A	13	21	2	1	0	0	
		B	11	12	7	2	0	0	
	Pourcentage	A	35%	57%	5%	3%	0%	0%	
		B	34%	38%	22%	6%	0%	0%	
	Tendance en pourcentage	A	**97%**			**3%**			
		B	**94%**			**6%**			
Q3	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	**A**	1	7	17	6	6	0	
		B	2	4	6	8	8	4	
	Pourcentage	**A**	3%	19%	46%	16%	16%	0%	
		B	6%	13%	19%	25%	25%	13%	
	Tendance en pourcentage	**A**	**68%**			**32%**			
		B	**37%**			**63%**			
Q4	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	A	0	0	2	6	22	6	1
		B	0	2	2	4	19	5	
	Pourcentage	A	0%	0%	5%	16%	60%	16%	3%
		B	0%	6%	6%	13%	59%	16%	
	Tendance en	A	**6%**			**94%**			

	pourcentage	B	**12%**			**88%**			
Q5	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	**A**	1	10	14	7	3	0	2
		B	5	8	7	10	2	0	
	Pourcentage	**A**	3%	27%	38%	19%	8%	0%	5%
		B	16%	25%	22%	31%	6%	0%	
	Tendance en pourcentage	**A**	**71%**			**29%**			
		B	**63%**			**37%**			
Q6	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	A	0	5	13	14	4	0	1
		B	5	6	6	10	4	1	
	Pourcentage	A	0%	13%	35%	38%	11%	0%	3%
		B	16%	19%	19%	31%	13%	2%	
	Tendance en pourcentage	A	**50%**			**50%**			
		B	**53%**			**47%**			
Q7	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	**A**	13	18	6	0	0	0	
		B	11	14	5	2	0	0	
	Pourcentage	**A**	35%	49%	16%	0%	0%	0%	
		B	34%	44%	16%	6%	0%	0%	
	Tendance en pourcentage	**A**	**100%**			**0%**			
		B	**94%**			**6%**			
Q8	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	A	13	11	8	3	1	0	1
		B	15	7	5	4	0	0	
	Pourcentage	A	35%	29%	22%	8%	3%	0%	3%
		B	47%	22%	16%	13%	0%	0%	
	Tendance en pourcentage	A	**89%**			**11%**			
		B	**87%**			**13%**			
Q9	**Nombre d'étudiants ayant répondu**	**A**	0	0	1	3	13	20	
		B	0	0	2	3	8	19	
	Pourcentage	**A**	0%	0%	3%	8%	35%	54%	
		B	0%	0%	6%	9%	25%	59%	
	Tendance en	**A**	**3%**			**97%**			

	pourcentage	**B**	**6%**	**94%**	

Tableau 2：Résultat d’enquête de la classe A et B（37 et 32 questionnaires retournés）

Références

Barbot M.-J. & Camatarri G. (1999). *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Béacco J.-C. (1993). Cultures grammaticales et demande métalinguistique. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris : Didier-Érudition, 92, 51-63.

Béacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Les Éditions Didier.

Besse H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, 47(1), 115-128.

Besse H. & Porquier R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier-CRÉDIF (Coll. « Langues et apprentissage des langues »).

Besse H. (1986). Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques. *Les Langues modernes,* Paris : APLV, 2.

Besse H. (1989). L'hypothèse, la règle et la loi. *Le Français dans le Monde*，n° spécial *Recherches et Applications*, Paris : EDICEF, févr.-mars, 103-106.

Besse H. (2011). Des techniques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire. *Synergies Chine,* 6, 13-23.

Bresson D. (1989). Langue, linguistique et grammaire. Mauvaises querelles et vrais problèmes. *Les Langues modernes.* Paris : APLV, 3/4.

Carlo C. & Granget C. (2009). *L'acquisition de la grammaire du francais langue étrangère.* Paris : Hatier-Didier.

Confais J.-P. (1997). Métalangage grammatical et apprentissage des langues. *Les Langues Modernes*. Paris : APLV, 1.

Courtillon J. (1985). Pour une grammaire notionnelle. *Langue Française*, 68, 32-47.

Courtillon J. (1989). La grammaire sémantique et l'approche communicative. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial «*... Et la grammaire»*, 113-136.

Courtillon J. (1996). L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine?. *Le Français dans le Monde*, 285, 40-43.

Cuq J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier-Hatier, 127 p.

Cuq J.-P. (1998). Quelle grammaire choisir pour la classe?. *Le Français dans le Monde*, 301, 27-30.

Cuq J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Feuillet J. (1997). Théorie et pratique de la grammaire. *Les Langues Modernes.* Paris :

APLV, 1 (V).

Germain C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.

Germain C. & Séguin H. (1995). *Le point sur la grammaire.* Québec : Éditions CEC inc. (collection « Le point sur …»).

Krashen S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford : Pergamon.

Simon J.-P. (1993). La grammaire, à quoi ça sert ?. *LIDIL.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 9(V).

Puren Ch. (1998). *Se former en didactique des langues.* Paris : Editions ellipses.

Tagliante Ch. (1994). *La classe de langue.* Paris : CLE international, 1994.

Véronique D. (1984). Apprentissage naturel et apprentissage guidé. *Le Français dans le Monde*, 185, 45-52.

Vigner G. (2004). *La grammaire en FLE.* Paris : Hachette, Collection F.

Vives R. (1989). D'hier à demain : La grammaire dans tous ses états. *Le français dans le monde*, *numéro spécial « ... Et la grammaire »*, 92-102.

L'enseignement contextualisé de la grammaire française

CHOVANCOVA Katarína
katarina.chovancova@umb.sk
(Université Matej Bel de Banská Bystrica – Slovaquie)

Résumé

À l'époque de la mise en valeur des compétences communicatives plurilingue et pluriculturelle des individus, la contextualisation est liée à l'enseignement des faits de langue visant une meilleure valorisation du bagage linguistique de l'apprenant, en construisant une nouvelle compétence à partir des acquis préexistants. Le travail de contextualisation à effectuer lors de l'enseignement / l'apprentissage de la grammaire du français par les apprenants de langue maternelle slovaques devrait poursuivre une double logique. Premièrement, adopter une optique contrastive traditionnellement associée à la présentation contextualisée de la grammaire, pour montrer, lors de la description du système grammatical, les parallèles et les différences systémiques entre la langue maternelle et la langue française (langue acquise). Deuxièmement, positionner les connaissances du système grammatical français par rapport aux informations sur les systèmes grammaticaux des autres langues étrangères maîtrisées par les apprenants à des degrés divers. Cette approche demande une bonne connaissance des bagages linguistiques et des parcours de formation propres aux apprenants. Elle amène progressivement les apprenants à faire un travail métalinguistique autonome approfondi, facilitant une capitalisation de leurs compétences. La conception sera illustrée par une analyse d'un corpus d'écrits produits par des étudiants universitaires slovaques.

Mots clés

Linguistique, didactique, grammaire, contextualisation, intercompréhension.

1 Introduction

À l'époque de la mise en valeur des compétences communicatives plurilingue et pluriculturelle des individus, la contextualisation dans le processus de l'enseignement / de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères est liée à la manière de présenter les faits de langue visant une meilleure valorisation du bagage linguistique de l'apprenant, en construisant une nouvelle compétence à partir des acquis préexistants. Nous nous donnons pour l'objectif de montrer la possibilité d'envisager le concept de

contextualisation dans le domaine de FLE en l'association avec la prise de conscience plurilingue des sujets apprenants. Cette prise de conscience signifie la sensibilisation des apprenants aux rapports interlinguistiques entre les langues apparentées et les langues non apparentées, maîtrisées à des divers degrés[1].

2 La notion de contextualisation et l'enseignement de la grammaire

Notre conception de la contextualisation se construit à partir de celle qui a été présentée par le groupe de recherche DILTEC-GRAC (*Grammaires contextualisées*). Ces théoriciens définissent la contextualisation (pédagogique) du discours grammatical comme un ensemble des « formes de variations ou d'écarts par rapport à des descriptions du français proposées dans des grammaires de référence et qui sont, à des degrés divers, des transpositions d'orientation encyclopédique des savoirs savants, ceux des sciences du langage et de la linguistique du français » (Beacco, Kalmbach & Suso López, 2014 : 11). Cette définition, issue de la réflexion sur la relation entre le savoir scolaire et le savoir scientifique / de référence (cf. Fournier, 1998), a été présentée et développée à partir des travaux de Beacco (2009, 2010), Beacco & Byram (2007), Beacco, Kalmach & Suso Lopez (2014) et autres. Les termes de « nativisation » (cf. Demaizière & Narcy-Combettes, 2005) et de « manuélisation » et de « disciplinarisation » (Puech, 1998) entrent en jeu dès qu'on réfléchit sur la contextualisation du discours grammatical, en considérant les outils didactiques en général, et les manuels en particulier, comme « des complexes de représentations […] constituant le prisme dans lequel se reflète une représentation des savoirs disciplinaires, de la discipline en tant que « matière » d'enseignement [...] et complexité du contenu. » (Puech, 1998 : 17). C'est surtout l'analyse des manuels et des grammaires pédagogiques qui a fourni le matériel pour l'analyse du discours grammatical contextualisé. La question du « contexte » et, par conséquent, de « contextualisation », est perçue par plusieurs autres chercheurs comme une des plus actuelles en didactique de langues.

Loin de vouloir prétendre à l'exhaustivité dans la présentation des points de repère théoriques dans le domaine de la contextualisation, il faut constater que la réflexion sur la relation entre la linguistique (et, dans son sein, la grammaire) et la didactique des

[1] Ce texte est conçu dans le cadre du projet de recherche conjoint entre l'Université Matej Bel de Banská Bystrica et l'Université technique de Zvolen (Slovaquie), KEGA n° 010TU Z-4/2017 Developing the reading competency and teaching technical foreign languages at technical universities, soutenu par le Ministère de l'Education de la République slovaque.

langues, y compris sous perspective du plurilinguisme, a une tradition solide dans la pensée didactique. Le travail actuel relevant du domaine de la grammaire contextualisée auquel nous nous référons (pour la contextualisation de la grammaire du français dans l'espace slavophone cf. Bruley et Meszaros, 2014 ; Bruley, Fouillet, Stratilaki & Weber, 2014 ; Puchovská, 2016 etc.) a ceci de spécifique qu'il vise une description détaillée des formes de contextualisation pédagogique, une étude de leur évolution dans le temps et une catégorisation qui pourrait s'appliquer à ces formes.

Dans leur travail portant sur les marques de contextualisation dans les grammaires du français destinées aux publics slovaque et tchèque, C. Bruley et B. Meszaros (2014) proposent une typologie suivante des formes du discours contextualisé :

a) les expressions décrivant les différences entre les systèmes linguistiques de la langue de départ et de la langue d'arrivée ;

b) les formulations faisant état des similitudes entre les deux systèmes ;

c) les modifications de la description ou de la catégorie grammaticale (redescription / recatégorisation) observables sous différentes formes, le changement s'opérant au niveau de l'appellation et/ou au niveau du contenu ;

d) les regroupements inhabituels de deux ou plusieurs faits linguistiques ;

e) les traductions et les équivalences.

Cette typologie, élaborée à l'issue de l'étude des occurrences réelles des segments du discours contextualisé dans les ouvrages dévoués à la présentation de la grammaire française, rend compte de l'importance donnée, dans le processus de l'enseignement et dans celui de l'apprentissage, à l'analyse contrastive au sens traditionnel du terme (cf. Odlin, 1989). Un recours systématique à ce type d'analyse des faits de grammaire est jugé indispensable pour sensibiliser les sujets apprenants aux phénomènes de transfert (négatif et positif) susceptibles de se produire lors de l'apprentissage. Or, le travail de contextualisation est étroitement associé à l'identification des facteurs pertinents pour la mise en place du transfert interlinguistique. En d'autres termes, l'enseignement contextualisé de la grammaire vise, en priorité, la prise de conscience, par les apprenants, des effets possiblement favorables d'éventuels transferts positifs, ainsi que des risques potentiels du transfert négatif entre les langues en contact dans le processus d'enseignement / d'apprentissage.

Nous soutenons qu'il est nécessaire d'augmenter le nombre de langues concernées par le processus de contextualisation de la grammaire de la langue à acquérir. La contextualisation doit exploiter les rapports non seulement entre deux langues (la langue

maternelle et la langue acquise), mais toute une série de rapports interlinguistiques (la langue maternelle et les langues maîtrisées par le sujet parlant). Nous essayerons de justifier cette conviction à travers la démonstration des influences mutuelles, chez les étudiants de lettres, entre la langue maternelle (le slovaque), la première langue étrangère (l'anglais) et la deuxième langue étrangère (le français), cette dernière étant la langue à acquérir.

3 Une double logique de la grammaire contextualisée dans l'enseignement du FLE

Le concept de contextualisation, tel qu'il est décrit par Bruley et Meszaros (2014), se fonde sur le rapport bilatéral entre la langue maternelle et la langue acquise. Bilatéral, ce rapport n'a pas le caractère réciproque, car l'attention se porte, le plus souvent, sur les transferts de la langue maternelle vers la langue acquise et non vice versa. L'existence des influences dans l'autre sens ne peut pourtant pas être niée. De plus, le processus d'apprentissage est influencé par les connaissances / les compétences dans d'autres langues faisant partie des porfolios des apprenants. C'est pourquoi nous considérons opportun d'attirer l'attention des apprenants sur les relations interlinguistiques entre toutes les langues qu'ils maîtrisent, quelques soient les rapports du point de vue géographique ou typologique entre ces codes. Étant donné que chaque apprenant dispose d'un portfolio linguistique propre, la langue de départ et la langue d'arrivée ne devraient pas être, dans l'analyse contrastive, prises en considération comme des phénomènes isolés, mais comme des entités caractérisées par leurs positions au sein des systèmes complexes.

Nous proposons donc d'élargir le concept de contextualisation pour inclure également les rapports entre, d'un côté, les langues étrangères maîtrisées sur les différents niveaux par l'apprenant et, de l'autre côté, la langue acquise. Parmi les rapports entre les langues étrangères faisant partie du bagage linguistique du sujet apprenant, nous réservons une place particulière à la relation entre la première et la deuxième langues étrangères. Celle-ci devient fréquemment une source de transferts positifs et de transferts négatifs. La sensibilisation des sujets apprenants à l'existence et à la spécificité de ces rapports peut les amener à une maîtrise approfondie de la langue d'arrivée.

Ainsi, dans notre conception, la contextualisation est une opération à caractère métalinguistique consistant à mettre en évidence, de manière directe ou indirecte, les rapports interlinguistiques soit entre les langues individuelles, soit entre les langues en

tant que représentants des groupes linguistiques définis par la typologie grammaticale ou par la généalogie, en vue d'une communication des connaissances sur les fonctionnements des systèmes linguistiques orientée vers des groupes cibles spécifiques. Nous rejoignons ainsi la perspective de Odlin (1989), d'après lequel : « Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired » (p. 27).

4 Le contact français – anglais et français – slovaque dans les écrits des étudiants universitaires slovaques

Le concept de contextualisation élargi, présenté ci-dessus, réflétant la nécessité, d'abord, d'augmenter le nombre des langues concernées par la mise en contexte et, également, de les regarder comme des représentants des groupes linguistiques dotés des caractéristiques communes, sera illustré par une analyse des écrits des étudiants universitaires slovaques apprenant le français en première année de licence. Cette pré-étude fait partie d'une recherche plus vaste des compétences des étudiants universitaires en langues étrangères actuellement menée[2]. L'objectif de cette illustration est de montrer l'existence réelle des transferts non seulement entre la langue maternelle et la langue étrangère, mais aussi entre la première et la deuxième langue étrangères. Le corpus est constitué de 19 écrits produits par les étudiants sous forme de travaux séminaires faisant l'objet d'une évaluation continue. Le thème des écrits était identique pour tous les étudiants. Il s'agissait de l'analyse phonétique et phonologique de deux enregistrements de la lecture d'un texte connu et d'un texte inconnu, réalisée par les étudiants eux-mêmes lors du cours de phonologie du français. Les écrits devaient tous respecter un format pré-défini. Leur partie centrale contenait un commentaire analytique portant sur les difficultés éprouvées lors de la lecture, ainsi que l'identification des écarts par rapport à la prononciation du français standard observés dans les enregistrements. Les auteurs des écrits étaient des étudiants en FLE et des étudiants en traduction et interprétation. La plupart d'entre eux faisait des études bivalentes, en combinant l'étude du français avec une autre spécialisation, notamment avec l'anglais, avec le slovaque ou avec l'histoire.

[2] Le projet de recherche KEGA n° 010TU Z-4/2017 Developing the reading competency and teaching technical foreign languages at technical universities.

L'analyse des textes écrits en français par les étudiants slovaques était ciblée, dans un premier temps, sur l'identification des écarts par rapport à la norme du français standard, au niveau de la morphosyntaxe, et sur l'examen des possibilités d'une éventuelle description systématique et d'une catégorisation de ces écarts. Dans un deuxième temps, l'intérêt a porté sur un fait de grammaire précis dont les réalisations dans le corpus ont été évaluées du point de vue du transfert interlinguistique négatif et positif.

Dans la première étape de l'analyse, esquissée ci-dessus, les interférences (les transferts négatifs) entre la langue maternelle (le slovaque) et la langue cible (FLE), ainsi que celles entre l'anglais en tant que première langue étrangère et le français en tant que deuxième langue étrangère, relevées lors de l'analyse des écrits des étudiants universitaires slovaques, ont été soumis a l'analyse qualitative s'appuyant sur la typologie des formes de l'interférence proposée par Ráčková (2017). Cette typologie s'inspire de la théorie de l'interférence grammaticale de Weinreich (1953), en l'adaptant au contact du slovaque langue maternelle et du FLE. Par rapport à la typologie classique de Weinreich, celle de Ráčková n'envisage que l'interférence grammaticale (dont les marques sont perçues au niveau de la morphosyntaxe). Parmi les types de transfert, elle se concentre sur ceux qui sont présumés pertinents pour le contact d'une langue slave (le slovaque) avec une langue romane (le français), ne tenant pas compte de certains types de transferts originellement proposées par Weinreich (le transfert des morphèmes, la modification de la fonction du morphème etc.). Après une première distinction entre l'interférence interlinguistique (entre la langue de départ / maternelle et la langue d'arrivée en train d'être acquise) et l'interférence intralinguistique (sa source et sa cible sont les structures de la langue qui est en train d'être acquise), elle distingue, comme deux formes de base de l'interférence, le transfert de la relation grammaticale et le transfert de la relation sémantique. Le transfert de la relation grammaticale concerne, entre autres, les rapports de valence verbale. Le transfert de la relation sémantique concerne, par exemple, les réalisations de l'aspect verbal (cf. Ráčková, 2017).

5 Résultats et discussion

Dans la première étape de l'analyse, le corpus a été soumis à une tentative d'annotation manuelle en vue d'identification des écarts par rapport à la norme morphosyntaxique du français standard. La volonté de proposer une catégorisation précise des écarts relevés dans le corpus en adoptant le classement de Ráčková et/ou

celui de Weinreich a pourtant mené à un échec. La raison en était que les modes de réalisation des transferts observées dans le corpus de travail se sont révélés extrêmement variés. Dans la grande majorité des cas, nous avons eu affaire à un transfert de morphème et un transfert de relation en même temps, ce qui rendait les critères de Weinreich pratiquement inopérables pour le matériau en question. Nous nous sommes ensuite tenue à certaines distinctions proposées par Ráčková, plus adaptées à nos besoins.

Dans la deuxième étape de l'analyse, nous avons décidé de limiter les faits de grammaire auxquels nous allions faire attention pour pouvoir observer les phénomènes de transfert de plus près. Nous nous sommes concentrée, en conformité avec nos recherches précédentes, sur le verbe en tant que partie du discours ayant le rôle central dans l'énoncé et, plus précisément encore, sur les cadres de valence verbale. Pour cette nouvelle analyse, nous n'avons retenu que les verbes transitifs directs et indirects, employés au sein des constructions actives.

Dans le corpus de 12 854 mots, nous avons relevé 628 occurrences des verbes transitifs. Il s'agit des occurrences de 116 lexèmes verbaux dont 84 transitifs directs et 32 transitifs indirects en français. Chacun des verbes est apparu dans le corpus plusieurs fois. La liste des verbes repérés contient plusieurs items pour lesquels la forme française, celle de leurs équivalents anglais, et parfois aussi celle de leurs équivalents slovaques avaient la même racine, ex. fr. *provoquer* – angl. *to provoke* – slov. *(vy)provokovať* ; fr. *présenter* – angl. *to present* – slov. *prezentovať* ; fr. *analyser* – angl. *to analyze* – slov. *analyzovať* etc. Quant aux cadres de valence, nous observons leur identité entre le français, l'anglais et le slovaque pour 94 lexèmes (81 % des verbes analysés); pour les valences des lexèmes restants, différentes relations de ressemblance peuvent être observées : soit les cadres de valences sont identiques entre le français et l'anglais, par ex. fr. *concerner qc* – angl. *concern st* – slov. *týkať sa čoho* ; fr. *aider q* – angl. *help sb* – slov. *pomôcť niekomu* ; fr. *éviter qc* – angl. *avoid st* – slov. *vyhnúť sa čomu* ; fr. *réussir (à faire) qc* – angl. *arrive to do st* – slov. *podariť sa*, soit ils le sont en anglais et en slovaque, par ex. fr. *se rendre compte de qc* – angl. *realize st* – slov. *uvedomiť si niečo* ou en français et en slovaque, par ex. fr. *commenter qc* – angl. *comment (on) st* – slov. *komentovať niečo*.

Sur le nombre total de 628 occurrences des verbes transitifs, nous avons observé 21 écarts (3,3 %) par rapport à la norme du français standard. L'exemple (1) montre le choix éronné du lexème verbal (*parler* au lieu de *dire*), influencé par la langue

maternelle des locuteurs (un cas de transfert négatif du slovaque) lié à un cadre de valence ne respectant pas la norme du français standard (*parler* reçoit ici la valence propre à *dire*).

(1) Par example on **parle** « sur » à la place de « syr » ou « dalur » à la place de « dalyr ».

Dans ces productions écrites des locuteurs maîtrisant le français au niveau B1 – B2 (un pré-requis à l'entrée de l'université), les écarts liés aux constructions verbales concernent 1% des occurrences des verbes transitifs et représentent à peu près un tiers des erreurs dans l'emploi des verbes transitifs en tout. Les quelques cas de transfert négatif dans les énoncés français viennent de l'anglais (les deux occurrences de *penser* dans l'exemple 2 avec un emploi non standard de la préposition – angl. *think of something*, slov. – *myslieť na niečo*, fr. *penser à qch*), d'autres possiblement du slovaque (l'emploi du verbe *oublier* sans la préposition dans l'ex. 3 – slov. *zabudnúť (urobiť) niečo*, fr. *oublier (de faire) qch*, angl. *forget (to do) st*), d'autres encore représentent des cas indécidables entre plusieurs influences (ex. 4 – angl. *to distinguish between st* – slov. *rozlišovať medzi niečím* – fr. *différencier qc*) :

(2) Je **ne pensais pas** de l´accent et l´intonation aussi car c´était difficile de **penser** de la prononciation correcte et en même temps de la prosodie.
(3) J'ai lu quelques mots avec les voyelles nasales, par exemple le mot « langue » [lãg] mais dans les certains mots j'ai **oublié** prononcer la voyelle nasale, par exemple le mot « dans » où j'ai lu [dan] à la place de [dã].
(4) Pour moi, c´était difficult de **différencier** entre ces voyelles[3].

Les occurrences du transfert positif de l'anglais vers le français (éventuellement du slovaque vers le français) sont, comme nous l'avons déjà indiqué, plus difficiles à identifier. La difficulté est liée au fait que nous ne disposons pas de moyens assez efficaces pour les différencier des cas de non interférence, c'est-à-dire d'une bonne maîtrise de la langue étrangère en train d'être acquise. Ainsi, l'énoncé (5) pourrait être considéré, sous certaines conditions, comme un cas de transfert positif de l'anglais vers le français chez les Slovaques pour lesquels l'anglais est la première langue étrangère et

[3] L'exemple montre également un transfert de la forme anglaise « difficult » vers le français.

le français est la deuxième langue étrangère. La valence du verbe l'équivalent anglais *to concern something* est identique à celle du lexème français *concerner qc*. Celle de l'équivalent slovaque *týkať sa čoho* serait différente : il s'agit, en slovaque, d'un verbe transitif indirect appelant un COI au cas génitif :

(5) Les erreurs **concernent** surtout les interruptions dans la lecture et les auto-corrections.

Les effets de transfert positif peuvent être attribués, dans quelques cas, à des facteurs d'ordre intralinguistique. Dans l'exemple suivant, les valences anglaise (*help do something*) et slovaque (*pomáhať urobiť čo*) sont identiques (il s'agit, dans les deux cas, des constructions sans prépositions), mais différentes de celle qu'exige le verbe français (*aider à faire qc*) :

(6) Tout cela nous **aide** à comprendre le locuteur, ses opinions et son attitude.

Comme nous l'avons déjà montré dans l'exemple (1), en dehors des cadres de valence, les phénomènes de transfert sont observés au niveau de la sémantique des verbes. Les deux phénomènes (le sens et la valence) sont parfois, mais pas toujours, atteints par le transfert (négatif) en même temps. Les exemples (7) et (8) montrent des choix éronnés des verbes en français sous influence de la connaissance de l'anglais et sous l'influence de la langue maternelle slovaque, sans erreurs dans leurs constructions syntaxiques. La forme *payer attention* employée dans l'énoncé (7) est influencée par l'anglais. La forme correcte en français serait *faire attention* (slov. dávať pozor). L'énoncé (9) contient le verbe *ignorer* qui, en slovaque, serait synonyme de *négliger* ou *omettre*, tandis qu'en français il a le sens de *ne pas connaître*. Il s'agit d'un cas de faux-ami.

(7) On n'observe pas de graves fautes de la prononciation et celles qui sont présentes sont la cause de la lecture et prononciation automatique et rapise, sans **payer attention** à la prononciation qui vont de main avec l'influence de l'accent et de la langue maternelle.
(8) Parfois j´ai **ignoré** les nasales, par exemple j´ai dit [kontiñ] au lieu de [kõtiñ].

Pour compléter l'image de la réalisation des verbes transitifs dans notre corpus, il faut dire aussi que d'autres écarts peuvent être observés au niveau de la morphologie

des formes verbales. Ce sont des erreurs dans la conjugaison ou dans le choix du temps ou du mode verbal, auxquelles nous attribuons le caractère intralinguistique. Ces écarts sont produits en conséquence d'une maîtrise insuffisante des paradigmes de conjugaison verbale et de la construction d'un interlangue des apprenants (pour l'analyse contrastive des systèmes des temps et modes verbaux entre le français et le slovaque, cf. Taraba, 1995, plus récemment Labancová, 2017) :

(9) On **conclue** que c´était surtout la prononciation ou bien l´omission des lettres finales et les difficultés avec les lettres „ss" et leur prononciation entre les voyelles.

(10) Ensuite, la prononciation de „du" au lieu de „dy" est une erreur typique, on souvent **omis** l´emphase ou l´accent sur „y".

(11) Si je compare la prononciation correcte et l'enregistrement audio, je **trouverais** beaucoup d'erreurs.

Les occurrences des structures de valence qui s'écartent de la norme, identifiées dans le corpus, ne sont pas nombreuses, ce qui peut être attribué à la nature générique du texte et à la relative proximité typologique des réalisations des faits de valence verbale dans les trois langues analysées. Pourtant, la variabilité des occurrences témoigne d'une richesse des rapports interlinguistiques et de la complexité des phénomènes de transfert.

6 Conclusion

La présence de faits de transfert interlinguistique entre la langue maternelle et la deuxième langue étrangère, ainsi qu'entre la première et la deuxième langues étrangères dans le corpus montre la multidimensionalité du phénomène. Elle confirme également la nécessité de tenir compte des rapports entre plusieurs langues maitrisées par le sujet lors de l'acquisition/la présentation de la grammaire d'une langue étrangère. En d'autres termes, les interférences sont loin d'être des réalités biunivoques. Ce constat se confirme d'ailleurs, dans les recherches liées à la didactique de l'intercompréhension (cf. Adamčiak, 2017, pour l'étude sur les rapports entre le français, l'anglais et le slovaque sous perspective d'intercompréhension plurilingue et l'indication des voies de leurs exploitations dans le processus de l'apprentissage du français par les slovacophones parlant anglais en tant que 1ère langue étrangère).

Le travail de contextualisation dans l'enseignement de la grammaire française peut

s'inspirer des avancements de l'étude contrastive des langues, puisant dans la « néo-contrastivité » (Forlot & Beaucamp, 2008) ou cherchant d'expliciter une « contrastivité revisitée » (Dabène, 1996). Il s'agit d'apprendre le français grâce aux connaissances de la langue maternelle et des autres langues étrangères maîtrisées, en se sensibilisant aux transparences et aux influences mutuelles entre les différentes langues du portfolio linguistique de chaque individu. En d'autres termes, on peut « passer du fait linguistique au fait plurilinguistique » (Forlot, 2015). L'incitation à la construction des liens entre les faits de grammaires déjà acquis ailleurs et les faits de grammaire à acquérir, l'enseignant se place aux côtés de l'apprenant et, en contextualisant, cherche les manières les plus efficaces pour faciliter l'apprentissage.

Références

Adamčiak M. (2016). L'intercompréhension dans le processus d'apprentissage des langues. *Motus in verbo*, vol. V(2), 15-26.

Beacco J.-C. (2009). La question de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives. In Galatanu O. (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE,* 41-54. Berne : Peter Lang.

Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Beacco J.-C. & Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Beacco J.-C., Kalmbach J.-M. & Suso López J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue française*, *181*, 3-17.

Belancová V. (2017). *Imperfektívnosť a perfektívnosť vo francúzskom jazyku*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa.

Bruley C., Fouillet R., Stratilaki S. & Weber C. (2014). Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés. In Aguilar Rio, J., Brudermann, C. & Leclère, M., *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, 10-23. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170>, consulté le 31 décembre 2017.

Bruley C. & Meszaros B. (2014). Grammaire du français et discours grammatical contextualisé : le cas des grammaires éditées en Slovaquie. *Philologia*, XXIV(2), 7-20.

Dabène L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Études de linguistique appliquée, 104,* 393-401.

Demaizière F. & Narcy-Combettes J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communiation, 8(1)*, 45-64.

Forlot G. & Beaucamp J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Études de linguistique appliquée, 149,* 77-92.

Forlot G. (2015). Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française. *Éducation et sociétés plurilingues, 38*, 73-86.

Fournier J.-M. (1998). La constitution d'une langue de référence de l'enseignement de la grammaire. *Carnets du CEDISCOR*, *5*, 39-48.

Odlin T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Puchovská Z. (2016). Materinský jazyk ako dôležitá súčasť výučby cudzích jazykov pri príprave nielen budúcich tlmočníkov a prekladateľov. In: Veverková D., Danihelová, Z. & Ľupták M., *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III*, 168-178. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene.

Puech Ch. (1998). Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue. *Carnets du CEDISCOR, 5*, 15-30.

Ráčková L. (2017). Interferencia medzi slovenským a francúzskym jazykom u rodených frankofónnych hovoriacich s parciálnou kompetenciou v slovenskom jazyku. [Interférence entre le slovaque et le français chez les locuteurs natifs francophones] Thèse de doctorat, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Taraba J. (1995). *Francúzska gramatika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Weinreich U. (1953). *Languages in Contact : Findings and Problems*. Berlin : Walter de Gruyter.

Expérience d'un enseignement : Critique de la méthode de français « *Connexions* »

DJAVARI Mohammad Hossein
mdjavari@yahoo.fr
(Professeur à l'Université de Tabriz-Iran)

Résumé

L'objectif de cet écrit est de démontrer les avantages et les inconvénients de la méthode de français Connexions et les différents obstacles que cette méthode crée. Je veux parler ici de mon expérience de classe. J'essayerai donc d'exposer les avantages et les inconvénients de cette méthode. J'insisterai sur les différents types de difficultés telles grammaticale, lexicale, verbale etc. La disposition successive des cours, le choix du contenu des cours, le niveau des leçons et d'autres problématiques de même ordre, occuperont aussi notre attention. Tout au long de cet écrit je ne manquerai pas de parler du rôle que joue l'inter-culturalité dans l'acquisition des langues.

Mots clés

FLE, *Connexions*, inter-culturalité, didactique, méthode de français.

1. Introduction

Sur une base de didactique interculturelle des langues, l'objectif de cet écrit est de démontrer les avantages et les inconvénients de la méthode de français *Connexions* écrite par Régine Mérieux et Yves Loiseau et les différents obstacles que cette méthode crée lors de l'enseignement du FLE. Il y a bien quelques années que j'ai enseigné cette méthode et je veux parler ici de mon expérience de classe. J'essayerai donc d'exposer les avantages et les inconvénients de cette méthode et les difficultés que celle-ci m'a engendrées dans la pratique de classe ; j'insisterai sur les différents types de difficultés telles grammaticale, lexicale, verbale etc. La disposition successive des cours, le choix du contenu des cours, le niveau des leçons et d'autres problématiques de même ordre, occuperont aussi notre attention. Comment ces difficultés rendent-elles languissant et fatiguant l'enseignement du FLE et par conséquent, le processus de l'acquisition de la langue.

Je parle, dans cet écrit, en titre d'un enseignant universitaire de français et non en titre d'un spécialiste des méthodes de français. Je suis professeur de langue et littérature françaises à l'Université de Tabriz en Iran depuis 1998. Parallèlement, j'ai donné des cours de français à l'Université de Payam Nour de Tabriz aux étudiants de la langue et littérature anglaises qui apprennent cette langue comme seconde langue étrangère.

Premièrement quelle est ma position théorique ? Quels sont pour moi les critères du choix de méthode de français ? C'est-à-dire quelle méthode faut-il choisir qui correspondrait mieux au pays où l'on enseigne le français ?

Ensuite, je vais faire une description de « *Connexions* », notre ouvrage en question, c'est-à-dire une description des objectifs proposés dans cet ouvrage. Enfin, je ferai mes critiques en analysant quelques leçons que j'ai choisies. Autrement dit, cette approche que je me permets de faire est basée, comme je viens de le dire, en grande partie sur mes expériences de classe.

2. Quel pays ? Quelle méthode ?

Hétérogénéité des cultures et le contexte de l'enseignement sont deux paramètres indéniables. Nous savons qu'on ne peut pas pratiquer toutes les méthodes de français dans tous les pays. En médecine, tout le monde le sait, chaque diagnostique d'une maladie nécessite une prescription relative et propre à cette maladie. Il en est de même en didactique de français qui nécessite une méthode appropriée pour chaque aire culturelle. Je fais allusion à une citation de Pierre-Yves Roux :

> Comment penser que ce qui est possible et pertinent dans un pays soit forcément possible, pertinent et efficace dans un autre système éducatif alors que les finalités de l'enseignement, les horaires, les programmes, les supports de cours, les évaluations, etc. sont différents, sans même évoquer les facteurs humains que représente l'ensemble de la communauté éducative, élèves et parents d'élèves inclus ?[1]

Chaque langue possède ses spécificités et ses particularités linguistique, sociologique, écologique, anthropologique propre à elle-même bien qu'il y ait des ressemblances fortement manquées entre les langues. Donc quand on enseigne une

[1] Roux Pierre-Yves, (2014). *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme*. (Centre international d'études pédagogiques – Sèvres ; France).

langue dans une autre culture, il faut absolument tenir compte de cette idée que les apprenants ont déjà leur propre ordre linguistique, sociologique, écologique, anthropologique etc. et dans le sens propre du terme, leur propre être au monde à travers leur langue.

> La culture d'un peuple donné apporte à ceux qui en sont la source et qui la partagent entre eux une vision cohérente du monde, avec du sens et une sécurité existentielle. Même devenue implicite, la culture native influence nos choix, comportements, représentations, et prend part, selon une réinterprétation singulière, à la culture universelle : littérature, arts, hauts faits historiques, etc., ce qui contribue à véhiculer une symbolique, un patrimoine, et permet la transmission.[2]

Et quand on impose aux apprenants un ordre linguistique différent de celui qu'ils pratiquent dans leur vie quotidienne, on passe d'un système de pensée à un autre système de pensée dont l'apprentissage nécessite une méthodologie qu'on va préciser ici les paramètres de son choix.

A mon avis, le choix d'une méthode d'enseignement doit se faire en fonction de niveau des relations que les différentes cultures ont entretenues les unes avec les autres tout au long de l'histoire ; quel type de relations les cultures ont instauré entre elles ? Et quel parcours culturel elles ont suivi dans l'histoire ?

Je pense que l'étude de l'histoire des relations est très importante aussi bien dans la création que dans la pratique des méthodes. Sachant bien que tout se réalise avant tout par le moyen de la langue, on peut dire que la langue est l'outil nécessaire pour les communications. C'est à travers l'étude des relations interculturelles que l'on se rend compte que le vocabulaire, le lexique de la langue et la culture sources sont présentes, à des degrés toujours variés, dans la langue et culture cibles. Cette citation éclaire bien cette problématique :

> Une langue n'est pas qu'un système de signes organisés ; elle est la somme de différents éléments dans laquelle la linguistique n'est que l'un d'entre eux. Si connaître la grammaire d'une langue, sa syntaxe, son lexique permet la communication, la question

[2] Virasolvit Josette, (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios, *Synergies Chine n°8*, 65-81.

> qui se pose est de savoir de quel type de communication il s'agit. Certainement pas d'une communication entière, pleine et qui permettrait non seulement d'accéder au sens des mots prononcés, mais également au sens de ce qu'est l'interlocuteur dans sa dimension sociale. La culture, qu'elle soit anthropomorphique ou cultivée, constitue une composante inhérente à chaque individu et à la langue dans laquelle il s'exprime. S'il n'y pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture. La problématique est la suivante : dans l'apprentissage d'une langue étrangère (voire d'une langue sur objectif spécifique), quelle place doit-on réserver à la culture de la langue cible ?[3]

La plupart du temps, celles ou ceux qui inventent ou créent des méthodes de français ne connaissent pratiquement pas, ou connaissent mal la culture cible, culture propre aux apprenants où ces méthodes seront enseignées et pratiquées. Ils organisent les modules et les unités sans tenir compte de la culture des apprenants. Leur seul objectif consiste à intégrer obligatoirement la culture française dans le contenu des unités et des cours. Encore une autre citation de Jean-Yves Roux :

> Certes les élèves n'apprennent pas aujourd'hui comme ils apprenaient dans un passé pas si éloigné mais, de plus, ils n'apprennent pas de la même façon partout dans le monde. Nier ces différences reviendrait à renoncer à prendre en compte un élément contextuel pourtant essentiel et à se priver de compétences développées par ailleurs.[4]

Il me semble que c'est un grand défaut que possèdent les inventeurs des méthodes de FLE ; tout simplement parce qu'ils ne considèrent l'enseignement du français qu'à travers leur propre culture et leur propre langue sans tenir compte de celles des apprenants dans la culture cible. En d'autres termes, ils n'arrivent jamais à se situer dans la situation des apprenants dans une culture autre que la leur. Bref, une connaissance directe de différentes situations d'enseignements est exigée.

2.1. Le cas franco-iranien

Pourquoi la mise en valeur des relations interculturelles, historiques et aussi politiques ? Nous savons tous que le français était à un certain moment de l'histoire, la

[3] Leylavergne Jacques et Parra Andrea, (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, *Revista del Instituo de Estudiosen Education Universidad del Norte, 13 julio-diciembre.*
[4] Roux (2014).

première langue officielle à l'échelle mondiale. Cette langue a donc eu une grande influence dans les diverses cultures du monde. Mon pays, l'Iran ne fait pas exception à cela. Il y a une grande influence de la langue française sur la langue persane de sorte qu'on ne peut pas aujourd'hui nier le passage et l'emploi de nombreux vocabulaire français dans la langue persane.

Ma question est la suivante : Pourquoi ne pas se servir, comme appui pédagogique, de toute cette influence dans la préparation des méthodes de français pour les apprenants iraniens ?

Pour faciliter l'enseignement de français, voici la question à poser : faut-il bien se munir de tout le vocabulaire et de tout le lexique qui sont entrés tout au long de l'histoire, de la culture française dans la culture de l'apprenant iranien ?

Sans exagération, plus de deux mille mots français sont utilisés dans la vie quotidienne et professionnelle des iraniens. Déjà retenons cette idée que l'influence linguistique se fait, en majorité, par le biais des noms et non par le biais des verbes, des adjectifs ou des adverbes.

Il n'est pas sans intérêt ici de raconter une histoire que j'ai vécue personnellement. Une fois je suis entré dans une classe de français pour les débutants, et j'ai constaté l'angoisse des apprenants qui avaient des soucis parce qu'ils pensaient que le français était une langue difficile à apprendre. J'ai dit à mes étudiants qu'il n'y a aucun lieu de de soucier et vous connaissez de nombreux termes de français et il suffit d'apprendre la structure grammaticale de la langue française pour pouvoir les pratiquer. Par exemple j'ai commencé à leur parler des mots de français trop en usité et trop dans la culture iranienne tels :

> Radio, Télévision, Balcon, Professeur, Chauffeur, Chauffage, Téléphone, Urgence, Toilette, Electricité, Mécanique, Merci, Madame, Monsieur, technique, mécanicien, automobile, urgence, cinéma, communisme, radiologie, cardiologie, graphique, etc.

D'un seul coup j'ai constaté leur joie, leur acharnement et leur intérêt pour apprendre le français. Pourquoi je fais cette constatation ? Parce que je pense que dans l'enseignement d'une langue, pour attirer l'attention des apprenants, pour les rassurer, il faut aller du connu à l'inconnu, du facile au difficile. On sait que les apprenants d'une langue ont toujours des angoisses et des soucis ; et ceci est une question psychologique de la didactique du français ; au fond d'eux-mêmes, les apprenants se posent la question

de savoir s'ils auront réussi à apprendre cette langue étrangère. Pour attirer l'attention des apprenants débutants qui se préparent au niveau A1 et pour les initier doucement et méthodiquement à la langue française, il me semble qu'il faut se référer aux héritages culturel, politique et historique de chacun des pays.

> En outre, l'analyse des objectifs et des contenus culturels dans les manuels de français autorise une meilleure approche de la problématisation de ce domaine négligé de l'enseignement/apprentissage et permet de concevoir une approche méthodologique de la langue et de la culture étrangère (Viallon, Windmüller, 2008).[5]

Ce type d'approche crée un sentiment de familiarité et de solidarité qui fait que les apprenants s'initient facilement à une autre langue d'abord par le recours aux termes familiers auxquels une société s'est familiarisée tout au long de l'histoire. Aussi est-il nécessaire de se servir pratiquement de tous ces vocables pour faciliter notre démarche pour créer une méthode de français pour les débutants.

Tout ce qu'on vient de lire c'était dans une certaine mesure, ma position théorique sur la didactique du français comme une langue de culture. Je pense donc pour être efficace on ne peut pas enseigner n'importe quelle méthode à n'importe quel pays ; il faut absolument tenir compte des paramètres culturels, historiques et politiques. Et je me permets d'inventer le terme éco-culture pour dire la position de la didactique du français qui prend d'un éco-culture à un autre éco-culture des aspects et des formes différents. Bref, la culture cible est la mesure de décision.

2. 2. *Connexions,* niveau 1

Voici les informations éditoriales de *Connexions* du tome 1, Méthode de français, Livre de l'élève, écrit par Régine Mérieux et Yves Loiseau et paru en janvier 2004 chez Didier. Tout le monde le sait, Didier est un éditeur spécialisé dans les méthodes de FLE, on peut retrouver d'autres manuels tels que cet éditeur a publiés dans le domaine de didactique de français.

Auteurs : Régine Mérieux et Yves Loiseau

Titre : *Connexions*, méthode de français, niveau 1

[5] Windmüller Florence, (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues, *Synergies Chine n° 5*, 133-145.

Editeur et collection : Didier

Date de 1ère parution : Janvier 2004.

Niveau de référence : Niveau A1 du cadre européen.

Public ciblé : destiné aux grands adolescents et aux adultes

Il n'y a pas de prise en compte de l'origine des apprenants. C'est un grand problème je pense de ne pas tenir compte de l'origine des apprenants.

Présentation matérielle ou structuration du manuel :

Avant-propos : Oui

Type d'unité : Dossiers

Nombre de module et d'unité pour le Niveau 1 : composé de 4 modules et de 12 unités.

Organisation interne des unités : un dossier est composé d'une leçon, de deux outils en deux pages, et un message électronique suivi des points grammaticaux et enfin des informations sur la vie, la culture et la civilisation françaises.

Une annexe : Oui, il y a à partir de la page 145 les transcriptions, les corrigés des autoévaluations ; précis de phonétique, précis de grammaire, conjugaisons, les tests, un lexique plurilingue et enfin un guide des contenus.

Matériel complémentaire : DVD, un cahier d'activité, un CD audio, un manuel de l'élève.

2. 3. Avis des auteurs

On va apprendre d'abord les perspectives, les objectifs et les intentions des auteurs ; selon eux, la conception de cette méthode de français intitulée *Connexions* a été guidée par le contact permanent avec des enseignants en France et à l'étranger ainsi que par les récents travaux du Conseil de l'Europe décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Connexions* numéro 1 prépare les apprenants au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Selon les auteurs, *Connexions* permet également un enseignement-apprentissage guidé, complet et efficace ; c'est-à-dire, d'après les auteurs, les contenus, la progression

et la mise en œuvre du travail proposé sont réalistes. L'organisation est claire, régulière, rythmée par des tableaux de synthèses systématiques et ses contenus sont facilement repérables. Chaque point de langue est travaillé en profondeur. Les documents sonores et écrits sont riches et variés. Les modes d'évaluation sont multiples : tests sommatifs, bilans d'autoévaluation et préparation à l'unité A1 du DELF 1er degré.

Donc, selon les auteurs, on a une organisation claire et régulière,- un enseignement modulable, des modes d'évaluation multiples.

2.4. Les avis et les commentaires des clients

Voici le premier commentaire : « J'ai toujours eu le plus grand respect pour les Editions Didier qui ont toujours su lier l'originalité à la pédagogie... mais là il y a une grosse erreur de casting… » (La mauvaise répartition des rôles).

Deuxième commentaire : « *Connexions* ne propose aucune cohérence ni progression pédagogique. »

Troisième commentaire : « Les dialogues privilégient le français de la rue »

Quatrième commentaire : « Les jeux de mots sont lourds... et le tout aboutit souvent à une confusion... »

Cinquième commentaire : « Le contenu est anarchique. » « La conjugaison du présent du premier groupe n'arrive qu'en leçon 5 alors que c'est le plus grand groupe de conjugaison et donc un qui est le plus souvent utilisé tout en donnant les bases d'un système de la conjugaison française... et j'en passe... »

Sixième commentaire : « A fuir donc, je le déconseille fortement ! Et ne l'utiliserai jamais plus ! »

2.5. Échec ou succès

Est-ce que les auteurs ont vraiment pu atteindre leur objectif ? On peut en réponse dire qu'ils ont formellement respecté le cadre européen, mais pratiquement, ils n'ont réussi à satisfaire ni l'enseignant ni l'apprenant. Par exemple le cadre européen exigé dans le niveau 1 de *Connexions* est comme suivant :

-Savoir entrer en contact avec quelqu'un

- Savoir se présenter en français

-Savoir exprimer ses goûts et parler de soi.

-Demander à quelqu'un de faire quelque chose.

-Proposer, accepter, refuser une invitation.

-Demander, indiquer l'heure, indiquer la date, prendre ou fixer un rendez-vous.

-Donner un avis positif ou négatif, demander le prix, exprimer la quantité.
-Se situer dans l'espace, demander ou indiquer une direction.
-Donner un ordre, un conseil, interdire, exprimer l'obligation, exprimer la possession.
-Décrire un lieu, savoir situer, exprimer l'intensité, (très, peu, assez, tellement…).
-Exprimer la cause, décrire sa journée ; décrire les étapes d'une action.
-Situer dans le temps, exprimer son accord ou son désaccord ; comparer, caractériser quelqu'un.
-Parler de l'avenir, comprendre, donner des informations sur la météo ; exprimer des souhaits, décrire quelqu'un.
- Savoir agir dans la vie quotidienne (commander au restaurant, faire les courses)
- Savoir parler des sentiments, des émotions, des préférences…
-Savoir raconter un événement
-Savoir donner des conseils et exprimer des besoins

Et je pense que les auteurs ont d'une façon à l'autre essayé de respecter ce cadre.

2.6. Les avantages de cette méthode

Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients. On peut parler de nombreux avantages que cet ouvrage possède ; par exemple :

Cette méthode veut toujours stimuler l'apprentissage du français avec des documents variés ;
-Documents vidéo variés (extraits de films, interviews, reportages, documentaires, etc.) pour aborder différemment certains aspects culturels et socioculturels du monde francophone.
-Fiches d'activités incluses pour décoder efficacement les documents vidéo (avec les transcriptions et les corrigés) ;
-Fiches pédagogiques pour l'enseignant à télécharger sur Internet (<www.didierconnexions.com>) proposant des activités complémentaires facultatives, des conseils et des éléments explicatifs liés à des points de civilisation abordés dans les vidéos.

3. Question de méthode

Nous avons dit que, d'après les auteurs, les choix méthodologiques ont été définis selon les recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues*,

et reposent sur le contact permanent avec des enseignants en France et à l'étranger.Mais il me semble qu'il faut reconnaitre qu'en vérité, ce n'est pas en respectant les normes ou le cadre européen commun de référence qu'on respecte les normes de didactique de français ou les principes théoriques du FLE. Tout le monde sait que dans le marché, il existe de nombreux ouvrages de méthode de français qui ont bien respecté les normes ou le cadre européen commun de référence mais dans le choix des matières et des contenus du texte à enseigner, c'est-à-dire aux niveaux pragmatique et fonctionnel, ils ont subi complètement un échec. Parce que je pense que la pratique même de ce cadre européen suppose un art de présenter des unités qui attirent les apprenants et les motivent à poursuivre les pratiques nécessaires.

Une méthode de français n'est pas seulement composée de quelques séries d'ouvrages comme un livre de professeur, un livre d'élève, un cahier d'exercices, et un plan des cours que l'apprenant doit suivre. Tout ça ne constitue que les formalités et la surface ; mais il ne faut pas rester là ; et que l'essentiel n'est pas là. Ce qui est important c'est le contenu et la matière par lesquels toutes ces formalités sont représentées et mises en ordre. Il s'agit de savoir comment ce contenu et cette matière sont distribués dans l'ouvrage en question.

3.1. La part de l'enseignant

Il me semble que l'enseignant avant de se lancer dans une expérience pratique de classe doit se poser les questions suivantes en tant que professeur de français :

Qu'est-ce que j'enseigne ? La matière

Comment dois-je enseigner ? La méthode

A qui j'enseigne ? Le niveau

Et dans quelle culture ? Les paramètres culturels, historiques et politiques, écologiques.

En général, tous les professeurs de français enseignent le français, mais la question consiste à savoir comment, par quel moyen et par quelle stratégie ? Comment choisir le contenu et la matière des textes que nous faisons lire aux élèves ?

Je pense que *Connexions* ne répond pas aux questions ci-dessus. En voici quelques exemples que j'expose ici comme mes points de vue critiques sur cet ouvrage :

3. 2. Insister sur le choix des verbes

Les normes de l'enseignement d'une langue exigent un classement ordonné des niveaux et des étapes relatifs à chaque situation ; en titre d'exemple, nous sommes à la leçon 6 nous avons à peine appris le verbe *manger*, que les verbes *grignoter* et *se*

régaler font, d'un seul coup, leur apparition. Je pense que, logiquement, on ne peut pas parler de verbe *grignoter ou se régaler* sans apprendre le verbe *manger* ou *prendre quelque chose*.

La leçon six parle des aliments et les repas que les européens mangent ; le problème essentiel ici est l'emploi de l'article partitif qui est une véritable difficulté pour les apprenants étrangers. Et je pense que ce cours n'expose pas comme il faut, les difficultés de l'article partitif et ses emplois.

Cette leçon emploie aussi des termes qui ne sont pas toujours connus de tout le monde. Au lieu d'utiliser des mots qui sont difficiles à comprendre pour un débutant qui se trouve à la leçon 6, les auteurs auraient pu employer les mots connus, simples et faciles sans perturber le processus de cognition. Par exemple les mots comme :

1-Les bars à tapas. « Les Espagnoles adorent les bars à tapas. »

2-Quelques amuse-gueules. « …où on peut grignoter quelques amuse-gueules…. »

3-Des en-cas. « Les Allemands se régalent dans les kiosques de rue où des salades ou des en-cas variés. »

Je peux vous assurer que la majorité des professeurs qui enseignent le français ne connaissent pas ces mots. Comment voulez- vous qu'un débutant puisse apprendre ces mots alors que les auteurs auraient pu employer les mots simples et faciles à comprendre.

3.3. Une foule de verbes

La leçon huit parait beaucoup plus perturbante que les leçons précédentes. La leçon huit intitulé « *Chez moi* », représente un texte » en 25 lignes sous forme d'une lettre dans laquelle un couple laisse son appartement à Béa, une fille ; mais peu importe le sujet de la leçon ; le lecteur y rencontre une foule de verbes qui ne correspondent aucunement aux normes d'enseignement et de didactique du français.

Le nombre des verbes utilisés dans ce cours dépasse le 41. Imaginez-vous comment vous allez enseigner plus de 41 verbes, en majorité des verbes modaux, pronominaux, auxiliaires et enfin des verbes qui se conjuguent au passé composé avec l'auxiliaire « être ». Et tout ça uniquement en un seul cours. Je vais analyser les verbes :

Etre, avoir, y avoir,

Prêter, visiter, brancher, manger, allumer, tourner, appuyer, regarder, connaitre, changer, griller, acheter, mettre, expliquer, marcher, prendre, finir, embrasser, appeler, oublier, penser, arroser.

S’excuser, s’inquiéter,

Aller, partir, marcher, entrer, sortir,

Pouvoir, devoir, falloir,

Tout cela pour dire qu’il est absolument évident que nous avons un cadre Européen du français (déjà européen et pas mondial). Déjà quand on dit le cadre européen, nous qui sommes en dehors de l’Europe, nous nous posons la question suivante : est-ce que le cadre européen veut dire un standard ou un cadre préparé pour les apprenants européens ou c’est un cadre, c’est un standard européen à l’usage mondial ? Peut-on parler aujourd’hui d’un cadre européen ? Si oui comment donc peut-on appliquer ce cadre à toutes les cultures pour avoir un résultat satisfaisant?

Je pense que si le cadre reste le même partout, l’application de ce cadre doit évoluer d’une culture à une autre.

Exemple évident c’est que les méthodes, en majorité, ne permettent pas aux apprenants de parler de leurs propres cultures de leurs façons d’être au monde et enfin de leurs propres imaginations. Je vais donner un exemple de l’orientation de l’enseignement dans un seul sens, c’est-à-dire donner la primauté à la culture et la civilisation françaises et non à celles des apprenants.

3.4. Une propagation de la vie et de la culture françaises

Dans *Connexions* on a cette impression que l’Europe et en particulier la France ne voit les autres cultures qu’à travers sa propre Histoire sans tenir compte de la culture des autres, de l’histoire des autres, sans prendre en considération également les aspects multiculturels, et multidimensionnels du monde culturel.

Dans *Connexions*, à la fin de chaque unité on voit en deux pages successives sur les manifestations culturelles françaises qui expliquent les modes de vie des français et leur façon d’être. Et de temps en temps, ces pages ne présentent aucune utilité didactique.

Voici les exemples :

Les pages 26 et 27 exposent **la France en Europe**. Les pages 36-37 parlent **des chaînes françaises**. Les pages 50 et 51 expliquent les fêtes en France. Les pages 60 et 61 parlent des sorties des français. Les pages 70 et 71 décrivent les cafés et les restaurants en France. Les pages 84 et 85 parlent de différents jeux des français. Les pages 94 et 94 expliquent le système de tri et de recyclage des déchets en France. Les pages 104 et 105 expliquent les façons dont les français prennent leurs vacances. Puis

les pages 110 et 111 sur les français et la lecture et enfin, les pages 128 et 129 sur la francophonie.

On voit donc que *Connexions* est la manifestation réelle de la culture et civilisation françaises. Je me suis demandé comment cette méthode prétend être communicative alors qu'elle met en scène une seule culture sans faire participer les autres.

3.5. Un autre exemple, une leçon déconcertante

La leçon sept de *Connexions* parle d'un rallye organisé par l'Ecole supérieure de commerce. Je pense que l'objectif d'un cours est de faciliter le processus d'acquisition tout au long de l'apprentissage. L'utilisation des contenus énigmatiques perturbe les apprenants et les empêche de se concentrer sur le seul objectif qui est d'apprendre la langue.

Déjà le fait d'enseigner ou d'apprendre le français exige un jeu, une virtuosité aussi bien de la part des enseignants que de la part des apprenants. Dans cette leçon, l'auteur impose à ses lecteurs un autre effort, celui de trouver la réponse d'un jeu de piste. La superposition des efforts peut être la cause de dérèglement dans le processus d'acquisition.

3.6. La disposition logique des cours

Une autre critique que je me permets de faire à cette méthode *Connexions* consiste à dire que cet ouvrage ne respecte pas tout à fait l'ordre des niveaux de cours. Par exemple à la leçon douze on apprend le « futur simple et subjonctif » avec un poème tout à fait simple de Sophie Huriaux. La leçon dix également où Madame Lefort raconte la journée de son marie Thomas. En neuf photos simples, cette leçon explique les actions de Thomas.

Mais quand on jette un coup d'œil aux leçons six, sept et huit, l'enseignant et les apprenants se trouvent dans un embarras. Difficultés de l'article partitif qui a une structure spéciale en français à la leçon 6, l'impératif et sa construction à la leçon 7 et enfin la possession, le passé composé, les pronoms relatifs, les pronoms compléments indirects à la leçon 8. Ce qui veut dire que le remplacement les leçons 6, 7 et 8 par les leçons 10, 11 et 12 n'aurait, sans doute, aucun inconvénient, mais facilitera l'acquisition.

3.7. Information inverse

De temps en temps, on voit des erreurs qui ont échappé aux auteurs. Sous forme d'échange de mél, tout au long des cours, Flora et Marco communiquent leurs propos. A la page 116, en tête de mél Flora écrit à Marco ; mais le mail commence par « Salut

Flora et finit par le nom de Marco. Le même problème se répète à la page 136 ; un mail où Marco écrit à Flora mais le mail commence par « Cher Marco ».

4. Conclusion

Chaque culture possède ses propres regards sur les autres cultures ; quand on veut pratiquer l'enseignement d'une langue, l'objectif ne doit pas être seulement d'imposer les paramètres de la culture source à la culture cible, mais il faut aussi tenir compte des regards que la culture cible possède de la culture source en son sein.

> Il est aussi urgent de réfléchir à l'élaboration d'un curriculum spécifique de l'approche culturelle/interculturelle élaborée à partir des problèmes de fond, tels la spécificité du contexte d'enseignement, la culture d'apprentissage des apprenants, l'objet à enseigner, la recherche des objectifs à atteindre, les contenus à définir, etc. et surtout, la nécessité de clarifier les finalités de la Didactologie des Langues-Cultures.[6]

Par exemple comment les iraniens regardent la France et les Français. C'est en partant par ces paramètres que je pense qu'il faut construire les corpus des cours.

En regardant les relations culturelles franco-iraniennes, on peut bien construire le contenu et la matière comme on vient d'en parler. Je pense que les auteurs de *Connexions*, malgré les efforts considérables qu'ils ont faits, ils n'arrivent pas à motiver ou attirer les apprenants. Leur ouvrage semble fatiguant aussi bien pour le professeur que pour les apprenants. D'abord Je pense que cela est dû beaucoup plus au choix du contenu des cours et leur matière qu'aux autres critères. Faut-il, selon Pierre-Yves Roux, tenir compte à la fois de la réflexion contemporaine en didactique et des incontournables réalités du terrain ?

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée et encore moins une science exacte. Dans un domaine en constante réflexion et en rapide évolution, les enseignants doivent se positionner comme des praticiens réflexifs cherchant à concilier principes méthodologiques et pragmatisme réfléchi afin de proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux élèves, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage.[7]

---

[6] Windmüller (2010).
[7] Roux (2014).

Références

Blanchet Philippe (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE.* Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences, Service universitaire d'enseignement à distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne. 1-34.

Bouhitem Manal, (2010-11), *Apprentissage du FLE : « Cas de la Troisième année Secondaire »,* Mémoire de MASTER, Option : Didactique du FLE, Université Mohamed KHIDER Biskra.

Leylavergne Jacques et Parra Andrea, (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, *Revista del Instituo de Estudiosen Education Universidad del Norte, 13 julio-diciembre*.

Mérieux Régine et Loiseau Yves, (2004). *Connexions*, Paris, Didier.

Roux Pierre-Yves, (2014). *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme.* (Centre international d'études pédagogiques – Sèvres, France).

Velázquez Herrera Adelina, (2015). Diversité pédagogique et culturelle en classe de FLE : Vers une intégration contextualisée de la compétence interculturelle, *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle.* Article n 12-1.

Virasolvit Josette, (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios, *Synergies Chine n°8*.

Windmüller Florence, (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues, *Synergies Chine n° 5*.

Xinjiletu Zhao, (2014-15), *Associer approche culturelle et pédagogie de projet en cours de FLE avec de jeunes adolescents dans le système scolaire chinois. Un challenge, une révolution ?* Mémoire Master II, Université de Grenoble.

Zhang Yue (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois.* Thèse de Doctorat. L'Université du Maine.

Le français au Portugal
De la langue si peu « étrangère » à la difficile normalisation

DOMINGUES DE ALMEIDA José
jalmeida@letras.up.pt
(Université de Porto - Portugal)

Résumé

Il s'agira de dresser un bilan générique et systématisé - tant rétrospectif, perspectif que prospectif - des mutations dans la perception, le rayonnement et les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la langue française au Portugal ; une langue qui n'a, dans le passé, jamais vraiment été « étrangère », et qui ne parvient toujours pas à trouver un statut normalisé dans la desserte linguistique et le contexte éducatif portugais.

Mots-clés

Français, FLE, Portugal, enseignement-apprentissage, représentations.

1 Introduction

Entre les 2èmes Assises du Français au Portugal qui se sont tenues en 2014 et celles qui eurent lieu à l'Université de Porto en 2010, un long chemin a été parcouru, et dans le bon sens. On se trouvait au tournant du millénaire dans une mauvaise posture et l'avenir de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère chez nous était franchement compromis. La démotivation devenait le trait dominant chez les premiers acteurs de la cause du français : les enseignants, dont les effectifs vieillissaient, piétinaient dans des pratiques didactiques traditionnelles, même si plusieurs d'entre eux s'entêtaient dans une militance bénévole qui s'est traduite par des actions variées de promotion de notre langue, et ce pour contrarier une baisse sensible des effectifs d'apprenants qui assurent la constitution minimum de classes de français dans nos écoles.

2. État des lieux et problématisation

En 2010, les intervenants directs et sur le terrain avaient pris des engagements concrets, mais improbables vu le contexte, afin d'assurer une plus solide et durable

présence du français dans notre système éducatif. Si tous ces engagements n'ont pas été tenus, force est de reconnaître que des actions tangibles et stratégiques ont tout de même été menées qui ont accouché de résultats palpables et satisfaisants : une mise à jour didactique se consolide qui passe par de nombreuses initiatives, notamment la rénovation des manuels au sein d'un marché éditorial très compétitif, voire agressif ; le nombre de classes avec option du français comme Langue Étrangère 2 augmente sensiblement, parfois de façon surprenante dans certains établissements scolaires des grands centres urbains ou dans les banlieues, alors que l'on renoue un peu partout avec le français sur objectif spécifique. En fait, l'allergie, souvent irrationnelle, que causait naguère la langue française dans différents milieux – sujet que nous avons nous-même abordé (Almeida, 2016) – a inopinément donné lieu à une redécouverte de l'utilité pratique et de l'efficacité communicative et actionnelle du français, considéré désormais comme un *plus* dans les curriculums vitae.

Il se trouve que la promotion de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol, nourrie par une forte conquête entrepreneuriale au tournant du millénaire, semble avoir atteint plus vite que prévu son potentiel maximum. En effet, cette présence économique a été récemment dépassée par la percée française. Aussi, la sévère crise économique espagnole des dernières années a-t-elle relativisé l'importance de l'espagnol, alors que la crise économique et financière au Portugal avec intervention implacable de la troïka a acculé à l'émigration, notamment en français, toute une génération de jeunes qualifiés, contraints de revenir en urgence à un usage non élitiste, mais purement « actionnel et communicationnel » du français, en situation non plus *exolingue*, mais en contexte d'immersion professionnelle forcée. En outre, cette nouvelle conjecture coïncide avec un renouveau de la réception de produits culturels et symboliques prisés en français (cinéma, chanson, littérature, etc.) qui ont contribué à ce qui peut être considéré comme un redémarrage de la culture globale en français.

Ceci dit, le rayonnement du français ici ou ailleurs n'a pas toujours été vraiment linéaire ou homogène. Si sa projection et son usage internationaux étaient assurés par l'impact cosmopolite des mouvements et des idées politiques, mais aussi littéraires, elle a cessé de l'être dès que l'anglais s'est imposé comme *lingua franca* à partir de la première guerre mondiale, alors que de nombreux produits symboliques et culturels étaient toujours véhiculés en français, qui demeurait une langue privilégiée pour l'accès aux produits de l'esprit, à une époque où les Humanités régnaient en maître. Comme le rappelle Paul-Marie Coûteaux, le rayonnement de la langue française, et ce

indépendamment de l'hégémonie anglo-saxonne sur la communication internationale, est avant tout fonction de la capacité des Francophones à susciter des produits culturels et des concepts accrocheurs, comme on l'a vu dans les années 60 et 70 avec le succès du cinéma, du théâtre, du roman et de la critique en français (Coûteaux, 2006) ; comme on le reverra pour la culture politique globale avec le « dégagisme » (Collectif Manifestement, 2011) issu des soi-disant printemps arabes.

À cet égard, force est d'acter la résistance de l'usage du français dans le secteur des produits cosmétiques ou la gastronomie, laquelle est censée assurer sur les étiquettes, voire dans la dénomination des produits eux-mêmes, comme pour les parfums par exemple, une authenticité et une fiabilité que l'anglais ne garantit pas à lui seul sur le plan de l'affichage commercial.

De même, du point de vue terminologique, les emprunts circonstanciels au français demeurent assez fréquents, surtout dans la presse écrite portugaise, où ils sont signalés en italique, et marquent un certain goût de l'éclectisme, - comme nous le montrions dans un précédent apport (Almeida, 2008) -, alors que la fréquence et la qualité des emprunts au français de la part des plus jeunes locuteurs portugais trahissent un phénomène de mutation psycho- et sociolinguistique qu'il y aurait lieu d'approfondir, statistiques à l'appui. Elles attestent la pertinence symptomatique d'un désaveu et d'un désamour face à la langue française et au rayonnement de sa culture, et des mots pour l'exprimer.

De fait, les emprunts, fréquents naguère, et marques d'une posture précieuse et élitiste inscrite dans le discours, se font plus rares chez ces jeunes générations d'apprenants. Des expressions comme *noblesse oblige*, *tout court*, *à la rigueur*, *enfant terrible*, *à la carte*, *soi-disant*, *à vol d'oiseau*, *protégé*, *en passant*, *malgré lui*, *parti pris*, *tête-à-tête*, *négligé*, *faire pendant à*, *crème de la crème*, *entourage* [féminin le plus souvent, et à acception politique], *rentrée* [plus politique que scolaire], etc., demeurent courantes dans la presse écrite, les éditoriaux ou les articles d'opinion, mais ne sont plus compris à l'oral que par une minorité de lecteurs portugais plutôt érudits et cosmopolites, alors que les prosaïques *c'est fini*, *c'est la vie*, *comme ci, comme ça* ont fait l'objet d'une assimilation que l'on retrouve aussi dans les substantifs *cache-col*, *cache-pot*, *passe-partout*, *mise* (en plis), *soutien*(-gorge) qui ont, par ailleurs, perdu leur graphie française, et que *nuance* et *habitué* résistent assez bien dans l'usage courant.

D'autres exemples attestent une résistance, une imposition pratique ou une connotation culturelle des emprunts nettement perçus comme français : *bricolage*,

guichet, *chauffage* (féminin), *roulement* (équipe), *ménage* (à trois), *nécessaire* (mala), *volte-face*, *châssis*, *régie*, *pivot*, *plateau* (ces trois derniers dans leur acception audiovisuelle), *pot-pourri*, *chance*, *sommier*, *dossier*, *manicure*, *pédicure* etc., dont la graphie n'est plus astreinte à la forme originelle, et encore moins à la prononciation française.

Mais les jeunes générations portugaises hésitent à attribuer au français certains termes courants empruntés, et les perçoivent d'abord dans leur accointance ou affinité anglaise : *souvenir* (tourisme), *affair*[e] (amoureuse), *partenaire* / partner (sexuel), *plafond* (salarial), *déjà vu* (du fait de son usage médiatique américain et dont la graphie est souvent simplifiée). Dans une émission de téléréalité au début des années 2000, on a même entendu *fait divers* prononcé /feitsdaivəz/ par un concurrent d'une vingtaine d'années ; preuve que la graphie française n'apparaissait plus comme évidente en soi. En revanche, ces nouvelles générations hésitent moins à opter pour un équivalent anglais, ou nuancent subtilement les acceptions : *atelier* / workshop, *équipe* / team, *tournée* / tour, *pot-pourri* / medley. Elles ne saisissent pas toujours l'origine française de certains termes, ou s'imaginent qu'elle est anglaise d'office, par exemple *rappel* dans les sports radicaux, et devant graphie égale, elles favorisent instinctivement la prononciation anglaise.

3 Considérations prospectives

Toute la question est de pouvoir associer à nouveau l'essor de l'usage international du français à une production culturelle, symbolique, artistique, mais aussi économique, issue à présent des vastes espaces francophones, notamment postcoloniaux. En fait, on observe un renouveau timide, mais consistant depuis quelque temps : deux prix Nobel décernés à peu d'années d'intervalle à deux romanciers francophones (l'un plus « hexagonal » et l'autre plus « littérature-monde »), le maintien d'une écriture francophone ou allophone en français prisée, souvent immédiatement traduite en portugais, un cinéma en langue français (tous registres confondus) qui connaît un certain regain de présences dans nos salles et sur nos écrans, notamment depuis le succès de *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (2001), et la distinction aussi bien des films que des comédiens de langue française, notamment à Hollywood. Mêmes espoirs pour la chanson en langue française qui, si elle n'est pas suffisamment diffusée, n'en connaît pas moins des réussites internationales fulgurantes et interculturelles, telles Stromae (Sadaka, 2014 : 6-7), et dont les paroliers font preuve d'une capacité

d'invention et d'innovation.

Aussi le français pourrait-il tenter la chance d'une normalisation communicationnelle chez nous, mais aussi ailleurs, c'est-à-dire devenir une langue utile, efficace et liée aux domaines professionnels porteurs d'avenir : les technologies nouvelles, les activités médicales, le tourisme de masse ou alternatif, les industries culturelles, etc. (Hagège, 2006 ; Dufour, 2006). Ce défi n'est pas inédit s'il l'on considère l'impressionnante vitalité de l'allemand dans notre enseignement supérieur alors qu'il est pratiquement absent du secondaire et des produits culturels véhiculés chez nous. Donc, il n'y a pas forcément de relation de cause à effet. Ce fait s'explique au Portugal par le rôle dynamique joué par le Goethe Institut, mais aussi par l'association spontanée de la langue allemande aux réussites et à la fiabilité technologique de l'industrie germanique, ainsi qu'au leadership de l'Allemagne dans la politique monétaire et financière européenne. Les entreprises allemandes l'ont compris qui exigent une connaissance de l'allemand à l'embauche, ce qui s'avère un plus et révèle une attitude décomplexée par rapport à la langue, une posture que la communication diplomatique allemande adopte aussi quand elle oblige à la traduction et à l'interprétariat.

On peut regretter que les entreprises françaises installées chez nous n'aient commencé que depuis peu à valoriser le français comme langue de l'entreprise, justement, mais les choses bougent dans le bon sens. Il suffit en fait de persévérer dans une coopération active et intelligente entre la diplomatie linguistique et les acteurs de l'enseignement-apprentissage du français sur le terrain, notamment dans l'enseignement supérieur universitaire et polytechnique.

En effet, le français gagnerait à s'affranchir du statut ornemental et hypostatique par lequel il est perçu depuis le XIX^{ème} siècle, un empan qui a certes assuré son rayonnement, mais a également et paradoxalement contribué à son blocage communicationnel et actionnel, et auquel il aurait fallu remédier par une politique proactive et agressive. Le cas de l'italien prouve à l'envi combien une belle et prestigieuse langue du passé peut ne plus représenter grand-chose sur le marché des langues. Raison pour laquelle il faut sans cesse considérer le « poids » de la langue française à l'échelle globale, selon des paramètres plus fiables et à critères comparables, comme ceux établis par Louis-Jean Calvet (2004).

Cela suppose une desserte diversifiée de l'enseignement-apprentissage de la langue française, une langue qu'il faut désormais prendre pour « langue étrangère » au Portugal, et dont l'approche doit se normaliser, voire se banaliser. Concrètement, ceci veut dire

que les publics-cibles, ainsi que le profil de nos apprenants ont définitivement changé, ce que traduit d'ailleurs l'adaptation des programmes, tant dans le secondaire que dans l'enseignement supérieur, où la confrontation avec les descripteurs de *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) s'avère plus difficile vu la longue tradition de langue de culture.

Le fait que l'enseignement-apprentissage du français commence souvent au niveau du descripteur A1, et ce même à la Faculté des Lettres, où l'on forme les futurs enseignants de FLE, doit être relativisé, même si cet apprentissage devient souvent problématique et implique de nouvelles approches didactiques. Nous avons simplement affaire à une approche nouvelle et nécessairement exigeante, mais motivante du français, qui n'a plus pour objectif inavoué l'embellissement de la personnalité ou de la formation morale, mais qui est dorénavant perçu comme un outil utile et performant ainsi qu'une plus-value de formation sur le marché contemporain du travail.

Au Portugal, cette nouvelle approche se traduit par la demande plus fréquente de cours en formation continue, intensifs ou à objectifs spécifiques associés à un intérêt professionnel, notamment dans le tourisme, mais aussi dans l'ensemble des activités économiques où le français est redevenu une compétence requise, comme on peut le voir sur les annonces d'emploi où il revient, parfois même comme langue de rédaction de l'annonce.

En somme, l'efficacité de l'action en faveur du français doit être le fruit d'une articulation d'initiatives, d'un résultat de synergies aux objectifs et aux acteurs bien ciblés. Rappelons les engagements pris lors des premières *Assises* de Porto :

- L'identification et le soutien des expériences de relance du *français précoce* dans le pays en les divulguant et en leur procurant un suivi didactique et logistique extensible à d'autres expériences et contextes décentralisés d'apprentissage sur tout le territoire ;
- L'élaboration d'une présentation promotionnelle argumentaire interactive et facilement accessible (*diaporama*) contenant plusieurs diapositives référentielles de l'univers français et francophone sous forme de module ou de « produit » susceptible de circuler dans les écoles et de procurer une image attrayante et utile de la langue française (personnalités, monuments, chansons, produits, technologie, culture, paysages, …) en vue d'une approche affective et utilitaire du FLE ;
- L'implication et l'engagement institutionnels des *entreprises françaises et*

francophones installées au Portugal dans le sens d'une approche promotionnelle et d'une plus-value professionnelle du français, notamment à l'embauche et dans la formation continue ;

- La mise en place d'un réseau de *groupe de pression pro-français* (langue) en mettant à profit les contacts et les associés de toutes nos associations, à même de s'engager, d'agir et de réagir de façon visible en faveur du rayonnement du français au Portugal ;
- L'envoi dans les écoles et aux enseignants de 25.000 exemplaires d'un *dépliant* argumentaire promotionnel en faveur de l'apprentissage du français à tous les niveaux d'enseignement (Santos *et al.*, 2011: 28).

De ces différentes mesures réalistes, plusieurs ont été appliquées avec un franc succès, et l'Association Portugaise d'Études Françaises y a fortement concouru au point de s'être vu décerner le Prix Hervé Deluen par l'Académie Française. Mais d'autres ont du mal à démarrer : les expériences pilotes du français précoce n'ont pas connu de suite faute d'engagement local, alors que les parents d'élèves s'y étaient montrés largement favorables ; les entreprises répugnent encore à afficher leur « francophonie », même si les choses évoluent et qu'un outil didactique complet, transversal et mis à jour est toujours demandé par les enseignants, indépendamment des sites didactiques FLE et didacticiels lancés dernièrement par la diplomatie linguistique française, très active au Portugal, force est de le reconnaître. Mais les autres objectifs ont effectivement abouti à des résultats concrets, ceux qui justifient notre optimisme aujourd'hui.

En somme, l'enjeu du maintien du français comme langue de communication internationale enseignée et apprise chez nous passe par un processus de normalisation de son statut. Il s'agirait de faire l'exercice difficile, le grand écart, entre le prestige et la communication, tout en rejetant l'hypostase de la langue ; entre les repères culturels et les réalités globales issues des espaces francophones, de la « francosphère » (Wolton, 2006 : 53), devenus acteurs et objets de la mondialisation. Autrement dit, il s'agit de ne pas perdre de vue le rayonnement tout en ne tombant pas dans le piège de la mission civilisatrice. Bref, de donner toutes ses chances à la communication. Pour le Portugal, un tel parcours implique une transition chronologique et générationnelle entre une langue qui n'était pas vraiment vécue comme « étrangère » jusqu'au tournant des années quatre-vingt, mais que la réalité dynamique et la créativité mondialisée sont venues relativiser sur le marché linguistique, et qui cherche à s'imposer par de

nouveaux atouts.

Références

Almeida, J. Domingues de (2008). Que reste-t-il de nos amours ? Quelques réflexions sur le statut de la langue française au Portugal aujourd'hui en guise de mise au point et de stratégie didactique. *Çédille*, *4*, 33-43, <URL: http://webpages.ull.es/users/cedille/cuatro/almeida.pdf >. « consulté le 29 mai 2015. »

Almeida, J. Domingues de (2016). « Présence actuelle du français au Portugal. Entre rayonnement et allergie : la quête d'une place introuvable » In Castanyer Mª T G., Llecha-Llop García L. & P. Desvaux A. (eds.), *Présence et interférences franco-ibériques. Langue, littérature et culture*. Berne : Peter Lang, 11-23.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Calvet, L.-J. (2004). Le poids des langues. *Observatoire Européen du Plurilinguisme*. <URL: http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/ > « consulté le 15 décembre 2004. »

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Collectif Manifestement (2011). *Le dégagisme du manifeste*. Bruxelles : maelstrÖm.

Coûteaux, P.-M. (2006). *Être et parler français*. Paris : Perrin.

Dufour, Ch. (2006). *Le défi français*. Montréal : Septentrion.

Hagège, Cl. (2006). *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris : Odile Jacob.

Sadaka, E. (2014). Stromae : alors il chante. *Le Français dans le Monde*, *393*, mai-juin. 6-7.

Santos, Ana Clara *et al.* (2011). Propositions d'engagement. In Santos A. C., Coutinho A. P, Almeida J., Outeirinho F. & Cabral M. de J. (dir.), État *des lieux du français au Portugal : observatoire, acteurs & stratégies de relance*, 6-7 <URL: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8573.pdf > « consulté le 12 juin 2016. »

Wolton, D. (2006). *Demain la francophonie*. Paris : Flammarion.

« Écosystèmes » grammaticaux en contexte anglophone

GACI Karima
k.gaci@leeds.ac.uk
University of Leeds

Résumé :

Dans un nouvel environnement éducatif, les objectifs d'enseignement et apprentissage de la langue, plus précisément de la grammaire, diffèrent pour évoluer vers de nouvelles formes de contextualisation. Nous connaissons les contextualisations présentes dans les ouvrages dont nous pouvons dire qu'elles s'inscrivent de manière pérenne dans l'environnement pédagogique de nos apprenants. Ces ouvrages constituent une manière de préserver la transmission du savoir grammatical dans un espace où l'anglais sous-tend les échanges pédagogiques. Il convient toutefois de dépasser ce cadre que nous nommons la « cristallisation grammaticale » et d'encourager les apprenants à devenir des apprenants responsables. Des apprenants capables à leur tour de proposer et bâtir une démarche simple, écologique pour transmettre la grammaire. Ainsi, les apprenants entrent dans une nouvelle phase de leur apprentissage ; celle de préserver, développer et renforcer de façon durable l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Nous nous proposons donc de caractériser cette interaction entre ces zones grammaticales figées auxquelles ont été habitués les apprenants, et des réflexions grammaticales issues de ces apprenants afin de déterminer la manière dont des écosystèmes grammaticaux peuvent émerger et se maintenir. De quelle manière l'émergence de ces nouveaux écosystèmes permet-elle de définir de nouveaux objectifs d'apprentissage en contexte anglophone ?

Mots-clés :

Grammaire, contextualisation, écosystème, ouvrages, attention

1. Introduction : environnement linguistique dominé par l'anglais ?

Parent pauvre de l'enseignement dans le contexte anglo-saxon, il semblerait que la grammaire du français ait trouvé sa place dans l'espace universitaire en dépit de l'omniprésence de l'anglais dans la grande majorité des échanges éducatifs, sociaux, politiques, économiques et culturels. Au sein de ce contexte, en Angleterre, plusieurs langues (sous forme de micro-espaces) sont en contact et contribuent à la biodiversité

linguistique et son maintien. Ces micro-espaces subissent d'une certaine façon un effet de serre[1], effet pouvant les empêcher d'atteindre pleinement leur potentiel respectif. À cet égard, le potentiel ne peut être considéré comme « plein » sans la grammaire ; la grammaire permet au locuteur de mieux saisir son rapport à la langue, elle se trouve « au cœur de l'aire prime du langage » (Chiari-Lasserre, 2006 : 5), mais ce n'est pas sans révéler qu'en Angleterre la grammaire (dans son acception générale) repose sur un terrain épineux. Ce n'est plus un secret, mais un tabou pédagogique permanent ; la grammaire peine à se frayer un chemin dans le système éducatif en Angleterre. Nous sommes au cœur même de la *lingua franca* non pas comme « comme langue véhiculaire de l'éducation » (Truchot, 2005 : 169), mais comme langue première des apprenants ; ce statut de *lingua franca* a peut-être mis de côté une certaine prescription grammaticale.

Quoi qu'il en soit, les micro-espaces linguistiques qui se sont implantés en Angleterre enrichissent le paysage linguistique britannique bien qu'ils aient un rapport différent à la grammaire et en ce sens la *lingua franca* est en retrait de cette dynamique grammaticale. Parmi ces micro-espaces linguistiques, nous retrouvons le français et son statut de langue étrangère. Dans ce contexte, l'enseignement et l'apprentissage du français, du primaire jusqu'au baccalauréat est en grande partie contrôlé par les instances gouvernementales responsables de l'éducation. Le ministère de l'Éducation nationale (*the department of education*) est très explicite à ce sujet. Sur leur site, il est clairement stipulé que « les programmes d'études sont décrétés par la loi et doivent être scrupuleusement respectés »[2], nous comprenons que la mainmise du gouvernement sur les programmes d'enseignement peut agir comme une sorte d'obstacle à l'expression de la diversité pédagogique dans l'enseignement et apprentissage du français, et ce, dès les premières étapes du parcours éducatif. La grammaire se trouvant au centre de la composante langagière, nous l'envisageons comme un organe, un poumon, indispensable à la bonne santé de la langue.

C'est dans cet environnement en perpétuel mouvement que nous plaçons de nouveau la question de la grammaire et pour lequel il nous semble nécessaire d'impulser de nouvelles réflexions indispensables à sa survie dans un environnement relativement hostile à la grammaire de façon générale. Dans ce contexte d'apprentissage hétéroglotte[3]

---

[1] La couche linguistique dominante est représentée par l'anglais.

[2] Site du *department for education*: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-languages-progammes-of-study>, consulté le 4 août 2017. Notre traduction.

[3] Nous faisons référence à la définition proposée par Cuq (2003) dans le *Dictionnaire de didactique du français*, p.121-122.

où l'anglais reste par défaut la langue dominante, la contextualisation constitue une démarche indispensable à l'équilibre d'un écosystème grammatical (nous prenons de nouveau le terme grammaire dans son acception générale). À ce sujet, rappelons qu'en Angleterre la grammaire de l'anglais a connu un parcours semé d'embuches pour s'imposer partiellement comme « un ensemble de régularités [présidant] à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés » (Riegel et al., 2014 : 22) ou comme un « ensemble de règles ou de principes qui sont en quelque sorte le système et la structure d'une langue donnée » (Chiss, 1979 : 50). Cela nous amène directement à remettre en question la survie de l'objet grammatical dans cet environnement particulier puisqu'il « est pétri de facteurs contextuels forts » (Kasazian, 2014 : 68) où les nombreux débats à son sujet n'ont toujours pas permis de trouver un terrain d'entente (Klapper, 1997).

Une question dynamisera notre réflexion et nous la posons dans les termes suivants : est-ce que les facteurs contextuels évoqués au sujet de l'Angleterre empêchent une réflexion sur la grammaire du français chez les apprenants anglophones ? Nous proposons une réflexion au sujet de la contextualisation dans laquelle nous mettons en regard à la fois l'ouvrage de grammaire (qui constitue la première articulation grammaticale ancrée dans un nouvel environnement pédagogique pour nos apprenants) et des activités produites par nos apprenants. La stabilité pédagogique de l'ouvrage cristallise et réduit d'une certaine manière l'attention grammaticale des apprenants. Nous ne remettons pas en question l'ouvrage, puisque la stabilité reste un élément crucial et positif au bon fonctionnement de diverses situations d'enseignement et apprentissage. L'entrée dans un nouvel environnement éducatif (dans notre cas, l'université) a un fort impact sur l'attention des apprenants. Prenons la notion de l'attention telle qu'Yves Citton l'aborde dans son ouvrage de 2014, et pour qui l'attention, quelle qu'elle soit, implique une relation à un objet, environnement, etc. De ce fait, nous envisageons la grammaire sous cette association : attention →relation ; c'est l'attention de l'apprenant qui façonne sa relation face à l'objet grammaire. Il mettra en place les efforts nécessaires pour préserver l'apprentissage de la grammaire du français dans son environnement. Nous tenterons d'illustrer cette relation spéciale tout au long de notre réflexion en nous appuyant sur quelques extraits d'activités produites par les apprenants.

2. La définition de l'écosystème

2.1. Sur le plan pédagogique

Cette perspective nous rappelle les deux pôles essentiels à la constitution d'un écosystème : la biocénose et le biotope. Dans notre optique, ces ensembles grammaticaux ou écosystèmes proviendraient du contact entre l'attention des apprenants [à l'image de **la biocénose**] et le nouveau contexte éducatif [à l'image **du biotope**, le nouveau lieu de vie de la grammaire, le contexte universitaire]. Nous nous proposons de schématiser cette perspective de la manière suivante :

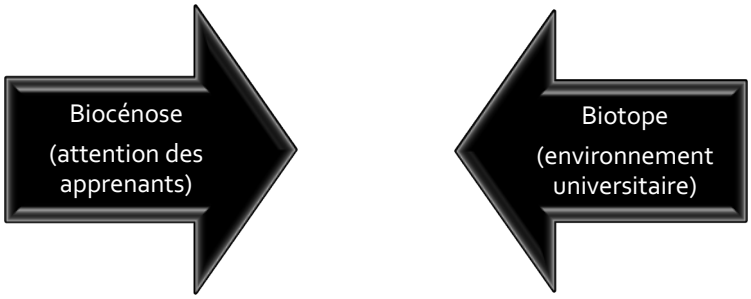


Image 1 : représentation d'un écosystème grammatical

Nous postulons que cette émergence d'écosystèmes grammaticaux produit une nouvelle énergie pédagogique qui permet de prendre en compte de nouveaux objectifs en matière d'enseignement et apprentissage de la grammaire dans le cadre précis du contexte universitaire. Il est nécessaire de dépasser la cristallisation grammaticale qui s'est établie à travers l'usage d'un ouvrage[4] qui semble sur le long terme limiter l'attention de l'apprenant face à l'objet grammaire. Dans la mesure où cet ouvrage spécifique s'inscrit de manière atemporelle[5] (les apprenants s'en servent à la fois dans le cadre des cours, mais également au cours de la licence pour leurs révisions personnelles), nous souhaitions faire le point sur l'utilité de cet ouvrage une fois les étudiants arrivés en fin de licence et sur la poursuite d'une réflexion au-delà de ce support.

En 2015, nous avions sondé des apprenants arrivant en fin de licence afin d'obtenir leurs opinions au sujet de l'ouvrage dont nous nous servons en première année. Nous

[4] *French grammar in context*.

[5] Ici il est intéressant de souligner que cet usage de l'ouvrage de grammaire est une perspective qui est incontrôlable dans la mesure où les apprenants en font un usage (le plus souvent en dehors de la salle de classe) individuel et spécifique. En ce sens, lorsque nous faisons référence à l'ouvrage c'est dans son utilisation strictement limitée à la salle de classe ; c'est une perspective que nous qualifions d'incontrôlable lorsque l'ouvrage est utilisé en dehors de ce microcontexte.

n'avions reçu que très peu de réponses[6], mais ce mutisme volontaire est aussi porteur de sens sur la lente extinction pédagogique de l'ouvrage de grammaire en milieu universitaire. Les réponses obtenues nous ont permis de saisir que l'ouvrage perd progressivement de son utilité dans la salle de classe après la première année de licence ; si l'ouvrage de grammaire n'est pas utilisé dans un cadre pédagogiquement spécifique, son rôle dans l'apprentissage pourrait paraitre occasionnel[7].

Dans cette optique, la contextualisation prend une autre direction et donc de nouveaux objectifs d'enseignement/apprentissage de la grammaire s'imposent. Cela nous a encouragée à entreprendre un projet de redéfinition de la place de la grammaire dans un département dominé à 90 % par les *cultural studies*. Dans notre microcontexte éducatif, la licence de français, nous étions amenée à nous demander s'il existait des moyens pour que les apprenants fassent de la grammaire plutôt que de leur **dire** d'en faire. À partir de ce détachement de l'ouvrage quasi inévitable après la première année, nous voulions encourager les apprenants à contrôler leur apprentissage et à constituer leur propre espace de réflexion grammaticale (qui prendrait la forme d'un écosystème tel que nous l'avons précédemment définie). Ces écosystèmes tels que nous les concevons génèrent de la nouvelle matière attentionnelle pour maintenir l'objet grammaire dans un contexte dont la langue première, selon Hagège[8], « menace le français et la diversité même des langues ». Au-delà du contexte universitaire, ces écosystèmes grammaticaux permettraient-ils de redynamiser la sphère grammaticale en perte de vitesse dans un environnement quelque peu hostile à sa propre grammaire ? Afin d'illustrer l'ensemble de nos questionnements, nous allons évoquer la particularité du contexte universitaire et aborder notre positionnement méthodologique. Nous nous efforcerons de nous concentrer sur le subjonctif tel qu'il est contextualisé par nos apprenants avant de terminer par quelques remarques conclusives.

3. La particularité du contexte universitaire

3.1. Un milieu institué propice à la « responsabilité grammaticale »

Le contexte de l'enseignement et apprentissage en Angleterre semble relativement

[6] Nous avions contacté 178 étudiants, parmi lesquels 5 se sont manifestés (soit environ 3 %)

[7] Nous ne remettons pas en cause le rôle que peut jouer un ouvrage de grammaire dans l'apprentissage d'un apprenant, mais, dans le cas de notre contexte, les apprenants se servent de moins en moins de l'ouvrage une fois la première année achevée.

[8] <https://www.francophonieavenir.com/Archives/presse_LeE_Claude_Hagege, _l-anglais_menace_le_francais_et_la_diversite_des_langues.htm>, consulté le 10 août 2017.

réservé face à la grammaire, les apprenants découvrent la grammaire majoritairement au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les expériences éducatives étant très diverses, le rôle que joue le nouveau milieu institué dans lequel les apprenants vont renouveler leur attention à la grammaire est considérable. C'est une nouvelle articulation dans leur apprentissage d'autant plus que la poursuite de l'apprentissage du français à ce niveau émane d'une motivation personnelle. Une publication d'Eurostat datant de 2012[9], indique qu'au Royaume-Uni « tous les élèves commencent à apprendre une langue étrangère en tant que matière obligatoire à l'âge de 11 ans, lorsqu'ils entrent dans l'enseignement secondaire » (Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2012 : 25). Cela constituait une démarche d'apprentissage trop tardive. Cette question a d'ailleurs fait l'objet de discussions et de réformes en 2014[10] et a permis au Royaume-Uni de révolutionner le paysage éducatif. Toutefois, le nombre d'élèves décidant de poursuivre l'apprentissage des langues après l'âge de 14 ans[11] jusqu'au baccalauréat est en chute ; cela signifie que moins d'étudiants choisiront d'étudier le français[12]. À côté de cela, de nouvelles réformes ont été votées, et un ensemble de manifestations linguistiques (sous forme de journée de découverte par exemple) sont organisées dans les universités pour encourager les élèves (préparant le *GCSE*[13] ou *l'A-Level*[14]) à poursuivre l'apprentissage des langues et par la même occasion cela permet de dynamiser les chiffres (augmenter le nombre d'étudiants dans les programmes de licences de langue) et maintenir la popularité du français comme langue étrangère[15].

Ainsi, dans un contexte relativement instable, le besoin d'expertise est de plus en plus sollicité afin d'impulser de nouvelles dynamiques dans l'enseignement du français, pour lequel la composante grammaticale demeure centrale. Ce milieu institué est favorable à la responsabilité grammaticale, car les apprenants ont fait le choix de poursuivre l'étude de la langue française au-delà de *l'A-Level*. Ce choix illustre une réelle motivation et

---

[9] La publication s'intitule : *Chiffre clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – 2012*, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2012.

[10] Avançant l'âge de l'apprentissage d'une langue étrangère.

[11] À partir de cet âge, les élèves peuvent choisir de poursuivre ou pas l'apprentissage d'une langue.

[12] Les réformes qui ont été récemment votées, en 2014, permettront peut-être d'inverser la tendance et encourager davantage d'élèves à poursuivre l'étude de la langue au niveau universitaire.

[13] GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) correspond au Brevet des Collèges en France.

[14] A-Level (*Advanced Level*) correspond au Baccalauréat en France.

[15] En interrogeant la base de données d'Eurostat, l'organisme chargé par la Commission européenne de fournir les statistiques, nous avons remarqué qu'avant la réforme gouvernementale rendant l'apprentissage d'une langue obligatoire dans le primaire en septembre 2014, le français apparait comme la langue la plus populaire parmi les élèves du cycle primaire au Royaume-Uni, derrière le Luxembourg.

volonté d'entretenir les compétences que les apprenants ont acquises au cours de leur parcours éducatif et plus spécifiquement la compétence grammaticale nécessitant davantage d'attention. L'université devient un environnement exclusif, car le nombre d'étudiants choisissant de faire du français dans le cadre d'une licence est d'environ une centaine par année de licence. Tout au long de la licence, les apprenants tentent de maintenir un lien aussi régulier que possible avec la grammaire. Il incombe à la fois au praticien et à l'apprenant de mettre en place les stratégies pédagogiques les plus adéquates possible pour faire de l'enseignement et apprentissage de la grammaire un espace d'échange et de réflexion responsables.

4. Positionnement méthodologique

4.1. À la genèse d'une réflexion

Notre réflexion s'appuie sur une longue observation participante dans le contexte universitaire britannique. L'observation constitue un aspect essentiel dans l'orientation de notre recherche, car c'est en observant les difficultés que nous avons décidé de nous concentrer sur la question qui nous anime et qui est à la source de la construction des observables. Notre expérience en cours de grammaire[16] a permis de relever les problèmes rencontrés par les apprenants afin de leur proposer à leur tour de devenir acteur de leur apprentissage. Cette approche nous a également permis de remettre en perspective l'ouvrage de grammaire dans nos cours. Le manuel de grammaire vient remettre quelque peu en question le rôle de l'enseignant dans la salle de classe, le mettant progressivement en retrait. L'enseignant est sollicité lorsque les étudiants nécessitent certaines clarifications par rapport à des exemples qui leur paraitraient amphigouriques, mais il semblerait que l'ouvrage tende à disparaitre progressivement du paysage pédagogique. Cela ne semble pas problématique, car la disparition du manuel de grammaire marque une articulation propice à l'indépendance en matière de réflexion ; les apprenants disposent de davantage d'espace pour développer leur esprit critique face à la grammaire. Étant donné les contraintes qui régissent l'environnement éducatif des étudiants et des praticiens, nous ne sommes pas en mesure d'effectuer une analyse exhaustive des points de grammaire traités dans l'ouvrage sélectionné. C'est la raison pour laquelle, en amont,

[16] Dans ce contexte, il s'agit effectivement de cours de travaux dirigés pendant lesquels les étudiants mettent en pratique leurs connaissances grammaticales en se servant principalement de l'ouvrage *French Grammar in Context*.

il semblait pertinent de « donner la parole » aux apprenants en leur demandant de réaliser une série d'activités grâce auxquelles ils prendraient la place du praticien. Par la même occasion, cela nous permettait de nous focaliser sur un point grammatical en particulier.

4.2. Richesse des supports méthodologiques

C'est dans cet environnement enrichissant de l'observation participante que nous allons discuter à la fois le choix du manuel de grammaire dont nous nous servons et qui s'ajoute à cette méthode particulière. En réalité, cela offre une continuité dans notre réflexion et cela nous permettra de comprendre au mieux les indices qui permettent une explication optimale d'un point grammatical ou, à l'inverse, les marques de contextualisation pouvant complexifier la transmission du savoir grammatical. Linda Harklau (2005) nous fait comprendre que les extraits de manuels (*samples of textbook*) s'inscrivent dans le continuum de choix méthodologiques. Les activités que nous avons distribuées aux apprenants se sont naturellement inscrites dans la continuité de nos choix méthodologiques pour notre contexte universitaire.

Le principal objectif de cette activité était de faire ressortir les éléments grammaticaux qui posent problème et inciter les apprenants à contextualiser à leur tour un élément grammatical. Pour confirmer notre approche, Blanchet (2011) indique qu'à la suite de l'observation « l'on passe, ensuite, comme c'est presque toujours le cas, à une phase de recherche explicite par entretiens, questionnaires, etc., on doit alors préciser ce qui a retenu l'attention au premier chef » (p. 73). Dans notre cas, les activités semblaient l'option la plus appropriée étant donné que le nombre d'étudiants susceptibles de participer à notre étude semblait considérable. Il ne s'agissait pas de procéder à une recherche quantitative, d'autant plus que pour la grammaire, la quantité ne répondra que très partiellement à certaines de nos questions. La tâche proposée s'inscrivait dans le cadre d'une évaluation d'un module de langue auprès d'étudiants de deuxième année. Dans ce module, les étudiants sont évalués de différentes manières, soit par le biais de traduction ou portfolio. Sur une promotion des 162 étudiants, 147, soit environ 91 % des apprenants, ont réalisé cette activité. L'activité à traiter était la suivante (image 1) :

Dossier de langue

Fiche de travail sur une activité langagière (point grammatical)

Situation : vous faites un stage dans un collège en Angleterre. On vous a demandé de préparer une activité langagière pour des lycéens pour leur faire apprendre un point de grammaire en particulier.

A. Préparation :

- Pensez à deux activités ou exercices.
- Vous pouvez choisir le point grammatical que vous souhaitez et organiser votre travail comme vous le voulez également. Veillez toutefois à l'équilibre de chaque partie de votre travail.

B. Exécution/réalisation de l'activité :

- Proposez une explication personnalisée du point grammatical choisi (si vous vous inspirez de références grammaticales n'oubliez pas de les citer !)
- Donnez les réponses aux activités/exercices que vous avez conçus(es). Vous pouvez inclure directement les réponses dans le corps de l'exercice ou proposer une correction séparée ; c'est comme vous voulez.
- Soyez originaux et créatifs, il n'y a aucune prescription particulière.

C. Réflexion :

- Pourquoi avez-vous choisi ce point grammatical ?
- Dans quelle mesure cette vous a aidé à améliorer vos connaissances de la langue et sur la langue?

<u>Format de l'activité</u> :

A l'écrit : 800 mots (+/-10 %).

Veillez à la correction de la langue et veuillez vérifier votre travail avant de le remettre pour correction.

Image 1 : activité proposée aux apprenants

Les points traités par les apprenants étaient les suivants :

Point grammatical	Nombre d'activités
Temps du passé	53
Subjonctif	42
Pronoms relatifs	14
Conditionnel	12
Genres	7
Impératif	5
Futur	4
Construction questions	3
Divers	7

Tableau 1 : points grammaticaux traités par les apprenants

À travers les résultats ci-dessous, nous pouvons voir à quel point l'environnement académique a influencé les apprenants dans le choix du point grammatical à traiter. En ce sens, on ne cherche pas à les détacher de leur « habitat pédagogique », mais à les encourager à articuler leurs approches selon des objectifs qui leur sont plus personnels, plus grammaticalement intimes. Dans notre contexte, on retrouve soit les points abordés en cours les années précédentes, soit ceux qu'ils risquent de rencontrer lors d'un examen écrit. Toutefois, si les apprenants ont décidé de focaliser leur attention sur ces points grammaticaux, cela nous indique qu'ils ont encore beaucoup à dire à ce sujet. Nous avons choisi de concentrer notre attention sur quelques productions sur la question du subjonctif. Ce qui a principalement motivé le choix de se focaliser sur ce point grammatical est les constantes difficultés que les apprenants rencontrent lors de l'enseignement et apprentissage de ce mode en particulier. Bien que la notion de mode (dont le subjonctif) existe dans la langue première de nos apprenants, les barrières morphologiques et sémantiques ralentissent la maitrise de ce point grammatical.

5. Le subjonctif

5.1. Un ouvrage ancré dans l'espace pédagogique

Bien que ce point grammatical n'ait pas attiré majoritairement l'attention des apprenants, il constitue néanmoins l'une des difficultés les plus discutées en cours de grammaire en plus d'être une difficulté récurrente. Le subjonctif est traité de manière intensive en première année et notamment à travers l'ouvrage de grammaire, *French Grammar in Context* (Jubb et Rouxeville, 2014). L'utilisation de cet ouvrage crée à la fois une forme de dépendance lorsque les apprenants entrent en première année et redécouvrent la grammaire et un sevrage assez difficile une fois la première année passée, car l'ouvrage disparait abruptement des cours de grammaire en deuxième année.

Toutefois, ce « mode d'emploi [de la] langue est conçu comme un ouvrage de consultation (grâce en particulier à [son] index) pour apporter des réponses aux difficultés que rencontrent les utilisateurs, mais ils articulent aussi descriptions et explications selon une cohérence qui [lui] est propre » (Beacco et al., 2014 : 3). En dépit de sa dimension peu formatée et subjective, cet ouvrage se fond assez facilement dans l'environnement pédagogique de la salle de classe en première année et permet d'accompagner l'apprenant dans son travail en autonomie. Il présente une logique et une flexibilité qui s'adapte aux contraintes de notre microcontexte universitaire, mais peut très rapidement prendre une place considérable en classe et limiter la réflexion grammaticale. Ces activités étaient une façon « d'effacer la complexité des problèmes [notamment] celle qui consiste à tenir compte de l'utilisation réelle de la langue tout en gardant des préoccupations grammaticales » (Capré, 2002 : 3) et *de facto* construire son propre espace grammatical.

5.2. Émergence d'écosystèmes

Pour passer de l'ouvrage aux activités, l'expérience grammaticale des apprenants permettrait-elle de dégager des écosystèmes grammaticaux ? Cela s'effectuerait à partir de « sédiments » grammaticaux émanant de leur propre expérience (au contact de divers environnements et ressources). Ces écosystèmes permettent de redonner vie à une réflexion grammaticale jusqu'à présent latente dans leur environnement d'enseignement et apprentissage. D'une certaine façon, nous pouvons y voir à la fois une sorte de « défossilisation » et une renaissance grammaticale. L'espace pédagogique est donc plus dégagé et propice à de nouvelles expérimentations et réflexions grammaticales. Un peu comme à l'image des micro-espaces présents dans l'environnement linguistique en Angleterre, ces réflexions issues des apprenants et leurs activités subséquentes apparaissent comme des micro-communautés grammaticales cohabitant avec d'autres

discours grammaticaux. L'idée n'est donc pas de récuser les approches proposées dans l'ouvrage spécifiquement sélectionné, mais de permettre à l'apprenant d'établir un nouveau rapport à la grammaire et lui permettre de façonner son esprit critique face à un objet grammatical qui lui a souvent été imposé. L'apprenant prend en main son apprentissage, il tente de dépasser cette cristallisation grammaticale, c'est une occasion pour l'apprenant d'affirmer son identité grammaticale et par la même occasion (de manière indirecte) de briser certains blocs de son apprentissage grammatical qui se seraient fossilisés.

6. Perspectives d'apprenants

6.1. Renouveau grammatical

Nous évoquions dans l'introduction la nécessité de faire faire de la grammaire aux étudiants, et ce de manière raisonnée. L'enseignement et apprentissage de la grammaire est un partenariat constant et bien que nous aspirions à encourager une réflexion indépendante et transparente au sujet de la grammaire de la part de nos apprenants, ils ont besoin d'un cadre que le praticien met en place de la manière la plus objective possible. C'est ainsi que nous justifions notre effort de transparence ; nous avons laissé le choix aux apprenants de se concentrer sur un point grammatical revêtant un caractère important à un moment donné de leur apprentissage.

En réalisant la fiche d'activités, l'apprenant se réaffirme ici en tant que sujet. Se trouvant entre le « *vous* » (*you*) tel qu'il apparait dans l'ouvrage, et le « *je* » de l'apprenant, le « *vous* » dans la consigne proposée par le praticien agit comme un catalyseur. Dans cette transition de « vous » à « je », et de « je » à « vous » de la consigne, l'apprenant reprend le contrôle de son apprentissage et en redevient responsable, le sujet. Le « je » nous renvoie à l'essence même de la conscience où l'apprenant est un sujet pensant la grammaire. Sans forcément aller jusqu'à l'extrême cartésien, l'apprenant se détache d'un certain moralisme qui lui permet de se réapproprier l'objet grammatical. Dans cette optique, l'apprenant s'affranchit d'une certaine autorité grammaticale pour redonner « vie » à son expérience grammaticale.

Il est question d'individualisme au service du collectif ; la conception de telles activités, fruit de l'attention de l'apprenant/sujet, œuvre au service de l'apprentissage de toute une communauté, d'autant plus que certains apprenants veulent à leur tour devenir praticiens. D'ailleurs, chaque apprenant a une vision différente de la grammaire, mais s'accorde sur un certain nombre d'aspects. L'individualisme tel que nous le voyons au

travers de ces activités crée en réalité les conditions d'une pluralité grammaticale pour un point grammatical donné. La confrontation des diverses conceptions au sujet du subjonctif, par exemple, vient apporter une nouvelle dynamique pédagogique.

Envisager la grammaire sous cet angle écologique permet de bâtir un espace éducatif confortable pour les apprenants dans lequel ils s'approprient la grammaire du français, sans pour autant les sevrer de leur identité linguistique ; cette identité linguistique à travers laquelle ils reconnaissent rencontrer des pierres d'achoppement. À défaut de parvenir à une maitrise accomplie de ce mode, le degré de confiance dans son utilisation constituerait un vecteur essentiel dans la préservation de ce point grammatical spécifique. La confiance permet de contourner la réalité d'une certaine difficulté de la grammaire.

6.2. Exemples d'activités

Nous remarquons par exemple que les apprenants font usage d'un vocabulaire accessible, qui parle à une communauté et qui contribue perpétuellement à une nouvelle forme de contextualisation de la grammaire. Les consignes formulées sont courtes et très ciblées. Les apprenants prennent conscience des diverses possibilités qu'offre le mode du subjonctif à la fois dans l'expression écrite et l'expression orale.

Les apprenants défendent la maitrise de ce mode sous son aspect morphologique, ce qui nous indique une réelle volonté de préserver en quelque sorte la nature même du subjonctif. En sus, ils veulent paraitre « plus naturels et s'exprimer de façon plus idiomatique en français » pour citer un apprenant.

Plusieurs stratégies sont adoptées ; la mémorisation des terminaisons demeure un point important, sans la morphologie verbale, ils se sentent relativement limités dans le type d'activités à proposer. Ainsi, la majorité des activités réalisées se concentre sur la formation du subjonctif, dans laquelle nous retrouvons des approches différentes. En voici un exemple ci-dessous (image 2) :

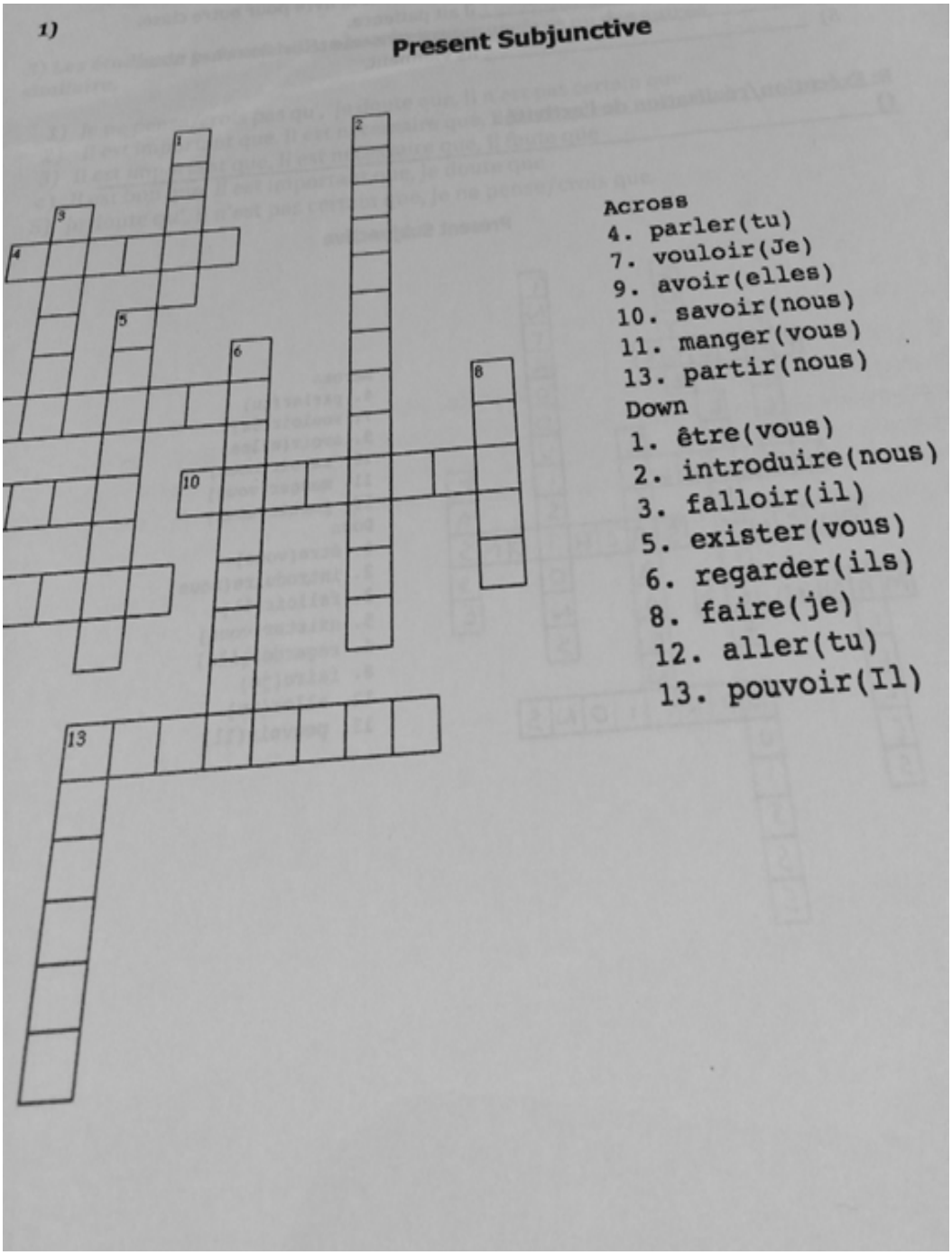


Image 2 : exemple d'activité axée sur la morphologie verbale

Beaucoup d'apprenants associent l'idée de maitriser le subjonctif à la faculté de s'exprimer couramment. Pour parvenir à cet objectif, nous pouvons voir que certains apprenants vont se servir de documents déclencheurs ; comme dans ce cas ci-dessous où un apprenant s'est servi d'images (image 3) :

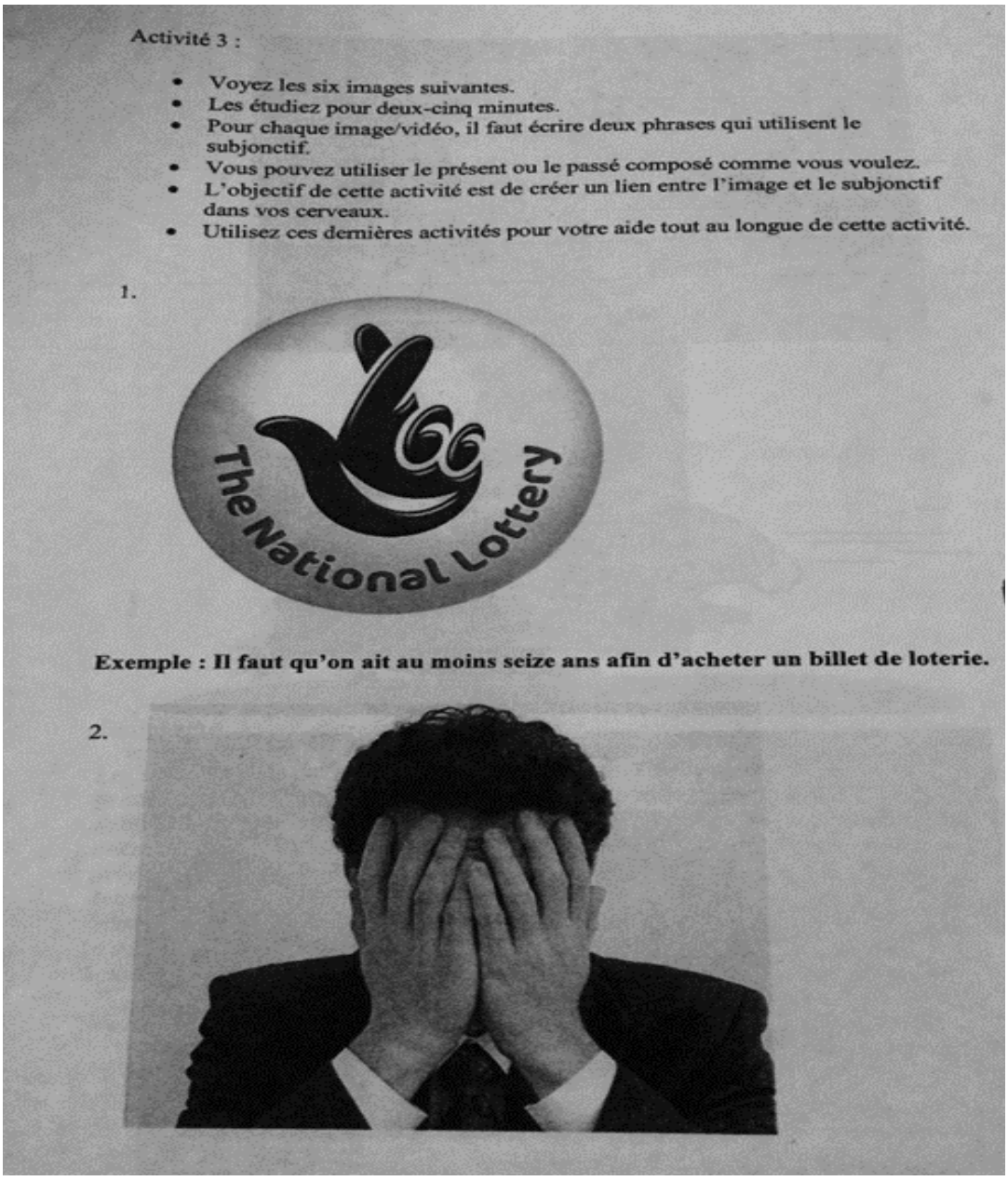
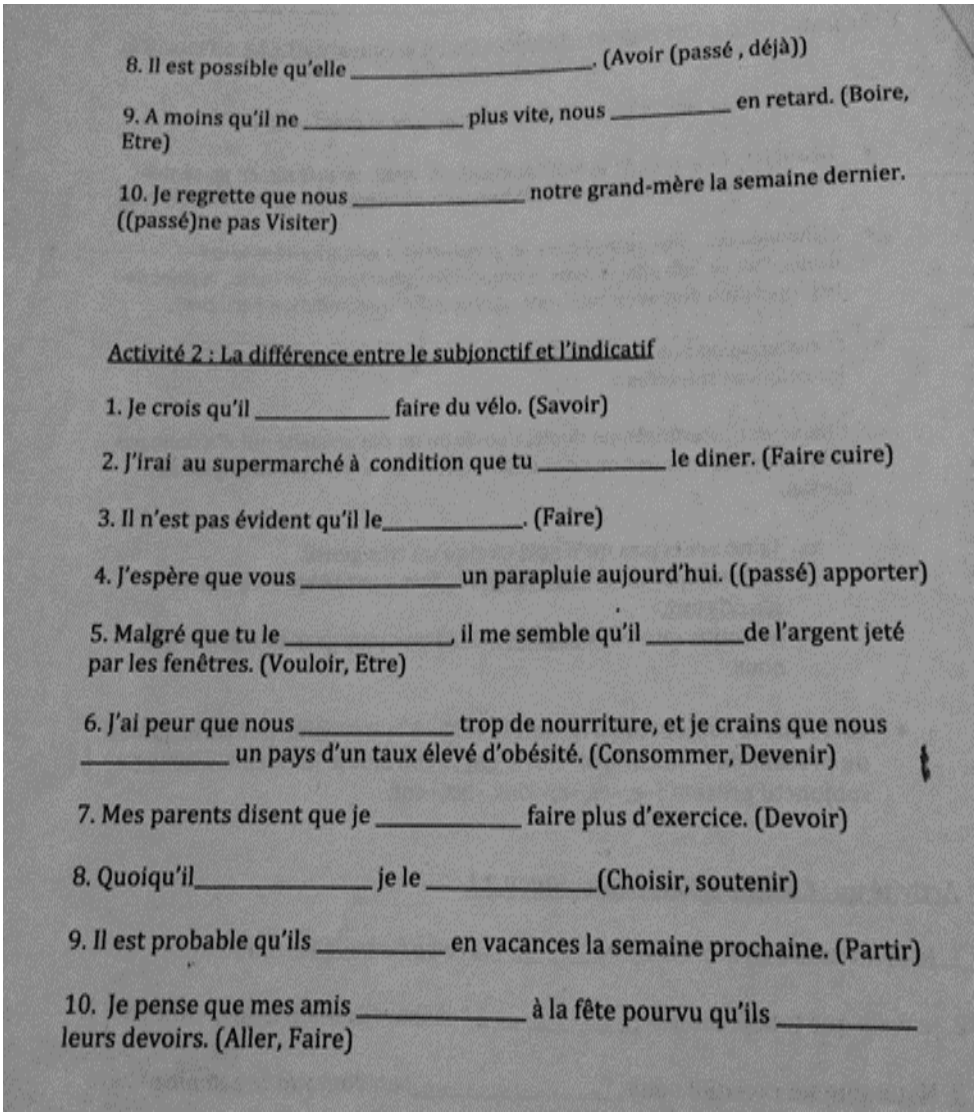


Image 3 : exemple d'activité où l'apprenant utilise des déclencheurs visuels

Cela vient enrichir une démarche peu utilisée en cours de grammaire où le travail sur le subjonctif se fait systématiquement à l'écrit. Ce qui est intéressant de souligner, c'est de voir apparaitre dans une majorité d'activités la dichotomie « subjonctif vs. indicatif », ce qui nous indique que la progression vers le subjonctif dépend systématiquement de l'indicatif, c'est d'ailleurs ce que souligne Riegel et al. (2014). À ce propos, les auteurs soulignent que le subjonctif est notamment employé « chaque fois que l'interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès » (p.563). Par ailleurs, il

semblerait qu'une proportion assez considérable de nos apprenants a tendance à oublier que ce mode existe également dans leur langue première ; « le subjonctif [en anglais] n'est cependant pas une forme rare » (Larreya et Rivière, 2005 : 141) même si sur le plan morphologique, le subjonctif est pauvre[17]. Cette pauvreté morphologique n'est pas sans causer des difficultés aux apprenants qui évoquent systématiquement des tensions lorsqu'il faut établir la distinction entre les deux modes et cela justifie sans doute la raison pour laquelle les apprenants ont majoritairement opté pour des activités orientées vers cette dichotomie comme nous pouvons le voir ci-dessous (image 4) :



8. Il est possible qu'elle _____. (Avoir (passé , déjà))

9. A moins qu'il ne _____ plus vite, nous _____ en retard. (Boire, Etre)

10. Je regrette que nous _____ notre grand-mère la semaine dernier. ((passé)ne pas Visiter)

Activité 2 : La différence entre le subjonctif et l'indicatif

1. Je crois qu'il _____ faire du vélo. (Savoir)

2. J'irai au supermarché à condition que tu _____ le diner. (Faire cuire)

3. Il n'est pas évident qu'il le_____. (Faire)

4. J'espère que vous _____un parapluie aujourd'hui. ((passé) apporter)

5. Malgré que tu le _____, il me semble qu'il _____de l'argent jeté par les fenêtres. (Vouloir, Etre)

6. J'ai peur que nous _____ trop de nourriture, et je crains que nous _____ un pays d'un taux élevé d'obésité. (Consommer, Devenir)

7. Mes parents disent que je _____ faire plus d'exercice. (Devoir)

8. Quoiqu'il_____ je le _____(Choisir, soutenir)

9. Il est probable qu'ils _____ en vacances la semaine prochaine. (Partir)

10. Je pense que mes amis _____ à la fête pourvu qu'ils _____ leurs devoirs. (Aller, Faire)

Image 4 : exemple d'activité axée sur la dichotomie indicatif/subjonctif

[17] « Partant de la pauvreté morphologique du subjonctif, G.Guillaume dégage une valeur sémantique de base » (Riegel et al., 2014 : 563).

6.3. Un détournement de la grammaire ?

Avant d'entrer dans leur nouvel environnement éducatif, les apprenants connaissaient déjà le subjonctif. Christian Puren stipule à juste titre que « l'une des rares lois universelles de la didactique des langues-cultures étrangères est sans doute qu'il est impossible de parvenir à l'universalité » (2001 : 135). Ainsi notre approche constitue une manière, parmi tant d'autres exploitables, qui permet de définir de nouveaux objectifs en matière d'enseignement et apprentissage de la grammaire dans le contexte universitaire. Nous pouvons favorablement soutenir que les apprenants sont capables de proposer une démarche minimaliste, mais qui constitue pour chacun d'entre eux l'essentiel de ce qui doit être maitrisé pour préserver l'apprentissage et le contrôle de ce mode. Ce tiroir grammatical à variables multiples n'est pas sans créer de confusions auprès des apprenants. C'est dans cette perspective de perpétuels confusions et questionnements que de nouveaux objectifs d'enseignement apprentissage de la grammaire vont naturellement se faire sentir pour rendre cet objet de la langue moins sibyllin.

Cette émergence d'écosystèmes au sujet du subjonctif nous fait prendre conscience que la notion de mode, bien qu'elle existe dans la langue première de nos apprenants, reste encore une notion problématique. Une certaine proportion d'apprenants voit dans le subjonctif un temps plutôt qu'un mode ; l'un des premiers objectifs est donc de proposer une démarche qui articule le passage du temps au mode ; « les temps du subjonctif sont des tiroirs verbaux [puisque] le mode subjonctif n'est pas un mode temporel » (Eluerd, 2014 : 118). De ce fait, un nouvel objectif d'enseignement et apprentissage se dessine : celui de faire évoluer la perception du mode en essayant de dépasser le cadre chronologique imposé par l'indicatif sachant que le subjonctif est notamment employé « chaque fois que l'interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès » (Riegel, et al., 2014 : 563). L'idée serait ainsi d'isoler l'attention des apprenants chaque fois, dans le cadre d'un cours par exemple, qu'un énoncé suscite la prise en compte d'une interprétation. Étant donné qu'il est relativement délicat de limiter l'interprétation à une série de règles, il serait donc préférable d'opter pour un environnement de découverte et d'expérimentation plus vaste, dans lequel les apprenants pourraient exploiter de façon moins restrictive les nombreuses combinaisons que la notion de subjonctif a à offrir.

7. Conclusion

Les différents espaces éducatifs à travers lesquels les apprenants anglophones se sont trouvés n'ont fait qu'accroitre les nombreuses tensions grammaticales auxquelles ils étaient exposés jusqu'à leur entrée à l'université. Ce nouvel espace d'enseignement et apprentissage est plus que jamais propice à la préservation du système grammatical du français que chaque apprenant s'approprie en développant individuellement son écosystème grammatical. En effet, en entrant à l'université, c'est un nouvel environnement qui se dessine et qui porte en lui de nouveaux objectifs. Yves Citton (2014) souligne à juste titre que « la salle de classe n'offre un écosystème favorable à l'attention conjointe que si elle est le lieu d'un processus d'invention collective en train de se faire »[18] et nous constatons qu'il est en effet possible de faire émerger des écosystèmes en fédérant les apprenants autour d'une activité à la fois collective sur la forme et individuelle sur le fond. Nous avons volontairement focalisé notre attention sur un point grammatical, le subjonctif, qui constitue à la fois une difficulté et aussi une priorité dès le début de l'apprentissage du français, mais également tout au long de l'expérience d'apprenants et de locuteurs. Le subjonctif renvoie à une réalité similaire dans la langue première des apprenants, mais sous un aspect différent. Ils connaissent donc cette forme d'expression subjective, mais les ramifications qui sous-tendent le subjonctif en français en complexifient l'appropriation. Il n'y a pas que le subjonctif, ou les temps du passé ; tous les « petits » détails de la grammaire méritent également de l'attention et permettront d'enrichir le principe de contextualisation d'autres aspects grammaticaux qui dépassent le cadre des traditionnelles parties du discours.

L'émergence d'écosystèmes grammaticaux est latente ; elle apparait en filigrane et incite l'apprenant à aborder positivement l'objet grammaire. Cette émergence constitue un cadre durable pour le maintien de la grammaire française. Nous avons pu constater que, malgré l'importance que revêt la langue anglaise à l'échelle mondiale et dans un contexte où l'anglais est la langue première des apprenants, une approche critique de la grammaire envisagée par les apprenants contribue à la préservation de la grammaire du français dans un environnement éducatif qui semble peu enclin à la réflexion grammaticale. Tel un cercle vertueux, cette démarche pourrait concerner n'importe quel

[18] Synopsis de son ouvrage *Pour une écologie de l'attention*. Seuil. La synopsis est disponible à l'adresse suivante :
<http://www.iri.centrepompidou.fr/wp-content/uploads/2013/09/Citton-EcologieAttention-Synopsis-HEAD-Avril2014.pdf >, consulté le 5 août 2017.

item grammatical, quels que soient le contexte et le public d'apprenants.

Références

Beacco J-C. Kalmbach J-M. & Suso López, J. (2014). « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation », *Langue française*, *181*, 3-17.

Blanchet P. & Chardenet P. (eds.) (2011). *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures*. Éditions des archives contemporaines. AUF.

Capré R. et Fornerod C. (2002). « Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère », *Cahier de l'ILSL*, *13*, 1-4.

Chiss J-L. (1979). « La grammaire entre théorie et pédagogie », *Langue française*, *41*, 49-59.

Citton Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.

Eluerd R. (2014). *Grammaire descriptive de la langue française*. Armand Colin.

Hinkel E. (ed.) (2005) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.

Jubb M. & Rouxeville A. (2014). *French Grammar in context*. 4th edition. Routledge.

Kasazian E. (2014). *La grammaire dans le curriculum national anglais* dans Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et apprentissage du français. Actes du 2e colloque international du GRAC — Jyväskylä.

Klapper J. (1997). 'Language learning at school and university: the great grammar debate continues (I)', *Language learning journal*, *18*, 22-27.

Lareya C. & Rivière P. (2005). *Grammaire explicative de l'anglais*. Longman.

Puren C. (2001). « Représentation de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, *122*, 135-141.

Truchot C. (2005) « L'anglais comme "lingua franca" : observations sur un mode de majoration », *Cahiers de sociolinguistique, 1(10)*, 167-178.

Chiari-Lasserre S. (2006) « Catherine Chauche, *Langue et Monde. Grammaire géopoétique du paysage contemporain*. », *Transatlantica* [En ligne], *1*, 1-6.

Riegel M. Pellat J-C. & Rioul R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. PUF.

Protection de l'environnement en français avec 1jour1actu

HOANG KHANH PHUONG
kphuong.hoang@gmail.com
(Ecole de Langues Etrangères, Université de Danang – Viet Nam)

Résumé

L'éducation n'a plus seulement la mission de transmettre des connaissances académiques, mais encore de former des futurs citoyens conscients des problèmes actuels. Nous lançons ainsi un projet d'enseignement à base des ressources du magazine 1jour1actu afin de renforcer les compétences en français des apprenants et de créer des mini-projets de protection de l'environnement dans leur entourage.

Mots clés

1jour1actu, protection, environnement, pédagogie, projet.

1 Introduction

En tant que plus grande ville du Centre du Vietnam, Danang connaît un développement non seulement dans les domaines économique, touristique, politique mais aussi démocratique. La population de notre ville s'accroît de jour en jour, ce qui entraîne plusieurs problèmes comme dans d'autres grandes villes : la surpopulation, les embouteillages et la pollution.

Depuis quelque temps, l'éducation n'a plus seulement la mission de transmettre des connaissances scientifiques et académiques, mais encore de favoriser des savoir-faire, des savoir-vivre et des savoir-être. Ainsi, l'enseignement du français contribue également à former des futurs citoyens conscients des problèmes du pays en particulier et du monde entier en général.

Depuis l'année scolaire 2014-2015, nous appliquons le projet de créer de la documentation touristique en français, ce qui demande aux élèves plusieurs compétences et renforce l'intérêt pour leur ville. En profitant de l'intérêt de ces compétences, nous tentons de lancer un nouveau projet pour nos élèves en classe bilingue et en classes LV2 durant l'année de 11e (ce qui est équivalente à la première en France) : « La protection de l'environnement en français avec 1jour1actu »**,** pour à la fois leur fournir des compétences linguistiques en français et les connaissances nécessaires pour prendre conscience qu' il

est nécessaire de protéger leur environnement dans leur vie quotidienne , leur ville, leur pays et la nature toute entière.

2 Objectifs

Le projet a pour objectif de

- favoriser davantage la motivation dans l'apprentissage du français,
- entraîner à la mobilisation de savoirs et de savoir-faire acquis dans l'apprentissage du français et d'autres disciplines (informatique, histoire, géographie, etc.),
- sensibiliser les élèves et les aider à adopter les bonnes démarches pour la réalisation d'un projet**,**
- développer la coopération et l'intelligence collective,
- rendre les cours de français plus vivants,
- faire prendre conscience de l'importance d'aimer et de protéger sa ville et son pays

3 Cadre théorique

« 1jour1actu » est destiné plutôt à un public de 7 à 15 ans dont la langue maternelle est le français. Pour nos élèves qui apprennent le français comme langue étrangère, « 1jour1actu » est une grande source de connaissances et d'informations intéressantes grâce à des articles et des vidéos avec des structures et des explications simples. Les documents de ce magazine contribuent à réviser les connaissances des élèves et leur fournir de nouvelles connaissances de la langue française sur le thème de la Planète d'une façon plus simple et plus intéressante.

Comme pour la réalisation de notre projet précédent, nous continuons à appliquer « l'approche actionnelle » à ce projet dans le but de faire agir les apprenants durant leur apprentissage du français. Sur la base de cette approche, les apprenants réalisent un ou des projets concrets et utiles à leur vie à travers différentes tâches. La théorie de la « pédagogie par projet » est également notre base théorique afin de guider les apprenants à réaliser un projet pédagogique spécifique. Cette théorie nous aide également à définir nos objectifs, nos démarches et des outils pour le suivi et l'évaluation d'un projet.

4 Description de la réalisation du projet

4.1 Public visé

Notre projet est centré essentiellement sur les élèves en classe de 11^{e} du lycée Hoang Hoa Tham et du lycée Phan Chau Trinh de Danang car c'est dans cette classe que les

élèves ont le thème d'étude qui convient à la réalisation du projet. Selon le niveau de français de chaque promotion et des caractéristiques des classes, nous organisons des activités différentes.

Pour les élèves des classes bilingues, l'étude sur le thème « Problèmes et avenir du monde » dure 38 séances de cours y compris 3 tests d'évaluation. La réalisation du projet sera une partie importante dans leur parcours d'étude du deuxième semestre. Ainsi, nous allons évaluer et noter leurs produits au lieu des tests écrits.

Quant aux classes de LV2, ces produits leur apporteront des bonus. En réalité, le sujet de la pollution est traité simplement dans une seule séance de cours de 45 minutes. La réalisation du projet devient une activité hors des cours qui ne sont pas obligatoires afin de les motiver et d'éviter la pression d'avoir des bonnes notes ou la peur du contrôle des connaissances chez ce public.

4.2 Thèmes et types de produits suggérés

Les sujets sur lesquels les élèves travaillent peuvent être :

- l'état de la nature et de l'environnement de la planète Terre à l'heure actuelle,
- les types de pollutions sur la Terre,
- les solutions pour diminuer la pollution (de la terre, de l'air, de l'eau, des bruits, de la lumière),
- les ressources naturelles, les différentes énergies et les mesures pour les économiser.

Nous attendons des productions des élèves tels que des courts métrages, des panneaux de propagande, des petits articles, des revues d'images, ou n'importe quel produit selon leur créativité et l'utilité de ce produit pour la vie quotidienne.

4.3 Démarches de réalisation du projet

4.3.1 Dans les classes bilingues

Les démarches dépendent de la méthodologie choisie par l'enseignant(e). Pourtant, il faut suivre les critères suivants :

- durée : 14 séances sur 4 compétences de compréhension orale, de compréhension écrite, d'expression orale, d'expression écrite et un projet de produit concernant la protection de l'environnement qui les entoure ;
- documents choisis : des articles et des capsules vidéo sur « 1jour1actu » concernant l'environnement, la planète.

4.3.2 Dans les classes bilingues

- Informations sur la séance :

Méthode de français utilisée : *Ado 1* (livre d'élève et cahier d'exercices)

Position de la séance dans le programme annuel : 29

Unité 1 : Où allez-vous ?

Thème : Moyens de transport, routes et villes

Leçon 9 : A pied, en vélo, en voiture… ?

Leçon du jour : Pour aller plus loin – Cahier d'exercices, page 31

Période de l'année à mettre en œuvre la séance : début novembre ou mi-novembre selon chaque année.

Pendant cette séance, nous révélons la problématique et enseignons des connaissances linguistiques (surtout le lexique) concernant le sujet. Pour la réalisation du projet, nous profitons de trois autres séances d'activités ludiques dans le programme annuel.

- Démarches en résumé :

Première séance : sensibiliser sur le problème de la pollution à travers la vidéo « Pourquoi y a-t-il des jours plus pollués que d'autres ? » ; résoudre l'exercice « Pour aller plus loin » dans le cahier d'exercices ; présenter le projet à faire.

Deuxième séance : division de la classe en petits groupes ; discussion des groupes sur le produit à faire et planification de la durée et des étapes à réaliser ; partage du rôle des membres de chaque groupe ; plan détaillé à donner à l'enseignant(e).

Réalisation du projet : à la maison pendant de 1 à 2 semaines.

Troisième séance : présentation du produit de chaque groupe devant toute la classe ; remarques sur les produits de chaque classe (par les élèves et par l'enseignant(e)) ; consolider en faisant voir la vidéo « Comment se déplacer sans polluer ? ».

Quatrième séance : évaluation sur les produits de chaque classe (par les élèves et par l'enseignant(e)) ; mise en œuvre du produit dans la vie (mettre des courts métrages sur des comptes des réseaux sociaux, distribuer des dépliants aux amis, aux camarades, à la famille, envoyer des articles à des journaux, etc.).

- Résultat attendu : Des produits (dépliants, brochures, vidéos de pub, cartes postales, etc.) en français seront des résultats attendus pour ce projet.

Références

Amandine BELLEVILLE, professeure d'anglais au collège Pierre et Marie Curie – Dreux. *Fiche pédagogique: la perspective actionnelle* http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm

VAN Anh Dao & HOANG Khanh Phuong (2016). *Créer de la documentation touristique*

en français. Liège : Congrès Mondial FIPF 2016.

Lien pour des articles de « 1jour1actu » : http://www.1jour1actu.com/planete/

Liens des vidéos sur le thème de la Planète de « 1jour1actu » :

http://www.1jour1actu.com/info-animee/peut-on-se-passer-de-plastique/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/lannee-2016-en-video-la-fin-des-sacs-plastique/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/comment-protege-t-on-la-vie-dans-les-oceans/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/reduction-des-dechets/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-quoi-la-cop22/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/est-ce-que-les-reserves-de-la-planete-sont-illimitees/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/comment-se-deplacer-sans-polluer/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/gaspillage-alimentaire/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/pourquoi-faut-il-proteger-les-oceans/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/economiser-eau/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/biodiversite/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/plastique/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-quoi-une-espece-menacee/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/energie-durable/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/pollution-pourquoi-des-jours-plus-pollues/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/dou-vient-la-pollution-de-lair/

http://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-quoi-la-grande-barriere-de-corail/

La traduction, l'interactivité entre enseigner et apprendre

HSU Hui-Yun Elodie
ehsu@mail.wzu.edu.tw/ehsu19@hotmail.com
Wenzao Ursuline University of Languages - Taïwan

Résumé

Apprendre une langue étrangère ne s'applique pas seulement à une langue proprement dite, mais également à tout ce qui y est lié. Chaque langue est porteuse de sa propre culture et se diffuse dans le monde entier. À travers la traduction, les apprenants renforcent à la fois leur langue d'apprentissage et s'approprient la culture et le pays de cette langue. Nous allons étudier le plan du cours et la façon d'enseigner un cours de traduction français-chinois. Nous serons amenés ainsi à une analyse générée par les avis des apprenants. L'objectif est d'ouvrir un champ de discussion à l'interactivité entre le fait d'enseigner et celui d'apprendre. Notre ambition est de parvenir à la participation active des apprenants. L'efficacité de cette méthode permettrait de stimuler les apprenants à l'autoapprentissage. Nous espérons qu'à travers la traduction, le français et la culture française pourront enrichir et élargir leur connaissance et leur vision de la problématique de la traduction.

Mots clés

Interactivité, enseigner, apprendre, langue étrangère, culture

1 Introduction

La traduction s'applique à deux langues et introduit ainsi une communication entre deux cultures. Quand nous apprenons une langue étrangère, une initiation à la compréhension s'introduit discrètement dans notre pensée comme une activité effective de traduction pour nous aider à découvrir ce que veut dire ou signifier un texte. Le cours de traduction comprend l'explication critique de la grammaire, de la syntaxe, invite à la compréhension du texte et surtout apporte une appréciation de ce qui apparait comme intraduisible. Il nous arrive fréquemment d'avoir des discussions animées avec les apprenants sur l'interprétation du sens et de la phrase traduite. Cette activité de va-et-vient entre les deux langues va faire émerger des contradictions ou divergences qui permettront un enrichissement de l'apprentissage. Cela représente donc une part importante de la formation à la traduction. Les apprenants sont capables de fournir une solide argumentation pour défendre la pertinence de leurs propres traductions. Il est

intéressant de développer ce genre de discussion, cela nous conduit parfois à des découvertes par rapport à notre méthode de traduction. Ceci confirme l'avantage de la traduction pour enrichir l'usage de la langue.

Nous mettons en place le cours de traduction en quatrième année d'études universitaires, dans le but d'enrichir la formation active et positive à l'apprentissage du français.

2 Enseigner et apprendre

Une question se pose souvent : est-il vraiment nécessaire d'apprendre la traduction ? Si nous avons bien appris une langue étrangère et acquis un vocabulaire assez riche, nous envisageons avec plus de sérénité le travail de traduction. Un cours de traduction est-il indispensable ? Pour ceux qui apparaissent doués pour les langues, il est probable que l'échange des données linguistiques entre deux langues n'est pas insurmontable. Cela vaudrait peut-être dans le cas de la traduction orale, et notamment dans le domaine de la conversation quotidienne. Cependant, dans les domaines scientifiques ou d'autres domaines plus spécifiques, la traduction ne va pas de soi. La cohérence et la pertinence ne sont pas d'emblée assimilables dans le traitement global de la traduction. Le « vouloir-dire » du texte est parfois si particulier que le sens traduit a du mal à suivre cette particularité, notamment dans « les jeux de mots ».

Enseigner n'est pas une donnée arbitraire, et apprendre n'est plus une affaire passive. Les étudiants sont bien différents d'une promotion à l'autre. La méthode qui est appropriée à telle année, ne le sera cependant pas forcément pour l'année suivante. Ce qui induit un challenge et conduira l'enseignant à mieux appréhender les besoins des étudiants. En ce qui concerne l'éducation, nous préférons éviter de les forcer à obéir à une règle stéréotypée. En liaison avec le développement actuel de l'informatique et les changements de l'environnement d'une génération à une autre, l'activité du cours n'est plus centrée sur la voix du professeur avec de temps à autre l'écho du silence ou l'accueil passif des étudiants. L'usage des outils informatiques et numériques est déjà entré et intégré dans la classe, dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Avec l'aide d'internet, les apprenants peuvent chercher et naviguer sur les sites pour trouver des informations. Au sujet de l'autoapprentissage, j'élabore une structure d'évaluation adaptée aux étudiants. Je me contente de leur fournir la matière et il leur appartient de travailler par eux-mêmes.

Notre réflexion au sujet de l'éducation est identique. Celle dont on parle est surtout la manière inversée concernant la façon d'enseigner le cours. L'enseignant annonce dès le début du semestre le plan du cours et propose de préparer un travail en avance pour

mettre au point tous les contenus. Les étudiants doivent suivre les consignes et soulever des questions. Pendant le cours, l'enseignant peut provoquer une discussion et amener à partager les opinions diverses. Il est préférable de promouvoir une activité éducative de va-et-vient entre l'apprenant et l'enseignant, en provoquant la communication également entre eux. L'essentiel ne se situe pas seulement au niveau de l'acquisition des connaissances, mais à celui de l'entrainement de la capacité à trouver, à formuler des questions et à résoudre des problèmes.

3 Le plan du cours de la traduction

Les apprenants en quatrième année universitaire ont déjà acquis les connaissances d'un an de cours de traduction, si bien que dans la dernière année de leurs études supérieures je divise ce cours en deux parties : le premier semestre conduisant à un rapport de fin d'études sur la traduction français-chinois ; le second sur la traduction chinois-français. Chaque semestre contient 18 semaines dont sont déduites 2 semaines d'examens de mi-semestre et de fin de semestre. Ainsi, nous aurons 16 semaines de cours permettant de travailler sur les différents thèmes de la traduction. Pour bien développer l'interactivité entre le professeur et les élèves, nous devons organiser à l'avance toutes les matières, y compris les invitations faites à des co-enseignants et les évaluations. Cela demande bien entendu une longue période d'élaboration et de préparation. Les deux semestres de l'année comportent des objectifs différents, surtout le second, la fin de l'évaluation concerne la traduction du chinois vers le français. Nous encourageons la cohésion du travail par groupes. Cependant, nous n'attendons pas qu'après quatre années d'études universitaires les apprenants soient capable de traduire parfaitement leur langue et leur culture natale en français. Nous ne pouvons pas non plus ignorer les différences de capacité de quelques étudiants, même si les cas sont rares. Par contre, il semble moins difficile de traduire de la langue étrangère vers sa langue natale.

Nous allons développer ci-dessous le tableau récapitulatif des cours par semestre sur une année universitaire pour donner une vue d'ensemble afin d'amener une discussion.

Tableau 1 : Le premier semestre

No.	matières
1	Description du cours et l'évaluation
2	Produits-emballage
3	Écrit court
4	Reportage
5	Proverbes
6	Publicité
7	Séminaire 1 : Cinéma canadien
8	Recette de cuisine
9	Séminaire 2 : La traduction globale
10	Produits-mode d'emploi
11	Traductologie
12	Texte littéraire-Interprétation
13	Texte littéraire
14	Séminaire 3 : Éditions
15	Problème et discussion
16	Aide de fin de rapport par groupe
17	Rapport : présentation orale
18	Rapport : présentation orale

Tableau 2 : Le second semestre

No.	matières
1	Traduction et Différence
2	Étude comparée : Texte 1
3	Exercice : poème classique chinois
4	Examen et Discussion du Texte 1
5	Exercice : poème contemporain chinois
6	Étude comparée et Exercice
7	Séminaire 4 : La pratique
8	Étude comparée : Présentation orale
9	Étude comparée : Présentation orale
10	Séminaire 5 : Traductologie et Pratique
11	Exercice : prose chinoise
12	Séminaire 6 : Traducteur et Éditions
13	Exercice : chanson française
14	Discussion et Aide
15	Rapport : présentation orale
16	Rapport : présentation orale
17	Problème et Solution
18	Questionnaires

Nous essayons de combiner la théorie et la pratique dans le déroulement du cours. Les textes à traduire sont variés dans le but de pouvoir discuter des points de vue différents, menant à l'opération du « traduire ». Les sujets à traiter ouvrent sur la fidélité au sens, sur la syntaxe, la rhétorique, le choix du mot et l'interprétation. Ce qui suscite le plus de discussions se situe souvent sur la partie dont le sens est perçu sans être très précis, mais difficile à traduire dans une autre langue. La métaphore joue un rôle malaisé, ne laissant pas traduire son état propre. En outre, chacun a sa façon subjective d'interpréter le sens des mots et de la phrase. Le professeur peut intervenir dans le respect du vouloir-dire lié au contexte. D'ailleurs, le rapprochement du sens est souvent une mission impossible, en particulier dans le domaine de la différence culturelle ou des coutumes, sans ignorer que l'origine du challenge se situe justement dans la langue elle-même. La spécificité d'une langue est alors irremplaçable.

Dans le plan du cours de l'année, il y a six séances exposées par des invités extérieurs. Cela permet de renforcer la capacité des étudiants à mettre en application la traduction dans un parcours professionnel. Cet arrangement aide à discuter des motivations, à imaginer la traduction comme un métier d'avenir et surtout à partager les expériences précieuses des invités dans la traduction professionnelle, dans l'édition, etc.

Si certains élèves sont moins motivés dans leurs études, on peut au moins leur donner des conseils et des idées, ainsi que les amener à trouver eux-mêmes des solutions.

4 Analyse d'après une enquête de cours

À la fin du cours, j'ai établi un questionnaire pour mieux apprécier le déroulement des cours conçu préalablement et l'améliorer ultérieurement selon les résultats. Ce questionnaire comporte trois parties : leur avis sur la présentation du cours, sur l'évaluation, sur l'apprentissage. L'enquête a reçu 43 réponses d'apprenants dans une classe. Nous allons examiner toutes les questions ci-dessous avec une analyse selon le nombre de voix dans les réponses choisies.

4.1 Avis sur la présentation du cours

Q1- Il y a 3 séminaires sur 18 semaines du cours dit co-enseignant par la personne invitée. Le résultat montre :

Excellent 6 – très satisfait 11 - convenable 22 – non prioritaire 3 – autre (préciser) 1

Les apprenants pensent que l'intégration du cours exposé par la personne invitée spécifique dans sa spécialité, a été positive pour leur apprentissage. Un apprenant n'a pas exprimé son avis, et seulement trois personnes n'apprécient pas ce cours dit co-enseignant.

Q2- Avis sur le séminaire 1 : Cinéma canadien (pour augmenter la capacité d'écoute et déployer une vision globale : par des cinéastes canadiens)

Excellent 10 - très satisfait 19 - convenable 7 - absent 6 – autre (préciser) 1

Ce séminaire est conduit par des cinéastes canadiens à l'occasion du festival du cinéma de la ville de Kaohsiung. Le cinéma n'est pas le sujet du cours, mais la conception de la formulation et de la réalisation des idées est considérée comme un procédé similaire au travail de traduction. Nous mettons en avant le fait de faire écouter et communiquer en français le travail cinématographique. Le résultat représente un tiers de voix favorable.

Q3- Avis sur le séminaire 2 : La traduction globale (pour connaître le phénomène dans la traduction : par un professeur belge)

Excellent 10 – très satisfait 16 - convenable 12 - absent 4 – autre (préciser) 1

Le contenu de ce séminaire montre des aspects généraux sur la traduction, les exemples donnés comprennent du français, de l'anglais et du chinois. Bien que le professeur invité ait montré beaucoup d'humour lors de sa conférence, le résultat montre que seulement la moitié des apprenants a été satisfaite

Q4- Avis sur le séminaire 3 : Éditions (pour connaître la publication de la traduction : par un éditeur)

Excellent 10 – très satisfait 20 - convenable 8 - absent 3 – autre (préciser) 2

L'invité est un éditeur, il a publié beaucoup d'œuvres traduites de la littérature étrangère. Faire de la traduction écrite est également un débouché possible pour l'avenir des apprenants, de sorte que la connaissance de ce métier et la relation avec l'éditeur sont appréciées et très utiles dans leurs études. L'opinion exprimant la satisfaction des apprenants confirme un bon résultat. Dans la discussion interne à la classe, nous avons remarqué que dans certains cas les étudiants souhaitaient savoir comment se forme un livre de la conception à l'édition. L'étendue de la pratique est alors parfois évoquée à travers ce genre d'activité. Le résultat positif encourage davantage l'enseignant à promouvoir le programme de co-enseignant intégré dans le cours.

Q5- Avis sur le séminaire 4 : La pratique (pour connaître l'expérience pratique de la traduction : par un traducteur)

Excellent 11 – très satisfait 17 - convenable 13 - absent 1 – autre (préciser) 1

Ce séminaire expose toutes les expériences comprises d'un point de vue positif et négatif du traducteur. L'invité a parlé de la traduction concernant ses travaux dans les genres différents en soulevant des exigences évoquées parfois par l'auteur, de la préparation à la traduction, évoquant également la responsabilité d'un traducteur face à son travail. Selon le résultat de l'enquête, cela représente une satisfaction générale au niveau de l'apprentissage.

Q6- Avis sur le séminaire 5 : Traductologie et Pratique (l'exécution et la discussion sur la traduction : par un professeur)

Excellent 13 – très satisfait 17 - convenable 11 - absent 1 – autre (préciser) 1

Ce professeur invité a conçu un processus similaire à celui de l'enseignant titulaire. Nous avons dû travailler deux semaines avant ce séminaire : un texte français donné à traduire par groupes pour la première semaine de préparation ; pour la seconde semaine, trois textes traduits en chinois sont fournis pour que les apprenants fassent une comparaison avec leur propre traduction et retraduisent de nouveau en améliorant selon les références données. Les apprenants trouvent que cette méthode de travail rend la traduction plus accessible à la pratique. Au moment du séminaire qui correspond à la troisième semaine, les étudiants doivent exposer d'abord leurs remarques et évoquer les problèmes soulevés. Ensuite, le débat s'est engagé dans la classe, et l'échange d'opinions fut très animé, malgré cela, peu d'élèves ont exprimé des divergences.

Q7- Avis sur le séminaire 6 : Traducteur et Éditions (le droit d'auteur et le marché de la traduction : par un traducteur-éditeur)

Excellent 11 – très satisfait 16 - convenable 12 - absent 3 – autre (préciser) 1

Le co-enseignant de ce séminaire a expliqué ses expériences lors de ses séjours en

France. Il a étudié le marché du livre, recherché les livres susceptibles d'intéresser le public chinois et négocié le droit d'édition. Il a soulevé le côté particulier de savoir quels sont les livres qui rencontreront l'approbation du public chinois. Cela représente souvent un pari décisif. Certains apprenants pensent que le contenu est trop difficile, et que pour parvenir à cette capacité, cela demande un travail particulièrement contraignant, surtout cela demande de beaucoup lire. Le résultat de l'enquête montre quand-même le côté positif de leur apprentissage.

Faisons une courte synthèse du résultat concernant les cours dits co-enseignants. Suivant les résultats des questionnaires des questions de Q2 à Q7, en se référant à Q1, nous pouvons envisager que la plupart des élèves sont satisfaits d'avoir participé à ces séminaires, bien que n'étant qu'un complément du cours, d'une part ; d'autre part, ces séminaires ont lieu trois fois par semestre, ce qui semble convenable, ni trop contraignant, ni insuffisant. Les étudiants ne parviennent pas à apprécier l'effort du professeur titulaire du cours quant à la préparation des thèmes appropriés à leur sujet d'étude ; ils critiquent plutôt ce qu'ils ont reçu à travers le cours. L'idée de l'interactivité est également confrontée à l'évocation de la responsabilité. Cette constatation nous pousse à faire comprendre aux étudiants qu'ils doivent exercer leurs responsabilités et ne pas tout exiger de la part des professeurs

Q8- Les différents thèmes à travailler dans le cours de la traduction. Le résultat montre :

Excellent 8 – très satisfait 22 - convenable 12 – autre (préciser) 1

Dans le cours de traduction, l'exercice et la discussion sont des aspects importants des activités dans la classe. Les différents thèmes choisis conduisent à connaître l'art et la règle appliquée à la pratique de la traduction. Des objets quotidiens sont proposés à traduire à partir par exemple : d'un emballage, d'un mode d'emploi, de la publicité, des recettes, etc. Cela renforce d'ailleurs un point de vue culturel et un prétexte à mieux connaître la France. Quant à l'art du « traduire », nous avons examiné la position du traducteur, le ton de la traduction, le niveau du lexique, de la syntaxe, de ce que veut exprimer le texte, la formulation de la phrase traduite, etc. La subjectivité de chaque élève provoque souvent un débat qui est parfois difficile à appréhender. De l'autre côté, la création et l'imagination des apprenants nous permettent d'envisager la diversité et la potentialité comme étant des facteurs intéressants suscités par cette interactivité dans le cours de la traduction.

Q9- Le professeur expose d'abord le texte à traduire, puis laisse travailler les élèves par groupes, ensuite, le professeur examine leurs traductions. Le résultat montre :

Tout à fait d'accord 7 – plutôt d'accord 25 - indifférent 10 – autre (préciser) 1

Cette méthode correspond à celle élaborée par le professeur invité du séminaire 5. Dans la classe le texte choisi est plus court à cause du temps imparti. Comme c'est un travail de groupe, il est inévitable que certains étudiants se contentent de profiter du travail du groupe. Ce genre de situation provoque souvent un sentiment d'insatisfaction et d'injustice chez les autres apprenants. En général, j'évite d'intervenir dans ce type de situation. Nous avons bien mentionné dès le début, tous les cas possibles rencontrés, ainsi que les règles élémentaires au travail des uns et des autres dans le cours, y compris la participation individuel de chacun. C'est également une occasion de solliciter le respect mutuel, et d'établir la solidarité du groupe.

Q10- Le premier semestre consacré à la traduction français-chinois et le second semestre consacré à la traduction chinois-français, font progresser mon français. Le résultat montre :

Tout à fait d'accord 6 - plutôt d'accord 25 - indifférent 11 – autre (préciser) 1

Cette méthode d'enseignement du cours est conçue seulement pour ma classe. Elle a le mérite de provoquer une certaine compétition entre les étudiants. La compréhension d'un texte français traduit en chinois pose moins de difficulté que celle du chinois en français. Nous profitons de la présence d'un assistant français dans le cours, pour qu'il puisse aider les étudiants à la compréhension et à la reformulation de la phrase ou l'expression du français. L'assistant peut aussi à travers ce processus apprendre et faire progresser sa connaissance de la langue chinoise. Ce double sens d'exercice sur un an conduit à deux évaluations semestrielles sous forme de rapport par groupes de 5 personnes, et sur un sujet culturel. Chaque groupe peut choisir librement le sujet à traiter, et c'est incontestablement un moyen de valoriser leur travail après avoir discuté avec le professeur. Le critère est basé essentiellement sur la spécificité et la comparaison entre deux cultures. La participation d'un assistant français permet de faire mieux percevoir la diversité des opinions et des connaissances. Le résultat démontre qu'un tiers des étudiants sont d'accord et font des progrès dans ce processus d'apprentissage.

Nous avons examiné les résultats ci-dessus concernant l'opinion sur la présentation du cours. Il y a quand-même le vote qui se porte sur le choix « autre », soit ils ne précisent pas leur avis, soit ils redisent la même chose : « trop de séminaires ». En examinant le document de l'enquête, j'ai remarqué que les récriminations reflétaient le manque d'intérêt et de participation au cours. Comme chaque cours exige un devoir à rendre, il est évident que le manque de devoir aboutit au point zéro à l'évaluation. Pourtant je donne une seconde chance en cas d'absence de devoir rendu pour rattraper la note d'évaluation. Cette solution n'est cependant pas tout à fait appréciée par l'étudiant en question. Il nous arrive de temps à autre de rencontrer ce côté ingrat de

l'enseignement, malgré les efforts fournis par l'enseignant. Cependant, nous sommes satisfaits d'enregistrer une majorité de réponses positives.

4.2 Avis sur l'évaluation

Q11- Faire un compte rendu après chaque séminaire et le considérer comme une évaluation. Le résultat montre :

Excellent 9 – très satisfait 29 - convenable 5 – pas satisfait 0

Nous laissons les étudiants exprimer leurs perceptions à travers la conférence donnée par la personne invitée, l'orientation envisagée lors de ce cours a plutôt pour finalité de conduire vers l'apprentissage de la pratique. Notre préoccupation ne concerne pas la note finale donnée, mais la possibilité pour chacun d'exprimer ses idées. Le résultat démontre que cette méthode est efficace. Nous voulons que les apprenants puissent, à partir de leurs expériences, réfléchir à ce qui leur sera utile à l'avenir.

Q12- L'évaluation de la traduction faite par groupes dans la classe. Le résultat montre :

Excellent 19 – très satisfait 21 - convenable 3 – pas satisfait 0

Ceci reflète une majorité d'avis positifs. Cela confirme que l'exercice en classe et le travail collectif sont jugés utiles par les étudiants. Le travail et le devoir se font et se terminent ensemble dans la classe, ils n'ont plus l'angoisse de penser au travail inachevé. Les étudiants de quatrième année sont souvent préoccupés par d'autres choses que leurs études proprement dites.

Q13- Les groupes font réciproquement un examen critique de leurs traductions dans la classe. Le résultat montre :

Tout à fait d'accord 16 - d'accord 24 - pas d'accord 3 – autre (préciser) 0

Nous rendons la correction aux élèves par groupes. Les étudiants doivent évaluer le texte traduit par un autre groupe en notant leur point de vue. Ils confirment ainsi leur compréhension du texte et peuvent donner leur avis sur la partie jugée mal traduite. L'exercice de correction fait également partie d'un aspect de l'apprentissage. Si les arguments soulignés par leurs camarades ne sont pas convaincants, une discussion très positive sera déclenchée.

Q14- La comparaison entre le français et sa traduction en chinois représente une évaluation du mi-semestre. Le résultat montre :

Excellent 20 – très satisfait 19- convenable 3 – pas satisfait 1

Cette procédure d'évaluation demande beaucoup de temps consacré à travailler, chaque groupe choisit une œuvre littéraire et sa traduction en chinois, les étudiants doivent souligner les différences remarquables et les classifier, puis font une représentation orale avec un dossier numérique pour faire apprécier le résultat de leur

travail et l'analyse comparative envisagée. Comme cela oblige les élèves à lire le texte d'origine et sa traduction, le fait de faire une comparaison suscite plus d'attention à la syntaxe et au sens dévoilé. Si bien que l'apprentissage comprend le français, la langue de départ et sa tournure en chinois, enfin la langue d'arrivée. Les étudiants sont satisfaits de cette méthode.

Q15- Le rapport par groupes sur le thème culturel à la fin du semestre. Le résultat montre :

Excellent 19 – très satisfait 20- convenable 4 – pas satisfait 0

Pour élargir la motivation de l'apprentissage de la traduction, nous demandons aux apprenants de réfléchir sur ce qui est intéressant à connaître de la culture étrangère, et également ce qui pourrait intéresser les étrangers. Les étudiants vont surfer sur internet pour trouver le sujet en question, sélectionner les informations utiles, essayer d'élaborer leur plan de rapport. Selon l'enquête, il y a quatre personnes qui n'apprécient pas vraiment cette évaluation. J'ai remarqué que certaines personnes se plaignent de ceux qui ne pensent qu'à profiter du travail des autres membres du groupe. De plus, ce genre d'incident se produit souvent lorsqu'approche le délai de la remise des devoirs. Le rôle de l'enseignant n'est pas d'intervenir dans ce type de conflit, cependant des conseils appropriés aident à accomplir la tâche de chaque groupe.

Q16- Le professeur donne une chance supplémentaire à ceux qui ont échoué à l'évaluation et qui peuvent se ressaisir. Le résultat montre :

Tout à fait d'accord 42 – indifférent 0 – défavorable 1

Une seule personne exprime un avis défavorable, elle invoque une injustice, en rapport avec ceux qui ont rendu leur travail à temps. Par contre, je crois que la plupart des étudiants ont partagé mon opinion, ils ont conscience de participer à l'exercice programmé et peuvent en tirer une bonne expérience. Quant à la note, elle évolue en fonction du retard mis à rendre le travail, cela diminue la note initiale. Je pense que dans ce cas précis, il est possible de donner une occasion de rattrapage à l'absence de remise du devoir en faisant abstraction des motifs.

Q17- S'il est possible de choisir entre le devoir ou l'examen comme évaluation, quel est votre choix ?

Le devoir 42 - l'examen 1 – autre (préciser) 0

L'avantage de faire un rapport par groupes est partagé par les étudiants. Ils sont libres de leur choix de thème et moins stressés par la durée de l'examen. Ils peuvent mieux préparer et chercher tous les moyens qui leur paraissent utiles.

En conséquence, ces avis sur l'évaluation de Q11 à Q17, montrent que la méthode conduite à l'épreuve de l'apprentissage est acceptée par les étudiants et qu'ils la jugent

utile pour leur progression en français. Ils ont en général une bonne note.

4.3 Avis sur l'apprentissage

Q18- Pour l'ensemble de l'apprentissage dans le cours. Le résultat montre :

Excellent 7 – très satisfait 21 - convenable 12 – autre (préciser) 3

Trois étudiants expriment des récriminations sur le nombre « excessif » de conférences. En fait, cela révèle tout simplement leurs nombreuses absences au cours.

Q19- Pour la façon de mener et enseigner le cours par le professeur. Le résultat montre :

Excellent 7 – très satisfait 16 - convenable 18 – autre (préciser) 2

Les chiffres de ces réponses montrent plutôt une égalité entre ceux qui ont apprécié ce cours et ceux qui ont pensé que le professeur pourrait encore améliorer sa pédagogie. Il y a deux avis négatifs sur le nombre de conférences.

Q20- Sur l'apprentissage du cours, quelle est votre opinion ?

Pas de réponse 30 – Avis 13

Treize personnes ont exprimé leurs avis. Ils reconnaissaient l'insuffisance de leurs propres efforts et pensaient qu'ils auraient dû être plus actifs dans l'étude et lire plus de livres pour stimuler leur capacité de réflexion. Certains étudiants ont exprimé leurs remerciements pour l'exposé du plan du cours, pensant que cela les aidait à mieux prévoir leur orientation future.

Q21- Concernant le professeur, quelle est votre opinion ?

Pas de réponse 28 – Avis 15

Les avis retournés au professeur sont réconfortants. Il s'agit de remerciements concernant l'aide et les progrès en français et en chinois. Les encouragements sur la préparation combinée des exercices et des conférences sont stimulant. Les étudiants ont confirmé que les expérience des invités leur étaient très utiles, bien qu'ils n'aient pas toujours l'intention de se diriger vers le métier de traducteur. Ils pensaient également que la manière de diriger les cours leur a donné plus de liberté et d'espace dans leurs études.

Q22- Pensez-vous qu'apprendre la traduction sera utile pour votre avenir ?

Probablement 30 - peut-être 11 – probablement pas 2

La dernière question répond à la volonté et la possibilité de continuer à travailler dans le domaine de la traduction dans une carrière future. Cela est lié à leur formation principale en français. Nous savons qu'en réalité à Taïwan, le marché du travail professionnel n'exige guère de capacité de connaissance de la langue française. Elle ne pourrait être qu'une alternative de plus pour procurer une chance supplémentaire de trouver un travail.

5 L'interactivité en question

Nous prenons l'exemple du cours de traduction et surtout des apprenants qui sont en dernière année d'université. Cette enquête permet d'apprécier les domaines d'application pratique de leurs études. L'interactivité est un moyen d'animer la classe en vue de motiver l'intérêt des apprenants. Comme je l'ai soulevé précédemment, le sujet de l'autoapprentissage, ainsi que la méthode éducative, le sens de l'éducation, à mon avis, prend plus d'importance pour éduquer la capacité d'apprendre et stimuler la potentialité de réalisation personnelle. Entre ceux qui sont actifs et la passivité d'un petit nombre, il est parfois difficile de maintenir une ambiance toujours agréable et collégiale, en relation avec leurs notes finales semestrielles. Dans chaque critère d'évaluation, il n'est pas possible de satisfaire tout le monde. Nous n'ignorons pas l'impression vécue par les élèves qui ont des réactions négatives dans la discussion, et qui pourraient obtenir une meilleure note. L'opinion subjective comporte une part d'influence sur l'évaluation, même si les étudiants ne sont pas doués pour la traduction, ou ne comprennent pas tout à fait le sens du texte à traduire. Cependant, c'est l'esprit et le comportement qui semblent déterminer une part importante de l'apprentissage de la langue.

Le déroulement du cours basé sur un mouvement de va-et-vient entre l'étudiant et l'enseignant paraît pouvoir entretenir une meilleure cohésion permettant une plus grande efficacité. Les doléances portent sur les devoirs fastidieux et obligatoires. L'acquisition concrète de l'apprentissage pourrait utilement servir aux étudiants. Je voudrais insister sur la formation de l'autoapprentissage, c'est un outil perpétuel, utile tout au long de la vie. Faire progresser la façon d'apprendre par soi-même est beaucoup plus efficace que viser l'accumulation des connaissances, sans être contradictoire. Le travail programmé avant, dans la classe ou après le cours conduit d'avantage à renforcer l'efficacité de l'apprentissage. L'interactivité est orientée alors vers une authentique réalisation de soi-même dans son propre parcours d'apprentissage et d'étude.

6 Conclusion

Dans l'enseignement, la traduction porte ses fruits grâce à l'interaction entre professeurs et étudiants. Elle représente la nécessité d'une communication entre deux messages. La traduction engendre deux facettes de l'échange qui pourraient être abordées dans tous les domaines. L'acte de va-et-vient se déploie au niveau de l'écriture, ainsi qu'à celui de la pensée. Les matières travaillées dans le processus de traduction ouvrent à la fois une vision concernant le perceptible et l'imperceptible. À travers le langage, la langue, le monde où nous vivons suscite un grand nombre de possibilités. De

la traduction à la communication, l'interactivité exprime des visions qui sont parfois imprévisibles, voire même constituant un défi, c'est par conséquent un élément constant de promotion de son influence positive et fructueuse. L'interactivité est également un facteur pour le partage de la culture à travers l'activité de la traduction. Avec la traduction, nous espérons ouvrir un champ de réflexion capable d'élargir les frontières de nos connaissances et de nos esprits.

Références

Ballard Michel (dir.) (2005). *La traduction, contact de langues et de cultures(1)* et (2006). *La traduction, contact de langues et de cultures (2)*. Artois : Presses Université.

Bouveresse Jacques (1995). *Langage, perception et réalité, Tome 1 : La perception et le jugement*. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.

Hsu Elodie Hui-Yun (2010). *De l'Image à la Traduction*. Kaohsiung : Édition Fu-Wen.

Ladmiral Jean-René (1994). Traduire : Théorèmes pour la traduction. Paris : Éditions Gallimard, coll. « tel ».

Merleau-Ponty Maurice (1994). *L'Œil et l'Esprit*. Paris : Éditions Gallimard, coll. « Folio essais ». (1995). *Phénoménologie de la perception*. (1996). *Le Visible et l'Invisible*. Paris : Éditions Gallimard, coll. « tel ».

Meschonnic Henri (1999). *Poétique du traduire*. Paris : Éditions Verdier.

Sollers Philippe (1971). L'écriture et l'expérience des limites. Paris : Éditions du Seuil, coll. « Points Essais »

Une approche écodidactique de l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran

KASSAIE Leili
SHAIRI Hamid-Reza
l.kassaie@gmail.com
shairi@modares.ac.ir
(Université Tarbiat Modares, Iran)

Résumé :

Nous constatons aujourd'hui les dangers que les crises écologiques pourraient avoir sur le monde entier mais comment pourrions-nous, en tant qu'enseignants du FLE, essayer de traiter ces problèmes et apporter des solutions nouvelles ? Lechevrel (2008) définit l'environnement comme « l'ensemble des agents physiques et, biologiques susceptibles d'avoir un effet direct sur les êtres vivants et les activités humaines ». Cela nous montre qu'à quelle mesure notre mode de vie est influencé par notre environnement. Considérant l'interrelation entre l'apprentissage d'une langue étrangère et le mode de vie, il semble primordial d'étudier plus profondément l'interdépendance qui existe entre les facteurs écologiques et le processus d'apprentissage du FLE. Dans cette perspective, nous envisageons d'intégrer les éléments écologiques dans les cours de langue afin de pouvoir évaluer l'impact de tels stimuli sur l'expression orale des apprenants-adultes de niveau B1 du FLE en Iran. Cette recherche se donne pour objectif d'étudier le potentiel que présentent les supports environnementaux pour développer l'expression orale en FLE. Les documents authentiques sur l'éducation à l'environnement sont censés constituer, dans ce cadre, un déclencheur de la créativité et de l'imagination incitant les apprenants à s'exprimer de façon plus authentique et spontanée.

Mots clés :

L'environnement, L'écodidactique, Les stimuli, l'apprentissage, L'expression orale

1 Introduction :

Partant de la situation de l'enseignement du français comme langue étrangère en Iran et les enjeux de cet enseignement, cette étude est un aperçu général de l'enseignement du FLE dans les instituts de langue à Téhéran. Cette recherche forme, au premier plan, une tentative de la solution à la crise que traverse l'enseignement de l'expression orale en FLE chez les apprenants adultes iraniens. À cet égard, la première partie de ce travail est consacrée à la description de la compétence orale, des obstacles que les apprenants rencontrent lors de l'acquisition de cette compétence et les solutions que nous pouvons proposer au niveau de pratique et de contenu pour améliorer cette acquisition. La deuxième partie de cette recherche est consacrée à l'interdépendance que les situations sociales et environnementales et les crises écologiques pourraient avoir sur le mode de vie et, par conséquence, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère chez les apprenants. Pour en savoir plus, après avoir exposé les apprenants aux stimuli environnementaux en classe, une analyse des productions des apprenants vient éclaircir la situation en démontrant leur niveau en langue français, surtout en ce qui concerne leur production orale. Une analyse du discours en classe de langue est venue compléter notre recherche en prenant en considération la perception des apprenants de l'environnement à partir de leurs cinq sens. Aussi, il s'agira de voir l'impact que ces sens pourraient avoir sur les dimensions cognitives, énonciatives et affectives des apprenants et, par conséquence, leur apprentissage. Notre hypothèse de recherche repose sur l'idée que la perception de l'environnement participe à la production langagière des apprenants de deux manières : soit par la projection de leur propre expérience sur la production langagière, soit comme une médiation entre un savoir déjà acquis et une perception actuelle des milieux.

2 L'enjeu de l'expression orale en FLE :

Enseigner une langue étrangère nécessite, à premier pas, le développement de l'habileté à communiquer correctement chez les apprenants. Un des enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère concerne l'apprentissage de l'expression orale. La compétence de l'expression orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères. Selon Halté et Rispail (2005 : 12) « l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre ». Ce sont les approches communicatives qui ont commencé à viser le développement des compétences de communication et ont fait de l'oral non seulement un moyen d'enseignement, mais un objectif à part entier. L'élaboration de cette recherche a comme objectif de porter une réflexion sur l'apprentissage et la pratique de l'oral en langue française et de proposer des solutions qui consisteraient à encourager les apprenants sur l'utilité de cette langue dans la vie de tous les jours.

Pour enseigner l'oral, il faut pouvoir à la fois créer des conditions didactiques de l'oral pertinentes par rapport aux objectifs déterminés par l'enseignant et l'institut de langue et créer aussi les conditions de l'amélioration du langage qui est produit par l'apprenant. Ce qui semble primordial est la mise en œuvre d'une pédagogie de l'oral en prenant en considération des obstacles contre les compétences à acquérir. L'objectif principal de cette mise en œuvre serait pour l'apprenant d'acquérir des attitudes appropriées pour être des acteurs sociaux responsables. Dans cette perspective, l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir le pouvoir de comprendre le monde et aussi de se faire comprendre par les autres, et cela bien évidemment signifie parler bien et parler beau. Le rôle de l'enseignant à ce stade serait d'aider l'apprenant à s'exprimer en diverses situations de communication et à prendre des paroles de plus en plus longues et de mieux en mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication.

Pour pouvoir pratiquer d'une manière plus optimale la compétence de la communication, il faut, tout d'abord, savoir pourquoi les apprenants ont du mal à parler correctement la langue française. Les raisons qui puissent susciter des problèmes en ce qui concerne l'expression orale chez les apprenants sont nombreuses. Le premier problème majeur est dû au manque de temps suffisant consacré à cette compétence. Peu importe à quelle mesure l'enseignant fait des efforts à pratiquer l'oral en classe, les apprenants continueront à avoir des difficultés de grammaire, de vocabulaire et des problèmes à formuler des phrases correctes ; prenant en considération toutes les autres compétences qui doivent être traitées par l'enseignant pendant deux séances d'une heure et demi par semaine, il est inutile à préciser que la pratique de l'oral pendant ce temps limité est une pratique toujours réduite et déficitaire. A part des contraintes du temps, il y a tant de facteurs affectifs qui sont en jeu lors d'apprentissage d'une langue étrangère. D'après Latreche (2015) « beaucoup d'apprenants ont honte de parler en français et beaucoup d'autres ont peur d'être corrigés devant les autres ». En addition, il y a toujours le manque des matériaux intéressants, pertinents et à jour qui puissent motiver les apprenants à participer plus effectivement dans la classe et, en une échelle plus large, dans les situations réelles de communication.

2.1 Le rôle du vocabulaire dans l'expression orale :

L'apprentissage d'une langue étrangère serait, à premier pas, de progresser vers la maîtrise de grammaire, vocabulaire et de syntaxe. Notre préoccupation dans cette recherche concerne plutôt celle de vocabulaire. Parce que selon Bendjeddou (2015) « le fait de comprendre le sens et la fonction syntaxique des mots entraînent le locuteur de les utiliser dans la production orale ». La compétence lexicale permet à l'apprenant de faire une évaluation efficace sur ses lacunes lors d'un échange afin de produire des énoncés plus adéquats. Dans le sens que nous tentons à aider les apprenants à employer un vocabulaire de plus en plus diversifié et précis appartenant au niveau de langue

courante et thématiquement approprié aux problèmes de tous les jours. Notre objectif principal est de développer des habiletés chez les apprenants pour qu'ils puissent s'exprimer de façon plus structurée et cohérente dans une langue orale adaptée.

Il faut prendre en considération que l'oral implique l'ensemble de personne et est profondément influencée par les pratiques sociales de références et les événements sociaux qui forment la vie de chaque individu. Les problèmes environnementaux et les crises écologiques semblent être une des préoccupations majeures de l'ère moderne, qui influencent la vie de tous les citoyens, au moins ceux des villes mégapoles du monde comme Téhéran. Selon Thierry Lefèvre (2013) « les activités humaines induisent différentes types d'impacts qui affligent la planète et les êtres humains. Il y a tant de facteurs aggravants comme la croissance démographique, la complexification technologique et le comportement social des citoyens qui aboutissent à l'épuisement des ressources naturelles, la pollution et la destruction des habitats». Ces impacts ne sont pas totalement indépendants l'un de l'autre. Par exemple la pollution contribue directement à la destruction des habitats et à la détérioration de la santé des êtres vivants. Ces conséquences directes des activités humaines sont à l'origine des diverses crises environnementales comme la pollution de l'eau et de l'air menaçant la santé des gens qui affecterait leur fonctionnement et qualité de vie à long terme.

2.2 L'importance d'une éducation relative à l'environnement :

Des changements de grande ampleur doivent donc s'efforcer au plus vite possible avant que la situation nous échappe totalement. Il est tout primordial donc d'essayer d'intégrer l'éducation relative à l'environnement dans la vie des gens; puisqu'elle s'adresse à tous les citoyens, des plus jeunes aux plus âgés dans tous les cadres des sociétés modernes. Cette éducation vise à engager la participation des citoyens à une gestion plus responsable envers l'environnement en épanouissant

une relation plus solidaire avec la nature. Cette éducation doit, bien évidemment, être accessible et adaptée à la complexité du monde et aux besoins des sociétés modernes. Mais pour informer et former les gens, il faut tout d'abord pouvoir les sensibiliser. Nous pouvons le commencer à partir de nos cours, pour savoir à quelle mesure nous pouvons intégrer l'éducation à l'environnement dans les cours de langue et comment cette intégration pourrait influencer le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Mais comment pouvons-nous interconnecter l'acquisition d'une langue étrangère aux crises écologiques de notre temps ? L'idée principale de ce travail de l'interaction langagière avec les éléments environnementaux repose sur deux principes théoriques : les principes mésologiques et trajectif. C'est Augustin Berque qui a présenté exhaustivement l'idée de ces deux théories dans ces travaux, Inspiré par des penseurs japonais comme Watsuji, Nishida, Yamaguchi, et des penseurs occidentaux comme Heidegger, Merleau-Ponty et surtout Uexkül. Dans un article intitulé *Des grandes terres de Hokkaido aux chaines trajectives de la mésologie* (2015), Augustin Berque avance l'idée selon laquelle toute transformation dans l'environnement appelle à une transformation dans la société et aboutit donc à un nouveau rapport de l'être avec le soi et le monde. Pour pouvoir s'appuyer sur cette définition, il semble nécessaire d'expliquer ce que sont les perspectives développées dans ce cadre théorique, puisque ce dernier présente notre angle d'approche pour aborder ce sujet, ainsi que la méthodologie utilisée dans notre étude du cas.

Selon Berque, la mésologie est l'étude des milieux. Cette science cherche plutôt à savoir comment une société donnée pourrait se transformer en transformant son environnement, et comment en effectuant cette transformation un nouveau milieu est créé. Autrement dit, il s'agit d'un nouveau lien entre cette société et son milieu. Et quand nous étudions la relation entre l'environnement et la vie humaine, nous objectifions l'environnement à une certaine mesure, et

nous considérons l'existence humaine dans sa subjectité. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas dissocier le milieu de l'être du sujet et comme le revendique Berque « le milieu donne chaire à l'histoire, qui donne sens au milieu. » Dans un sens plus large, cela signifie que le milieu donne chair au langage qui donne sens à l'être qui est en devenir par et avec le milieu. Une idée qui donne naissance au terme « trajection ».

L'idée de la trajection est dérivée de la notion de « genèse réciproque » de Piaget et celles de « cheminement réversible » ou de « trajet anthropologique » de Gilbert Durand. Pour Augustin Berque « les choses qui constituent pour nous la réalité de notre milieu ne sont ni purement objectives, ni purement subjectives, mais trajective ». La trajectivité est, dans ce sens, le va-et-vient entre le sujet et son milieu.

« Le milieu est typiquement l'une de ces réalités trajectives qui sont propres aux espaces humaines. Ce n'est ni un fantasme subjectif, ni un donné objectif, mais bien l'expression d'une certaine trajection qui a cristallisé cette réalité en tant que milieu à un certain moment de l'histoire (la renaissance en Europe) ». A savoir que les ressources, les contraintes et les risques de notre environnement n'existent jamais en eux-mêmes mais relativement à une certaine société. A partir de cette définition, il semble nécessaire pour les citoyens de prendre conscience des effets des activités humaines sur l'environnement. Dans cette perspective, l'objectif principal serait de détecter, d'analyser et de combattre les dysfonctionnements éventuels de notre environnement. Mais au cours de cette étude, il s'agirait plutôt de la prise en compte du contexte social et écologique dans lequel le langage est ancré et de l'impact que tels stimuli pourraient avoir sur le processus d'apprentissage.

2.3 La trajectivité dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

Un cours de langue ne peut pas avoir comme le seul objectif de soumettre les apprenants à une situation de communication coupée de la réalité sociale et environnementale. Le vocabulaire ne peut pas être transmis aux apprenants comme un quelques chose de programmé et mécaniques et à partir d'un objectif cognitif. Dans le ses trajectoire, il faudrait que le mot soit une mesure de d'évaluation de notre continuité d'être par rapport à l'espace et au temps. De ce point de vue, Toute la réalité de la terre ne peut être saisie qu'à travers une autre réalité, c'est-à-dire le prédicat. Donc, toute expression orale doit être traitée comme un organisme qui témoignerait de la réalité Terre. L'idée de la chaîne trajectoire avancée par Berque montre bien que la chair du monde réside dans le langage. Or, l'expression orale devient l'expression de la continuité de l'environnement dans le langage. Il est important de préciser que dans ce sens, il n'y a plus un langage sur le monde, mais il y a un langage qui continue le monde. C'est pourquoi, chaque mot a une valeur d'être puisqu'il est lié à la chair du monde.

Dans cette perspective, l'apprentissage d'une langue étrangère équivaut à l'expérience du monde et des choses. L'expression orale est considérée désormais comme l'expérience orale. Cette trajectivité pose la question des réorganisations de nos cours de langues. Autrement dit, chaque moment de l'apprentissage devient un moment de l'inclusion de l'être au monde.

3 Étude du cas :

Comme nous l'avons déjà précisé, l'objectif principal de ce travail de recherche repose sur l'amélioration de la compétence de l'expression orale chez les apprenants du FLE en Iran. C'est une compétence assez complexe qui exige attribuer un sens à un énoncé, en fonction du contexte dans lequel il doit être formulé, et l'apprenant est exigé à respecter des thèmes et le taux de présence de soi dans le thème assigné par l'enseignant. Le concept de l'oral s'est enrichi à la formation du vocabulaire produit par l'apprenant. Le vocabulaire auquel nous avons référé à

plusieurs reprises, est constitué de mots utilisés par un locuteur et un locuteur donné ne pourrait jamais maîtriser tous les mots d'une langue et il aurait besoin d'un corpus thématique identifié et présenté par l'enseignant pour que celui-ci puissent formuler son syntaxe en conséquence. Le thème que nous avons choisi à présenter comme corpus aux apprenants pour cette étude du terrain est par rapport aux éléments qui les entourent dans leur milieu de vie de tous les jours, c'est-à-dire les éléments environnementaux.

Prenant en compte la théorie des chaînes trajectives de Berque, nous pouvons considérer la Terre comme un S (notre sujet) et l'environnement comme P (notre prédicat). Le P est le prédicat, ce qui contient des mots et des termes à partir desquels nous pouvons saisir le S, ainsi nous pouvons conclure que S est assumé en tant que P (S=P). Cela signifie que tous les éléments environnementaux sont nécessairement saisis en tant que quelque chose, et la réalité trajective de cette formule repose sur le fait que S est P pour un sujet interprète (I). C'est-à-dire que pour chaque individu, un donné environnemental équivaut au sujet logique S et l'interprétation que cet individu en fait par ses sens, ses actions, sa pensée et son discours équivaut au prédicat P qui engendre ensuite pour l'individu la réalité. Ce qui nous donne cette nouvelle formule R=S-I-P qui vaut dire la réalité, c'est S saisi en tant que P par I.

Pour en savoir plus, une enquête a été menée auprès des apprenants adultes iraniens de niveau B1 du FLE dans un des instituts de langue à Téhéran, afin de savoir la réaction de ces apprenants envers les stimuli environnementaux en classe. Dans le cadre de notre recherche, nous avons exposé 30 apprenants adultes aux 16 mots singuliers apparus dans le manuel « écho », la méthode qu'ils étudient à l'institut Safir, choisis selon deux catégories différentes : celle du milieu naturel et du milieu social. Les mots choisis pour cette étude du cas comportent (une grande ville, la

province, l'autoroute, l'immeuble, la rivière, les espaces verts, le métro, le tourisme, les motocycles, les rosiers, la pollution, la pluie, les bicyclettes, la circulation, les pigeons et les usines).

Les mots choisis qui sont présentés aux apprenants d'une manière désordonnés, ont été déjà apparus dans la méthode écho pendant les dossiers récemment enseignés, avec lesquels les apprenants étaient suffisamment familiers. Pour la première étape de notre recherche, nous avons distribué auprès de 30 apprenants de niveau B1 de l'institut Safir un questionnaire contenant ces 16 mots variés représentatifs de l'environnement naturel et social de la vie quotidienne des apprenants. Ensuite, nous leur avons demandé de cocher sur un graphique contenant les cinq sens, les boites des sens qui étaient évoqués pour eux en entendant les items choisis. Par exemple en entendant le mot « jardin », ils sont censés dire quels sens seront évoqués pour eux ; naturellement la plupart des apprenants ont répondu que leurs sens visuel, auditif et olfactifs étaient incités par ce mot particulier. Puis les apprenants sont censés préciser si le sens évoqué leur donne une sensation agréable ou désagréable.

La raison principale qui nous a conduits à intégrer cet examen dans cette partie de notre recherche réside dans le fait de montrer que l'expérience du monde est inséparable de la représentation de chaque mot. En exposant les apprenants à chaque item de nos deux catégories, nous avons compris que le sens des mots était lié à leur sensation incitée par le monde. Cette information nous aide à savoir qu'entre l'environnement naturel (les items trouvés dans la nature pure comme la rivière et les espaces verts) et l'environnement artificiel (les items crées par l'homme et trouvé dans la société d'aujourd'hui comme l'autoroute et l'immeuble), c'est le premier qui est plus stimulant, plus positive et agréable. Cela nous permet de comprendre en quoi la perception des éléments environnementaux pourrait avoir un impact sur la production langagière des apprenants.

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous avons demandé aux mêmes apprenants de produire un discours et de s'exprimer dans deux ou trois phrases courtes à propos de l'impression que ces mêmes items provoquent pour eux afin de savoir quelle est la valeur de jugement de chaque apprenant sur les mots choisis de chaque catégorie. En fait, nous leur avons demandé de s'exprimer à partir de ces mots. Ils ont construit des phrases qui relèvent de leur position de l'interprétant. Notre objectif principal est, bien évidemment, l'évaluation de la production orale des apprenants, mais puisque l'oral ne laisse pas de trace, il est primordial de trouver d'autres moyens afin de pouvoir analyser les différents paramètres de l'oral. C'est pourquoi nous avons demandé aux apprenants de rédiger aussi leurs produits oraux. Cela leur permet d'acquérir le recul nécessaire à toute structuration parce que le travail d'évaluation ne pourrait se faire que selon des modalités spécifiques et cela leur laisse une mise à distance et un court retour en arrière en cours de production.

4 Analyse d'étude de terrain :

Au cours de la première partie de notre recherche, les apprenants ont coché la boite des sens que chaque mot leur incitait. Il est à noter que les seuls sens incités chez les apprenants étaient les sens visuel, auditif et olfactif dans ce même ordre. Le sens visuel était stimulé par tous les mots, le sens auditif était coché pour les mots (une grande ville, la province, l'autoroute, la rivière, les espaces verts, le métro, la pollution et la pluie) par la plupart des apprenants. Les mots (la province, la rivière, les espaces verts, les rosiers, la pollution et la pluie) aussi incitaient le sens olfactif chez les apprenants. il n'y avait que 4 apprenants sur 30 dont le sens gustatif était aussi incité pour les items (le tourisme et la province) faisant appel aux repas que nous mangeons pendant les vacances en province ou ailleurs.

Puis nous avons demandé aux apprenants de dire si le sens incité par chaque mot leur donne une sensation agréable ou désagréable. Notre hypothèse se base sur ce point de vue que les mots de la catégorie de l'environnement naturel susciteraient une impression plus positive chez les apprenants iraniens du FLE que les mots de la catégorie de l'environnement social et les résultats obtenus de notre questionnaire soutiennent parfaitement cette hypothèse. Dans le but d'analyser les données statistiques de cette recherche, les informations obtenues du questionnaire ont été d'abord exploitées, ensuite arrangées dans le tableau des informations statistiques descriptives qui est représenté ci-dessous (tableaux 1 et 2). Ces deux tableaux démontrent clairement le fait que les items choisis de l'environnement naturel stimulent une impression plus positive et agréable chez les apprenants que ceux de l'environnement social et engagent plus fortement la dimension affective des apprenants.

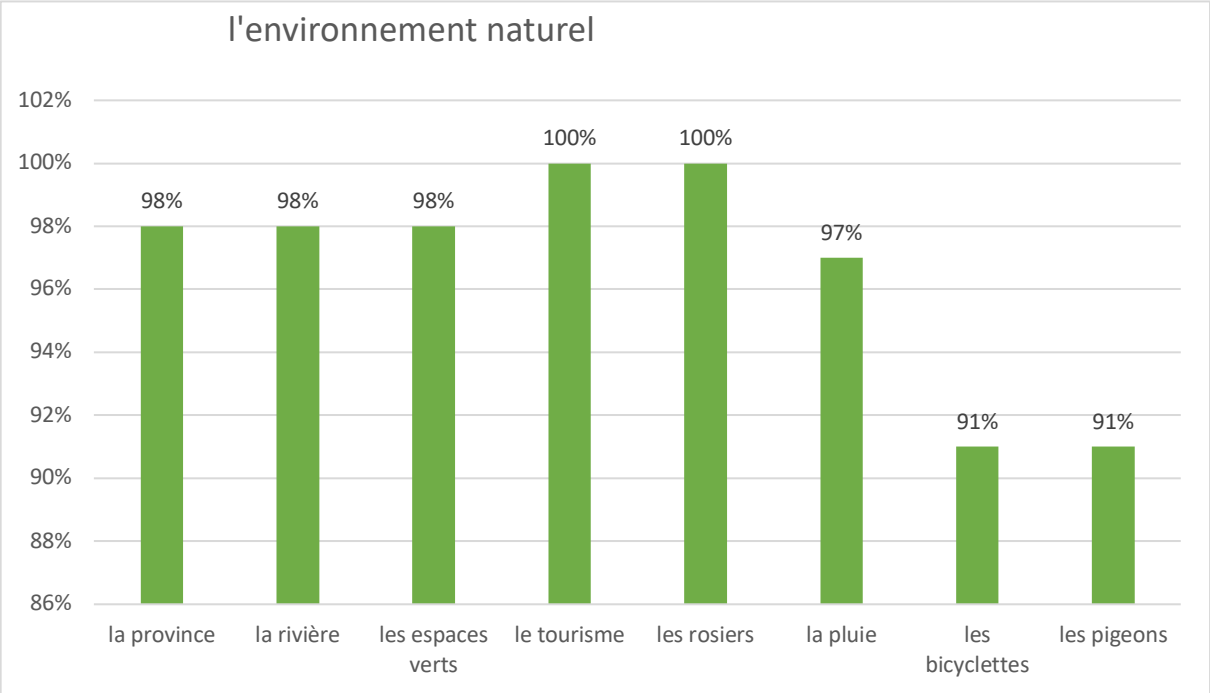


Tableau 1

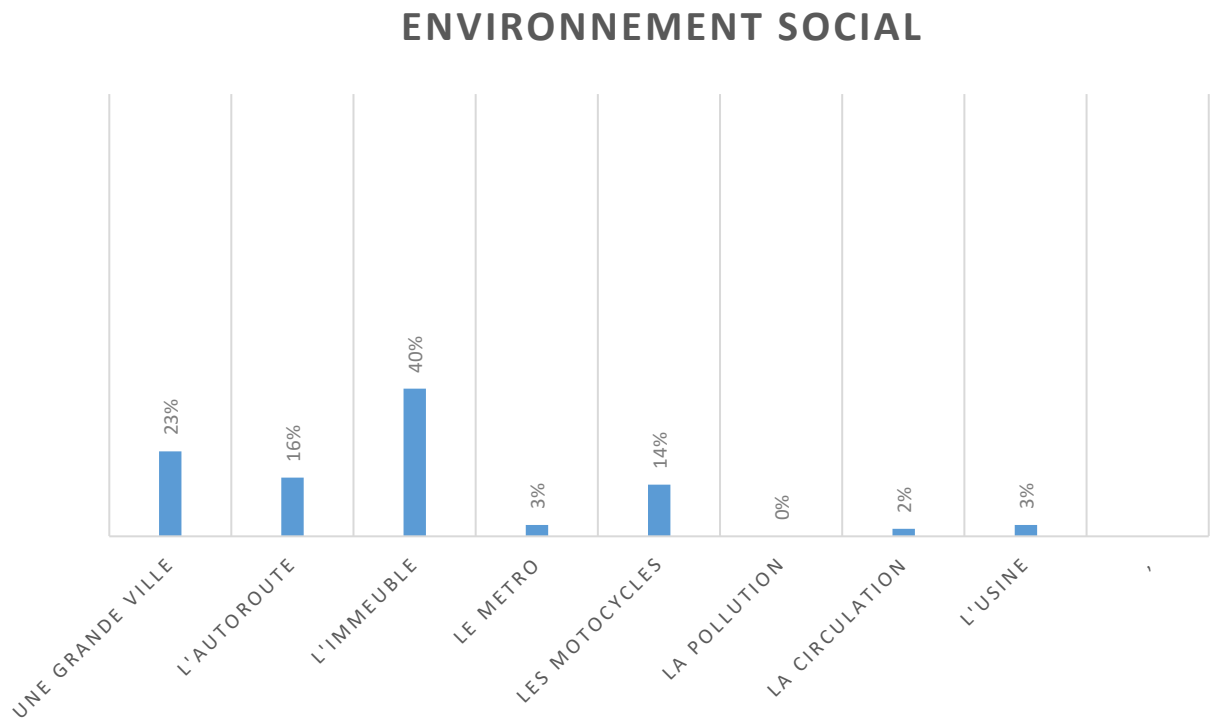


Tableau 2

Pour la deuxième partie de notre recherche, nous avons demandé aux testés de produire un court discours à propos des mots présentés. Pour cette partie de notre enquête, nous avons utilisé la formule d'Augustin Berque introduite dans son article *Des grandes terres de Hokkaido aux chaînes trajectoires de la mésologie* (2015 :8) où il présente le couple S-P. Cette formule prend en compte la réalité concrète de la triade R=S-I-P, en reconnaissant que, en réalité, S est P pour I. Dans cette partie, on prend chaque item comme S (sujet) et le discours produit par l'apprenant serait notre P (prédicat). Par conséquent, le R (réalité) est la valeur de jugement de l'apprenant, notre I (interprète). Au cours de cette partie de notre enquête, nous avons calculé la moyenne de nombre de mots utilisés par chaque apprenant pour les items présentés. Les résultats obtenus de cette partie de recherche indiquent que, en moyenne, les apprenants ont tenté de produire des discours relativement plus longs auprès des mots qui appartiennent à la catégorie de l'environnement naturel. A partir de ces résultats, nous pouvons conclure que les apprenants sont

plus à l'aise, en ce qui concerne la production de discours, quand leur dimension affective est stimulée d'une manière positive. Le modèle des résultats obtenus de cette partie d'enquête est représenté dans le tableau ci-dessous (tableau 3).

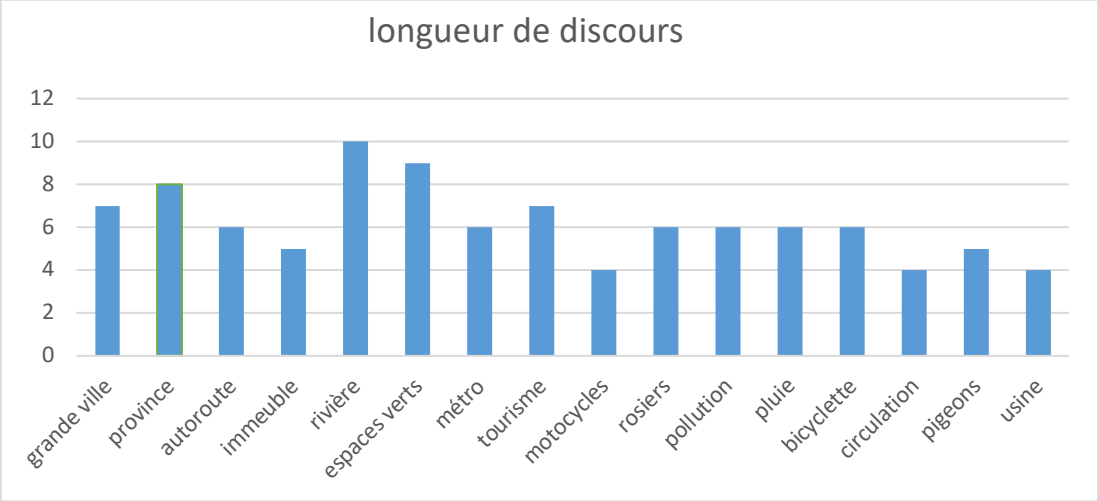


Tableau 3

5 Le cadre théorique de l'étude du cas :

Enseigner une langue étrangère comme le FLE et développer les compétences nécessaires à communiquer constituent souvent pour les enseignants un défi. La compétence de l'expression orale en est une qui suscite le plus des problèmes. Les enseignants et les chercheurs de domaine ont été toujours à la recherche de savoir pourquoi les apprenants ont du mal à parler correctement la langue française dans diverses situations de communication. De nombreuses recherches ont été faites afin de présenter une meilleure connaissance du fonctionnement de l'oral et de favoriser des échanges plus adéquates et authentiques chez l'apprenant. Les problèmes que les apprenants ont

en communicant à l'oral en français pourraient, bien évidemment, être au niveau de la grammaire, de la syntaxe, de la phonétique ou du vocabulaire. Même si tous ces éléments ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, nous allons aborder exclusivement dans cette étude, celui du vocabulaire.

Il est à préciser qu'un bon apprentissage consiste en l'acquisition d'une combinaison des compétences micro et macro et l'utilisation de ces acquis en différentes situations de communication. Les apprenants apprendront mieux si le contenu proposé est un contenu mis à jour, compréhensible, motivant et authentique. A cet égard, la question de l'environnement et les crises écologiques présentent de riches sujets de communication. Nous prenons ici l'écologie comme une science qui étudie les milieux et les conditions d'existence des êtres vivants et les rapports qui s'établissent entre eux et leur environnement et avec la nature et l'écologie moderne se souci de la prise de conscience des effets des activités humaines sur son environnement. L'ampleur des conséquences des activités humaines ne fait que croître et leur impact sur les êtres humains commencent à menacer tout le monde sérieusement. Personne n'est à l'abri des effets pervers de nos modes de vie.

Aujourd'hui, les notions de l'éducation à l'environnement et la protection de l'environnement sont parmi les préoccupations centrales des individus et les instituts publics et privés. Cela ne semble pas être le cas pour les enseignants du FLE en Iran. Est-ce que c'est ignorance ou négligence ? Tandis que The United Nation Environment Program considère l'éducation à l'environnement une science interdisciplinaire qui contient tous les domaines et donc nécessaire à tous les citoyens du monde. Par conséquence, cette recherche vise à examiner l'intégration de cette éducation dans l'enseignement du FLE. Cette étude envisage à aider les enseignants iraniens du FLE à redécouvrir leurs buts étendus à long-terme dans cette profession. Considérant la réalité que l'enseignement du FLE ne doit pas se limiter seulement à l'amélioration de la maîtrise langagière

chez les apprenants et doit tenter aussi à développer les stratégies de l'esprit critique qui pourrait améliorer la durabilité environnementale et à présenter le savoir sur l'environnement, le savoir-faire et les attitudes appropriées de la protection de l'environnement.

6 **La conclusion** :

Dans cette perspective, nous avons mené une enquête auprès de trente apprenants adultes de niveau B1 du FLE à Téhéran afin de savoir en quoi la perception de l'environnement peut-elle avoir un impact sur la production langagière des apprenants. Nous leur avons proposé une liste de vocabulaire et leur avons demandé de s'exprimer à partir de ces mots. Les items présentés étaient divisés en deux catégories : la catégorie de l'environnement naturel et celle de l'environnement socio-culturel. Cette catégorisation n'était pas révélée aux apprenants pour qu'ils puissent produire leurs énoncés d'une manière naturelle.

Le résultat obtenu de cette recherche a bien montré que tous les prédicats des apprenants (leurs discours produits) à propos des sujets (les éléments environnementaux) ont été toujours subjectivés ou sous la subjectité d'un interprétant. En étudiant la chaîne trajective des apprenants, nous avons remarqué que la perception des éléments de l'environnement pourrait participer à la production langagière des apprenants de deux manières : soit les apprenants tentent à projeter leurs propres expériences dans leurs discours langagiers, soit cette perception joue le rôle d'une médiation entre un savoir déjà acquis et une nouvelle perception des milieux immédiats des apprenants.

Sur la dimension perceptive, les mots appartenant à la catégorie de l'environnement naturel comme les rosiers et les espaces verts s'approprient le plus d'éléments perceptifs possibles, et pour la plupart des mots de cette catégorie, les sens visuel, auditif, olfactif et soit tactile, soit gustatif étaient en jeu. En addition, au niveau de la dimension énonciative, les prédicats les plus longs

composés avec plus de mots possibles étaient produits à partir de ces mêmes mots. Au niveau de la dimension affective aussi les apprenants ont exprimé le plus d'attachement affectif à partir de ces items. Cela montre que les items appartenant à la catégorie de l'environnement naturel présentent une impression plutôt positive chez les apprenants que ceux de l'environnement social. Ce qui les encourage à produire des discours plus longs.

Au niveau de la dimension cognitive, par contre, le plus de raisonnement, d'argument et de justification possibles étaient apparus dans des prédicats effectués à propos des mots concernant l'espace social comme une grande ville et l'autoroute et les jugements cognitifs étaient souvent provenus pour donner une évaluation de l'environnement social. Dans ce cas, les prédicats des apprenants étaient directs, moins longs, plus argumentatifs, plus sévères et moins flexibles. Ce qui prouve que l'interprétant a une impression plutôt négative par rapport à l'environnement social. Il est en effet moins motivé, plus tendu, moins productif, mais plus objectif quand il s'agit de produire des prédicats sur cette notion. A partir de notre enquête, nous pouvons conclure que les perceptions, la composition variée des mots, les prédicats longs et l'attachement affectif sont du côté des produits langagiers sur l'espace naturel parce qu'il s'agit d'une impression positive. En effet, les apprenants tentent à produire des discours plus longs et chargés quand leur dimension affective et positive est engagée. Ce qui signifie que l'expérience du monde continue dans la production langagière d'une manière tout à fait stimulant. De même, les efforts cognitifs, le raisonnement, le sentiment désagréable et moins de perception évoquée sont du côté des prédicats sur l'espace social, quand il s'agit d'une impression presque négative. Ce qui justifie le fait que les mots relevant de l'ordre social représentent une expérience moins positive du monde et incitent donc à produire des prédicats plus pauvres.

Référence :

Berque A. (2015). *Des grandes terres de Hokkaido aux chaines trajectives de la mésologie*. Ecole des hautes études en sciences sociales.

Durand G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Bordas.

Halté J.F & Rispail M. (2005). *L'oral dans la classe (compétence, enseignement, activités)*. Paris.

Latreche A. (2015). *L'expression orale : pratiques et difficultés en classe du FLE*. Université d'El-Oued.

Lechevrel N. (2008). *L'écolinguistique : Une discipline émergente* ? RELQ/QSJL. *Vol. 3*. No. 1.

Piaget J. (1949). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris. PUF.

Pour un FOS inconventionnel en Chine

LI Lu, PU Zhihong
lilusys@yahoo.com, puzhihong@hotmail.com
(Université Sun Yat-sen – Chine)

Résumé

Le français du tourisme pour les étudiants chinois de spécialité de français présente des caractéristiques apparemment similaires au FOS conventionel, mais réellement différentes. Notre étude vise à développer, dans le cadre de la théorie de l'auto-détermination et d'une méthode d'analyse quantitative, la motivation, les perceptions ainsi que les besoins des dits étudiants dans leur apprentissage du français du tourisme, que nous nommons « FOS inconventionnel ». Les résultats montrent que la valorisation de la formation constitue la motivation la plus importante et que l'élévation de leurs perceptions au niveau de la valeur du cours, de leur compétence de réussir et de leur contrôlabilité dans l'apprentissage contribue à renforcer leur motivation. Le profil idéal de l'enseignant exige, en plus de la maîtrise de la langue, des connaissances et des expériences touristiques. Enfin, on observe que les activités créatives et les supports modernes sont ce que les étudiants préfèrent. Cette étude constitue un premier essai de la théorie de l'auto-détermination dans les recherches du FOS et surtout en contexte du français de spécialité en Chine.

Mots clés

FOS inconventionnel, auto-détermination, motivation, perception, étudiants chinois.

1 Introduction

Introduit en Chine dans les années 70, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a connu un essor en Chine dès le début du XXI^{e} siècle grâce à l'orientation de la formation de spécialistes en langues étrangères à pluricompétences, encouragée par le Ministère de l'Éducation chinois. Nombre de départements de français ont mis en place des cours tels que « le français des affaires » et « le français du tourisme ». Cependant, ces étudiants de spécialité de français qui visent essentiellement la maîtrise de la langue cible se distinguent de ceux du département de commerce ou de tourisme par manque de connaissances de base. Ils se différencient également des futurs professionnels dont les objectifs sont essentiellement liés à la pratique professionnelle. Autrement dit, les

cours de ces étudiants doivent se distinguer du FOS classique, il leur faut ainsi des cours qui prennent en compte une didactique spéciale que nous nommons « FOS inconventionnel ».

Différent du FOS conventionnel se caractérisant par des objectifs très précis d'apprentissage (souvent de courte durée) et dont la formation linguistique n'a pas pour but la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations de communications professionnelles (cf. Cuq, 2003 : 109-110), le FOS inconventionnel concerne, dans notre cas du « français du tourisme », plutôt des jeunes étudiants de spécialité de français (entre 19 et 22 ans) ayant un objectif large : apprendre le français, et une modalité d'apprentissage extensive (une dizaine d'heures de cours de français pendant quatre ans). Ils ne possèdent pas de connaissances prérequises de la discipline du tourisme ni d'expérience professionnelle ni d'objectif utilitaire précis. Cet enseignement n'attire pas encore l'attention des chercheurs du FOS. Ce qui justifie notre intérêt de recherche. Nous nous sommes donc interrogés sur la motivation de nos étudiants de spécialité de français pour ce FOS inconventionnel. Quelles sont leurs perceptions de cet apprentissage ? De quels cours ont-ils besoin pour acquérir des compétences spécifiques ? Ces trois questions constituent l'axe de cet article s'appuyant sur la théorie de l'auto-détermination ainsi qu'une analyse quantitative.

2 Motivation, perceptions et besoins dans l'apprentissage du FOS

Considérée par de nombreux chercheurs comme un des plus importants facteurs dans l'apprentissage d'une langue, la motivation consiste en « une combinaison d'efforts et de désir pour arriver au but de l'apprentissage d'une langue ainsi que pour adopter des attitudes favorables envers l'apprentissage de cette langue »[1] (cf. Gardner, 1985). L'opinion partagée est que l'enseignant peut exercer un certain contrôle sur la motivation (Tardif, 1997). Ce sujet entraîne maintes recherches dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde. Ce qui nous intéresse le plus, c'est la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD) proposée par Deci et Ryan (1985), selon laquelle la motivation peut se diviser, selon le degré d'autonomie de l'apprentissage, en trois catégories, sur un continuum qui va de gauche à droite, de l'amotivation en passant par la motivation extrinsèque jusqu'à la motivation intrinsèque (voir Figure 1).

[1] En anglais : « the combination of efforts plus desire to achieve the goal of learning plus favourable attitudes towards learning the languages ».

Figure 1 : Continuum de l'auto-détermination adapté de Deci et Ryan (1985)

L'amotivation dans cette figure signifie le manque de but. La motivation intrinsèque (ci-après MI) qui se situe à droite de ce continuum signifie que l'action est exécutée par intérêt, par plaisir ou par satisfaction inhérente. La motivation extrinsèque (ci-après ME), se situant au milieu, fait référence à l'action exécutée pour arriver à un but instrumental. D'après la théorie de l'auto-détermination dans l'apprentissage de la langue seconde, plus l'apprenant sent qu'il a des choix et de l'autonomie (situation non contrôlée), plus le sentiment d'auto-détermination est élevé, autrement dit, plus il est proche de la motivation intrinsèque, meilleur semble le résultat de l'apprentissage.

D'après Prince & Olive (2003), la motivation s'appuie en permanence sur les représentations qu'ont les différents acteurs les uns vis-à-vis des autres dans l'apprentissage de la langue. Des chercheurs l'illustrent avec le terme « perception ». Viau et Louis ont construit un modèle de dynamique motivationnelle en contexte scolaire à partir des facteurs internes qu'ils définissent comme « des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement » (1997 : 145). Il s'agit de trois perceptions principales : la perception de la valeur d'une activité pédagogique, la perception de la compétence et la perception de la contrôlabilité. Dans un contexte scolaire, ces trois perceptions sont considérées comme étant les principales sources de motivation des étudiants. (cf. Viau, 1998)

Quant à l'analyse des besoins, qui est une primauté dans les recherches du FOS (Lehmann, 1993; Richer, 2008; Li, 2016), on distingue des besoins subjectifs relevant des attentes des apprenants et des besoins objectifs mesurés par l'enseignant et le concepteur du programme. (Porcher, 1995) Pour établir un programme de FOS adéquat,

il faut d'abord connaître les besoins des apprenants, qui sont peu traités en contexte universitaire chinois, et encore moins dans le cas des étudiants de spécialité de français. Ainsi, les attentes et les préférences de ces derniers sont prises en compte dans notre étude afin de déterminer les besoins principaux de ce public spécifique dans le FOS inconventionnel.

Aussi la motivation, les perceptions et les besoins des apprenants constituent-ils les trois dimensions de notre étude.

3 Une étude empirique

Pour répondre à nos trois questions de recherche, nous avons employé une approche méthodologique quantitative.

Les enquêtes ont été menées entre juin et juillet 2017 auprès de 92 étudiants de spécialité de français qui ont suivi le cours de « français du tourisme » à l'Université Sun Yat-sen. Leur âge varie entre 18 et 22 ans avec un âge moyen de 20,1 ans. Le sexe féminin prédomine dans notre échantillon avec un pourcentage de 87,0%. Ce résultat est dû à l'inclination des personnes de sexe féminin pour les études des langues étrangères. Parmi 92 questionnaires distribués, nous en avons récupéré 89, dont 78 recevables, soit un taux de récupération de 96.7% et un taux de recevabilité de 84.8%. Les données recueillies ont été ensuite traitées à l'aide du logiciel SPSS avec lequel nous avons fait des analyses descriptives et de corrélation type Pearson.

Plus concrètement, nous avons adapté le questionnaire LLOS-IEA développé par Noël *et al.* (1999) pour mesurer les différentes formes de motivation dans l'apprentissage. 17 énoncés ont été évalués avec l'échelle Likert-5. Ils ont été produits en tenant compte des caractéristiques de la formation du français du tourisme. Les étudiants ont donc été priés de choisir, parmi les 5 niveaux de l'échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord), celui qui correspond le plus au degré d'exactitude de l'énoncé. Ensuite, nous avons conçu 6 énoncés, toujours évalués avec l'échelle Likert-5, qui servent à mesurer les trois perceptions proposées par Viau et Louis (1997). Enfin, deux questions semi-ouvertes ont été posées sur le profil idéal de l'enseignant ainsi que les préférences des étudiants à l'égard de la méthode d'enseignement.

4 Rôle important de la motivation auto-déterminée

Parmi les 17 énoncés, les étudiants enquêtés déclarent d'abord que l'apprentissage

du français du tourisme contribue à une meilleure connaissance de la France (ME-Régulation identifiée, m = 4,51), à un développement personnel (ME-Régulation identifiée, m = 4,36), au plaisir d'admirer un beau paysage naturel et culturel (MI, m = 4,13), et au plaisir de découvrir un nouveau domaine (MI, m = 4,05). Les énoncés qui comportent les moyennes les plus faibles concernent les deux items de l'amotivation (m = 1,87 et m = 1,91). Ils sont suivis par l'énoncé « Je compte travailler dans le secteur du tourisme dans le futur » (ME-Régulation externe, m = 2,38) et l'énoncé « Je me sentirais coupable de ne pas suivre le cours tandis que tous mes camarades le suivent » (ME-Régulation introjectée, m = 2,91). En somme, les sous-échelles de motivation plus contrôlées (l'amotivation, la ME-Régulation externe et la ME-Régulation introjectée) comportent des moyennes plus faibles alors que les sous-échelles de motivation plus autonomes (ME-Régulation identifiée et MI) présentent des moyennes plus fortes.

Voyons maintenant dans le Tableau 1 ci-dessous le niveau des différentes formes de motivation. Les formes de motivation selon l'importance donnée à l'apprentissage du français du tourisme sont, dans l'ordre décroissant, la ME-Régulation identifiée (m = 4,24), la MI (m = 3,82), la ME-Régulation introjectée (m = 3,59), la ME-Régulation externe (m = 3,28) et enfin l'amotivation (m = 1,89). La motivation intrinsèque est légèrement plus importante que la motivation extrinsèque globale (m = 3,70). Ces résultats montrent que les étudiants qui ont choisi le cours optionnel « français du tourisme » ont un niveau de motivation autonome (MI, ME-Régulation identifiée) plus élevé par rapport à celui de la motivation contrôlée (amotivation, ME-Régulation externe, ME-Régulation introjectée).

N°	Forme de motivation	M	Ecarts type
1	Amotivation	1.89	.820
2	Motivation extrinsèque – régulation externe	3.28	.790
3	Motivation extrinsèque – régulation introjectée	3.59	.692
4	Motivation extrinsèque – régulation identifiée	4.24	.613
5	Motivation extrinsèque globale	3.70	.501
6	Motivation intrinsèque	3.82	.739

Tableau 1 : Moyennes et écarts-types des différentes formes de motivation

Une analyse corrélationnelle de type Pearson a par la suite été menée dans le but de vérifier les relations entre les différentes formes de motivation. D'après les résultats présentés dans le Tableau 2, les coefficients α de Cronbach retenus sont satisfaisants (entre 0,7 et 0,8) voire souhaitables (entre 0,8 et 0,9) pour les sous-échelles de

motivation, la ME-Régulation introjectée (= 0,50) exceptée. Les corrélations sont significatives, excepté celle entre l'amotivation et la ME-Régulation externe. En effet, pour celle-ci, le coefficient qui est dans la bonne direction demeure négatif. L'amotivation est en corrélation négative avec toutes les formes de la ME ainsi que la MI, ce qui correspond à nos hypothèses : les échelles adjacentes de motivation sont généralement plus fortement corrélées que les formes de motivation plus éloignées sur le continuum de l'auto-détermination. Par exemple, la MI est la plus fortement et positivement liée à la ME-Régulation identifiée ($r = 0,73$, $p < 0,01$), positivement et moyennement corrélée à la ME-Régulation introjectée ($r = 0,39$, $p < 0,01$), positivement et faiblement associée à la ME-Régulation identifiée ($r = 0,29$, $p < 0,05$), et enfin négativement corrélée à l'amotivation ($r = -0,33$, $p < 0,01$). Il en est de même pour la ME-Régulation identifiée. Pourtant, il existe des exceptions : l'amotivation, la ME-Régulation externe et la ME-Régulation introjectée qui sont légèrement plus liées à la MI qu'à la ME-Régulation identifiée.

	α de Cron-bach	1	2	3	4	5	6
1 Amotivation	,95	1					
2 ME-Régulation externe	,81	-,14	1				
3 ME-Régulation introjectée	,50	-,29**	,37**	1			
4 ME-Régulation identifiée	,78	-,25*	,24*	,34**	1		
5 Motivation intrinsèque	,89	-,33**	,29*	,39**	,73**	1	
6 ME globale	,82	-,29*	,78**	,76**	,67**	,61**	1

Tableau 2 : Matrice de corrélation des sous-échelles de motivation

Légende : N = 78 ; *p < 0,05 ; **p < 0,01

Malgré quelques valeurs exceptionnelles, ces résultats confirment l'applicabilité de la théorie de l'auto-détermiantion dans le FOS : premièrement, il existe un continuum d'auto-détermination croissante allant des formes de motivation moins auto-déterminées aux formes de motivation plus auto-déterminées ; deuxièmement, les formes de motivation plus auto-déterminées sont plus importantes que celles qui sont moins auto-déterminées, les étudiants ont choisi d'apprendre le français du tourisme plutôt par

plaisir ou satisfaction inhérente dans l'apprentissage (MI), ou bien parce qu'ils ont le sentiment que ce cours leur sera utile (ME-Régulation identifiée). Il est à noter que la ME-Régulation identifiée (l'utilité pour un objectif important) dépasse la motivation intrinsèque (le plaisir) pour constituer la motivation la plus forte dans l'apprentissage du français du tourisme. Ceci correspond bien aux spécificités du cours de FOS qui vise un but très précis. Nous avons ainsi la réponse à notre première question de recherche : les étudiants sont davantage mus par des formes de motivation auto-déterminées. La ME-Régulation identifiée dépasse toutes les autres formes de motivation pour être la première force motrice dans leur choix du cours « français du tourisme ». Cela démontre que lors de la conception et l'élaboration de la formation du FOS, l'accent doit être mis sur son utilité pour le développement personnel des étudiants et sur des objectifs concrets. Par exemple, l'enseignant peut attacher plus d'importance à la présentation du tourisme en France si ses apprenants ont le projet d'aller en France, ou bien l'acquisition des compétences de guide s'ils envisagent de devenir guide après leurs études.

5 Perceptions et motivation

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche, les moyennes des trois perceptions sont présentées ci-dessous dans le Tableau 3. Le Tableau 4 présente les corrélations entre les types de motivation et les trois perceptions des étudiants qui sont supposées être des facteurs explicatifs de la formation de leur motivation.

N°	Type de perception	M	Ecarts type
1	Perception de la valeur du cours	3,98	,526
2	Perception de sa compétence	3,31	,634
3	Perception de la contrôlabilité	3,62	,679

Tableau 3 : Moyennes et écarts-types des trois perceptions des étudiants suivant le cours « français du tourisme »

Selon les statistiques, les enquêtés perçoivent la valeur du cours (m = 3,98) comme plus importante que la contrôlabilité dans l'apprentissage (m = 3,62), même plus importante que leur compétence de réussir au cours (m = 3,31). Ces résultats s'avèrent très intéressants, car d'une part, les étudiants considèrent ce cours comme ayant une certaine valeur ; d'autre part, ils ne se sentent pas assez compétents et capables de bien contrôler le déroulement et le résultat de l'apprentissage. Pourquoi cet écart ? On peut

trouver des explications au sein de la variable de perception de la valeur : la moyenne des deux énoncés a un écart considérable. D'un côté, les étudiants admettent que ce cours enrichit leurs connaissances (m = 4,31) ; d'un autre côté, ils ne le trouvent pas très utile (m = 3,65). Il existe donc plusieurs sortes de valeurs parmi lesquelles l'utilité ou la pratique l'emportent souvent. L'inculcation de connaissances, éloignées de leur vie quotidienne ou jugées peu utiles, peut décourager les étudiants de sorte qu'ils se sentent un peu perdus dans ce cours.

	Perception de valeur	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité
1 Amotivation	-,35**	-,32**	-,26**
2 ME-Régulation externe	,42**	,33**	,18
3 ME-Régulation introjectée	,28*	,14	,23*
4 ME-Régulation identifiée	,75**	,48**	,38**
5 MI	,69**	,61**	,47**

Tableau 4 : Corrélation entre les sous-échelles de motivation et les trois perceptions

Légende : N = 78 ; *p < 0,05 ; **p < 0,01

Quant aux tests de corrélations (voir Tableau 4), de façon prévisible, l'amotivation est négativement liée aux trois perceptions. Avec l'augmentation du degré de l'auto-détermination de la motivation, la force de corrélations entre les types de motivation et les trois perceptions est plutôt croissante. Par exemple, la perception de la contrôlabilité du cours est associée positivement, en ordre décroissant selon la force de corrélation, à la MI ($r = 0,47$, $p < 0,01$), à la ME-Régulation identifiée ($r = 0,38$, $p < 0,01$), à la ME-Régulation introjectée ($r = 0,23$, $p < 0,05$), à la ME-Régulation externe ($r = 0,18$, $p = 0,11$, non significatif), mais elle est liée négativement avec l'amotivation ($r = -0,26$, $p < 0,01$). Pour la perception de sa compétence, on obtient des résultats similaires, excepté la ME-Régulation introjectée avec une corrélation non significative ($p = 0,24$). De même, la perception de la valeur du cours est plus fortement corrélée aux formes de motivation plus auto-déterminées (ME-Régulation introjectée, MI) qu'aux formes de motivation moins auto-déterminées (amotivation, ME-Régulation externe, ME-Régulation introjectée), malgré deux valeurs de coefficient peu conformes au continuum d'auto-détermination : la ME-Régulation introjectée ($r = 0,28$) moins fortement liée à la perception de la valeur que la ME-Régulation externe ($r = 0,42$), et la ME-Régulation identifiée ($r = 0,75$) plus fortement associée à la perception de la valeur

que la MI (r = 0,69). Dans le deuxième cas, la ME-Régulation identifiée sert à mesurer la perception de l'importance du cours pour atteindre un objectif valorisé de l'étudiant, elle est ainsi proche de la perception de la valeur du cours. Ainsi, leur corrélation est plus forte que celle entre la MI et la perception de la valeur. Quant au premier cas, il est possible que les stimuli extérieurs (ME-Régulation externe), par rapport aux pressions provenant de l'étudiant lui-même (ME-Régulation introjectée), se rapprochent plus de la perception de la valeur.

Ainsi, ces résultats confirment encore une fois le continuum d'auto-détermination dans l'application du FOS : les étudiants attachant plus d'importance au cours, se croyant plus compétents et ayant plus de contrôle sur l'apprentissage, ils sont souvent plus motivés de façon auto-déterminée. De plus, les trois perceptions sont toutes positivement corrélées à la motivation de tous types. Nous pouvons donc motiver les étudiants par un renforcement de leurs perceptions dans ces trois aspects.

6 Attentes du cours et de l'enseignant comme besoins

Notre troisième question de recherche relève des besoins des étudiants de spécialité de français, plus précisément de leurs attentes concernant le profil de l'enseignant et des approches appliquées dans l'enseignement. D'après les statistiques, pour ce cours, l'enseignant idéal doit avant tout avoir de riches expériences de voyages (particulièrement en France) (86,5%). Ensuite, une bonne maîtrise de la langue (72,3%) et l'expérience pédagogique (60,7%) apparaissent aussi parmi les qualités les plus demandées. Cela reflète l'aspiration des étudiants à acquérir des connaissances et des expériences concrètes en matière de tourisme en France.

Comme préférences à l'égard de l'enseignement, les étudiants sont sensibles (dans l'ordre décroissant) à l'utilisation de la vidéo (78,2%), au discours et à l'éloquence de l'enseignant (69,2%), ainsi qu'au travail d'équipe (38,5%). Les activités exigeant plus de créativité telle que le jeu de rôle (34,6%) et le projet (25,6%) sont également appréciées. Les activités souvent utilisées dans les cours traditionnels de FLE, telles que l'exposé oral et la production écrite, sont les moins valorisées par les étudiants. Ces résultats indiquent d'une part, que les étudiants souhaitent que le cours proposent des supports plus modernes et plus créatifs. Et d'autre part, ils attendent beaucoup de connaissances de la part de l'enseignant (69,2%).

L'analyse des besoins des étudiants nous indique ainsi des pistes pour améliorer l'enseignement du français du tourisme. D'abord, il est fortement conseillé d'entraîner

la compétence communicative des étudiants en les mettant dans un contexte de voyages touristiques et des métiers du tourisme. L'emploi de supports modernes et de sources variées telles qu'Internet, les multimédias, les documents audio-visuels est à privilégier tout en les combinant à des explications et à l'accompagnement de l'enseignant, ainsi qu'à des activités pragmatiques qui nécessitent de l'initiative et de la créativité de la part des étudiants. Ce genre de formation correspondra mieux aux attentes des étudiants et produira des effets bénéfiques à l'apprentissage. En même temps, ce cours exige de l'enseignant une bonne maîtrise de la langue cible, notamment à l'oral, ainsi que de riches connaissances et expériences touristiques.

7 En guise de conclusion

Cette recherche a pour but de développer l'enseignement du français du tourisme des étudiants chinois de spécialité de français, nommé FOS inconventionnel. Ainsi, la motivation, les perceptions et les besoins des étudiants ont été analysés du point de vue de l'auto-détermination. Il est prouvé que les formes de motivation plus auto-déterminées jouent un rôle plus important dans le choix du cours. L'élévation des perceptions de la valeur du cours, de la compétence de réussir et de la contrôlabilité dans le déroulement du cours peut renforcer la motivation des étudiants. Nous avons également constaté un écart entre les attentes des étudiants et ce que ce cours leur apporte réellement, puisque l'utilité des connaissances fournies n'est pas certaine. Ainsi, pour mieux motiver les étudiants, nous pouvons leur confier plus de liberté dans le choix du programme et des activités pédagogiques, leur montrer davantage la valeur de la formation et renforcer leur confiance au cours de l'apprentissage. De même, les enseignants doivent, tout en élevant leurs propres compétences linguistiques, leurs connaissances et expériences en la matière, guider les étudiants dans l'acquisition des compétences langagières, communicatives et professionnelles au travers des activités créatives et avec des supports pédagogiques modernes. Enfin, il est nécessaire d'effectuer des recherches plus approfondies pour savoir comment combler le fossé entre les attentes des étudiants et ce que ce cours doit leur apporter.

Références

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

Deci E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*

behavior. New York : Plenum.

Gardner R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London : Edward Arnold.

Lehmann D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère.* Paris : Hachette.

Li L. (2016). Le français du tourisme dans le contexte universitaire chinois : analyse comparative des besoins. *Synergie Chine, 11,* 149-161.

Noëls K. A., Clément R. & Pelletier L. G. (1999). Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal, 83,* 23-34.

Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère.* Paris : Hachette.

Prince P. & Olive M.-N. (2003). Le Centre d'Apprentissage de Langues : représentations, motivations et réalités. *ASp* [En ligne], 41-42. mis en ligne le 27 avril 2010, consulté le 05 octobre 2016. <URL : http://asp.revues.org/1190 ; DOI : 10.4000/asp.1190.>

Richer J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?. *Synergies Chine, 3,* 15-30.

Tardif J. (1997). *L'enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions logiques.

Viau R. & Louis R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 22(2),* 144-157.

Viau R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec-Français, 110,* 45-47.

La correction phonétique pour les étudiants de français langue étrangère à l'Université de Danang : une application du logiciel Praat

NGUYEN Huu Tam Thu
nhtthu@ufl.udn.vn
(Université de Danang - Vietnam)

Résumé

La performance en langue étrangère demande une certaine exactitude de prononciation. Cette exigence dans l'apprentissage du français langue étrangère est plus difficile à viser chez des apprenants vietnamiens pour qui la langue maternelle possède des sons vraiment différents. De plus, ces derniers qui possèdent l'anglais comme première langue étrangère doivent faire face à un double « crible phonologique ». Les erreurs de prononciation peuvent être nombreuses et variées. Ce présent travail de recherche réalisé auprès des étudiants de français à l'Université de Danang (Vietnam) vise à identifier les erreurs de prononciation, à en découvrir les causes grâce au logiciel Praat qui mesure les valeurs formantiques des sons produits et à proposer quelques remédiations de correction adaptées pour chacune des erreurs en fonction de leurs caractéristiques acoustiques.

Mots clés

Valeurs formantiques, prononciation, voyelle, correction, erreur.

1 Introduction

1.1 Contexte

La langue française possède des sons parfois inexistants du système phonologique vietnamien. La correction phonétique est donc indispensable dès les premières séances chez les apprenants vietnamiens. Cela est particulièrement recommandé dans le nouveau contexte institutionnel du Département de français de l'Université de Danang. Nous recrutons ces dernières années des étudiants qui connaissent presque tous l'anglais comme première langue étrangère. Ces derniers représentent 85% des nouveaux arrivés chaque année.

La connaissance de l'anglais présente des avantages comme des inconvénients dans l'apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère. Lors de l'apprentissage du français, ces étudiants doivent faire face à ce qu'on nomme un « double crible phonologique ». Selon nos observations, les erreurs de prononciation du

français paraitraient donc plus nombreuses et variées chez ces nouveaux étudiants. Elles portent dans la plupart des cas sur les voyelles françaises.

Cette étude a été menée avec pour objectif de décrire la prononciation des apprenants au niveau formantique, de dépister les erreurs, d'en découvrir les causes et de proposer quelques remédiations de correction pour les sons erronés.

1.2 Démarches

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons recouru à une analyse qualitative et procédé aux étapes suivantes.

Nous avons tout d'abord mené deux enquêtes. La première s'est portée auprès de 14 enseignants de français à l'université. Ces enseignants assurent des cours de français général avec des heures spécifiquement dédiées à la production orale. L'objectif pour eux était d'évaluer la prononciation des élèves pendant leurs cours. La deuxième enquête a été réalisée auprès de 128 apprenants de français avec niveau dit de « faux débutant », c'est-à-dire ayant fait 120 heures de cours. Le dispositif ici était de permettre aux étudiants de s'autoévaluer sur leur prononciation et de nous permettre de mesurer ce processus individuel.

Nous avons ensuite fait des observations de classe. Nous avons pu dans ce cadre assister à quelques séances de cours (surtout des cours de production orale) pour évaluer par nous-mêmes la prononciation des apprenants dans ce contexte institutionnel.

À partir de ces observations, nous avons procédé à l'enregistrement des sons mal prononcés et nous avons analysé acoustiquement les sons produits avec le logiciel Praat pour mesurer les valeurs formantiques (F1, F2, F3 et Fn) qui nous aident à découvrir les causes de la prononciation erronée.

La dernière étape de notre travail est consacrée à quelques propositions de méthodes de corrections qui correspondent à chaque problème de prononciation, ceci en fonction des caractéristiques acoustiques des sons.

2 Généralités

2.1 Caractéristiques acoustiques des voyelles françaises

Lors de la production des voyelles, les trois cavités de l'appareil phonatoire sont concernées : la cavité pharyngale, la cavité buccale et la cavité basale. La forme et l'accès à ces cavités dépendent des quatre dimensions qui varient et différencient les valeurs formantiques des voyelles.

D'après les recherches de Meunier (2007), le premier formant F1 est déterminé par

l'aperture de la bouche, le deuxième formant F2 dépend de la position avant ou arrière de la langue. Les valeurs du troisième formant F3 sont définies par la position étirée ou arrondie des lèvres. Enfin, le formant Fn correspond à la position du velum (permettant ou non le passage de l'air dans les fosses nasales).

2.1.1 L'aperture

Les voyelles ouvertes du français sont caractérisées par une aperture maximale de la mandibule et la langue en position haute, et les voyelles fermées par une aperture très réduite de la mandibule et la langue en position haute. Ainsi, la valeur formantique des voyelles ouvertes est plus élevée que celle des voyelles fermées. Selon les résultats de recherches de Meunier (2007) et Léon (2007), les valeurs formantiques F1 des voyelles françaises varient de 300 Hz à 800 Hz.

2.1.2 La position de la langue

Les différentes positions de la langue lors de la production des voyelles provoquent le changement de la taille de la cavité buccale, ainsi de la valeur du F2. De ce fait, les voyelles antérieures sont caractérisées par un F2 élevé (environ 2500 Hz) et les voyelles postérieures ont un F2 bas (= 800 Hz)

2.1.3 La position des lèvres

La projection des lèvres entraîne l'allongement de la cavité buccale et crée une petite cavité, la cavité labiale. Cette projection aide à distinguer les voyelles arrondies des voyelles étirées. Les caractéristiques de l'arrondissement ou de l'étirement des lèvres déterminent les valeurs du formant F3 des voyelles. Et l'allongement du conduit vocal entraîne un abaissement du formant F3. Donc, la valeur F3 des voyelles arrondies est plus basse que celle des voyelles étirées, de 2500 Hz à 3500 Hz.

2.1.1 La nasalité

La description acoustique des voyelles nasales est compliquée. Lors de la production de ces voyelles, le voile du palais s'abaisse et laisse le passage de l'air dans la cavité nasale. Les fosses nasales entrent donc en communication avec le conduit oral. Ce couplage acoustique de ces cavités donne lieu à un formant supplémentaire Fn dont la valeur est marquée de 500 Hz à 700 Hz.

2.2 Valeurs formantiques

Les valeurs formantiques des sons français varient d'un individu à un autre. On ne peut donc pas présenter une valeur formantique précise à un son mais plutôt une fourchette pour un son.

Dans ce présent travail de recherche, nous avons emprunté les résultats de l'étude

de Tubach (1989), appelée Calliope, pour consulter les valeurs formantiques des voyelles orales. Pour les voyelles nasales, l'étude de l'Université de Laval (au Canada) convient bien à notre recherche. Ces deux études ont fait aussi l'objet de référence de plusieurs études dans le domaine. Nous pouvons citer celles du Laboratoire de Phonétique et Phonologie de la Sorbonne – Nouvelle Paris (2012), de Gendrot et Adda-Decker (2006), de Montagu (2007), ainsi que de Delvaux (2013).

Les valeurs formantiques moyennes peuvent être présentées dans le tableau suivant.

Sons	F1	F2	F3
[i]	360 (42)	2456 (111)	3389 (68)
[e]	417 (31)	2351 (52)	3128 (115)
[ɛ]	660 (46)	2080 (108)	2954 (156)
[a]	788 (51)	1503 (86)	2737 (174)
[u]	311 (43)	804 (53)	2485 (284)
[o]	461 (38)	855 (73)	2756 (240)
[ɔ]	634 (48)	1180 (59)	2690 (198)
[ɑ]	710 (42)	1230 (68)	2700 (87)
[y]	305 (68)	2146 (124)	2735 (139)
[ø]	469 (36)	1605 (90)	2581 (148)
[œ]	647 (58)	1690 (47)	2753 (155)
[ə]	570	1560	2560
[ɛ̃]	600 – 860	1460 – 1780	2770 – 3150
[œ̃]	500 – 680	1280 – 1500	2660 – 2930
[ɑ̃]	580 – 800	1090 – 1140	2960 – 3230
[ɔ̃]	450 – 650	690 – 950	2940 – 3460

Tableau 1 : Les valeurs formantiques moyennes

2.3 Le logiciel Praat

Pour pouvoir noter les valeurs formantiques des sons produits, nous les avons analysés avec le logiciel Praat, développé et maintenu depuis les années 80 par P. Boersma & D. Weeninck (Université d'Amsterdam). Le mode d'emploi de ce logiciel a été bien décrit par Lukas Balthasar & Daniel Valero.

> « Praat est un logiciel d'analyse, de modélisation et de transcription en *phonétique/phonologie*. […] Les avantages de Praat pour la transcription de données interactionnelles sont multiples. Le logiciel est gratuit et fonctionne sur toutes les plateformes courantes (Windows, Mac, Linux etc.). Il permet de transcrire directement sur le signal audio, dans un environnement informatique ergonomique et avec une

précision considérable. Il facilite donc l'alignement des transcriptions avec le son, ainsi que leur relecture, leur correction et leur approfondissement en temps réel. Praat supporte l'exportation de ses fichiers vers d'autres formats pour divers types de traitements ultérieurs. » (p. 2).

Actuellement, la version 10.5 permet de faire des transcriptions directes sur le signal audio, d'ajouter des annotations, d'aider à la recherche des fréquences de base, de mesurer les spectres sonores et les formants.

Pour ce présent travail de recherche, nous avons utilisé Praat pour mesurer les formants (valeurs formantiques). Ensuite, nous avons comparé les résultats obtenus avec les données figurées dans le Tableau 1 pour une analyse approfondie.

Afin d'illustrer notre démarche, nous prenons comme exemple un son [y] produit par un étudiant. Le résultat de l'analyse se donne comme suit :

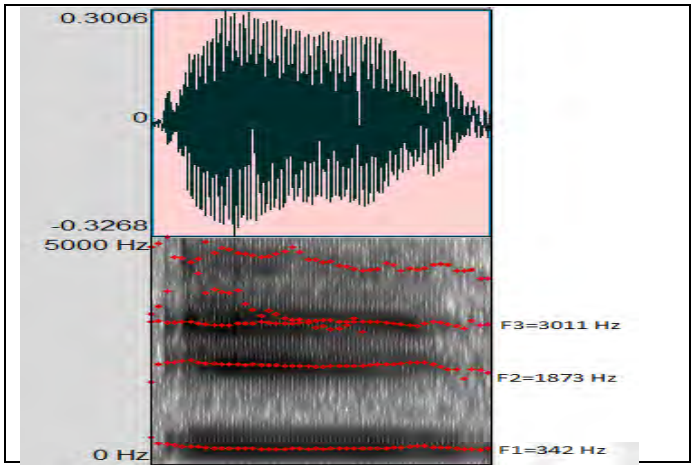


Image 1 : Spectrogramme d'un son [y]

Les valeurs formantiques présentes sur le spectrogramme nous permettent de savoir comment le son [y] est produit dans ce cas. Le niveau du F1 est plus ou moins assuré (305 ± 68). Pourtant, le niveau du F2 est beaucoup plus bas que la valeur moyenne : 1873 Hz par rapport à 2146 (± 124) et le F3 est plus élevé. On pourrait conclure que, en produisant le son en question, l'étudiant a respecté le degré d'aperture de la mandibule mais il n'a pas respecté la position de la langue en la mettant plus en arrière. Quant à la position des lèvres, la valeur du F3 plus élevée (3011 Hz par rapport à 2735 ± 139) indique le manque de labialité lors de la production du son.

3 Résultats de recherche

À partir des résultats des comparaisons des systèmes phonologiques, des enquêtes, des observations de classe, nous avons constaté que les erreurs de prononciation des étudiants de notre établissement tombent dans la plupart des cas sur quatre voyelles nasales et deux voyelles orales. Ce sont à noter les sons suivants [y] [ø] [ã] [õ] [œ̃] [ɛ̃]. Ces sons n'existent pas dans leur langue maternelle ni dans leur première langue étrangère.

3.1 La voyelle [y]

Seulement 17 cas où les étudiants prononcent bien le son [y], c'est-à-dire les valeurs formantiques (F1, F2 et F3) se trouvent autour de la valeur moyenne :

- F1 = 305 (± 68)
- F2 = 2146 (± 124)
- F3 = 2735 (± 139)

Dans les autres cas, nous avons noté deux types d'erreurs :

- 79 cas du son [y] où la valeur F1 est assurée tandis que les F2 et F3 sont plus élevés et sont par conséquent proches du couple [yi] du vietnamien, leur langue maternelle.
- 32 sons [y] produits avec l'arrondissement des lèvres plus faible et la position de la langue plus en avant. Cela entraîne une valeur du F2 plus basse et une valeur du F3 plus élevée.

3.2 La voyelle [ø]

Nous avons remarqué que presque tous les [ø] sont produits erronément (126/128) avec les valeurs F1 et F3 plus élevées. Le son [ø] est dans ces cas plus ouvert et moins arrondi. Pour les deux autres cas, la langue posée trop en avant entraîne une réduction du formant F2.

3.3 La voyelle [ã]

Le degré d'aperture (le formant F1) et la position des lèvres (le formant F3) sont assurés dans presque toutes les productions, sauf 16 cas où la valeur F1 est inférieure à 580 Hz (le son est plus fermé), un cas où le son est plus ouvert (F1 = 817 Hz) et 3 cas avec le F3 plus bas.

Quant au niveau du F2 (la position de la langue), 111 enregistrements donnent un F2 plus important que la moyenne. Cela signifie que le son prononcé par les étudiants est antérieur alors qu'il doit être postérieur.

3.4 La voyelle [õ]

Les sons [õ] émis par nos étudiants sont assez corrects au niveau F1 avec l'aperture respectée dans 121 cas sur 128, tandis que la position de la langue et la position des lèvres laissent à désirer. Tous les [õ] dans notre corpus possèdent les valeurs F2 (position de la langue) et F3 (position des lèvres) plus élevées.

3.5 Les voyelles [ɛ̃] et [œ̃]

En écoutant les productions de ces deux voyelles et en les observant sur les spectrogrammes, nous avons constaté qu'il n'y a pas de différence au niveau acoustique chez presque tous les étudiants. Nous avons donc décidé de les considérer comme un seul son. Voilà les résultats de l'analyse acoustique de ces deux sons avec l'aide du logiciel Praat :

- Il n'y a que 56 sons sur 128 qui sont prononcés correctement au niveau de l'aperture de la mandibule. Le formant F1 des 72 autres cas est inférieur à la moyenne à cause de l'aperture plus ouverte de la bouche lors de la production du son.
- Le formant F2 est assuré dans presque tous les cas.
- Les lèvres sont plus arrondies dans la moitié des cas (63/128), donc le formant F3 est plus bas.

4 Propositions de mesures de correction phonétique

Les analyses formantiques nous ont permis de déterminer sur quelles caractéristiques acoustiques les étudiants ont commis des erreurs de production et celles que nous devrions renforcer pour aider les étudiants à améliorer leur production des voyelles françaises.

Pour la correction, nous avons utilisé les trois méthodes et les étapes de Guimbretière (1994), Pagniez-Delbart (1993), Charliac et Motron (2001), et Abry (2007).

- La méthode articulatoire
- La méthode des oppositions phonologiques
- La méthodes verbo-tonale

Le processus de correction se compose de trois étapes :

- Description des caractéristiques acoustiques et modèle de production
- Production des sons isolés

- Production des sons dans un entourage consonantique et un contexte facilitants (intonation, place du son à renforcer,…)

Lors de la correction, l'enseignant joue un rôle très important. C'est celui-ci qui devra accorder la méthode la plus appropriée à chaque type d'erreur commise par un élève donné.

5 Conclusion

Nous avons mené une étude qui porte sur la correction phonétique aux étudiants de français de l'Université de Danang en analysant les valeurs formantiques des sons produits par l'intermédiaire du logiciel Praat.

Nous avons réalisé deux enquêtes de terrain sous forme évaluative et des observations de classe pour découvrir les erreurs de prononciation. Nous avons constaté, dans le cadre de notre étude, qu'il existe six sons mal prononcés, à savoir [y] [ø] [ã] [õ] [œ̃] [ɛ̃]. Nous avons procédé ensuite à l'enregistrement des sons erronés et analysé acoustiquement les sons produits avec le logiciel Praat pour découvrir les causes de la prononciation erronée. Enfin, nous avons proposé des méthodes de correction pour chaque problème de prononciation.

La correction phonétique est une étape indispensable dans l'apprentissage de toute langue étrangère. Les analyses acoustiques des sons produits des apprenants aident à bien identifier les erreurs, en découvrir les causes et facilitent ensuite à proposer des mesures d'ajuster la prononciation.

Les résultats de notre recherche pourraient donc contribuer à raccourcir le processus de correction phonétique au cours de l'apprentissage du français langue étrangère dans notre contexte.

Références

Abry D., Abry J.-V. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction.* Paris : CLE International.

Balthasar L., Valero D. *Transcription avec Praat – Mode d'emploi* : <http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/icor/PRAATManuelClapi_LB0402.pdf>, consulté le 2 avril 2017.

Charliac L., Motron A.-C. (2001). *Phonétique progressive du français*. Paris : CLE International.

Delvaux V. (2003). *Contrôle et connaissance phonétique : Les voyelles nasales du*

français. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles.

Gendrot C., Adda Decker M. (2005). Analyses formantiques automatiques en français : périphéralité des voyelles orales en fonction de la position prosodique, *Actes des 26èmes journées d'études sur la parole.* Dinard.

Guimbretière E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral.* Paris : Didier/Hatier.

Lonchamps F. (1988). *Etudes sur la production et la perception de la parole : les indices acoustiques de la nasalité vocalique : la modification du timbre par la fréquence fondamentale,* Thèses d'Etat, Université de Nancy II.

Meunier C. (2008). Phonétique acoustique. *Revue de Neurophysiologie.*

Montagu J. (2007). *Analyse acoustique et perceptive des voyelles nasales et nasalisées du français parisien*. Thèse de Doctorat, Université Paris III – Nouvelle Sorbonne, Paris.

Pagniez-Delbart T. (1993). *À l'écoute des sons – Les voyelles*. Paris : CLE international.

De l'idiome au rhizome : réflexions croisées sur un enseignement « éco-responsable » du français

OMIYA Shiho
shihomiy@hotmail.co.jp
(Université Hosei - Japon)
LOOCK Guillaume
guillaumeloock@free.fr
(Collège Gustave Courbet, Pierrefitte-sur-Seine, France
Association française pour l'enseignement du français)

Résumé

L'ouverture sur le monde économique et professionnel constitue, pour l'enseignement du français, une problématique brûlante. Au plan international, elle est souhaitée par certaines associations de professeurs de français, notamment de la zone Asie-Pacifique (J.-P. CUQ, Enseigner le français dans le monde : le livre blanc de la FIPF*, 2016). En France, l'Éducation nationale l'exige dans sa réforme Collège 2016, avec des « enseignements pratiques interdisciplinaires » pouvant porter sur le « monde économique et professionnel ». Or, la prise en compte de ce domaine dans l'enseignement du français fait souvent craindre une dénaturation radicale de ce dernier. Inspirés par l'intitulé du congrès et par le contexte globalisé dans lequel s'inscrit à présent notre enseignement, nous tenterons de remettre en perspective ce sujet en réinvestissant la notion d'« identité-rhizome » élaborée par Edouard Glissant. D'abord, en explorant l'« écosystème » complexe dans lequel s'inscrit cet enseignement. N'a-t-il pas plusieurs racines, qui tendent - sinon gagnent - à s'étendre à la rencontre les unes des autres ? Ensuite, dans le cadre ouvert par cette façon de voir, en s'interrogeant à la lumière de notre expérience et de témoignages sur les problèmes et les potentialités d'une telle ouverture.*

Mots clés

Français, monde économique et professionnel

1 Introduction

En matière d'enseignement du français, l'année 2017 aura vu la coïncidence de deux événements qui, de très loin, se font écho : l'application de la réforme Collège 2016 en France et, au Japon, l'organisation du quatrième Congrès de la Commission Asie-

Pacifique de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. À s'en tenir à cette formulation, le rapport n'est rien moins qu'évident. Pour percevoir l'écho entre ces deux événements, et l'horizon qu'ensemble ils offrent à la réflexion, il faut s'approcher, tendre l'oreille, ou plutôt l'œil vers des textes qui aident à percevoir certains enjeux. Avec la réforme nationale des enseignements au collège, la découverte du monde économique et professionnel doit désormais impérativement s'inscrire dans le cadre des enseignements obligatoires, dont le français. Quant à la Commission Asie-Pacifique, dans le *Livre blanc de la FIPF* (Cuq, 2016), elle attire particulièrement l'attention sur la question de la prise en compte des enjeux économiques dans la politique linguistique en matière d'enseignement du français. Dès lors, entre ces deux appels, l'écho prend la forme d'une interrogation : dans quelle mesure peut-il être opportun de faire, dans l'enseignement du français, une place aux réalités du monde économique ?

Dans sa *Poétique de la Relation* (1990), Edouard Glissant élabore sa théorie de l'« identité rhizome », fondée sur l'interpénétration des cultures, qu'il oppose à l'« identité racine », celle qui cloisonne et éloigne de l'ouverture à l'Autre. Il nous alerte contre le danger de se raccrocher à cette racine unique que nous recevons et qui nous empêche d'explorer les « cultures composites ».

Traditionnellement, on tend à enraciner l'enseignement du français dans un corpus linguistique (lexique, règles de grammaire...), artistique (œuvres et auteurs) et axiologique (la « langue des droits de l'homme ») à travers lequel on le définit classiquement. Mais la revendication de ce corpus comme « racine unique » est-elle la seule façon possible de voir les choses ? Ne pourrait-on pas envisager cet enseignement à travers le prisme de l'interpénétration des contextes dans lesquels se joue sa mise en œuvre ?

On se demandera donc ici dans quelle mesure ce prisme, librement inspiré de la notion d'« identité-rhizome », permet d'appréhender l'enseignement du français, et quelle place il peut conduire à faire - ou à envisager de faire - au monde économique au sein de cet enseignement. Après avoir présenté le cadre de notre réflexion, nous nous interrogerons sur les possibilités qu'elle est susceptible d'ouvrir dans la façon d'envisager l'enseignement du français.

2 Cadre de réflexion

2.1 De la question de l'« identité » à la notion d'« identité-rhizome »

Enseigner le français, c'est faire découvrir une langue et la culture qui est liée à cette

langue, c'est-à-dire ses œuvres d'art, ses valeurs. Certains peuvent penser que si l'on y ajoute l'horizon du monde économique et professionnel, cela conduirait à diluer ou changer l'identité de cet enseignement « authentique ». Mais on peut se demander si cela est sûr. S'il existe une « identité » de l'enseignement du français, cette identité n'a-t-elle que la langue et sa culture comme racine ? Autrement dit, revendiquer son enracinement dans ce terreau exclusif est-il une garantie d'authenticité ou de vitalité ?

Notre propos consistera tout d'abord à proposer une façon autre, plus ouverte, d'envisager ce que l'on pourrait considérer comme étant l'« identité » de l'enseignement du français. Pour ce faire, nous allons nous inspirer de la pensée d'Edouard Glissant, plus précisément de la notion d'« identité-rhizome ».

Edouard Glissant est non seulement poète martiniquais, dramaturge, essayiste et romancier, mais aussi un philosophe qui s'est penché sur les phénomènes de créolisation linguistique, culturelle. Il en a rendu compte dans *Le Discours antillais* en 1981.

La pensée de Glissant part de l'idée que, pour dépasser les tensions liées à une représentation de soi fondée sur une histoire souvent douloureuse et la différenciation par rapport aux autres cultures - celle dont il estimait les Antillais porteurs -, il importe de développer une vision ouverte de son identité, cohérente avec un état de fait : le « Tout-Monde ».

Le « Tout-Monde », c'est le fait qu'« une grande partie du monde est travaillée en profondeur par un puissant phénomène de créolisation : les peuples s'opposent, se rencontrent, se brassent... » (Recoque, 2010).

Dans ce contexte pour affirmer leur identité, les Antillais « doivent faire l'effort de ne plus tenir le discours autodestructeur qui les enferme dans le « ghetto identitaire » de l'identité à racine unique et s'ouvrir sans réticence à la notion d'une identité-rhizome à racines multiples, plus conforme à leur formation en tant que peuples ». En d'autres termes, il s'agit de « se définir de façon positive et intérioriser le fait que la multiplicité de leurs racines constitue une chance, un tremplin vers une excellente compréhension d'eux-mêmes et des autres », d'« en finir avec l'illusion qu'ils peuvent se suffire à eux-mêmes », car « si l'affirmation de leur identité est primordiale, ils ne doivent pas oublier que cette affirmation pour être viable doit tenir compte des données de leur relation avec les autres afin de marquer de leur empreinte cette relation qu'il leur faut renoncer à subir. » (Recoque, 2010)

Au-delà des seuls Antillais, « la reconnaissance d'une identité à racines-rhizomes », fondée sur la prise de conscience des nécessités de l'interdépendance, est pour tout peuple

la clé d'une nouvelle façon d'appréhender et d'imaginer le monde, sur la base d'une identité affirmée mais ouverte à celle des autres.

2.2 Trois raisons de faire un rapprochement entre cette analyse et l'enseignement du français

Voici les trois raisons pour lesquelles nous voulons nous référer à Edouard Glissant et faire un rapprochement entre l'analyse de sa pensée par Recoque et l'enseignement du français.

Une raison rhétorique : un emprunt encouragé par l'intitulé du Congrès de Kyoto

D'abord, vu du Japon, cette notion qui emprunte au champ lexical de la nature représente un écho à l'intitulé du Congrès de Kyoto : « Écologie du français et diversité des langues ». Un intitulé qui recourt à la métaphore environnementale. Or, le mot « rhizome » est un terme de botanique, désignant la « tige souterraine des plantes vivaces qui porte des racines adventives et des tiges feuillées aériennes. » (*Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.)

Une raison « philosophique » : faire référence à une certaine vision du français

La notion d'« identité-rhizome » est inspirée de la théorie du Rhizome développée par les philosophes Gilles Deleuze et Félix Guattari. Cette théorie implique l'idée d'une évolution permanente et sur un plan horizontal : tout élément peut influencer un élément de sa structure et cela de manière réciproque, sans hiérarchie préétablie.

Ce modèle de représentation nous a semblé faire écho à la façon de voir la langue française revendiquée par les auteurs de *Mille ans de langue française*. Dans l'avant-propos de cet ouvrage, Rey, Duval et Siouffi (2007) soulignent que « le français fait partie de ces quelques idiomes privilégiés par l'Histoire qui peuvent être choisis pour une expression universelle » :

> [T]outes les dimensions de l'expérience humaine, de l'affectif et passionnel à l'intellectuel, de l'individuel au collectif, du politique au domaine esthétique - littérature, chanson, spectacle... -, de la science à l'économie, sont des champs magnétiques parcourus par les lignes de force des langues, des usages et des styles », si bien que « aimer le français, contribuer à le maintenir en santé, c'est [selon eux] en montrer les facettes d'une richesse inépuisable, les contradictions créatrices, en accepter la révolution permanente. (p. III)

Une raison empirique : faire écho à la crainte répandue d'une « colonisation » de l'enseignement du français par les valeurs du monde économique

Enfin, le contexte dont est née la notion d'« identité-rhizome » offre également un écho au sentiment éprouvé par de nombreux professeurs de français en collège et du FLE au Japon, d'un risque nouveau et inquiétant de colonisation de l'enseignement par les valeurs du monde économique.

2.3 L'hypothèse d'une « identité à racines-rhizomes » de l'enseignement du français : explication et illustration

2.3.1 Des racines multiples

Quel est le rapport avec l'enseignement du français ? S'il se caractérisait par une « identité à racines-rhizomes », loin de se définir par une « racine unique » (celle qui plonge dans le corpus linguistique, artistique) quelles seraient les différentes racines en question, de quelles interdépendances l'enseignement du français serait-il le fruit ? Comment assumer ces interdépendances sans pour autant les subir ?

Nous n'avons pas ici l'ambition de proposer un modèle scientifiquement démontré. Il s'agit de formuler des hypothèses le plus clairement possible pour que d'autres puissent en nourrir leur réflexion et faire avancer un débat.

Notre hypothèse de travail est que l'enseignement du français résulte de l'interpénétration de plusieurs éléments de contexte, qui permettent de distinguer quatre racines :

- L'une plonge dans un corpus linguistique, artistique et axiologique, patrimoine hérité auquel on rattache classiquement l'enseignement du français. Il englobe l'état de la langue, les œuvres littéraires ou artistiques qui sont nées de cette langue, ou qui entretiennent une relation étroite avec la langue, ainsi que les valeurs qui lui sont associées.
- Une autre racine plonge dans le contexte socio-culturel et constitué par le système de valeurs, les représentations, les habitudes des enseignants, des élèves et de leur famille[1].
- Une troisième plonge dans les réalités économiques qui marquent le moment où se déroule l'enseignement. En effet, celles-ci peuvent affecter l'esprit dans lequel les élèves ou les étudiants abordent le cours de français. Dans le cas du FLE, en particulier, l'utilité au plan professionnel occupe souvent une place majeure parmi les motivations initiales.
- La dernière racine que nous distinguerons ici plonge dans le contexte politico-

[1] L'importance de ce contexte a notamment été mise en évidence par la sociologie. Voir par exemple Bernardin (2013).

institutionnel où se joue, en partie, l'élaboration du contenu de l'enseignement de français.

2.3.2 Des racines qui co-agissent, voire interagissent : deux exemples historiques

Pour préciser et illustrer cette hypothèse d'un enseignement à racines multiples, sans prétendre en faire une spécificité de l'enseignement du français, nous allons montrer comment un aspect de l'enseignement peut être sous-tendu par plusieurs de ces racines.

Exemple 1 : l'histoire de l'apprentissage de l'écriture dans le cadre scolaire en France

L'histoire de l'apprentissage de l'écriture dans le cadre scolaire en France, telle que l'analyse en partie Pierre Giolitto dans son *Histoire de l'école* (2003), apparaît sous-tendue notamment par trois racines : le contexte politico-institutionnel, le contexte socio-culturel, le contexte économique.

Pendant des siècles, l'écriture était enseignée exclusivement par des « maîtres écrivains », qui sont des professionnels de la calligraphie, alors que les « maîtres d'école » ignoraient tout de l'écriture et enseignaient seulement la lecture.

Cette situation convenait au Pouvoir, qui ne voulait pas que se répande une technique d'expression susceptible d'être utilisée contre lui.

Cependant, comme les petites écoles se multipliaient, les maîtres d'école commençaient à revendiquer le droit d'enseigner à leurs élèves les rudiments de l'écriture. À l'issue d'un conflit qui couvrit presque entièrement les seizième et dix-septième siècles, les maîtres d'école ont acquis le droit de « montrer à écrire », mais pas au-delà de « trois lignes d'exemples ».

Les maîtres écrivains, quant à eux, voyaient s'ouvrir une brèche dans leur monopole. Ils ont donc entrepris de compliquer à l'extrême la calligraphie, de manière à rendre pratiquement impossible son apprentissage dans les petites écoles.

C'est seulement à la fin du dix-huitième siècle que l'enseignement de l'écriture a échappé définitivement à la tutelle des maîtres écrivains, et s'est développé dans les petites écoles.

Au dix-neuvième siècle, la tradition qui s'est installée dans les écoles primaires est celle d'une écriture « endimanchée » qui « noi[e] la forme des lettres dans un entrelacs d'arabesques plus ou moins artistiquement dessinées ».

Or, au moment où s'installait l'économie moderne, l'écriture ne pouvait plus être un luxe fait pour le seul plaisir de l'œil : elle était devenue une discipline utilitaire, parce que le commerce, la banque et l'administration étaient de plus en plus demandeurs de commis ou d'employés capables d'écrire rapidement et lisiblement. L'écriture se transforma alors

en une « expédiée » prompte et aisée, tandis que la traditionnelle « posée », d'exécution « lourde, traînante et embarrassée » était abandonnée aux « commençants ».

Cependant l'écriture a eu des difficultés à se soustraire à l'ornière de la calligraphie. Par ailleurs, malgré l'action des pédagogues de la Rénovation du troisième tiers du dix-neuvième siècle, qui préconisaient un enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, on a continué longtemps encore à n'aborder l'écriture qu'une fois la lecture acquise. En outre, beaucoup de parents manifestaient toujours une vive réticence à faire apprendre à écrire à leurs enfants, notamment parce que cela représentait pour eux une source de dépense supplémentaire.

Dans ce récit, on voit apparaître trois des « racines » que nous avons distinguées plus haut. Le contexte politico-institutionnel est bien à l'œuvre à travers : l'attitude initialement réservée du pouvoir politique vis-à-vis d'une démocratisation de l'apprentissage de l'écriture, le développement des petites écoles, et la tradition d'apprendre à écrire de manière calligraphiée, inscrite dans ces institutions que sont les écoles primaires. Le contexte socio-culturel recouvre les habitudes acquises par les enseignants, qui pendant longtemps ont continué d'attendre que les élèves sachent lire pour commencer à leur enseigner l'écriture, et par les parents, qui pendant longtemps ont considéré l'apprentissage de l'écriture comme secondaire voire superflu. Le contexte économique, quant à lui, intervient sous la forme des exigences de certains secteurs de l'économie moderne, qui tendent à faire évoluer les exigences quant à la graphie. On peut souligner aussi que pour les familles modestes qui n'avaient que des moyens limités et qui avaient besoin de faire faire à leurs enfants des travaux plus lucratifs, apprendre à écrire n'était pas une priorité.

Exemple 2 : un épisode de l'histoire de l'apprentissage des idéogrammes au Japon

Quand on regarde le contenu ou les modalités des enseignements, on voit qu'ils sont souvent influencés par le contexte économique et le contexte politico-institutionnel. On en trouve une illustration dans un épisode de l'histoire de l'apprentissage des idéogrammes au Japon, évoqué par Christian Galan (2013).

Entre 1900 et 1912, dans une période économique faste, l'école devient gratuite et obligatoire de 6 à 12 ans. Pour faire face à l'explosion du nombre d'élèves, qui passe à dix millions, l'État prend le contrôle des manuels, de façon à ce que tous apprennent à lire de la même manière – avec les mêmes livres, la même progression, les mêmes

exercices. À cette occasion, le nombre des idéogrammes à acquérir diminue de 2000 à 1200.

Nous avons ainsi un exemple de double enracinement : le contexte politico-institutionnel et le contexte économique.

Dans le cadre de réflexion que nous venons d'exposer, l'enseignement du français s'enracine dans un « écosystème » complexe, dont le monde économique est une composante parmi d'autres. Dans ces conditions, il semble difficile de dresser un mur entre une racine « légitime » du cours de français, plongeant dans un patrimoine linguistique et culturel de référence, et une racine supposément délétère - celle qui plonge dans le monde économique. De fait, ces deux racines existent. Dès lors, ne peut-on envisager que, couper une de ces racines, c'est appauvrir l'enseignement du français ?

3 De la théorie à la pratique : un champ des possibles à interroger

Loin de prétendre trancher cette question, nous voulons à présent tenter de la nourrir, en nous demandant dans quelle mesure l'enseignement du français pourrait tirer profit d'une prise en compte du monde économique.

3.1 Une démarche qui soulève des problèmes

Intégrer dans l'enseignement du français une ouverture sur le monde économique constitue une démarche à la fois réaliste, et problématique. Elle a en effet déjà été expérimentée, notamment en France depuis la mise en œuvre en septembre 2016 d'une réforme des enseignements au collège mettant en place des enseignements pratiques interdisciplinaires. Ces derniers, s'inscrivant dans le cadre des enseignements obligatoires dont le cours de français, peuvent notamment s'articuler autour du thème « monde économique et professionnel ». Cependant, une telle démarche soulève incontestablement des problèmes.

Une partie de ces problèmes apparaît à la lumière des analyses formulées par Christian Maroy sur un contexte plus large, à propos du « malaise enseignant ». Dans un article sur « les évolutions du travail enseignant en France et en Europe » paru en 2006, il situe la source de ce malaise dans « l'intensification et à la complexification du travail », et dans une « résist[ance] au changement, faute de pouvoir suffisamment se le réapproprier ou l'orienter en fonction des enjeux que [l'enseignant] juge prioritaire à partir de son activité, de son expérience et de son ethos professionnel. » (p. 139)

À partir de cette analyse, on peut distinguer deux sources possibles de tension quant à une ouverture du cours de français sur le monde économique. L'une d'ordre pratique :

prendre en compte dans leur enseignement une dimension supplémentaire qui jusqu'alors n'y avait pas sa place peut apparaître aux enseignants comme une complexification de leur travail. L'autre, que nous qualifierons de « choc éthique », s'explique par le décalage entre le système de valeurs des enseignants et certaines logiques à l'œuvre dans le monde économique. Jacques Bernardin (2013) explique ainsi que, de façon générale, les enseignants sont porteurs d'une culture professionnelle caractérisée par un « élitisme républicain » qui « implique une autonomie relative du système scolaire, voire une clôture de l'école qui assoit la légitimité de la sélection scolaire sur la légitimité incontestable de savoirs les plus abstraits possibles pour les détacher des contingences partiales du quotidien. » (p. 49) Anne Godard (2015), Professeur à Paris III Sorbonne-Nouvelle, explique quant à elle que « la tension entre le développement de compétences immédiatement utiles pour l'action professionnelle et l'affirmation de valeurs éthiques, intellectuelles ou culturelles qui fondent les sociétés et nourrissent l'identité personnelle traversent tous les champs de l'enseignement, et spécialement les enseignements de langue, dans la mesure où langue et culture sont indissociables. » (pp. 59-60) Une analyse confirmée par les propos de Dominique Rabaté, professeur à Paris VII, évoquant lors d'une conférence[2] le malaise des enseignants de la littérature de devoir se justifier, faire le marketing, prouver que ce qu'ils enseignent est « utile »[3].

Crainte d'une complexification de leur travail, « choc éthique », à quoi peut encore s'ajouter un sentiment d'incompétence à évoquer dans leurs cours un domaine avec lequel leur formation initiale ne les a guère préparés. Ces difficultés font apparaître, comme en filigrane, l'existence d'une « frontière ». Il s'agit donc à présent d'explorer, légèrement au-delà de cette « frontière », les marges ouvertes par cette façon d'envisager l'enseignement du français, en mettant en évidence à travers la réflexion ou l'expérience des pratiques possibles et leur portée. Ce faisant, on ne prétend encore une fois nullement clore le débat, mais plutôt contribuer à le maintenir ouvert, dans l'espoir qu'il puisse porter des fruits dont l'enseignement du français et ses acteurs gagneront peut-être à se nourrir.

3.2 Des pistes intéressantes quant à la façon d'envisager l'enseignement du français

[2] « Paroles possibles – pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures » (Conférence organisée à Paris III Sorbonne-Nouvelle, le 15 octobre 2014).

[3] Propos rapportés par Shiho Omiya.

En dépit de ces difficultés, prendre en compte les réalités du monde économique et professionnel semble pouvoir ouvrir des possibilités intéressantes quant à la façon d'envisager l'enseignement du français. Pour expliciter cette hypothèse et l'illustrer, nous nous appuierons sur deux analyses.

3.2.1 La « compétence herméneutique » : un apport magnifié plutôt qu'un enseignement dénaturé

La première de ces analyses s'appuie sur la définition qu'Yves Citton propose de la « compétence herméneutique », dont l'acquisition est un des enjeux du cours de français :

> La compétence littéraire fait ainsi le lien entre la compétence « technique » de lecture, sa dimension imaginaire, fantasmatique et affective, sa dimension culturelle, sociale, et la capacité à reconnaître la complexité, à dépasser la dualité d'une opposition entre l'identité et l'altérité, en mettant en avant un modèle d'interprétation ouvert, incertain, qui intègre la possibilité de se tromper. Cette « compétence herméneutique » est, selon Yves Citton (2007), indispensable à la vie en société, de sorte que l'activité interprétative propre aux études littéraires peut constituer un modèle de compétence transversale, dont la maîtrise n'est pas utile aux seuls littéraires, mais est indispensable dans un monde professionnel caractérisé par une 'intellectualité diffuse' où il faut sans cesse pouvoir faire le tri dans la masse de savoirs et d'informations qui circulent. (Godard, 2015 : 79-80)

Cette idée trouve une illustration dans une expérience vécue en contexte professionnel rapportée par Erin Meyer, enseignante et auteure de l'ouvrage *La Carte des différences culturelles. Huit clés pour travailler à l'international.* Dans une rubrique consacrée aux processus de décision dans les entreprises japonaises, allemandes et états-uniennes (Meyer, juin 2017), elle évoque l'expérience déconcertante d'un Français. Ce salarié d'un grand laboratoire pharmaceutique avait dû se rendre au Japon pour négocier avec une filiale, lors d'une réunion où une décision devait être prise. Il avait donc préparé une présentation dans laquelle il exposait ses recommandations au directeur de la filiale. Mais au cours de la réunion, il s'est aperçu que la décision avait déjà été prise ! C'est qu'en effet au Japon, la prise de décision s'effectue selon un processus spécifique, appelé « nemawashi » : les propositions circulent d'abord au sein d'un groupe d'individus, qui en débattent, et une fois qu'une position commune est arrêtée, ils présentent leurs conclusions à leurs supérieurs hiérarchiques. Ceux-ci en discutent à leur tour entre eux pour parvenir à la décision finale. La validation des idées par un collectif n'est possible

qu'en se prêtant à ce protocole particulier.

Ainsi, compte tenu des différences qui peuvent exister d'un pays à l'autre quant à la façon dont se prend une décision dans le monde professionnel, il apparaît essentiel de savoir identifier les principes d'un système de pensée différent du sien, ce qui exige de ne pas s'arrêter à l'expérience déconcertante de l'incompréhension initiale. Or, telle est une des facultés que favorise la lecture de textes littéraires selon Yves Citton. En effet, « lire des textes littéraires, lire littérairement des textes de tous genres, cela consiste [...] à reclasser, resyntaxer, surcoder, multiréférentialiser les signes, [...] les affects et les comportements qui tissent nos vies quotidiennes. » (Citton, 2017 : 218) Il en résulte une « gymnastique mentale » qui fait de « l'esprit littérarisé » un acteur particulièrement efficace dans l'économie mondialisée. Yves Citton cite « des enquêtes récentes - brandies haut et fort par les départements de littérature anglaise outre-Atlantique) » qui montrent que « les étudiants ayant "perdu leur temps" dans les filières Lettres de (bonnes) universités américaines tendaient à gagner des salaires plus élevés, cinq ou dix ans après l'obtention de leurs diplômes, que leurs collègues qui avaient passé leurs années de collège à ânonner des équations d'équilibration de l'offre et de la demande. » (pp. 218-219)

À la lumière de cette analyse, la prise en compte de certaines réalités du monde économique et professionnel, loin de condamner l'enseignement du français à une dénaturation, apparaît comme une manière de donner un supplément de sens à l'une des compétences majeures que l'on y développe.

3.2.2 Dépasser la dichotomie entre « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » : un moyen de favoriser l'implication et la réflexion de tous les élèves ?

Il reste que développer n'importe quelle compétence dans le cadre du cours de français, cela requiert une implication pérenne dans l'apprentissage qui s'y joue. Or cette implication ne va pas de soi : plusieurs études ont notamment analysé ce qui, dans le cas des élèves issus de milieux populaires par exemple, peut y faire obstacle. Ainsi Bernard Charlot a-t-il montré que dans l'esprit de ces élèves, il existe une opposition forte entre ce qu'ils appellent « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». Or, l'acte de réfléchir n'est cité par les élèves concernés que lorsqu'on évoque cette dernière forme d'apprentissage, alors qu'« apprendre à l'école » signifie avant tout pour eux respecter les règles de vie scolaire.

C'est ce qui a été tenté au collège Gustave Courbet de Pierrefitte-sur-Seine, dont la plupart des élèves sont issus de milieux populaires. Pendant l'année scolaire 2016-2017,

un enseignement pratique interdisciplinaire a été mis en œuvre avec deux classes de cinquième. L'objectif était de contribuer à informer la communauté éducative du collège sur deux notions clés en matière d'orientation (celles de « parcours » et d'« apprentissage ») en rédigeant des définitions publiées sur le site internet du collège[4].

Dans cette optique, de début septembre à fin novembre, les élèves ont d'abord dû acquérir les compétences nécessaires pour réussir l'interview d'une personne déjà entrée dans la vie professionnelle. Un travail a été fait en Sciences de la vie et de la terre sur la différence entre « question » et « problème » en sciences. Cela pour amener les élèves à comprendre la spécificité du questionnement en SVT par rapport au français. En cours de français, un travail écrit à partir d'un texte poétique de Maupassant (extrait de « L'Espérance et le doute ») a fourni le point de départ d'une séance sur les phrases interrogatives. Une évaluation a eu lieu, et ensuite, à partir d'un court texte présentant une personne qu'ils allaient interviewer, les élèves ont rédigé des questions destinées à cette personne. Par la suite, l'étude des *Clients du Bon Chien Jaune*, roman d'aventure de Pierre Mac Orlan, a donné lieu à une interview fictive du héros, qui a été mise en voix devant la classe. Certains cours d'Histoire-Géographie ont également contribué à préparer l'interview. Une courte interview de Jean-Louis Etienne sur le dérèglement climatique a ainsi été visionnée : les élèves devaient noter les informations les plus importantes selon eux, puis rédiger la question dont chacune constituait la réponse. On a ainsi favorisé un réel effort de compréhension, tout en réinvestissant des compétences travaillées en français. On a aussi préparé la rencontre, organisée en novembre, avec une journaliste professionnelle. Ce jour-là, les élèves ont entendu une professionnelle leur donner des conseils : comment faire une bonne interview ? quelles règles faut-il respecter quand on diffuse des informations ?

C'est juste avant les vacances de décembre que l'interview a eu lieu. Les élèves avaient acquis l'assise nécessaire, en termes de compétences, de culture et de confiance en eux, pour jouer leur rôle efficacement. L'interview, qui leur donnait un aperçu de l'expérience d'une personne réelle dans le cadre de sa formation puis de sa vie professionnelle, avait lieu en cours d'Histoire, les élèves prenant des notes en vue d'élaborer les définitions.

[4] Voir sur le site internet de l'établissement : <https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr>

Élaborer une définition éclairante a été l'objet des dernières heures consacrées à ce projet interdisciplinaire. En SVT, le travail a porté sur « les différents degrés de complétude » d'une définition, afin d'informer avec exactitude tout en restant compréhensible par le public visé. Ce travail s'est complété de celui mené en Histoire et en Français. Dans ce dernier cours, le travail portait alors sur les héros de chevalerie. Une activité liminaire visant à découvrir les conditions de diffusion des romans de chevalerie à cette époque, a d'abord conduit les élèves à construire la définition des mots « troubadour » et « scriptorium ». Puis, pour chaque classe, l'étude d'un extrait de roman de chevalerie a pris appui sur le rapprochement entre cet extrait et le témoignage entendu pendant l'interview. Une classe a travaillé sur le passage de Perceval ou le conte du Graal qui évoque « l'apprentissage des vertus chevaleresques » par le héros, auprès d'un chevalier aguerri. Les élèves ont été invités à comparer ce récit et le témoignage de leur invitée sur son expérience d'apprentie. Ils ont ainsi mieux pris conscience d'une particularité du récit médiéval (imaginaire et destiné à impressionner) et de caractéristiques communes. Cela les a aidés à définir l'apprentissage comme mode de formation professionnelle.

À travers cette narration, on voit que l'ouverture sur le monde économique et professionnel a donné lieu à une démarche pédagogique mettant en jeu de nombreuses compétences stratégiques, bel et bien au cœur de l'enseignement du français : comprendre des énoncés de différentes natures, oraux et écrits (littéraires ou non) ; utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre ; connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique ; participer de façon constructive à des échanges oraux... En outre, l'implication constructive des élèves du début à la fin de ce projet mené sur un semestre donne à penser que, en ouvrant l'espace scolaire sur la « vraie vie », l'on a pu accroître l'apport réel du cours de français.

4 Conclusion

Pour conclure, l'hypothèse que nous faisons ici vise à nourrir un débat qui lui préexistait, à travers le questionnement suivant : si l'enseignement du français procède de l'interpénétration de plusieurs éléments de contexte dont le monde économique, ne pourrait-on prendre le parti de revendiquer pour cet enseignement une « identité-rhizome », qui le conduirait à l'ouvrir aussi à ce monde ? Et que pourrait-il y avoir à gagner à travers une telle ouverture ?

À cette seconde question, nous avons réfléchi à partir de pistes pratiques sur la portée desquelles il ne doit pas y avoir d'ambiguïté. Il ne s'agit certainement pas ici de proposer d'organiser l'enseignement du français avant tout en fonction des réalités du monde économique. Il s'agit plutôt d'envisager la possibilité de prendre en compte ponctuellement ce dernier dans le cadre de l'enseignement du français, dans la stricte mesure où cela peut contribuer à sa mise en œuvre efficace - y compris au regard des valeurs et des compétences que cet enseignement est réputé devoir faire vivre.

Il resterait donc à vérifier scientifiquement les possibles apports entraperçus à travers la réflexion ou des expériences très locales. Par exemple, dans le cas du projet interdisciplinaire évoqué en fin de seconde partie, en examinant la part de l'« effet professeur-s » : quelle part des résultats est liée à la relation spécifique entre tels élèves et tel-s professeur-s ? Ou encore en examinant plus finement quel effet l'ouverture de l'enseignement du français envisagée ici peut avoir sur la conscience disciplinaire des élèves : dans quelle mesure fait-elle évoluer l'idée qu'ils se font de cet enseignement, de ses exigences et de ses finalités ? cette évolution est-elle compatible avec les exigences objectives de cet enseignement, et donc avec la progression des élèves dans la durée ?

Références

Abécédaire de l'orientation. En ligne sur le site internet du collège Gustave Courbet : <https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr>, consulté le 15 septembre 2017.

Bernardin J. (2013). *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Paris : Éditions De Boeck, coll. « Le Point sur ».

Charlot B. (2000). Le Rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». VEI Enjeux, *123*, 56-63.

Chartier, A.-M. (2013). GALAN (Christian). *L'enseignement de la lecture au Japon. Politique et éducation* / GALAN (Christian), FIJALKOW (Jacques), (dir.). *Langue, lecture et école au Japon*. In *Histoire de l'éducation*, *138* : <http://histoire-education.revues.org/2680>, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 22 juin 2017.

Citton Y. (2017). *Lire interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.

Cuq J.-P. (dir.). (2016). *Enseigner le français dans le monde. Le Livre blanc de la FIPF*. Essais francophones, *3*, GERFLINT.

Giolitto P. (2003). De la calligraphie à l'écriture. In *Histoire de l'école. Maîtres et écoliers*

de Charlemagne à Jules Ferry., 353-354. Paris : Éditions Imago.

Glissant E. (1990). *Poétique de la Relation. Poétique III*. Paris : Éditions Gallimard.

Godard A. (2015). *La littérature et l'enseignement du FLE*. Paris : Éditions Didier.

Loock G. (2017, mars). Une pièce à conviction. *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique, *45*.

Maroy C. (avril-juin 2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, *155*, 111-142.

Meyer E. (2017, juin). Prendre une décision au Japon. *Management*, 89.

Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures, conférence organisée à Paris III Sorbonne-Nouvelle, le 15 octobre 2014 : <http://www.univ-paris3.fr/paroles-possibles-pratiques-des-litteratures-en-didactique-des-langues-et-des-cultures-287858>, consulté le 15 janvier 2017.

Recoque M.-N. (2010). *Edouard Glissant, le penseur du Tout-Monde* : <https://la-plume-francophone.com/2010/04/05/edouard-glissant-et-le-tout-monde>, article publié en ligne sur le site La Plume Francophone, consulté le 20 février 2017.

Rey A., Duval F. & Siouffi G. (2007). *Mille ans de langue française. Histoire d'une passion*. Paris : Éditions Perrin.

Robert P., Rey-Debove J. & Rey A. (1993). *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française : nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Motivation et enseignement / apprentissage du français 2e langue étrangère*

PU Zhihong
puzhihong@hotmail.com
LI Junkai
lijunkai5@mail2.sysu.edu.cn
(Université Sun Yat-Sen - Chine)

Résumé

La motivation joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans les milieux institutionnels surtout au niveau universitaire. Cet article vise à élucider les rapports de force entre l'enseignement / apprentissage du français 2e langue étrangère en Chine et les motivations évolutives des étudiants en s'appuyant sur une enquête de questionnaire réalisée auprès de 321 étudiants et sur des entretiens menés auprès de 39 étudiants dans sept universités de la Chine du Sud. Les résultats des analyses quantitatives et qualitatives ont relevé une faible motivation intrinsèque initiale chez les apprenants. Par ailleurs, la motivation évolue avec la perception de la contrôlabilité, des succès ou des difficultés d'apprentissage et la valeur accordée à ce dernier. Le professeur doit tenir compte des variables motivationnelles au cours de son enseignement pour en améliorer l'efficacité et la qualité.

Mots clés

Motivation, enseignement / apprentissage, français 2e langue étrangère, perception, évolution

1 Introduction

Au 21e siècle, l'enseignement du français 2e langue étrangère a connu un essor considérable en Chine, il se classe au deuxième rang après le japonais dans les écoles supérieures de la Chine du Sud, tandis que l'anglais demeure toujours la première langue étrangère enseignée. Les apprenants sont-ils vraiment motivés dans leurs choix et l'apprentissage du français ? Notre enseignement arrive-t-il à les motiver au cours de leur apprentissage ? Ces deux questions constituent l'axe de notre recherche basée sur une enquête de questionnaire auprès de 321 étudiants qui apprennent l'anglais comme spécialité[1] dans sept universités de la Chine du Sud et une analyse statistique par le

* *This work is supported by CSC scholarship N° 201706380147.*

[1] En Chine, les étudiants ayant comme spécialité une langue étrangère, doivent obligatoirement apprendre une deuxième langue étrangère. Nous avons choisi notre échantillonnage parmi les étudiants de

biais du logiciel *SPSS* afin de mieux connaître les rapports de force entre la motivation et l'apprentissage dans l'étude du français 2e langue étrangère. Comme enquête complémentaire, nous avons mené des entretiens auprès de 39 étudiants suivis d'une analyse qualitative pour approfondir nos connaissances sur les entraves et l'évolution de leur motivation au cours des études.

2 Motivation et apprentissage des langues étrangères

« L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. » (Cuq, 2003 : 22). Quant à la motivation, elle est un concept utilisé en psychologie pour des facteurs qui provoquent et accompagnent les conduites. Elle constitue la force motrice de l'apprentissage et peut être considérée comme l'essence de la voiture, sans laquelle cette dernière n'avance pas. Aussi, « [...] la motivation joue un grand rôle et elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement » (*Ibid.* : 171).

Du point de vue psychologique, la motivation de l'apprentissage est bien liée aux intérêts cognitifs qui conduisent l'homme à connaître le monde et à avoir envie d'apprendre. Cet intérêt cognitif ou la soif d'apprentissage constitue la force intrinsèque poussant l'apprenant dans ses études. En effet, les étudiants les plus avancés en classe, selon nos enquêtés, sont tous plus ou moins motivés intrinsèquement. Ainsi, être très motivé, autrement dit l'intérêt cognitif ou l'envie d'apprendre, constitue le maillon clé d'un bon apprentissage. La motivation influence aussi la perception du poids de l'apprentissage qui peut être un fardeau ou un plaisir pour l'apprenant. Dans ce dernier cas, l'activité d'apprendre devient un plaisir inhérent au sujet, qui est motivé intrinsèquement par l'activité elle-même. C'est une réalisation sentimentale et psychologique. L'apprenant ne sent plus de l'ennui, de la charge, mais du plaisir dans ses études (Pu & Xu , 2016 : 204).

3 Motivation et choix du français

Les étudiants sont-ils vraiment motivés pour apprendre le français ? Dans notre questionnaire, à la question « Avez-vous choisi le français de votre plein gré ? », le résultat montre que plus d'un tiers des étudiants n'ont pas choisi le français de leur plein gré (voir tableau 1), parce qu'en tant qu'anglicistes, ils doivent obligatoirement apprendre une 2e langue étrangère, dont le choix reste très limité, par exemple entre le japonais ou le français, ou même « pas de choix », comme le dit un enquêté. Ce résultat correspond à l'absence relative de motivation des apprenants pour l'apprentissage du français dans la zone asiatique non francophone (Dreyer, 2009 : 32).

Q. Avez-vous choisi le français de votre plein gré?

	Nombre	Pourcentage	Accumulation

spécialité d'anglais.

Oui	210	65.4 %	65.4 %
Non	111	34.6 %	100.0 %
Total	321	100.0 %	

Tableau 1 : Choix du français comme cours à suivre

Néanmoins, il faut remarquer que plus de la moitié des étudiants ont choisi le français de par une passion ou une motivation intrinsèque qui proviennent de la bonne image de la culture française ou de la curiosité à l'égard d'une langue ayant la réputation d'être « la plus belle langue du monde » (voir tableau 2). Ces sentiments sont mobilisés dans le processus de décision, mais ne semblent pas suffisamment fonctionnels pour déterminer le choix du français (Xie, 2009 : 142). D'autres choix, de motivation extrinsèque ou, plus précisément, instrumentale, visent un objectif plutôt précis tel que faire des études ultérieurement en France, ou seulement obtenir des crédits scolaires.

Q. Pourquoi avez-vous choisi le français ?

Parce que…	Réponse		
	Nombre	Pourcentage	Fréquence
J'aime la culture française	233	53.0%	72.6%
Je veux découvrir cette langue	69	15.7%	21.5%
Je veux faire mes études en France	22	5.0%	6.9%
Je dois passer un examen de français	31	7.0%	9.7%
Autres	85	19.3%	26.5%
Total	440	100.0%	137.1%[2]

Tableau 2 : Raisons du choix du français

Bien que nombre d'étudiants apprennent cette langue avec un objectif précis, presque 40% des enquêtés n'ont aucune intention d'obtenir une certification en langue française. Seulement 25% d'entre eux comptent passer le Test national du Français universitaire[3] et 11% envisagent de participer au concours d'admission en Master, sans mentionner le faible pourcentage d'étudiants souhaitant obtenir une certification internationale en langue française (voir tableau 3).

Q. Visez-vous l'une de ces certifications en langue française ?

[2] Si la fréquence dans le total dépasse 100%, c'est parce que certains étudiants ont coché deux cases (ou plus) de choix.

[3] Une certification universitaire nationale élaborée par le Ministère de l'Education pour les étudiants non-spécialisés en langue française.

	Réponse		
	Nombre	Pourcentage	Fréquence
Aucune	132	37.6%	48.7%
CFT-4[4]	89	25.4%	32.8%
Test de 2e langue étrangère au concours d'admission en Master	40	11.4%	14.8%
TEF	21	6.0%	7.7%
CATTI[5]	16	4.6%	5.9%
WSK[6]	11	3.1%	4.1%
DELF A1-B2	12	3.4%	4.4%
TCF	11	3.1%	4.1%
TAGE-MAGE[7]	3	.9%	1.1%
TEFaQ[8]	3	.9%	1.1%
Autres	13	3.7%	4.8%
Total	351	100.0%	129.5%

Tableau 3 : Désir d'obtention des certifications en langue française

Le CFT-4, une certification nationale chinoise peut aider un peu les étudiants dans leur recherche de travail après le diplôme lorsque l'entrepreneur tient compte de leur niveau de langue étrangère. Il reste donc plus attirant pour les apprenants, alors que TEF, DELF, TAGE-MAGE ainsi que TEFaQ ne sont intéressants que pour ceux qui comptent effectuer leurs études en France ou émigrer au Canada dans le futur. Quant à CATTI et WSK, certifications plutôt professionnelles, elles sont encore peu connues par nos enquêtés. Il s'agit donc d'une faible valeur d'utilité ressentie par nos étudiants. Il est certes difficile pour l'enseignant d'augmenter la valeur d'utilité, mais une présentation de ces certifications pourrait devenir une solution possible afin de stimuler chez les apprenants la valeur intrinsèque de l'apprentissage du français (Ohki *et al*., 2009 : 86).

---

[4] CFT-4 est l'abréviation de *College French Test - Band 4*, une certification universitaire nationale niveau 4 élaborée par le Ministère de l'Education pour les étudiants non-spécialisés en langue française.

[5] CATTI, abréviation de *China Accreditation Test for Translators and Interpreters,* est une certification nationale en traduction et interprétation délivrée par le Ministère chinois des Ressources humaines.

[6] WSK, abréviation de *Waiyu Shuiping Kaoshi* (Test du niveau des langues étrangères), est une certification délivrée par le Ministère de l'éducation, qui sert aux candidats d'obtenir une bourse du gouvernement chinois pour leurs études à l'étranger.

[7] TAGE-MAGE est le concours d'admission aux études de gestion et de management, utilisé par une cinquantaine de grandes écoles de commerce et d'universités en France et dans plusieurs pays francophones.

[8] TEFaQ : Test d'Évaluation de Français adapté au Québec, est un test reconnu par le Ministère de l'Immigration du Québec dans le cadre d'une demande officielle d'immigration.

4 Motivation et enseignement

Vu qu'une partie des apprenants ne sont pas motivés intrinsèquement dans leur choix et que la motivation demeure évolutive, c'est-à-dire qu'elle peut évoluer dans les deux sens au cours de l'apprentissage, notre enseignement peut-il renforcer leur motivation ? Selon notre enquête, bon nombre de facteurs peuvent intervenir dans l'évolution de la motivation de l'apprentissage, notamment la motivation intrinsèque :

Facteurs favorables à la motivation	
fort en langue étrangère : anglais	facilité d'apprentissage et de réussite
succès dans l'apprentissage	bonnes notes
	prix de concours bourses de bonnes études
encouragement	encouragements des proches éloges, conseil et charme de professeurs
activités culturelles	petites pièces de théâtre, coins du français, jeux, etc.
connaissances variées ou divertissantes culturelles et sociales	cours de culture et société, films, télé, chanson, Internet, livres de lecture facile
stage	réussite dans le stage
Facteurs défavorables à la motivation	
difficulté d'études	questions difficiles des professeurs difficultés d'apprentissage
échec d'études	mauvaises notes échec dans la communication en français
peu d'intérêt pour le français	méthode d'enseignement monotone contenu appris peu lié aux intérêts objectif lointain non lié au français s'intéresser à d'autres disciplines que le français

Tableau 4 : Facteurs influant la motivation de l'apprentissage (Pu, 2016)

Ce tableau révèle que les activités culturelles, les contenus de cours variés dans les domaines sociaux et culturels, ainsi que les attitudes et stratégies du professeur impliquent directement le renforcement ou la diminution de la motivation de l'apprentissage. Cependant, comme l'affirme Wang : « [...] le sentiment de réussite ou d'échec de l'apprentissage est influencé tant par les méthodologies d'enseignement que par les méthodologies d'apprentissage (2012 : 201) ». Qu'est-ce qui intéresse davantage nos apprenants dans leurs pratiques d'apprentissage, restant essentiellement traditionnelles (axées sur la grammaire et la traduction), et quelle est leur satisfaction à l'égard de cet enseignement / apprentissage ? En voici le résultat dans les tableaux 5 et

6 :

Q. Mettez dans l'ordre les activités d'enseignement selon votre intérêt et leur efficacité.

	Réponse		
	Nombre	Pourcentage	Fréquence
questions-réponses	177	14.9%	56.4%
lecture guidée	176	14.8%	56.1%
jeux de dialogues	144	12.1%	45.9%
exercices de grammaire	141	11.9%	44.9%
dictée	112	9.4%	35.7%
études en groupe	104	8.8%	33.1%
traduction	89	7.5%	28.3%
jeux ludiques	74	6.2%	23.6%
récitation	93	7.8%	29.6%
Total	1187	100.0%	378.0%

Tableau 5 : Objets d'intérêt dans l'enseignement

Q. Etes-vous satisfait de l'enseignement du français 2e langue étrangère ?

	Nombre	Pourcentage	Fréquence
très satisfait	160	49.8%	49.8%
satisfait	73	22.7%	72.6%
moyen	72	22.4%	95.0%
peu satisfait	11	3.4%	98.4%
très peu satisfait	5	1.6%	100.0%
Total	321	100.0%	

Tableau 6 : Satisfactions à l'égard de l'enseignement

D'une part, questions et réponses, jeux de dialogue, études en groupe constituent quand même le plus grand centre d'intérêt des apprenants, ce qui montre leur désir de communication et d'interaction. D'autre part, sont appréciés la lecture guidée, les exercices de grammaire, la dictée, qui font partie des activités clés de la méthode traditionnelle. En effet, les étudiants chinois sont habitués dès leurs études primaires et secondaires à la méthode traditionnelle sous forme de cours magistral. La lecture guidée par le professeur, des exercices de grammaire et de traduction leur sont familiers et acceptables. Ce qui explique la persistance de la « méthode traditionnelle » en Chine face à la vogue de la « méthode communicative » et de l'approche à « perspective actionnelle » en Occident.

Quant à la satisfaction élevée des apprenants à l'égard de l'enseignement, un des trois composants de la motivation (lesquels sont : désir, efforts et satisfaction selon Gardner et McIntyre (cité par Ellis, 1994)), elle marque tant un contentement des

apprenants vis-à-vis de l'enseignement qu'un sentiment favorable envers ce dernier et envers l'apprentissage.

5 Motivation et entrave à l'apprentissage

Viau (2010 : 121) indique que la motivation de l'apprentissage a pour principales sources trois perceptions : celle de la valeur accordée à l'activité, celle de la compétence à réussir et celle de contrôlabilité des tâches d'apprentissage. La première et la troisième perceptions impliquent que nos étudiants perçoivent comme un fardeau l'apprentissage du français (voir tableau 7).

Q. L'apprentissage du français vous occupe-t-il comme un fardeau ?

	Très pesant	Un peu pesant	Pas pesant	J'apprendrai la 3e langue	Total	χ^2
Nombre	16	160	24	10	210	
pourcentage parmi ceux qui ont choisi le français de leur plein gré	7,6%	76,2%	11,4%	4,8%	100,0%	
Nombre	30	71	6	4	111	23,638[a] ***
pourcentage parmi ceux qui n'ont pas choisi le français de bon gré	27,0%	64,0%	5,4%	3,6%	100,0%	
Nombre total	46	231	30	14	321	
Pourcentage total	14,3%	72,0%	9,3%	4,4%	100,0%	

Note : *** $p < .001$

Tableau 7 : Apprentissage du français comme fardeau

Suite à une analyse croisée et le test χ^2, le choix du français, de plein gré ou pas, influe significativement sur la perception du poids des études chez les apprenants ($\chi^2 = 23{,}638^a$, $p < .001$). Seuls 7,6% des étudiants qui ont choisi le français de leur plein gré le perçoivent comme un fardeau pesant et 11,4% d'entre eux n'ont pas cette sensation. Tandis que presque 30% des étudiants qui n'ont pas choisi le français de leur plein gré ressentent son apprentissage comme un poids lourd, et seulement 5% d'entre eux n'éprouvent pas ce genre de perception. La différence entre le choix volontaire et le choix obligé semble donc statistiquement significative.

Étant donné que la perception de la compétence à réussir constitue un facteur important de l'évolution de la motivation, qu'est-ce qui paraît difficile pour nos apprenants ? (Voir tableau 8)

Q. Quelles sont vos difficultés dans l'apprentissage du français ?

	Nombre	Min.	Max.	Moyenne	Ecart-type
grammaire	301	1	6	2.14	1.209
compréhension orale	292	1	6	2.66	1.632
prononciation	271	1	6	3.50	1.355
production orale	258	1	6	3.79	1.967
lexique	261	1	6	3.89	1.651
compréhension écrite	250	1	6	4.00	1.444

Tableau 8 : Difficultés d'apprentissage

Aux yeux de nos apprenants, nombreuses sont les difficultés dans l'apprentissage de cette langue, dont les plus grandes semblent être la grammaire et la compréhension orale. Sur le plan cognitif, si nos étudiants éprouvent des difficultés pratiques, ils pourraient être en surcharge cognitive, dont la raison peut être émotionnelle, attentionnelle, affective, etc. (Rouet & Tricot, 1998), mais aussi due au manque d'autonomie. Les difficultés peuvent influencer considérablement la perception des étudiants sur leur compétence (Viau, 2010 : 121) à réussir et pourraient constituer un obstacle ou un blocage conduisant à la démotivation, voire à l'abandon de l'apprentissage. Ainsi nous faut-il accorder une attention particulière aux difficultés et trouver des solutions pour les réduire.

6 Motivation et poursuite de l'apprentissage du français

Nos apprenants auront-ils l'intention de continuer leurs études de français après avoir suivi nos cours ? Cette question nous intéresse beaucoup, parce qu'elle peut montrer si nos étudiants sont réellement motivés intrinsèquement au cours de leur apprentissage. La poursuite constitue un indicateur du résultat de l'apprentissage et reflète leur perception de la valeur accordée aux études de français. D'après Viau (2010), la perception de la valeur est le déterminant motivationnel contribuant le plus à l'explication des variables motivationnelles. (Voir tableau 9)

Q. Continuerez-vous d'apprendre le français après avoir fini les cours de 2e langue étrangère ?

	Oui	Non	Ça dépend	Total	χ^2
Nombre	114	14	82	210	29.131[a] ***
pourcentage parmi ceux qui ont choisi le français de leur plein gré	54.3%	6.7%	39.0%	100.0%	
Nombre	32	27	52	111	
pourcentage parmi ceux qui n'ont pas choisi le français de bon gré	24.8%	38.3%	36.8%	100.0%	
Nombre total	146	41	134	321	

	Oui	Non	Ça dépend	Total	χ^2
Nombre	114	14	82	210	29.131[a] ***
pourcentage parmi ceux qui ont choisi le français de leur plein gré	54.3%	6.7%	39.0%	100.0%	
Nombre	32	27	52	111	
pourcentage parmi ceux qui n'ont pas choisi le français de bon gré	24.8%	38.3%	36.8%	100.0%	
Nombre total	146	41	134	321	
Pourcentage total	14.3%	12.8%	41.7%	100.0%	

Note : *** p< .001

Tableau 9 : Poursuite de l'apprentissage du français après le cursus

Le résultat nous paraît encourageant, car plus de la moitié des apprenants souhaitent continuer leurs études de français après leur cursus universitaire. La valeur *p* moins de .001 (χ^2= 29.131[a]) signifie que la motivation joue un rôle primordial dans la perception de la valeur de l'apprentissage du français 2e langue étrangère et contribue considérablement à la poursuite des études à l'avenir.

7 En guise de conclusion

La motivation représente une force motrice de l'apprentissage, elle est évolutive, et s'interagit tout au long de l'apprentissage. Le résultat de notre recherche montre que les motivations jouent un rôle primordial dans le choix et l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment quand nos apprenants ne sont pas tous motivés dans le cas du français 2e langue étrangère. L'enseignement, un autre pôle important, pourrait être un accélérateur ou un frein à la motivation des apprenants, si nos enseignants prennent en considération les besoins et les facteurs influant sur la motivation des élèves. Le comportement du professeur et le climat créé dans la salle de classe demeurent des facteurs très importants pour induire la motivation des étudiants (Arnold, 2006 : 413). Nos enseignants doivent accorder une grande attention au renforcement de la motivation des apprenants au cours de leur travail.

Références

Arnold J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Études de linguistique appliquée*, (4), 407-425.

Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international, Asdifle.

Dreyer S. (2009). Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (40),

31-47.
Ellis R. (1994). *Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
Ohki M. *et al.* (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), 71-88.
Pu Zh-h. & Xu R-x. (2016). Apprendre avec plaisir et le plaisir de l'apprentissage. *Synergies Chine,* (11), 201-209.
Rouet J.-F. & Tricot A. (1998). Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs. In Tricot A. & Rouet J.-F. (dir.), *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*, 57-74. Paris : Hermès.
Viau R. (2010). La motivation à apprendre une langue seconde : une condition essentielle du plurilinguisme, *Revue japonaise de didactique du français*, 6(2), 120-123.
Wang J. (2012). *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
Xie Y. (2009). Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? *Synergies Chine*, (4), 133-144.

Représentation de la France dans quelques manuels de FLE

ROUDBAR MOHAMMADI Samaneh
Samaneh.roudbar@gmail.com
(Club des jeunes chercheurs et des élites, I.A.U. Branche centrale de Téhéran, Téhéran, Iran)

Résumé

Toutes les méthodes de français langue étrangère, depuis la première à la plus récente, ont pour objectif non seulement la compétence linguistique mais aussi la connaissance culturelle. Dans le Cours de Langue et Civilisation Françaises *de G. Mauger (1953), considéré comme le premier manuel du FLE, tout ce qui représentait Paris, représentait la France. Au fur et à mesure, on a commencé à envisager la France dans son ensemble et même à avoir un regard sur la francophonie, c'est le cas de* Nouveau Sans Frontières *(1988). Enfin, après 1990, les manuels, à l'instar de* Reflets *(1999), cherchaient à plonger les apprenants dans la réalité de la vie quotidienne des Français notamment grâce aux documents authentiques. Quant aux manuels les plus récents, dont* Mobile *(2012), ils continuent de faire connaître la culture française et francophone mais dans un contexte interculturel.*

Dans cette étude, nous essayons de comprendre comment la France est représentée dans ces manuels utilisés en Iran et dans quelle mesure cette représentation contribue à motiver les apprenants iraniens pour apprendre cette langue.

Mots clés

Représentation, France, culture, manuel, FLE.

1 Introduction

D'après De Carlo (1998), « apprendre une langue étrangère signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités ». D'une manière générale, une langue est un support et une représentation d'une culture et celle-ci joue un rôle incontournable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Découvrir les différences aussi bien que les ressemblances culturelles éveillent la curiosité de l'apprenant et l'amène finalement à reconnaître son identité et la richesse culturelle de son pays.

Notre objectif étant de découvrir les représentations de la France dans les manuels

de FLE utilisés en Iran, nous avons sélectionné cinq méthodes de FLE, relevant de différentes méthodologies et approches, publiées entre 1953 et 2012. Ainsi, nous cherchons à déceler si la représentation de la France évolue selon les changements méthodologiques, et afin de comprendre si cette représentation joue un rôle dans la motivation et le désir d'apprendre chez les apprenants iraniens, nous avons interrogé une soixantaine d'apprenants débutants de français langue étrangère dans deux instituts les plus renommés à Téhéran : l'Institut français et l'Institut des Langues Étrangères AllamehGhotbRavandi.

Dans cette étude, nous présenterons, en premier lieu, quelques théories et définitions. Ensuite, nous analyserons les manuels sélectionnés et enfin, nous présenterons les résultats de notre enquête. Il faut ajouter que nous n'avons pris en considération que les manuels du niveau débutant (A1) car nous cherchons à connaître les premiers contacts des apprenants avec la langue et la culture étrangères.

2 Culture

Que doit-on entendre par la culture ? La culture est-elle toujours tout ce qui concerne la littérature, l'art et l'histoire ? C. Germain la définit comme « l'ensemble de croyances et des modes de comportement d'un groupe social, tels que réfléchis dans les arts et les métiers artisanaux, dans les contes et les mythes, dans le travail et dans le jeu, dans la religion et dans la vie quotidienne » (Germain, 1993 : 111).

Dans cette définition, on constate un élargissement de la notion de la culture qui prend en compte la culture quotidienne. En effet, depuis Pierre Bourdieu, et Louis Porcher, on commence à admettre deux cultures : la culture cultivée et la culture quotidienne. La culture cultivée (ou la civilisation) comprend la littérature, l'art ou l'histoire. La culture quotidienne concerne la gastronomie, etc. Ainsi, Porcher définit la culture comme « un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (Porcher, 1995, cité par Leylavergne & Parra, 2010).

On peut se demander comment la culture étrangère apparaît dans un manuel de langue. Selon Patrick Moran (2001,cité par Skopinskaja, 2005), « les façons dont la culture étrangère du pays de la langue étrangère se manifestent dans les manuels de FLE sont : 1 – savoir quoi : être au courant d'information culturelles de la culture cible ; 2 – savoir comment : connaître les pratiques culturelles dans la vie quotidienne dans la

culture cible ; 3 – savoir pourquoi : comprendre les perspectives culturelle fondamentales : croyances, valeurs et attitudes ; 4 – savoir qui l'on est : les élèves doivent comprendre leur propre culture afin de comprendre la culture étrangère cible.»

2.1 Représentation et Culture

La notion de la représentation est actuellement polysémique parce qu'elle est entrée dans différentes sciences. Comme l'affirme Cuq, « il s'agit d'un concept transversal que l'on retrouve dans plusieurs domaines des sciences humaines, en sociolinguistique, en didactique des langues et des cultures. » (Cuq, 2003 :214)

Du point de vue de la psychologie sociale, la représentation veut dire les images de la réalité collective suggérées fortement à l'individu par la société où alors, « les représentations se construisent à partir des expériences et des informations, savoirs, modèles de pensée, reçus et transmis par les socialisations, la famille, l'école et la culture. » (Laurent, 2013). Quant à la représentation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la définition de Moore semble pertinente :

> Les représentations concernent des images sur la langue enseignée, sur les pays dans lesquels on la parle ou sur les locuteurs natifs de cette langue. (Castellotti, 1995 : 32)

Une analyse des documents composants les manuels de FLE nous permettra de reconnaître quelles images de la France y sont représentées.

3 Analyse des manuels

3.1 *Cours de langue et civilisation françaises* de G. Mauger (1953)

Ce manuel s'inscrit dans la méthodologie dite traditionnelle qui a pour objectifs la grammaire et l'accès à la compréhension des textes littéraires et ainsi découvrir la culture du pays de la langue étrangère.

Dans *Cours de langue et civilisation françaises* de G. Mauger, comme son titre l'indique, l'enseignement de langue est lié à la transmission de la civilisation. Gaston Mauger prétend lui-même dans l'avertissement du manuel : « il n'est pas seulement une méthode de langue, mais encore et dès le premier volume, un livre de civilisation française » (Mauger, 1953 : VIII).

Mais que veut dire la civilisation ? En fait, « l'histoire du mot "civilisation" montre que son rôle a été d'abord de souligner la différence entre les peuples les plus "évolués"

et les autres. La civilisation représente donc les caractéristiques des peuples qui emploient ce mot et en font une théorie : les pays de l'Europe occidentale qui, dans un contexte colonialiste, ont désigné ainsi leur culture comme supérieur aux autres » (De Carlo, 1998 : 13).

> Parlé par tous les souverains européens, le français était la langue de l'élite, symbole d'une civilisation supérieure et doté du pouvoir d'éclairer les idées et la pensée. (BenattiRochebois, 2016 :100)

On n'y trouve que deux types de document :

Documents écrits :

Il s'agit de textes fabriqués racontant l'histoire de la famille Vincent qui vient s'installer à Paris. Les apprenants découvrent Paris (et ses monuments) avec cette famille. Par exemple, ils font connaissance de l'existence de deux cents sortes de fromage en France, ils apprennent quelques mots sur les habitudes alimentaires des Français etc. Mauger lui-même écrit :

> Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays ; il pourra s'associer aux réactions des personnages, comme s'il visitait la France en leur compagnie. En outre, à la fin du volume, le professeur trouvera sous la rubrique En France une série de documents où il pourra puiser de quoi nourrir et animer sa classe. L'occasion lui est ainsi offerte de multiplier les comparaisons de la vie française avec les habitudes des autres peuples (Mauger, 1953 : VIII).

De Carlo affirme, pour ce qui est de la civilisation dans Mauger, que « les textes du premier volume présentent surtout des aspects de la vie quotidienne et décrivent des habitudes attribuées aux Français en général : les différences sociales ou individuelles sont négligées au profit d'une image unitaire et simplifiée de la réalité. » (De Carlo, 1998 :27)

Documents visuels :

La France est représentée par quelques photos ou images (en noir et blanc) de la carte de France et de Paris et de ses monuments historiques (avec des légendes) :(Le Palais du Luxembourg, la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, la Seine, Notre-Dame,

l'Obélisque, Montmartre, le Sacré-Cœur).

Ainsi, on ne trouve aucun document visuel faisant référence aux autres villes de la France ou aux pays francophones, ce qui nous pousse à déduire que dans ce premier manuel de FLE, la France représentée n'est que Paris et le milieu parisien et la culture représentée n'est que la culture quotidienne ou anthropologique.

À partir des années cinquante se développent en France les méthodes audiovisuelles, qui ne sont pas beaucoup portées sur la dimension culturelle de la langue et il faut attendre les années 80 pour qu'on remarque le retour de la problématique culturelle dans les manuels de l'apprentissage des langues étrangères. Notre deuxième manuel, le *Nouveau Sans Frontière*, est en cela intéressant à analyser.

3.2 *Nouveau sans Frontières* (1988)

Dans les années 1980, on est témoin de la naissance de l'approche communicative quia apporté une importance particulière à la notion d'authenticité et ceci marque un tournant concernant la place de la culture en classe de langue. Désormais, la « dimension culturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage » (Fathy Abdelaziz, 2017). Dans la table des matières de ce manuel, on peut constater l'existence d'une rubrique de la civilisation à côté de celle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonétique et de la communication, comme un des objectifs du manuel à part entière.

En outre, depuis ce manuel, on constate que le français est envisagé comme la francophonie, d'où vient le titre (« sans frontières »), comme le premier représentant de cette approche.

Il existe trois types de documents dans ce manuel :

Documents écrits : composé de quatre unités, chacun met en scène la vie d'un groupe social différent : à titre d'exemples, les loisirs des jeunes parisiens sont le thème de la première unité et la vie quotidienne d'un couple retraité en Bretagne, constitue la thématique de la deuxième unité.

Les textes se manifestent sous forme de dialogues, interviews, enquêtes, extraits de journaux, lettres. Les thèmes abordés sont des spécialités de la région, les fêtes traditionnelles (le carnaval de mardi gras), etc. On y découvre des aspects sociaux et culturels comme la cohabitation, une enquête sur les activités préférées des Français, les transports en commun parisiens, le parvis et le quartier de la Défense, le marché aux puces.

Documents visuels : Nous avons là des images et illustrations fabriquées et

authentiques qui représentent des célébrités non seulement françaises mais aussi étrangères (espagnoles…) comme Yves Montand, Victor Hugo, Monet, Picasso... Ils se trouvent notamment dans les exercices où on peut voir par exemple les images des personnages du roman de Notre-Dame de Victor Hugo, ou celles de l'histoire d'Astérix et en plus, on y trouve les images des monuments historiques qui font référence non seulement à la France mais au monde entier (Rome, Egypte…)

Documents sonores : des dialogues enregistrés avec différents accents, québécois, malien…

De ce fait, la France est représentée par ses symboles, sa littérature et ses traditions. Tenant compte des documents sonores de ce manuel, on peut dire qu'on est témoin d'une représentation globale de la France et de la francophonie.

3.3 *Reflets* (1999)

Dans ce manuel qui s'inscrit dans l'approche communicative, le choix du titre pourrait être également significatif : il s'agirait des « reflets » de la société française (francophone) car à partir de 1990, les documents authentiques représentent l'aspect socioculturel du pays de la langue cible et plus particulièrement, après 1997, les manuels accordent une place à part à l'enseignement de la culture et de la civilisation à côté de l'enseignement de la langue étrangère. C'est pourquoi on trouve cette citation dans l'avant-propos de *Reflets* :

> La langue et la culture sont les deux faces indissociables d'une même réalité. La langue doit être apprise dans des "situations vécues". (Capelle& Gidon, 1999)

Ce manuel comprend les quatre types de documents :

Documents écrits :(les transcriptions) des dialogues entre les personnages qui parlent dans une langue plutôt familière (avec des expressions) constituent ce type de documents. Les aventures se passent toujours à Paris dans *Reflets1* (mais dans *Reflets2*, elles se passent en Provence).

> Par les dialogues, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites, sont présentés. Ces éléments font surtout référence au mode de vie des locuteurs natifs de la langue française, […]. Par ailleurs, ce manuel propose des documents sur la réalité de la vie des Français rassemblés sous la rubrique "écrit" et une page de civilisation pour un dossier,

> soit tous les deux épisodes. Ces deux sections se penchent sur la connaissance d'aspects ponctuels et sur des essais de comparaison avec ce qui se passe et se fait dans la communauté des apprenants. Il s'agit d'un reportage de civilisation reprenant des images de France avec un commentaire linguistiquement adapté au niveau des apprenants. Les thèmes portent sur la francophonie, l'euro, les fêtes, la famille, l'artisanat, les transports, la météo, les parcs naturels, les seniors, les dépenses des Français, les recettes, la baguette, les Français au travail, le budget des Français, les régions touristiques en France, le sport (le Tour de France), le mariage virtuel, les sites historiques…Globalement, il s'agit plutôt de repères sociaux, quotidiens ou économiques. (Li, 2008 : 136)

Documents visuels : Comme documents visuels, il y a des photos en couleur des personnages de vidéos, des célébrités françaises et de différentes autres nationalités (espagnoles, canadiennes…), l'image de la carte de France, celle de la francophonie, les photos de monuments parisiens (la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe…), des fêtes, le plan du métro parisien…

Documents vidéo : Chaque dossier possède une vidéo qui apporte un vécu culturel motivant.

> La vidéo est mise à profit pour exploiter l'extra verbal avec, pour chaque épisode, l'activité dite « observez les comportements » (activité pratiquée dans la phase « compréhension »). Les observations du comportement non verbal portent sur les jeux de physionomie, le regard, la gestuelle, l'intonation de voix et la proxémique dans la mesure où ces comportements sont reliés à une intention de communication et permettent de la cerner. (p.135)

Documents sonores : les documents sonores y apparaissent sous forme de variations, les exercices de phonétique, les exercices de la compréhension de l'oral (les conversations, les interviews…)

Bref, la représentation de la France, bien que les histoires se passent à Paris et les personnages soient des natifs français, ne se limite pas à la capitale, aux Français et à leurs habitudes mais elle s'étend à la francophonie.

3.4 *Mobile* (2012)

L'approche actionnelle se développe à partir de la moitié des années 1990, en

accompagnement de l'évolution politique, économique et sociale mondiale.

> Prenant prioritairement en compte les nécessités d'une Europe unifiée, ce courant, le plus récent dans le champ de la didactique des langues étrangères, vise la préparation des Européens à une convivialité sociale et à l'intégration professionnelle. (Benatti Rochebois, 2016 : 105)

Mobile, publié par les éditions Didier, est l'un des manuels en vogue en Iran. Il comporte également les quatre types de documents :

Documents écrits : les documents écrits sont bien variés. Il n'y a pas de dialogues mais des textes sous forme de témoignages, de sondages, d'enquêtes, d'articles, d'affiches, de reportages, d'emails, de petites annonces…qui traitent les thèmes suivants :le vouvoiement et le tutoiement et les gestes pour se saluer, les célébrités francophones, la vie en colocation et le partage des tâches en Europe, les habitudes alimentaires en France et à travers le monde, le rythme de vie en France et ailleurs, la France d'outre-mer, les festivals en France, les vacances des Français, le télétravail en France… Et pour certains thèmes entre eux, on aperçoit des demandes de comparaison avec les éléments culturels du pays d'origine des apprenants.

De même, ce manuel propose des proverbes et des expressions dans chaque leçon (chaque unité comprend trois leçons). Il ne faut pas négliger que les proverbes appartenant au patrimoine linguistique d'un pays, reflètent la culture de chaque pays et les habitudes de ses habitants. On peut dire qu'ils sont le témoignage d'une culture vivante.

Documents visuels : il y a des photos, des images, des dessins en couleur qui représentent des images stéréotypées de la France :la carte géographique, le drapeau, la Tour Eiffel, Montmartre, la baguette, des célébrités françaises (chanteur, acteur, styliste, cuisinier…), des photos de personnes de différentes nationalités (chinois, allemand, espagnol…), des images concernant les fêtes (le 14 juillet, Noël…), des affiches de festivals…

Documents sonores : des dialogues, des interviews, des exercices phonétiques, des exercices de compréhension de l'oral traitant les thématiques de chaque unité.

Documents vidéo : chaque unité comprend une vidéo très courte avec des personnages réels (de différentes nationalités vivant en France et communiquant en français) qui traitent toujours du thème de l'unité. Donc, au contraire de ce qu'on a

constaté dans *Reflets*, les personnages ne sont pas uniquement des locuteurs natifs.

Prenons comme l'exemple l'une des leçons de l'unité 4 de cette méthode. Son titre traitant de l'alimentation ne cesse d'attirer l'attention : « La culture est dans l'assiette ». Il s'agit d'un document qui présente un reportage sur les habitudes alimentaires (les repas de 30 familles dans 24 pays). Ici, il présente deux familles : une famille française et une famille chinoise. Dans le guide pédagogique, on fait référence au livre *Hungry Planet, What the World eats*, de Peter Menzel (photographe) et de Faith d'Aluisio qui illustre cette idée que la culture est dans l'assiette :

> On ne mange pas tous la même chose, nous ne trouvons pas les mêmes produits dans tous les supermarchés du monde, aux quatre coins du monde, nous trouvons des produits qui viennent d'ailleurs, nos goûts et nos manières de manger changent. Mais chaque pays a ses traditions, ses spécialités et ses propres habitudes alimentaires. Les différences culturelles apparaissent à travers notre alimentation. (Reboul, Boulinguez & Fouquet, 2012 :85)

On est ainsi témoin de la rencontre de deux ou plusieurs cultures, comme on vient de le mentionner, non seulement la culture cible (française) mais aussi la culture d'un autre pays étranger. Dans la même leçon, un exercice (« à vous ! ») demande aux apprenants de parler de leurs habitudes alimentaires qui font référence à la culture d'origine.

Les documents ne représentent plus uniquement Paris, les autres régions de la France ou le monde francophone, mais aussi ailleurs. C'est-à-dire non seulement l'Europe mais aussi le monde entier. On remarque cette diversité culturelle dans le choix des documents et les exercices proposés, ce qui veut dire que le manuel présente l'approche interculturelle. Ce qui nous mène à conclure que la France n'est pas représentée uniquement par les natifs mais par les francophones de différentes nationalités.

4. Motivation

Dans cette partie de notre étude, nous cherchons à apprendre dans quelle mesure les manuels de FLE peuvent jouer un rôle dans le désir d'apprendre chez les apprenants iraniens. Pour répondre à cette question, il faut en premier lieu connaître le public, sa motivation et ses objectifs. Gardner et Lambert (1972) distinguent deux types de

motivation : « la motivation intégrative » et « la motivation instrumentale » qui sont également nommées intrinsèque et extrinsèque par d'autres chercheurs.

> La motivation instrumentale ou extrinsèque est caractérisée par le désir de l'apprenant d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques à travers l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce type de motivation est généralement caractérisé par le désir d'obtenir quelque chose de pratique ou de concret par l'étude de la langue cible, comme, par exemple, réussir des examens à l'université, accroître ses chances de trouver un emploi, obtenir une augmentation de salaire, pouvoir se former par la lecture dans une langue étrangère, traduire des travaux, etc.
>
> Par contre, la motivation intégrative ou intrinsèque est caractérisée par les attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible, comme le désir d'intégration ou l'envie de les connaître. Déménager dans une nouvelle communauté, dans un nouveau pays, par exemple, caractérise une motivation intégrative, élément clé qui aide l'individu à développer sa maîtrise de la langue, en devenant un de ses membres « compétents ». Pour les auteurs, même si les deux types de motivations sont des éléments essentiels pour le succès, c'est la motivation intégrative qui soutient le mieux à long terme l'apprentissage d'une langue étrangère. (Faggion Bergmann, 2009)

En Iran, nous venons de constater un changement de public, ce qui veut dire qu'actuellement, nous avons affaires à des apprenants qui sont passionnés de la langue française tandis qu'il y a peu de temps (moins d'un an), notre public visé était des émigrants !

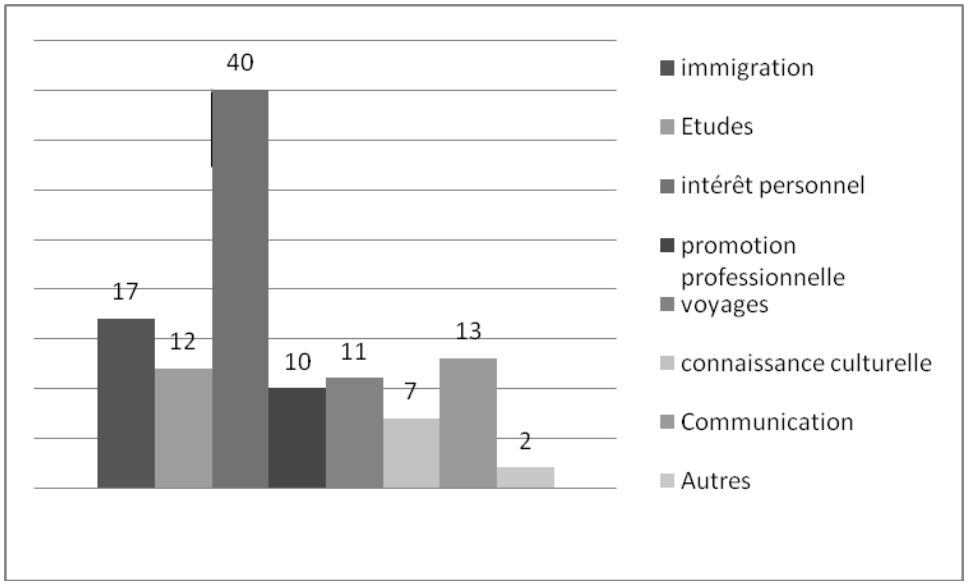


Tableau 1 : Pourquoi vous étudiez le français ?

Les documents composant un manuel qui puissent éveiller le désir d'apprendre chez les apprenants iraniens sont dans l'ordre suivant :

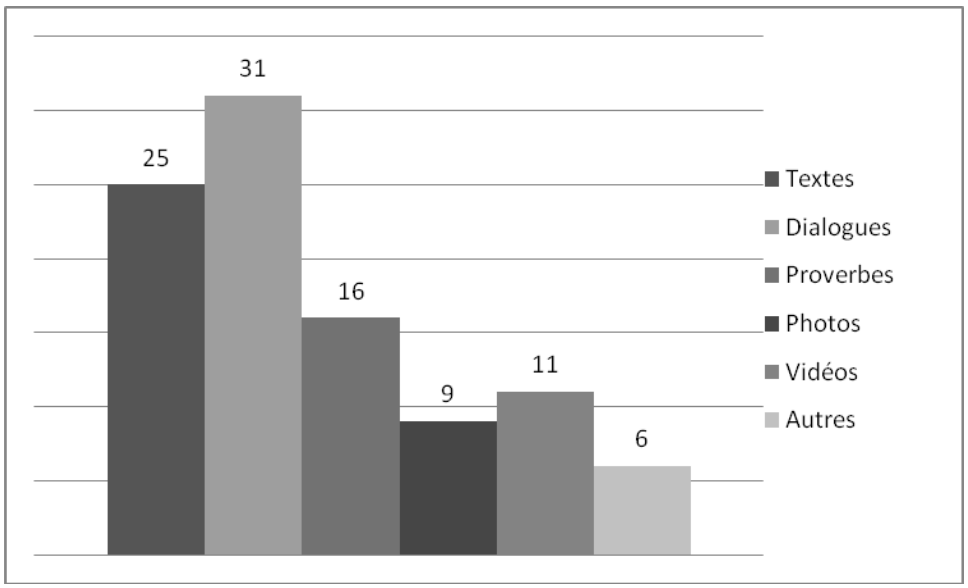


Tableau 2 : Qu'est-ce qui dans un manuel éveille votre désir d'apprendre ?

5 Résultats de recherches

On peut distinguer plusieurs visions de la France en fonction des courants méthodologiques. La méthodologie traditionnelle (*Mauger bleu*) souligne la puissance

de la France dans le monde, considère ce pays comme le berceau de la Civilisation, met en scène des images qui représentent Paris et le milieu parisien. Bien que la méthodologie SGAV ne s'intéresse point à la culture, à partir des années 1980, on constate que les auteurs reconnaissent le lien étroit existant entre la langue et la culture (on considère Sans Frontières comme un manuel qui ouvre la voie à l'approche communicative). On y trouve non seulement la culture française mais aussi francophone. Avec la naissance de l'approche communicative et puis actionnelle, les manuels représentent une France hétérogène, où des cultures diverses se rencontrent et coexistent. Dans le manuel *Reflets*, on considère les savoirs et les savoir-faire culturels et sociaux qui permettent l'insertion des apprenants d'une langue étrangère dans une autre société et sa compréhension, grâce aux documents vidéo avec des personnages réels. Dans *Mobile*, « l'accent est mis, en ce qui concerne la culture, sur les phénomènes de contact, chez chacun des apprenants, entre sa culture et la culture cible, c'est-à-dire sur les représentations qu'il se faisait de cette culture étrangère. » (Denyer, Garmendian& Lions-Olivieri, 2010 : 3)

Nous pouvons aussi déduire que les apprenants iraniens éprouvent une attitude positive envers la France et la langue française car la majorité des apprenants de FLE en Iran choisit le français comme leur seconde langue étrangère, alors, leur motivation est basée sur une motivation instrumentale et les dialogues et les conversations (documents sonores) motivent les apprenants débutants iraniens beaucoup plus que les autres documents en éveillant leur désir d'apprendre.

Références

Benatti Rochebois C. (2016). *Langue, culture et didactique du FLE. Caligrama*, Belo Horizonte*, v. 21*, *n° 2*, 95-111.

Capelle G. & Gidon N. (1999). *Reflets Méthode de français*. Paris : Hachette.

Castelloti V. & De Carlo M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International :<https://www.academia.edu/8664566/La_formation_des_enseignants_de_langues>, consulté le 22 juillet 2017.

Cuq J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International.

De Carlo M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé international.

Denyer M., Garmendian A. & Lions-Olivieri M.-L. (2010). *Version Originale*. Paris : Maison des Langues.

Dominique P., Girardet J., Verdelhan M. &Verdelhan M.(1988). *Nouveau Sans*

Frontières. Paris : Clé International.

Eisl M. (2006) *La perspective interculturelle en FLE : des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien)* In : Travaux de didactique du français langue étrangère 54, IEFE, Montpellier III :<https://homepage.univie.ac.at/margit.eisl/Dokumente/Arge_4/Perspective_interculturelle.pdf>, consulté le 30 août 2017.

Fathy Abdelaziz N. (2017). *La Place de la culture dans les différentes méthodes du FLE* : < http://arlap.hypotheses.org/9422>, consulté le 30 juillet 2017.

Germain C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues*. *5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.

Laurent N. (2013). *Attitudes et représentations* : <http://www.institut-numerique.org/chapitre-i-attitudes-et-representations-513f69fce19b1>, consulté le 5 septembre 2017.

Jardou A. (2010). *La motivation, la langue et la culture étrangère : vers une motivation interculturelle plus efficace dans les manuels de FLE en Syrie. Linguistique* <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00568582/document>, consulté le 17 août 2017.

Leylavergne J.& Parra A. (2010). *La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue etrangere. Revistadel Instituto de Estudios en Educación*, Universidad del Norte, *nº 13julio - diciembre*.

Li Z. (2008). *Réflexions sur deux méthodes françaises Le Nouveau Sans Frontières et Reflets Expérience à l'Alliance Française de Wuhan*, Université des Technologies de Wuhan, *Synergies Chine n° 3,*129-137.

Mauger G. (1953). *Cours de langue et civilisation françaises.* Paris : Hachette.

Reboul A., Boulinguez A.-Ch.& Fouquet G. (2012). *Mobile Méthode de français.*Paris :Didier.

Reboul A., Boulinguez A.-Ch.& Fouquet, G. (2012). *Mobile Guide pédagogique.* Paris : Didier.

Skopinskaja L. (2005). Le *rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel.* In I. Lázár(ed) Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants, 45 - 76. Kapfenberg : Conseil de l'Europe.

Faggion Bergmann J.C. (2009). *Manuel et Transposition dans l'enseignement des langues*: *Entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le*

manuel comme instrument de motivation — Etude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil : <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2009/faggionbergmann_jc>, consulté le 24 août 2017.

La place de la terminologie médicale dans l'enseignement du français médical dans les filières universitaires francophones de médecine au Vietnam

TRAN Thi Ha Giang
tran.thg@gmail.com
(Université de Médecine et de Pharmacie de Haïphong – Vietnam)

Résumé

De nos jours, la terminologie médicale franco-vietnamienne est omniprésente dans l'usage quotidien du domaine médical et le besoin de l'utiliser ne cesse de croître. Au Vietnam, la terminologie médicale et le français médical – un sous-domaine du français sur objectifs spécifiques (FOS) − sont enseignés principalement au sein des filières universitaires francophones (FUF) de Médecine. Cet article a pour objectif de présenter le rapport qu'entretiennent l'enseignement du FOS et celui du français médical, entre la terminologie et l'enseignement de ce dernier, et de faire le point sur l'état des lieux de l'enseignement du français médical dans les FUF de Médecine au Vietnam. En effet, la terminologie médicale joue un rôle fondamental dans cet enseignement, sans pour autant délaisser les autres compétences de communication. Parmi les mesures à prendre en compte afin d'améliorer l'enseignement du français médical en général et de la terminologie médicale en particulier, les recherches et la formation des enseignants semblent être les plus importantes et impératives.

Mots clés

Terminologie médicale, français médical, FOS, filière universitaire francophone, Vietnam.

1 Introduction

De nos jours, la terminologie médicale franco-vietnamien est utilisée non seulement dans le domaine médical, mais aussi dans les autres domaines concernés tels que l'enseignement et la formation, la traduction, la presse et les médias, l'économie, la technologie et la production, etc. En effet, outre les médecins, les spécialistes et le personnel médical en général, les patients, leurs familles et toute personne liée à la Médecine par différents objectifs (les étudiants, les enseignants-chercheurs, les journalistes, etc.) ont besoin de comprendre et d'utiliser la terminologie médicale. De plus, les nouvelles inventions sont de plus en plus nombreuses grâce à des progrès de la science en général et de la médecine en particulier. La mise à jour des connaissances et des technologies est essentielle afin de les appliquer dans la prévention et le traitement des maladies, et améliorer ainsi la qualité de vie. Le besoin d'utiliser la terminologie franco-vietnamienne est donc important, cependant, le nombre des recherches sur ce sujet ne correspond pas encore à la demande de la réalité quotidienne. Donc, les études sur la terminologie médicale franco-vietnamienne sont nécessaires pour le développement des domaines mentionnés ci-dessus, notamment en enseignement-formation et transfert de technologie. En effet, dans le contexte vietnamien, la terminologie médicale franco-vietnamienne est enseignée principalement dans les

filières universitaires francophones (FUF) de médecine – une initiative construite par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Cet article a pour objectif de présenter le rapport qu'entretiennent l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) et celui du français médical, entre la terminologie et l'enseignement de ce dernier, et de faire le point sur l'état des lieux de l'enseignement du français médical dans les FUF de médecine au Vietnam.

2 La terminologie médicale : entre la terminologie et la médecine

2.1. La terminologie en quelques mots

Le mot « ***terminologie*** » comprend en soi plusieurs définitions à différents niveaux de complexité. Au degré le plus simple, le *Dictionnaire français Larousse* (édition 1995, page 625) en propose la définition suivante :

> « terminologie n.f. Ensemble des termes techniques propres à une technique, à une science, etc. »

Le Nouveau Petit Robert édition 2007 donne les définitions suivantes :

> « 1. Vocabulaire particulier utilisé dans un domaine de la connaissance ou un domaine professionnel ; ensemble structuré de termes.
>
> 2. Etude systématique des « termes » ou mots et syntagmes spéciaux servant à dénommer classes d'objets et concepts ; principes généraux qui président à cette étude. »

Si cette définition relevant de la sphère générale reste accessible à la compréhension du grand public, celles proposées par les chercheurs et les organisations officielles, plus spécialisées et complexes, sont destinées plutôt au monde de la recherche. Selon l'Organisation Internationale de Normalisation ISO, la terminologie est l'« ensemble des désignations appartenant à une langue de spécialité. » et la «science étudiant la structure, la formation, le développement, l'usage et la gestion des terminologies dans différents domaines» (ISO 1087-1 :2000, p.10). Quant à Maria Teresa Cabré, elle définit la terminologie comme « le carrefour interdisciplinaire où convergent les sciences cognitives, la linguistique ou les sciences du langage et les sciences de la communication, carrefour qui est constitué de trois composantes : une composante théorique, une composante descriptive et une composante appliquée. » (Cabré 1998 : 61)

D'après Virginie Béroud de León (ESIT), il s'agit d'un mot polysémique dont les cinq sens sont les suivants :

> *« - Ensemble structuré de termes propres à un domaine de connaissance, à un auteur, à une technique.*
>
> - *Activité de dénomination, de création des termes, qui consiste à dénommer les concepts, créations, découvertes, inventions.*
>
> - *Activité de description, de recensement de ces ensembles de termes dans des outils : la terminographie qui consiste à préparer, rédiger des dictionnaires de spécialité.*

- *Partie de la terminologie qui consiste en la recherche appliquée, à réfléchir sur comment on crée des termes, sur la façon de travailler des terminologues.*

- *Théorie de la terminologie, terminologie générale et théorique. »* (Virginie Béroud de León 2001 : 1)

La terminologie est non seulement polysémique, elle est également confondue avec les autres disciplines. Afin de souligner la différence entre la terminologie et la lexicographie, l'Académie française définie et distingue ces deux disciplines qui prêtent souvent à confusion :

> « La terminologie, quant à elle, est la discipline linguistique qui étudie strictement les concepts spécialisés et les termes qui servent à les dénommer ; en particulier, dans le cadre du dispositif d'enrichissement de la langue française institué par la loi Toubon[1], elle s'attache à produire les termes et les définitions correspondant aux nouvelles réalités d'un domaine déterminé.
>
> La lexicographie est donc la science des mots, la terminologie la discipline des termes. […] D'une langue à l'autre, ces termes varient mais, là encore, il convient de distinguer la terminologie de la lexicographie. »[2]

La terminologie est la discipline des termes, et elle entretient un lien étroit avec le domaine de connaissance qui la concerne. Chaque domaine a sa propre terminologie, et la médecine n'en est pas une exception. Elle a d'ailleurs une terminologie nombreuse et complexe. Qu'en est-il de la terminologie médicale en contexte vietnamien ?

2.2. La terminologie médicale au Vietnam

A ce jour, d'après nos recherches documentaires, il n'existe pas encore de document officiel mentionnant l'origine, le développement de la terminologie médicale au Vietnam, ni d'état des lieux des recherches en ce domaine. Afin de trouver une réponse à tous ces éléments, il faudra étudier plusieurs domaines en lien avec la terminologie médicale dont : l'histoire de la médecine au Vietnam, l'histoire de la langue vietnamienne, l'histoire du français au Vietnam, etc.

Dans un premier temps, le poids de la **colonisation chinoise** (du IIIe siècle avant J.-C. à l'an 939, puis de l'an 43 à l'an 544 après J.-C. selon Le Thanh Khoi (2014 : 593)), et notamment les valeurs du Confucianisme et le Taoïsme ont laissé des influences importantes dans tous les domaines de la vie au Vietnam, y compris la langue vietnamienne. Tout le monde s'accorde à reconnaître que la langue et la culture sont deux entités reliées étroitement. En effet, la culture chinoise a eu tellement d'influences sur la culture vietnamienne que la langue les a également subies. Durant la colonisation, le chinois a pris la place du vietnamien pour devenir la langue officielle. Cependant, la création et l'utilisation du *nôm* – une écriture spéciale servant à transcrire la langue populaire du Vietnam – représentaient « une réaction nationale et populaire face à la domination chinoise » (Nguyen Van Nhan, 2010 : 40). Cette influence chinoise est présente particulièrement dans la traduction des termes médicaux vietnamiens avec un

[1] La loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française.

2 Académie française, "Terminologie et Néologie. Le dispositif d'enrichissement de la langue française » [en ligne] http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/terminologie-et-neologie

ou plusieurs élement(s) chinois, par exemple : ***áp huyết cao*** (*hypertension artérielle*), ***vô niệu*** (*anurie)*, ***niệu đạo*** (*urètre*), etc.

Dans un deuxième temps, la **colonisation française** (1858-1954 selon Brocheux et Hemery (2001)) a, elle aussi, laissé son empreinte dans la culture et la langue vietnamienne en général, et plus particulièrement dans la terminologie vietnamienne, surtout dans le domaine de la médecine moderne – domaine dont les pierres d'angles ont été posées par les médecins français. Afin de restituer la réalité dans toute son étendue, il faudra étudier les contextes socio-historique et socio-économique dans lesquels elle a existé. En effet, le développement de la terminologie médicale vietnamienne se trouverait au sein même de celui de la médecine moderne du Vietnam, et particulièrement celui de l'Université de Médecine de Hanoi, ou L'Ecole de Médecine de L'Indochine (25/10/1904) jadis. Si Hoang Xuan Han est considéré comme le père fondateur de la terminologie vietnamienne, en médecine, il s'agit du Professeur Do Xuan Hop[3] (1906-1985) avec ses cours d'Anatomie en vietnamien :

> *« Les Cours d'Anatomie en vietnamien rédigés par le Professeur Do Xuan Hop sont les premiers cours universitaires en vietnamien au Vietnam, servant de base importante pour la naissance du système de terminologie médicale en vietnamien d'aujourd'hui. »*[4]

Plusieurs ouvrages traitant de la terminologie médicale ont vu le jour, dont :

- Pham Khac Quang et Le Khac Thien (1951), *Danh từ y học – Vocabulaire des termes techniques de Médecine*, Paris : Minh Tân.
- Ministère de la Santé (1976), *Dictionnaire médical-pharmaceutique français-vietnamien*, Hanoi : Editions de la Médecine
- Vuu Huu Chanh (2000), *Dictionnaire des termes médicaux français-vietnamiens*, Editions Da Nang.
- Dinh Van Chi (dir.) (2001), *Dictionnaire de Médecine français-anglais-vietnamien*, Hanoi : Editions de la Médecine.
- Chu Van Tuong et. *al.* (2003), *Dictionnaire de Pédiatrie français-anglais-vietnamien*, Hanoi : Editions de la Médecine.
- Ly Lam (2005), *Dictionnaire de diagnostic et de traitement des maladies chez les personnes âgées*, Hanoi : Editions de la Jeunesse.

La floraison des ouvrages en terminologie médicale franco-vietnamiens au début des années deux mille pourrait s'expliquer par le développement de la Francophonie au Vietnam à l'époque, qui est marquée par le 7è Sommet de la Francophonie à Hanoi le 16 novembre 1997 ainsi que par la visite d'Etat de M. Jacques Chirac en 1997 et 2004. Cependant, ces ouvrages de terminologies médicales ont été publiés il y a assez longtemps et il n'y a plus depuis de réédition, de nouvelle version ou de mise à jour sur le marché du livre au Vietnam. En effet, si les besoins en terminologie médicale au Vietnam sont importants, les recherches dans ce domaine restent assez limitées et il reste nombre de points à travailler. Il est donc nécessaire de mener des recherches afin d'étudier et d'améliorer le système de terminologie médicale franco-vietnamienne.

---

[3] Enseignant à l'Ecole de Médecine de l'Indochine de 1932 à 1945, il est également co-auteur avec Pierre Huard de l'ouvrage *Morphologie humaine et anatomie artistique* (1942) et lauréat du prix Testut décerné par l'Académie française de médecine (1949).

[4] Site officiel de l'Université de Médecine de Hanoi : http://www.hmu.edu.vn/mobile/tID1246_105-nam-truong-thanh-va-phat-trien-cua-Truong-dai-hoc-Y-Ha-Noi.html

3 Le français médical : une des branches du français sur objectifs spécifiques

3.1. Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : quelques repères notionnels et chronologiques

Les appellations concernant l'enseignement du français pour des fins professionnelles sont nombreuses et variées, elles évoluent également à travers le temps. Plusieurs travaux de recherche ont été menés afin d'étudier ce sujet et le présenter d'une manière détaillée et complète. Dans le cadre de cet article, à propos de cette sous-partie, il ne s'agit que d'un aperçu général des appellations de ce que nous entendons de nos jours par « *français sur objectifs spécifiques – FOS* » selon l'ordre chronologique de l'apparition du terme respectif proposé et présenté par Nguyen Van Toan dans sa thèse de doctorat en linguistique (2015).

Tout commence par l'enseignement du « ***français militaire »*** vers ***1920***, à l'époque où la France avait plusieurs colonies et le besoin d'enseigner le français aux soldats indigènes était réel. L'objectif de cet enseignement était de les instruire des expressions et méthodes militaires françaises, avec l'ouvrage intitulé *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* comprenant 2 parties : l'une destinée aux tirailleurs et l'autre destinée à l'enseignement du calcul, de la lecture et de l'écriture. En raison des conditions particulières de l'armée, l'enseignement est réalisé principalement par voie orale. Selon Nguyen Van Toan, « le besoin, en l'occurrence militaire, a engendré l'apparition d'un enseignement spécifique avec un bagage lexical propre au domaine concerné pour un apprentissage dans un temps limité. Ces caractéristiques sont un des aspects du FOS et en sont ainsi l'origine. » (Nguyen Van Toan, 2015 : 64)

Le courant d'enseignement intitulé « ***français scientifique et technique (FST)*** » a vu le jour dans les années 50, suite à la volonté des autorités françaises de promouvoir le rayonnement du pays dans le domaine scientifique et technique, afin de faire face à la montée de la puissance des Etats-Unis sur la scène mondiale. L'enseignement du FST est centré sur des aspects lexicaux dont l'attribution d'une place importante pour l'enseignement de la terminologie scientifique, et a comme méthodologie en arrière-plan la méthode Structuro-globale audiovisuelle (SGAV). Plus tard, avec l'élargissement de l'enseignement du français dans les autres domaines, l'appellation « *français scientifique et technique (FST)* » ne correspond plus à la réalité et ainsi évolue vers une autre appellation « *langues de spécialité* ».

Le terme « ***langues de spécialité*** » est apparu dans ***les années 60*** avec la floraison des relations internationales de la France avec les autres pays francophones dans divers domaines, générant le besoin d'enseignement/d'apprentissage du français pour des fins professionnelles. Cet enseignement dont la méthodologie didactique était également la méthode Structuro-globale audiovisuelle (SGAV) ne s'arrête pas seulement à l'enseignement du lexique, mais y intègre également les structures syntaxiques récurrentes du domaine de spécialité. Il est destiné en général à un public adulte professionnel ayant besoin d'une formation de courte durée.

Le courant du « ***français instrumental*** » est né vers ***la fin des années 60*** en Amérique latine, lorsque la méthode SGAV ne répond plus au besoin de la réalité d'enseignement/apprentissage à ce même public de scientifiques, techniciens et étudiants pour lesquels le français a un statut de support d'accès à la connaissance

spécifique. Le « *français instrumental* », à travers l'enseignement de la lecture des textes spécialisés, permet aux apprenants d'accéder aux contenus thématiques de ces textes en français extraits des documents authentiques de chaque domaine. Pour ce faire, les enseignants doivent leur enseigner des techniques de lecture globale « privilégiant le sens sur le mot à mot » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 19). Cette idée relevant du domaine de la Didactique du français rejoint celle de la *Théorie Interprétative* de Danica Seleskovitch et Marianne Lederer du domaine de la Traduction – théorie qui souligne l'importance du sens au-delà de la traduction tout simplement linguistique. La limite de ce courant consiste en sa concentration sur la compréhension et la production écrite, délaissant les compétences de l'oral. Cependant, il a contribué à l'évolution de l'enseignement du français spécialisé dont la suite est marquée par l'enseignement du « *français fonctionnel* ».

Le « ***français fonctionnel*** » est issu des programmes prioritaires du Ministère des Affaires Etrangères en ***1976*** afin de proposer une formation dans des domaines scientifiques et techniques définis aux cadres de certains pays francophones comme l'Iran, l'Irak, le Brésil, le Corée du Sud, le Vietnam, etc. (Balmet et de Legge, 1992 : 59). Ces programmes, dont les visées étaient linguistique, politique, économique et culturelle, permettent de renforcer la relation avec les pays partenaires. La particularité de ce mouvement consiste en la prise en compte des profils personnels des apprenants permettant la création sur mesure des programmes de formation au lieu des cours préconçus comme avant.

Apparu ***au début des années 80,*** le « ***français sur objectifs spécifiques FOS*** » est une appellation empruntée de l'anglais « *English for specific purpose*s ». Selon le *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, « le FOS est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. » (Cuq et *al*, 2003 : 109). Cette acception souligne notamment l'objectif et le public d'apprenant visé par ce sous-domaine de la didactique du français. Selon Richer (2008), les caractéristiques du FOS qui le distingue du FLE portent sur quatre éléments dont *les apprenants, la langue à acquérir, l'enseignant/formateur et la méthodologie*. Concernant *les apprenants*, d'après Mourlhon-Dallies (2008), il existe plusieurs types de public tels que les professionnels, les étudiants en voie de spécialisation, les immigrés souhaitant s'intégrer dans la vie professionnelle en France. Ces publics souhaitent apprendre du français spécifique et non le français général en raison de leurs objectifs professionnels et de leur temps limité réservé à l'apprentissage. La notion de « *langue » de spécialité* a été remplacée par « *discours* » par les chercheurs du domaine suite au constat de la spécificité de l'usage et non pas de la langue (Nguyen Van Toan 2015 : 78). Ainsi, l'objectif de l'apprentissage du FOS devient le *discours spécialisé*. Quant à *l'enseignant du FOS*, il possède 4 traits de particularité par rapport à un enseignant du FLE. D'une part, selon Richer (2007), il se trouve dans une situation particulière lors de sa pratique professionnelle, il doit concevoir lui-même du matériel pédagogique. D'autre part, il « dispose de peu de temps par rapport à l'importance du programme à assurer » et « l'hétérogénéité de son public l'oblige souvent à recourir à des méthodologies et démarches diverses en vue d'une meilleure acquisition par ses apprenants. » (Nguyen Van Toan, 2015 : 79). En ce qui concerne *la méthodologie*, le FOS a connu des évolutions importantes, allant de l'emprunt des courants

méthodologiques du FLE jusqu'aux *approches post-communicatives* tels que *l'approche (inter)actionnelle*, *corpus-based learning*, *discursive* (Richer, 2008 : 22-23).

Les appellations des courants de l'enseignement du français spécialisé sont certes variées, mais la frontière entre ces appellations n'est pas pour autant très claire. Il existe toujours une part d'héritage qui se transmets d'une appellation à l'autre, malgré les transformations, changements ou adaptations qui ont été mis en place afin d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage à chaque étape de l'histoire.

3.2. Le FOS et le français médical

Le français médical figure parmi les branches principales du FOS. Il porte en soi toutes les caractéristiques de ce dernier concernant le public d'apprenant, l'enseignant, le discours spécialisé et la méthodologie. Concernant *les apprenants*, il s'agit principalement des étudiants en médecine ou en pharmacie, âgés de 18 à 25 ans. En raison de leurs objectifs professionnels et de leur temps limité réservé à l'apprentissage, ils s'intéressent particulièrement à l'apprentissage du français dans le domaine médical. Comme l'a constaté Nguyen Van Toan, « le public de FOS a dans la plupart des cas une forte motivation et recherche une rentabilité/efficacité maximale de la formation. » (Nguyen Van Toan 2005 :77). Ces étudiants-apprenants des FUF de Médecine n'en sont pas des exceptions. La plupart d'entre eux expriment une grande volonté dans l'apprentissage, ce qui se traduit par leur curiosité intellectuelle, leur attention réservée aux cours, leur présence régulière, leur réaction durant le cours, leur assiduité dans la rédaction des exercices de production écrite, etc. L'objectif de l'apprentissage du français médical est également le discours spécialisé en Médecine. Quant à *l'enseignant*, il s'agit souvent des enseignants du FLE qui doivent en même temps assurer les cours de français médical. Ces enseignants ne sont pas formés en Médecine, ni en Terminologie médicale. Afin de combler cette lacune, ils doivent s'auto-former en lisant des ouvrages dans ce domaine et en échangeant avec les autres collègues et les professionnels de la santé. Faute de méthode de français médical « prêt-à-enseigner », ils doivent concevoir eux-mêmes du matériel pédagogique. Par ailleurs, le volume horaire d'enseignement est assez important mais à cause de la disponibilité restreinte des étudiants (il s'agit d'une particularité des étudiants en médecine compte tenu de leur emploi du temps surchargé), les cours ont souvent lieu le soir et le weekend, ce qui représente une difficulté pour les enseignants comme pour les étudiants. En ce qui concerne *la méthodologie*, l'enseignement du français médical a également emprunté les méthodologies du FLE (et notamment la méthode grammaire-traduction), et dans le cas du Vietnam, il s'agit d'une situation toujours actuelle, en raison de la culture éducative centrée plutôt sur les compétences de l'écrit, des objectifs d'enseignement, de la formation des enseignants et des niveaux hétérogènes des apprenants.

4 L'état des lieux et les enjeux de l'enseignement du français médical au Vietnam

Au Vietnam, l'enseignement du français médical se trouve dans plusieurs établissements tels que les hôpitaux, les centres de formations spécifiques, etc., mais en général, il est dispensé dans des filières francophones de Médecine où sont formés les futurs médecins et pharmaciens francophones. Au début du programme des Filières Universitaires Francophones (FUF) piloté par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), cet enseignement est dispensé dans 8 filières de Médecine, de Pharmacie, d'Odonto-Stomatologie et de Psychologie relevant des grandes universités

de Médecine du Vietnam dont l'Université de Médecine de Hanoi (depuis 2005), l'Université de Médecine et de Pharmacie de Haiphong (depuis 1995), l'Université des Sciences Médicales de Ho Chi Minh ville, l'Université Médicale de Pham Ngoc Thach (depuis 1994) et à l'Ecole des Sciences Sociales et Humaines de l'Université nationale du Vietnam à Hanoi (selon l'AUF, document sur les filières francophones disponibles en ligne[5]). Actuellement, l'enseignement dans la FUF de médecine se compose en général de trois phases principales : la première est la phase d'enseignement du français général et médical qui se déroule tout au long des études. Dès la troisième année, les étudiants sont amenés, dans une deuxième phase, à suivre des cours de français sur objectif universitaire (FOU) puis le Module d'Insertion Professionnelle (MIP) et le FOS Médical. La dernière phase consiste à rédiger et soutenir le mémoire de fin d'études en français devant un jury international. Le tableau suivant donne quelques informations à propos des FUF de Médecine dans les deux grandes universités de Médecine du Nord du Vietnam :

	La FUF de l'Université de Médecine et de Pharmacie de Haïphong	**La FUF de l'Université de Médecine d'Hanoï**
Année de fondation	1995	2005
Méthode de français général	*Le nouveau taxi 1* (Éd. Hachette)	*Echo* (Éd. Clé Internationale)
Méthode de français médical	*Le français médical* (méthode conçue par les enseignants de la FUF - publication interne)	*Pratique du mot médical* (éd. Lamarre) et méthode conçue par les enseignants de la FUF
Durée des études	6 ans	
Volume horaire d'enseignement du français	- Première année : 150 heures - Deuxième année : 150 heures - Troisième année : 90 heures + 30 heures de Français sur - objectif universitaire (FOU) - Quatrième année : 90 heures - Cinquième année : 30 heures pour le Module d'Insertion Professionnelle (MIP) et 30 heures pour le FOS Médical - Sixième année : Rédaction du mémoire de fin d'études en français et soutenance.	
Certifications	- Fin du 4ème semestre (2è année) : DELF A2 - Fin du 8ème semestre (4è année) : DELF B1 - Fin du 12ème semestre (6è année) : Certificat de fin d'études universitaires francophones	

Tableau 1. La FUF de Médecine à l'Université de Médecine de Hanoï et l'Université de Médecine et de Pharmacie de Haïphong

Même si l'AUF a supprimé sa prise en charge financière des FUF au Vietnam, elle continue à leur attribuer des bourses sociales destinées aux étudiants les plus nécessiteux et à leur proposer un accompagnement pédagogique (conception du

[5] https://www.auf.org/media/IMG2/pdf/Plaquette_TP_pour_site.pdf

programme d'enseignement, formation des enseignants, organisation des universités d'été pour étudiants et enseignants, etc.). Les programmes d'enseignement peuvent varier légèrement en fonction des conditions particulières de chaque établissement mais le format reste principalement celui qu'a conçu l'AUF.

Cependant, ces FUF rencontrent actuellement des difficultés à se développer voire à maintenir leur propre existence à cause de divers facteurs. La filière de Médecine de Hué a dû fermer faute d'inscription des étudiants. Quant à l'Université de Médecine et de Pharmacie de Haiphong, l'appel à candidature à la FUF attire de moins en moins l'attention des nouveaux étudiants en médecine. Cette désaffection pourrait s'expliquer par la situation du français face à l'universalité de l'anglais, à laquelle s'ajoute le retrait progressif de la prise en charge du programme et des bourses de Master de l'AUF - une récompense pour les meilleurs étudiants qui soutiennent avec succès leur mémoire de fin d'études en français. Quand la motivation se dégrade, l'apprentissage du français en général et le français médical ne représentent plus un besoin important pour les étudiants. Il s'agit d'une situation alarmante. Cependant, elle pourrait s'améliorer si des mesures étaient mises en place correctement sur le plan stratégique, politique et chronologique. Le cas de la faculté de Médecine de l'Université médicale de Pham Ngoc Thach à Ho Chi Minh - Ville semble être encourageant pour les autres FUF de Médecine au Vietnam. Le journal Nhan Dan en ligne a annoncé la croissance du nombre de candidats à la formation bilingue français-vietnamien en Médecine de cet établissement, grâce à une nouvelle initiative de renouvellement de la formation qui a fait renaître l'enseignement francophone de la FUF de jadis :

> « L'Université de médecine Pham Ngoc Thach (UPNT) a une forte tradition d'enseignement en français et de coopération avec les universités francophones. Elle a formé des centaines de diplômés grâce à une filière francophone soutenue depuis 1994 par l'AUF. Cette filière avait arrêté les recrutements en 2007 et cette tradition d'enseignement bilingue risquait de s'arrêter définitivement. En 2012, dans le cadre d'un nouveau projet d'incitation à la création de formations, cette université a décidé de relancer, avec une nouvelle maquette, une formation bilingue en médecine. [...] La tendance à l'augmentation des effectifs est constatée dans toutes ces formations bilingues. La formation en médecine a ainsi 70 nouveaux inscrits en 2013, contre 50 inscrits en moyenne sur la période 2000-2011. De même, la formation en pharmacie compte 71 nouveaux inscrits cette année, contre 45 inscrits en moyenne sur la période 2000-2011. »[6].

L'Université de Médecine de Hanoï a également développé des stratégies afin de faire face à la chute de l'effectif des étudiants inscrits en FUF (une soixantaine d'étudiants en 2015 et 2016, contre 125 étudiants en 2014 selon l'information que nous a fournie Mme Nguyen T., enseignante à la FUF de l'Université de Médecine de Hanoï). Ces stratégies consistent à créer des programmes de promotion de la langue française, à chercher des bourses d'échange à court terme (3 à 6 mois) afin d'attirer plus d'étudiants,

[6] *Nhan Dan en ligne,* « Formation bilingue en médecine : record de candidatures », jeudi 24 avril 2014, http://fr.nhandan.com.vn/societe/item/65971-formation-bilingue-en-medecine-record-de-candidatures.html

à organiser des activités extra-universitaires et des concours pour les étudiants francophones de l'université, et à chercher les subventions de diverses organisations. Quant à l'Université de Médecine et de Pharmacie de Haiphong, des mesures sont également mises en place, avec l'exemption de frais d'études pour les étudiants les plus nécessiteux désirant s'intégrer dans le cursus francophone et le renforcement de la relation internationale avec les universités de Médecine françaises telles que Paris 7, Paris Est-Créteil, Bordeaux, Bretagne Occidentale etc. Notamment, son jumelage avec la faculté de Médecine de Brest a laissé place à une bourse d'études de Master pour le lauréat des soutenances de mémoires de fin d'études en français. Cette bourse est importante car elle pourrait être considérée comme un substitut à celle de l'AUF, supprimée il y a quelques années.

5 La place de la terminologie médicale dans l'enseignement du français médical au Vietnam

Selon Kahn, « la chose paraît logique, maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent. » (Kahn, 1995 : 146, cité dans Binon & Verlinde, 2004 : 272). Certes, l'enseignement du français médical ne consiste pas seulement à l'enseignement de la terminologie médicale, mais cette dernière y joue un rôle fondamental. Néanmoins, il s'agit d'un ensemble de termes nombreux, la question de quelle terminologie médicale enseignée n'est pas encore tranchée. De plus, les enseignants du français médical sont pour la plupart des enseignants de FLE à l'origine. N'ayant pas de formation en connaissances médicales ni en terminologie de ce domaine, ils rencontrent eux-mêmes des difficultés dans la maîtrise de ce français qui exige à la fois des connaissances linguistiques et spécifiques. L'objectif de l'enseignement de la terminologie en français médical est donc de fournir aux apprenants une compétence lexicale professionnelle réelle, ou « cette capacité à dominer le paradigme des désignations potentielles et à savoir en user en fonction des lieux où on parle. » (Moirand, 1993 : 20) En effet, maîtriser la formation et le sens de la terminologie médicale n'est pas suffisant, l'important c'est de savoir l'utiliser correctement et ce dans une situation adéquate : le savoir doit aller de pair avec le savoir-faire. En même temps, il est également nécessaire de ne pas « tomber dans l'autre extrême et […] négliger les composantes stratégique, discursive, sociolinguistique et socioculturelle de la compétence de la communication en FOS » (Binon & Verlinde, 2004 : 273) comme l'ont souligné Binon et Verlinde.

A l'ère de l'intégration mondiale, les échanges internationaux en Médecine sont de plus en plus nombreux et ce dans tout l'environnement médical tel que l'enseignement, la recherche, le transfert de technologie et de connaissances, les conférences et coopérations internationales, la presse scientifique, les médias, les organisations, etc. La terminologie médicale, enseignée aux étudiants en Médecine et même à des médecins déjà en exercice, leur permet de se constituer un bagage solide en connaissances et savoir-faire afin de s'épanouir professionnellement et pleinement dans le contexte international. En effet, une fois maîtrisée, elle leur donne accès à des connaissances spécifiques du domaine via les articles, les ouvrages récemment publiés ; à la communication efficace avec les spécialistes, les chercheurs, les collègues venant des autres pays francophones du monde ; au transfert des connaissances et de technologie, aux coopérations et projets internationaux, etc.

Afin d'atteindre les objectifs de l'enseignement de la terminologie en français médical, outre la compétence lexicale qui occupe une place centrale, les compétences communicationnelles doivent être travaillées également. En effet, les médecins et les étudiants en médecine ont souvent plus d'aisance à l'écrit qu'à l'oral. D'une part, la tradition éducative vietnamienne privilégie plutôt l'écrit, les examens écrits représentent le moyen d'évaluation le plus utilisé dans le système éducatif. D'autre part, le caractère réservé, la peur de « perdre la face » (Nguyen Minh Thu Thuy, 2009) et de commettre l'erreur font partie des facteurs qui influent sur les compétences à l'oral des Vietnamiens. En effet, même s'ils n'ont pas un niveau élevé en français, ces apprenants du français médical parviennent à comprendre une partie des articles du domaine en français. Cependant, lorsqu'il leur arrive de s'exprimer en français sur un sujet médical, de communiquer avec un médecin français, la tâche devient difficile voire irréalisable pour certains apprenants. Or, la demande quotidienne et professionnelle de la société moderne ne s'arrête plus qu'aux seules compétences écrites. La réalité professionnelle du personnel médical leur demande non seulement une bonne connaissance de la terminologie médicale, mais aussi une maîtrise des compétences à l'oral comme à l'écrit, surtout dans le contexte international actuel (par exemple lors des conférences, lors d'une consultation avec un patient étranger, lors d'une coopération internationale, etc.). Aider les apprenants à comprendre et s'exprimer efficacement en utilisant une terminologie correcte est jusqu'à présent le grand défi des enseignants du français médical.

« Si tu donnes un poisson à un homme, il mangera un jour. Si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours. » (Lao Tseu, philosophe chinois, 604-531 av. J.-C.). Cette réflexion de Lao Tseu est appropriée au domaine de l'enseignement en général et de l'enseignement de la terminologie en français médical en particulier. Les connaissances de l'humanité sont illimitées. Parmi tous ces termes médicaux qui ne cessent d'apparaître avec le progrès scientifique, lesquels enseigner aux apprenants ? Il est donc nécessaire de leur « *apprendre à pêcher* », c'est-à-dire leur enseigner les principes de formation de la terminologie médicale, ses caractéristiques, ses contextes d'utilisation ; leur présenter les termes les plus fréquents - les plus utilisés selon les différentes catégories ; les guider à s'auto-former en lisant les documents authentiques du domaine et leur donner des conseils concernant les astuces, les techniques et stratégies d'apprentissage. Bref, il s'agit de leur fournir un bagage d'outils et les accompagner vers un apprentissage autonome, actif et créatif.

Conclusion

De nos jours, la terminologie médicale franco-vietnamienne est omniprésente dans l'usage quotidien du domaine médical et le besoin de l'utiliser ne cesse de croître. Cependant, la situation actuelle concernant l'infrastructure, le personnel ainsi que leur maîtrise de la terminologie médicale ne correspondent à la demande et aux nouvelles réalités. Afin d'améliorer cette situation, la construction d'un système terminologique médical franco-vietnamien permettant la standardisation, la mise à jour des connaissances, l'échange des expériences, la coopération internationale, le transfert de technologie, est essentiel. Il est également important de former les enseignants à l'enseignement du français médical et de la terminologie médicale ; élaborer des manuels adaptés ; améliorer le programme d'enseignement ; entreprendre des recherches sur la terminologie médicale et la didactique du français médical ; mettre en

place des partenariats entre les différents établissements d'enseignement et de recherche, etc.

A cet effet, la coopération efficace entre les autorités de la politiques éducatives et de recherche, les chercheurs et les spécialistes, les enseignants et tous les acteurs concernés est la première des conditions pour réaliser les objectifs mentionnés ci-dessus.

Références

Balmet S.-E. et De Legge M.-H. (1992). *Pratiques du français scientifique : l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Vanves : Hachette FLE.

Binon J. et Verlinde S. (2004). « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des_ affaires » in *ELA, Etudes de linguistique appliquée* 2004/3, n°135, p. 271-283.

Brocheux P. et Hemery D. (2001). *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*. Paris : La Découverte.

Cabré M.-T. (1998). *La terminologie : théories, méthodes et applications*. Paris : Armand Colin.

Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

De León V.-B. (2001). *Petit guide de terminologie pour les débutants et les nuls*. [en ligne] www.unige.ch/eti/termino/intranet/commun/terminologie.rtf

ISO : Organisation Internationale de normalisation (2000). *ISO 1087-1 : 2000. Travaux terminologiques – Vocabulaire – Partie 1 : Théorie et application*, p.10.

Le Th.-Kh (2014). *Lịch sử Việt Nam từ nguồn gốc đến giữa thế kỷ XX*. Hanoï: The Gioi. (Traduction du français de l'original par Nguyen Nghi: Le Th.-Kh. (1982). *Histoire du Vietnam, des origines à 1858*. Paris: Sud Est Asie et Le Th.-Kh. (1955). *Le Vietnam, Histoire et Civilisation*. Paris: Minuit – chapitre VII et IX)

Moirand S. (1993). « Décrire les discours de spécialité », *Communication lors des III Jornadas de lenguas para fines específicos* (Universidad Alcalá de Henares, 15-17 nov. 1993).

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

Nguyen M.-T.-T. (2009). *Marquages identitaires confucéens dans les processus d'intégration des Vietnamiens. Vers un essai de vietnamisation des modèles de l'accompagnement des étudiants primo-arrivants*. Mémoire de Master 2 professionnel en Sciences humaines et sociales. Université de Provence.

Nguyen V.-N. (2010). « A la recherche de l'origine de la langue vietnamienne » in *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n°2, 2010, p. 35-44.

Nguyen V.-T. (2015). *Développer une autonomisation guidée de l'apprenant en français sur objectifs spécifiques : vers un apprentissage fondé sur le Web (web based learning)*. Thèse de doctorat en linguistique. Université Bordeaux Montaigne.

Richer, J-J. (2007). « Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.) » in *Synergies Pérou*, N°2, [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Perou2/Richer.pdf>

Richer, J-J. (2008). « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée ? » in *Synergies Chine*, N° 3, p. 5-30.

L'impact de la globalisation sur l'enseignement de la langue française dans la ville de Bangalore, Inde

VENKATESH Jyothi
drjyothivenkatesh65@gmail.com
(Université de Bangalore-Inde)

Résumé

Une langue devient un produit mondial dans un monde mondialisé. Cette vérité est observée dans la ville de Bangalore, qui sous l'effet de la globalisation, voit un changement radical, dans le marché de l'emploi depuis les deux dernières décennies. Ainsi, l'étude des langues étrangères, jusqu'à alors considéré, comme un passe-temps devient un outil essentiel pour l'emploi. Pour essayer de combler l'écart qui existe entre la demande et l'offre pour des personnels multilingues, l'Université de Bangalore a étendu ses cours de français sur objectif spécifique, de niveau débutant jusqu'au niveau Master, car une langue est un système vivant et elle doit évoluer avec le temps, ainsi que son apprentissage.

Mots clés

Globalisation, changement, emploi, objectif, apprentissage

1 Introduction

Au cours des deux dernières décennies, le processus de la globalisation ou plutôt de la mondialisation a marqué les différents aspects du développement et la qualité de la vie dans la société contemporaine à Bangalore.

Les changements socioéconomiques et les perspectives d'embauche variées dûes à la diversification du marché du travail, ont obligé les gens, surtout les jeunes, à apprendre une langue étrangère pour surmonter les barrières inter-linguistiques et interculturelles qui apparaissaient dans les secteurs de l'emploi.

La majorité de la population indienne est bilingue. En plus de leur langue maternelle, les gens parlent ou comprennent l'anglais. Et quand on parle d'une langue étrangère, on fait d'abord référence à la langue française, à cause de son usage répandu dans le monde entier.

L'enseignement du français en Inde ne constitue pas un phénomène nouveau. Il est enseigné depuis plus de 50 ans, que ce soit dans les Alliances Françaises ou dans les

institutions publiques ou privés. Pourtant, l'objectif de l'apprentissage du français a évolué.

Cette communication vise à montrer les changements observés dans l'enseignement de la langue française, depuis l'avènement de la mondialisation, dans la ville de Bangalore, surtout dans les cours offerts à l'Université de Bangalore et dans ses 600 collèges affiliés.

2 La ville de Bangalore voit une évolution – D'une ville surnommée « paradis terrestre pour les retraités » à une « Silicon Valley » de l'Inde

Bangalore est une ville cosmopolite, dans le sud de l'Inde, avec une population d'environ 8,52 millions, aujourd'hui. Couvrant une superficie de 741 kilomètres carrés, la ville continue de s'agrandir. Le taux de croissance urbaine y est de 38 % par an.

Avant l'avènement de la mondialisation en Inde, Bangalore était surnommée « le paradis terrestre pour les retraités » et elle reçut aussi le surnom de « ville jardin ». En raison de son altitude, la ville jouissait d'un climat particulièrement doux pendant toute l'année et elle regorgeait de flore. La ville avait alors une population d'environ 4 millions. Les entreprises du secteur public dominaient le marché de l'emploi et employaient la majorité de la population active.

3 L'enseignement du français jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix à Bangalore

L'enseignement du français n'était pas un phénomène nouveau à Bangalore. Le français était enseigné dans les écoles secondaires et dans les collèges en tant que deuxième langue depuis les années soixante. En outre, l'Alliance Française et certains tuteurs formaient les candidats en langue française.

Divers facteurs expliquent pourquoi les gens apprenaient le français à cette époque. Les facteurs suivants sont les plus importants :

1) Dans les écoles et les collèges, l'apprentissage du français améliorait le rendement scolaire des étudiants. Du moins, c'est ce qu'ils espéraient.

2) Le français s'apprenait en tant qu'un passe-temps, un loisir.

3) Apprendre le français était considéré chic. C'était une langue à la mode.

4) Un grand nombre de femmes apprenaient le français dans le but de devenir des tutrices.

4 L'approche pédagogique adoptée alors

L'approche classique était adoptée. L'enseignant était le transmetteur du savoir et l'élève le récepteur des connaissances.

Cette approche se fondait, d'un point de vue pédagogique, sur une conception de l'enseignement-apprentissage par la répétition et la mémorisation. L'accent était mis sur le « par cœur » et l'apprentissage de la lecture reposait sur une méthode syllabique. C'était une pédagogie centrée sur l'enseignant. Les apprentissages se faisaient par transmission de connaissances et par imitation. Les étudiants étaient surtout des filles, des femmes au foyer, des fonctionnaires et des retraités.

Quelques méthodes de FLE populaires à cette époque : *Mauger Bleu*, *Nouveau sans Frontière*, *Panorama*.

5 Les cours de français à l'Université de Bangalore

Le Département de français a été créé par l'Université de Bangalore en 1985 avec l'objectif d'offrir un programme de Master en français. Quatre étudiantes ont été admises dans la première année.

L'objectif le plus important de ce programme était de produire des enseignants de langue française. À cette époque le choix de professions possibles, avec le français comme spécialisation, était limité. Parfois, les entreprises du secteur public employaient le service des spécialistes en langue française pour traduire certains manuels d'utilisation des produits qu'ils exportaient dans des régions francophones.

6 Vers la fin du XXe siècle, l'Inde ouvre sa porte au monde

Une société sans frontières, à l'ère d'une économie mondialisée et de privatisation attire les grandes compagnies multinationales étrangères à investir dans notre pays afin de jeter les fondements d'un développement rapide.

7 Bangalore ou Bengaluru (comme elle est nommée aujourd'hui) s'impose sur la carte du monde.

Elle est surnommée la « Silicon Valley » de l'Inde. À quoi doit-elle ce sobriquet ?

1) L'Etat de Karnataka a toujours souligné l'importance d'accorder la priorité à l'éducation. Parmi environ 200 collèges d'ingénierie dans l'Etat du Karnataka, 52 collèges sont à Bangalore. Environ 35-40 % des ingénieurs logiciel dans le pays sont à Bangalore.

2) Les entreprises des technologies de l'information ont besoin d'un climat favorable pour s'établir. Les ordinateurs sont très sensibles à la chaleur et à la poussière. Le climat de Bangalore est le meilleur de l'Inde. Il incite à l'investissement, ce qui favorise la croissance de la productivité et la création d'emplois. Par conséquent, les réseaux industriels de haute technologie sont à Bangalore.

3) Bangalore est le centre entrepreneurial préféré en Inde. Des entreprises comme Infosys, Wipro, Biocon, Flipkart se sont établies ici.

4) Un des meilleurs instituts de recherches en Inde - INDIAN INSTITUTE OF SCIENCE – y a été fondé.

5) La diversité est aussi de mise, puisque la ville regroupe plus de 100 nationalités différentes.

6) La concentration d'entreprises se spécialisant dans la recherche et développement, l'électronique et la production logicielle est la plus élevée à Bangalore. Aujourd'hui, nous pouvons compter plus de 2500 entreprises étrangères à Bangalore.

7) Si on veut parler des entreprises françaises, il y en a plus de 1000 en Inde. Et dans la ville de Bangalore, plusieurs centaines d'entreprises françaises marquent leur présence.

8 L'enseignement de la langue française dans un tel environnement

L'impact d'une économie mondialisée s'est fait sentir considérablement sur l'enseignement de la langue française. Dès lors, la langue française n'était plus la seule langue étrangère en grande demande ! Plusieurs langues européennes et asiatiques commençaient à trouver leur place sur « le marché » de la formation des langues étrangères.

L'Université de Bangalore aussi était d'avis qu'il fallait porter attention à réformer l'enseignement des langues étrangères. Pour commencer, on a changé la nomenclature du Département de français. Ceci a été changé en Centre Des Langues Du Monde.

A part le programme de Master en Français, des cours de courte durée ont été introduits :

1. A1 = Niveau Certificat
2. A2 = Niveau Diplôme
3. B1 = Niveau Diplôme supérieur
4. B2 = Niveau Diplôme Avancé

5. Un cours optionnel en Français facile, de 40 h de durée, pour les étudiants de Master de diverses disciplines.

6. Un cours de conversation en français générale de 40 h de durée.

Aujourd'hui, le Centre Des Langues Du Monde offre des cours de courte durée dans 11 langues étrangères, notamment en : français, allemand, espagnol, italien, portugais, finlandais, japonais, chinois, coréen, russe et arabe.

Pourtant, la langue française demeure très populaire, malgré la concurrence.

9 L'enseignement de la langue française : un moment de réinventer

Le français est appris aujourd'hui pour des raisons différentes. La principale raison semble être les aspects économiques. Les compétences en communication équivalent à un capital linguistique.

Les exigences de la société mondialisée, notamment dans la perspective indienne et mondiale, provoquent un changement profond de la philosophie de l'enseignement du français.

L'approche classique doit être progressivement remplacée/modifiée par un modèle plus pragmatique d'une « Approche par compétences ».

Pourquoi une approche par compétences ? Comment diffère-t-elle de l'approche classique ?

	Approche par compétences	**Approche classique**
Entrée	Les situations.	Les contenus.
Fondement	Les actions de l'apprenant.	La transmission de l'enseignant.
Contextualisation	Dans un contexte.	Hors contexte.
Centrée sur	L'apprentissage	L'enseignement d'un contenu.
Ressources	Diversité de ressources.	Ressources cognitives sur les contenus.
Profil de sortie	Situations à traiter au terme de la formation.	Contenus disciplinaires à reproduire.
Paradigme	Comportementalisme et constructivisme. (toute connaissance est un outil dans le domaine de l'expérience)	Exclusivement le comportementalisme. (ou le béhaviorisme) (Réponse directe entre le stimulus et les réponses)

Tableau 1 : Comparaison de l'Approche par compétences avec l'Approche classique

Avant la mondialisation, le français s'apprenait essentiellement en tant qu'un passe-temps, un loisir. Après la mondialisation, le français s'apprend en temps qu'une compétence nécessaire. Une habileté indispensable, recherchée par les employeurs.

Aujourd'hui une langue étrangère est perçue comme une langue de contact ou plutôt comme une langue de communication entre personnes de nationalités différentes. L'accent est mis sur son usage, son application dans un contexte interculturel, plutôt qu'uniquement sur son exactitude morphosyntaxique.

10 L'enseignement du français du XXIème siècle cible :

1. l'éducation et l'orientation des élèves
2. l'acquisition de savoir-faire
3. l'organisation des informations
4. l'initiation à l'apprentissage au long de la vie
5. surmonter des conflits
6. développer la capacité de travailler en équipe (international)
7. la tolérance
8. la solidarité

Aujourd'hui, on doit prendre en considération des connaissances plus étendues, plus spécialisées et plus distribuées. Ainsi, il s'agit moins d'apprendre et de mémoriser les données que de disposer des moyens, des techniques, des outils pour collecter, classer, exploiter, mettre à jour des informations et présenter les résultats.

Les élèves doivent apprendre, comprendre, produire, gérer et diffuser le savoir. Ils doivent savoir lire et écrire pour pouvoir mieux organiser leur savoir, pour participer à des discussions, comprendre et résoudre des problèmes, pour s'exprimer oralement et par écrit, pour effectuer des recherches, pour analyser et critiquer.

Par conséquence, les compétences langagières sont un outil afin de réfléchir et d'agir. Etre compétent, c'est pouvoir à tout instant faire appel à des ressources dans les domaines du savoir, du savoir-faire, de l'évolution et du savoir être, afin de pouvoir gérer d'une façon optimale une situation de vie ou d'apprentissage.

L'Université de Bangalore a pris l'initiative d'introduire des cours de langue française en utilisant le modèle d'une approche par compétences dans diverses disciplines. Le français est enseigné dans les matières suivantes. L'approche adoptée se

concentre sur les compétences techniques en français.

1) Département de Commerce

- MTTM : Masters in Travel and Tourism Management
- MIB : Masters in International Business
- BHM : Bachelors in Hotel Management
- B.FAD : Bachelors in Fashion and Design

2) Département d'Education

- B.Ed : Bachelors in Education

11 Conclusion

L'impact de la globalisation sur l'enseignement de la langue française dans la ville de Bangalore est considérable. Nous avons constaté que le français qui a connu un grand rayonnement dans le domaine culturel de l'Inde avant les années quatre-vingt-dix, est aujourd'hui cultivé pour le bienfait économique. Les innovations technologiques et la libération politique et économique d'un pays soulèvent des questions pertinentes aux professionnels enseignant les langues étrangères.

Une langue est un produit mondial dans un pays mondialisé. Les apprenants d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux. On doit réaliser que dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de la langue française, l'écart entre l'évaluation du savoir et l'évaluation de la capacité devrait être infime, car la compétence de communication langagière est définie comme la capacité à réaliser une activité langagière pour réaliser une tâche sociale. Ainsi, la langue française est un système vivant et elle doit évoluer avec le temps, ainsi que son apprentissage.

Étude de l'écriture de la diaspora dans l'enseignement du français à Taïwan : exemple de la trilogie autobiographique de Patrick Chamoiseau

WANG Hsiu-Wen
95018@mail.wzu.edu.tw
Professeur associé à l'Université des Langues Étrangères Wenzao, Taïwan

Résumé

L'écriture de la diaspora, qui remonte au colonialisme, devient l'un des mouvements les plus importants dans la littérature française depuis les années 1980. Le mélange du français et de la langue colonisée caractérise la création littéraire de ces écrivains d'expression française. Cette hybridité dégage aussi le problème de leur identité culturelle au sein de la société française où ils se trouvent. La présente recherche vise à étudier Une enfance créole*, la trilogie de Patrick Chamoiseau, écrivain français engagé originaire de la Martinique. Sa trilogie s'élabore à travers un double cadre : théorique et méthodologique. Nous présenterons un aperçu de la littérature post-coloniale en France. Par le recours à la théorie post-coloniale, nous analyserons la situation de la diglossie, la parole du personnage et la poétique de la narration que l'auteur a mises en place dans son récit autobiographique. Sur le plan pratique, nous suggérerons des activités pédagogiques visant à créer un dialogue littéraire dans le cadre d'une classe de FLE à Taïwan. Nous voudrions faire découvrir à nos apprenants le métissage de l'oralité créole et du français des Antilles, l'écriture allégorique du concept de « créolité » et la quête identitaire culturelle du sujet dans la multiplicité hybride des situations possibles.*

Mots clés
Chamoiseau, créolité, récit d'enfance, diglossie.

1 Introduction

Dérivée du colonialisme occidental, l'écriture de la diaspora devient l'un des mouvements les plus importants dans la littérature française au XX^{e} siècle. En effet, dans les années 60, les écrivains martiniquais d'expression française envisagent l'identité des « nègres » au sein de la société française. Mais en contraste avec la « Négritude » d'Aimé Césaire, caractérisée par le monde africain, Édouard Glissant ne se focalise pas que sur le contexte géographique et historique des Antilles. Le courant littéraire de « l'Antillanité » qu'il fonde met davantage l'accent sur l'affirmation de l'identité antillaise et l'originalité de cette écriture.

Dans les années 1980, inspirés de la théorie glissantienne, Bernabé, Confiant et Chamoiseau, trois intellectuels martiniquais, ont créé le concept de la « créolité », en cherchant des moyens pour revaloriser la langue créole et les traces d'oralité qui lui sont propres. De fait, de la « Négritude » à la « Créolité » en passant par « l'Antillanité », l'écriture de la diaspora, sous la plume de ces écrivains martiniquais, fait naître un nouveau mouvement de pensée intellectuel, politique et culturel. La présente recherche vise à mettre en pratique des textes autobiographiques de Chamoiseau dans l'apprentissage du français à Taïwan. Nous proposerons des exercices didactiques pour travailler autour de l'écriture de la diaspora chamoisienne et tenterons d'amener par là nos apprenants taïwanais à identifier les spécificités de la littérature francophone du XX^{e} siècle.

2 Aperçu historique de la littérature antillaise en France

L'histoire des Antilles, qui remonte au XV^e^ siècle, est celle de la colonisation et de l'esclavage. Pendant près de trois siècles, les esclaves n'ont eu le droit d'apprendre ni à lire ni à écrire. Mais il existe des productions non écrites dites « oraliture », de langue créole, présentées sous forme de contes, de légendes ou de devinettes. Les premiers conteurs que furent les esclaves et les descendants d'esclaves ont fait émerger la littérature de l'oralité initiale. C'est juste après l'abolition de l'esclavage, en 1848, que les « Noirs » accèdent enfin à l'instruction. Néanmoins, la littérature régionaliste ou « doudouiste[1] » est souvent présentée sous la plume des écrivains blancs créoles, dits « békés ». Au lieu de s'adresser au public originel de l'île, les békés exaltent de belles « doudous », c'est-à-dire des éléments qui font référence à une part certaine de mystère, de fantastique et d'exotisme associée aux Antilles françaises, îles paradisiaques des Caraïbes, pour satisfaire la soif d'exotisme du lectorat métropolitain. *Atipa* du Guyanais Alfred Parépou (1841-1887), le premier roman créole, en est un bel exemple. On peut y trouver une pléiade de paysages exotiques guyanais.

La représentation du personnage noir dans la littérature métropolitaine renvoie à l'évolution de son statut social. Avant l'abolition de l'esclavage, les Noirs sont synonymes de « barbares » aux yeux du peuple blanc. Au XIX^e^ siècle, on voit apparaître le héros noir de premier plan. *Bug-Jargal*, le roman homonyme de Victor Hugo, sert de toile de fond à la révolte des Noirs de Saint-Domingue. Sous sa plume, la qualification de ce héros à la peau noire s'avère positive et romantique : positive, parce que Bug-Jargal est un « bon nègre » qui ne voulait pas nuire à son ami blanc à l'époque du racisme anti-noir ; romantique, parce qu'il sacrifie sa vie pour chercher le moyen de concilier l'amitié et l'amour. Le sublime de sa grandeur qui le caractérise se lit tout au long du récit.

C'est à partir du XX^e^ siècle qu'apparait un grand nombre d'écrivains noirs, en quête de leur identité antillaise. Les Antilles françaises ont connu le passage de la littérature des « maîtres blancs » à la littérature créole. Dans son recueil intitulé *Cahier d'un retour au pays natal*, Aimé Césaire, célèbre écrivain martiniquais, élabore le concept de « négritude ». Selon lui, « la Négritude (...) [lui] parait aller de soi. C'est l'affirmation d'une identité. » Avec le Sénégalais Léopold Sédar Senghor et le Guyanais Léon-Gontran Damas, Césaire cherche « un retour au passé, aux racines africaines oubliées, à la culture et aux valeurs perdues du monde noir (...) considérées comme égales sinon supérieures à celles du monde blanc. » (Katia Levesque, 2004 : 24) Le désir d'affranchissement des peuples noirs se trouve ainsi dans *Peau noire, masques blancs* de Frantz Fanon. Cet écrivain martiniquais cherche à analyser les effets de la colonisation et à retracer les rapports entre le « Blanc » et le « Noir ». Sous la colonisation se crée l'aliénation culturelle que subissent les Noirs. Ainsi, sa thèse éveille la prise de conscience des écrivains antillais sur leur statut et leur identité au sein de la société, une société injuste où les colons blancs asservissent les autres et s'octroient le pouvoir.

Dans les années 60, en contraste avec le mouvement de la « Négritude » de Césaire

[1] Le mot « *doudou* » se définit comme « *Objet choisi par le jeune enfant qui s'attache, objet transitionnel* » (voir *Dictionnaire Le Petit Robert*, 2011, p.780). Il peut aussi désigner une « *jeune femme aimée* » dans la région des Antilles. Le doudouisme se caractérise par une volonté d'explorer ou d'exprimer l'exotisme, la rêverie ou la nostalgie sur l'archipel des Antilles.

caractérisée par l'omniprésence du monde africain, Édouard Glissant, se limitant surtout au monde antillais, lance le courant littéraire de « l'Antillanité ». Il envisage l'identité antillaise au sein de la société française. La littérature antillaise connaît donc un nouvel essor. Inspirés par les travaux de Glissant et par son concept d'« Antillanité », Bernabé, Confiant et Chamoiseau, trois intellectuels martiniquais, ont fondé le mouvement de la « créolité » en 1989. Dans leur recueil intitulé *Éloge de la créolité*, paru la même année, ils élaborent de nouvelles idées, de nouveaux concepts tout en refusant la quête d'une identité monolithique. « [Nous ne sommes] ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques (...) nous nous proclamons Créoles. » (Jean Bernabé et Patrick Chamoiseau, 1989 : 46) Leur manifeste présente leurs recherches sur la créolité identitaire et linguistique. Comme l'affirme Dominique Chancé, la « créolité » est une manière d'exister. Elle a intégré « l'imaginaire créole et demeure dans un implicite, comme une trace mémorielle et culturelle, qui a transformé profondément le français et la littérature des Antilles. » (Dominique Chancé, 2005 : 44) La notion de la créolité renferme la résurrection aussi bien identitaire que scripturale. Défenseur de la langue créole, Chamoiseau utilise le français et le créole dans son récit d'enfance. Au lieu d'utiliser le pronom « je », il a recours au surnom de « négrillon » pour se nommer. L'utilisation de cette appellation péjorative lui permet de généraliser son histoire personnelle à celle d'autres enfants noirs et permet ainsi de lier la mémoire individuelle à la mémoire collective.

3 Situation de la diglossie dans l'écriture autobiographique de Chamoiseau

Le récit autobiographique de Chamoiseau est un espace de métissage, où l'on retrouve la présence du français et du créole. La coexistence de ces deux langues, caractérisant la particularité de l'écriture chamoisienne, révèle aussi la situation linguistique dans les Antilles françaises. De fait, la situation de la diglossie, concept fondé par Ch. A. Ferguson (1959 : 325-340), désigne le métissage linguistique dans une même communauté où deux langues possèdent des statuts sociaux différents. La langue créole est un système linguistique qui a pour élément central une histoire liée à l'esclavage. En effet, l'origine même de la langue créole suppose la genèse d'un langage verbal élémentaire soumis à des nécessités de communication entre différentes communautés n'ayant rien en commun. Elle est donc considérée comme une ancienne langue servile très rudimentaire, à base lexicale française, puisqu'il s'agit du contexte colonial français. Jusqu'à l'abolition de l'esclavage, le créole passe « du statut de langue servile à celui de langue paysanne. » (Delphine Perret, 2001 : 130)

En effet, le métissage linguistique révèle la problématique du statut social de deux langues. La diglossie martiniquaise, comme la diglossie des Antilles françaises de manière générale, fait voir le statut du français supérieur à celui du créole. Le français est la langue du colonisateur, aussi bien dominante qu'officielle, souvent parlée dans la situation publique par rapport au créole, langue orale et dominée, considérée comme « patois », utilisée dans les situations privées, familiales ou amicales. D'après Raphaël Confiant, écrivain martiniquais, la langue créole est une langue *orpheline* :

> (...) une langue, le créole, moult fois orpheline, reniée par les colons blancs qui participèrent à sa création, dès le XVIII^{e} siècle ; par les Mulâtres au XIX^{e} siècle ; par la petite bourgeoisie noire au début du XX^{e} siècle et par l'indienne au mitan du même siècle. Langue pitoyable et grandiose tout à la fois. Belle et inquiétante dans le même ballant. (Raphaël Confiant, 1994 : 17)

La langue créole est une langue « abandonnée par la mère patrie, la France ; abandonnée par les siens (les différentes classes sociales qui l'ont progressivement « reniée ») ; abandonnée par la mère biologique du locuteur. » (Delphine Perret, 2001 : 136) Dans l'écriture autobiographique de Chamoiseau, on peut voir que le créole possède un statut humble au sein de l'univers scolaire et social. C'est une langue orale dont le statut est diamétralement opposé à celui du français.

En effet, les situations de la diglossie dans le récit d'enfance chamoisien sont très variées. L'auteur a recours à l'inclusion de phrases créoles suivies de l'explication ou de la note en français en bas de page. L'apparition des mots créoles permet d'envisager leur relation avec le français. L'insertion des phrases créoles en italique est en contraste avec le français. Cependant, l'auteur écrit en créole sans utiliser la transcription. Par exemple, dans un passage du dialogue entre la mère et le fils, tiré du deuxième récit *Chemin-d'école*, l'auteur transcrit la question de Man Ninotte avec le créole, sans passer par l'usage de l'italique.

- Eti ?
- Aller
- Aller où ça ? s'inquiéta Man Ninotte. (Patrick Chamoiseau, 1994 : 22)

Par ailleurs, les règles de certains mots créoles sont basées sur l'imitation du français. Par exemple, le mot « manman » vient du mot français « maman ». L'auteur « créolise » aussi le français. La créolisation du français se trouve aussi dans l'emploi des mots comme « canaris » par exemple, qui désignent le mot « marmites » en français.

> Il ne connut pas les canaris à soupe inépuisable, complétée au bon gré des hauteurs d'une monnaie, d'un os de bœuf, d'une moelle, d'un paquet de légumes. Ces soupes avec le temps se muaient en une mangrove de saveurs, capable d'alimenter les énergies de tout le monde. (Patrick Chamoiseau, 1990 : 50)

La langue créole, à l'opposé de la langue française, est un symbole de résistance à l'école post-coloniale. Le deuxième récit, *Chemin-d'école*, retrace l'envie du narrateur d'aller à l'école maternelle où il découvrait l'univers d'autres négrillons qui étaient « multicolores », « chabins », « koulis », « cacos », « mulâtres », « chi-chines », « békés-goyave » (Patrick Chamoiseau, 1994 : 38). Marqueur de paroles, Chamoiseau a recours à la création littéraire pour mettre en lumière cette hybridité linguistique et identitaire. Le style chamoisien permet aux lecteurs d'envisager en lui une figure de la résistance contre la colonisation.

> Non, pas écrivain ; marqueur de paroles, ça change tout, inspectère, l'écrivain, est d'un autre monde, il rumine, élabore ou prospecte, le marqueur refuse une agonie : celle de l'oraliture, il recueille et transmet. » (Patrick Chamoiseau, 1988 : 159).

Dans son récit autobiographique, Chamoiseau narre le statut du créole dans son enfance et le rapport conflictuel de l'emploi de ces deux langues. La dualité du créole et du français se retrouve dans l'univers aussi bien familial que scolaire. Pour le narrateur, le créole est « sa langue-maison, sa langue-manman, sa langue-non-apprise intégrée sans contraintes au fil de ses désirs du monde. » (Patrick Chamoiseau, 1994 : 69) Dans

la famille, la mère du négrillon, Man Ninotte, chante des comptines créoles pour l'enfant lorsqu'il est malade. Le créole est la langue de manman, de la famille.

> C'était un temps où la langue créole avait de la ressource dans l'affaire d'injurier. Elle nous fascinait, comme tous les enfants du pays, par son aptitude à contester (en deux trois mots, une onomatopée, un bruit de succion, douze rafales sur la manman et les organes génitaux) l'ordre français régnant dans la parole. Elle s'était comme racornie autour de l'indicible, là où les convenances du parler perdaient pied dans les mangroves du sentiment. (Patrick Chamoiseau, 1990 : 55-56)

Par rapport au créole qui est la langue maternelle, le français est considéré comme étant la langue paternelle. Dans le récit, le père du narrateur est un facteur qui s'exprime dans un français parfait.

Dans l'univers scolaire, le créole est la langue de l'ignorance, alors que le français représente la langue du savoir. *Chemin-d'école* retrace surtout les souvenirs des premières années de scolarisation. L'école constitue un terrain de pouvoir qui fait émerger les conflits d'usage entre ces deux langues. Le lecteur peut voir qu'un personnage tel que Gros-Lombric représente les enfants pauvres des campagnes qui avaient du mal à suivre les cours de français à l'école car leurs parents parlaient exclusivement créole. Le Maître et le Directeur, transcrits en majuscule, sans nom spécifique, représentent les colonisateurs et le système qu'ils symbolisent. Ils se moquent de Gros-Lombric dont le surnom est péjoratif. A l'école, le français est devenu un signe d'assimilation linguistique vers la culture dominante. De nombreuses scènes nous permettent de voir le statut inégal de ces deux langues. Dans la scène « les effets de la leçon de morale », le Maître a choisi cet élève, Gros-Lombric. On se moque de sa prononciation : il n'arrive pas à bien prononcer les sons « i » et « u ». « Quand les enfants parlaient, le u se transformait en i (...) la traduire en français et s'efforcer de ne pas infecter ces nouveaux sons avec leur prononciation naturelle. » (Patrick Chamoiseau, 1994 : 82-83) D'ailleurs, certains passages font voir que le Maître insiste lourdement sur la prononciation des « r » car il estime que les Antillais n'arrivent pas à les prononcer correctement. Il souhaite montrer qu'il est possible de réussir, à travers son exemple personnel : être Antillais et professeur est possible. L'opposition entre les enfants nègres et « les petits-revenus-de France » se retrouve aussi dans l'univers scolaire. La dualité des enfants négrillons / le Maître et des petits-revenus-de France révèle leur statut différent. Aux yeux du professeur, les enfants négrillons qui parlent « tite-langue-manman » ont des difficultés dans l'apprentissage des sons du français. Ils ont sans cesse des « images et significations qui leur venaient du créole » (Patrick Chamoiseau, 1994 : 88) et rendent ainsi leur statut humble et bien inférieur aux enfants de la métropole, aux « petits-revenus-de France. »

4 Écriture de la diaspora dans l'enseignement du français à Taïwan

La réception littéraire prend en considération la construction du sens du lecteur à l'égard du texte. Par conséquent, du texte au sens, la lecture consiste en une « recherche de signaux significatifs, selon un processus à trois temps : détection du signal, identification, interprétation. » (Gérard Vigner, 1979 : 29) De fait, la particularité essentielle de l'écriture diasporique chamoisienne consiste au recours au double langage dans sa trilogie autobiographique. Son récit d'enfance, se caractérisant par cette hybridité linguistique, constitue aussi un espace de croisement des deux cultures. A

partir de récits autobiographiques chamoisiens, les séquences pédagogiques proposées en classe de FLE comprennent deux parties : nous utiliserons d'abord un support musical pour appréhender l'écriture de la diaspora et ainsi amener nos apprenants taïwanais à identifier et à réfléchir sur la différence entre le français et le créole ; ensuite, les activités pédagogiques proposées mettront l'accent sur l'exploitation de fragments de la trilogie autobiographique.

4. 1 L'approche parallèle

Ayant pour but d'amener nos apprenants à reconnaître les ressemblances et les dissemblances entre le français et le créole, nous proposerons une approche parallèle et choisirons ainsi la chanson intitulée *Monté La Rivié*[2], chantée par Kali, chanteur martiniquais. Les étapes pédagogiques proposées sont les suivantes :

- Faire écouter aux étudiants du créole de Martinique et leur demander : « Est-ce que c'est du français ? Pourquoi ? Avez-vous repéré des mots français ? Lesquels ? À votre avis, d'où vient cette chanson ? »
- Reformuler le texte en français de métropole. Nous voudrions amener nos apprenants à comparer le français et le créole et à identifier le français d'outre-mer.
- Décrire et reconnaître les points communs et les différences des mots créoles et du français. Identifier les dissemblances dans la prononciation / l'écriture du créole par rapport au français.
- Présenter les contextes géographique et historique de la Martinique et des autres DOM-TOM. Faire connaître quelques éléments de la culture martiniquaise

Créole (version originale)	Français (traduction)

[2] Source : http://musique.rfi.fr/artiste/musiques-monde/kali

Monté la riviè, wo, whoa... Entre les roches et les racines Un jour tu verras la source de la rivière Monté la riviè, oh... Wouvè zorey ou Fòk ou aprann kouté bri dlo-a I ké toujou montré'w la pou kontinyé Kontinyé, oui, pe pe ba... Ou pé ké janmen swèf Pli ou ké monté pli dlo-a ké fré Pli ou ké lé bwè pli ou kè lé monté Monté la riviè, wo Entre les roches et les racines Un jour tu verras la source de la rivière Monté la riviè, wo Wouvè dé zyé'w gran Toujou gadé koulè dlo-a Anmizi ou ka monté, i ka vini pli klè Pli klè, oui, pe pe ba... Ou pé pa garé Afos i klè tèlman, i ka briyé Ou sé di sé an limyè ki ka gidé'w monté La rivière d'amour, la rivière da la vie, oui Monté la riviè Wé, wé, wé... la riviè la vie, doudou... Monté la riviè, wo Afos janbé wòch ni an lè Ou ké rivé lasous-la ka soti ya Monté la riviè, wo Afos janbé wòch ni an lè Ou ké rivé lasous-la ka soti ya Monté la riviè, wo Entre les roches et les racines Un jour tu verras la source de la rivière Afos janbé wòch ni an lè Ou ké rivé lasous-la ka soti ya Entre les roches et les racines Un jour tu verras la source de la rivière Monté la riviè, wo	Montez la rivière, whoa Entre les roches et les racines Un jour tu verras la source la rivière Montez la rivière oh Ouvrez vos oreilles Il vous faut apprendre à écouter le son de l'eau Il vous montrera toujours la voie pour continuer Continuer, oui Vous n'aurez jamais soif Plus vous montez, plus l'eau sera fraîche Plus vous en boirez, plus vous monterez Montez la rivière, wo Entre les roches et les racines Un jour tu verras la source de la rivière Montez la rivière Ouvrez vos grands yeux Il vous faut regarder la couleur de l'eau Quand vous montez, elle sera plus claire Plus claire, oui Vous ne vous égarerez pas Elle est tellement claire, elle est si brillante Elle est comme une lumière qui vous guide pour monter La rivière d'amour, la rivière da la vie, oui Montez la rivière Oui, oui, oui… la rivière la vie, doudou… Montez la rivière, wo À force d'enjamber les roches nous sommes là Vous arrivez au moment où vous devriez déjà sortir Montez la rivière, wo À force d'enjamber les roches nous sommes là Vous arrivez au moment où vous devriez déjà sortir Montez la rivière, wo Entre les roches et les racines Un jour tu verras la source de la rivière À force d'enjamber les roches nous sommes là Vous arrivez au moment où vous devriez déjà sortir Entre les roches et les racines Un jour tu verras la source de la rivière Montez la rivière, wo

Tableau 1 : Paroles de la chanson « Monté la riviè » : version originale en créole et transcription en français

4. 2 L'exploitation des extraits

Du point de vue pédagogique, nous proposerons d'étudier l'écriture diasporique de Chamoiseau par l'exploitation de quelques extraits choisis. Par rapport au récit autobiographique de la métropole, le récit autobiographique antillais est d'autant plus riche qu'il renferme l'hybridité aussi bien linguistique que culturelle. Par conséquent, dans cette partie, nous travaillerons d'abord sur la désignation du personnage. Ensuite, notre étude portera sur la diglossie et les stratégies linguistiques chamoisiennes. À partir

de la réception de son écriture diasporique, nous voudrions faire comprendre à nos apprenants en quoi consiste le concept de la « créolité ».

4. 2. 1 Reconnaître la désignation du personnage

Pour exploiter les extraits, nous commencerons par l'étude de la désignation du personnage. Dans un roman, l'onomastique est lourde de sens puisqu'elle révèle la trajectoire personnelle et collective d'un individu au sein de la société où il se trouve. Dans sa trilogie autobiographique, l'auteur a choisi de se désigner par le mot « négrillon ». La motivation de cette dénomination est d'autant plus emblématique qu'elle dénonce le contexte géographique et historique du héros : le « négrillon » représente non pas l'histoire personnelle du narrateur, mais l'histoire collective de l'esclavage dans les Antilles françaises.

En effet, dans la société de la plantation, le « nègre » est désigné par les Blancs, ces derniers lui attribuant un nom de famille souvent péjoratif. Par conséquent, le choix du mot « négrillon » symbolise aussi le pouvoir du narrateur de se nommer par lui-même et de s'auto-déterminer. Cette dénomination donne le ton à son œuvre et la marque clairement sous le signe de l'autobiographie. Du point de vue méthodologique, nous proposerons quelques pistes de réflexion sur la désignation du personnage :

- Demander aux étudiants de réfléchir sur le sens connotatif et dénominatif de l'appellation « négrillon » ;
- Trouver la motivation linguistique et culturelle de cette appellation ; connaître ce qu'est l'esclavage et la traite négrière ;
- Reconnaître et classer les principaux types de désignation ; identifier la distribution de ces noms de personnages et leur fonction dans le récit.

4. 2. 2 Identifier les voix plurielles

L'étude de l'écriture diasporique ne saurait se dispenser de travailler sur les marqueurs de l'énonciation. Dans sa trilogie autobiographique, nous constatons que le narrateur utilise des voix plurielles. Nous demanderons donc aux apprenants de reconnaître et d'interpréter les marques de la relation à l'énonciation.

En effet, l'usage des pronoms personnels permet à l'auteur d'intervenir en personne et d'interpeller directement le lecteur. Dans sa trilogie autobiographique, Chamoiseau refuse d'utiliser le « je », pronom à la première personne. Quand il s'adresse à la mémoire individuelle, il utilise « tu », la deuxième personne du singulier. Cependant, quand l'auteur fait référence à la mémoire collective, il utilise le « nous », la première personne du pluriel. Nous proposerons quelques pistes de réflexions sur la marque des personnes dans le récit d'enfance chamoisien :

Exercice 1

Le souvenir est à la fois rappel conscient et surgissement involontaire. Dans les citations suivantes, quels sont les pronoms choisis par l'auteur ? Expliquez l'effet produit.

« O, mémoire sélective. Tu ne te souviens plus de sa disparition. Dans quels combles as-tu rangé sa mort ? L'as-tu vu flottant ventre en l'air dans le bassin de la cour... Mémoire, c'est là ma décision. » (I, p. 62)

« Mémoire, je vois ton jeu : tu prends racine et te structures dans l'imagination, et cette dernière ne fleurit qu'avec toi. » (I, p. 71)

« Mémoire, tu t'emballes ? » (I, p. 177)

« Mémoire, passons un pacte le temps d'un crayonné baisse palissades et apaise les farouches, suggère le secret des traces invoquées au bord de tes raziés. Moi, je n'emporte ni sac de rapt ni coutelas de conquête, rien qu'une ivresse et que joie bien docile au grés (coulée du temps) de ta coulée. » (I, p.22)

4. 2. 3 Analyser la diglossie et les stratégies linguistiques

La situation de la diglossie se retrouve fréquemment dans notre corpus. L'auteur a oralisé son récit d'enfance en créole. Le problème du codage par l'auteur devrait reposer sur le déchiffrement du vocabulaire en créole. La diglossie dans la trilogie autobiographique de Chamoiseau est un antagonisme, parmi des dualités radicales : créole-français, parole-écriture, quartier-en-ville, créolité-centre, diversité-colonialisme. Nous préparerons des exercices pour amener nos apprenants à reconnaître la coexistence de ces deux langues et à étudier la situation de la diglossie dans l'univers scolaire.

Exercice 2

Le récit d'enfance de Chamoiseau se caractérise par le mélange du français et du créole. Dans les citations suivantes, relevez les mots et expressions appartenant au vocabulaire en créole. Quel peut être l'intérêt de ce procédé ?

« Mais manman, pourquoi es-tu montée à pied ? Eti man té ké pwan lajan pou trapé loto-a ? Où aurais-je pris l'argent pour payer la voiture ? dit-elle, à la fois fière et consternée. » (I, p.23)

« Le négrillon n'eut aucune larme ; seul d'entre tous, il savait le menuisier djobeur d'une tristesse et mesureur d'un trop de cendres. » (I, p.26)

« De nombreux cadavres y pendouillaient, troncs desséchés de moucherons roses, de moustiques, de tout petits ravets, de yen-yen, de papillons nocturnes pris dans l'attrape de dentelle. » (I, p.29)

Exercice 3

Dans cette scène où les enfants apprennent les sons « u/i/r » à l'école post-coloniale, nous pouvons voir le Maître qui a tenté d'assimiler tous les enfants martiniquais à la langue française et de montrer un mépris envers la langue créole. Indiquez quelle est l'attitude du Maître et l'exigence des parents. Justifiez votre réponse.

- La capitale de la Frrrance, c'est …

- Paru, mêssié…

- Parrris, trriste sirre !... Quelle mouche vous pique ? Ici on peut prononcer le *i* tout de même !…

Les petites-personnes s'étaient mises à se méfier du *i*. Certains judicieux avaient trouvé plus simple de rayer de leur vocabulaire au profit d'un u élevé universel. Le Maître, éclaboussé d'un invraisemblable charabia, dut sévir pour que les *i* réapparaissent. Alors, les petites-personnes se mirent à semer des *r* là où il n'y en avait pas. *Châtier* devient *châртier*, *fumer* devient *furmer*.

Chacun, soucieux de se hisser dans les cimes du savoir, se débattait comme il pouvait, et tout le monde macayait dans un français sur-prononcé. Plus que jamais le Maître abominait le créole. Il y voyait la source de ses maux et l'irrémédiable boulet qui maintiendrait les enfants dans les bagnes de l'ignorance. Il sommait les parents de soustraire leur engeance aux infections de ce sabir de champs-de-cannés en exigeant d'eux le français du savoir, de l'esprit et de l'intelligence. Sus au créole en toutes circonstances, et plus encore quand les enfants causaient avec eux. Il fallait immoler cette chienlit sur d'exemplaires bûchers de vigilance.

Nous voir patauger dans ce problème de langue le raidissait de jour en jour. On le voyait aborder à nos rives insanes, le regard lourd ; on le sentait accablé quand nos accents créoles chantonnaient mollement dans notre français couché, récité et traînant. Alors, il redressait, rentrait le ventre, se haussait le pantalon dans un mouvement de coude, s'éloignait de tout son être de nous, et, avec la foi en Dieu, déployait les fastes de son français universel…

Les sons « u/i/r » dans *Chemin-d'école,* pp. 89-90-91

5 Conclusion

L'écriture de la diaspora est un espace de métissage, susceptible d'envisager le rapport entre deux langues et entre deux cultures. Dans le récit d'enfance chamoisien, nous pouvons voir que l'auteur tente d'utiliser l'alternance du français et du créole pour nous faire voir son concept de la « créolité », caractérisé par l'hybridité identitaire, linguistique et culturelle. La situation de la diglossie qu'il utilise révèle aussi la liberté de l'écriture chamoisienne et sa révolte contre la société dominante. Du point de vue méthodologique, l'étude littéraire à partir du *Récit d'enfance* de Chamoiseau permet aux étudiants taïwanais d'identifier un mélange du français et du créole, d'étudier une perspective narrative oscillant entre plusieurs voix et de reconnaître la particularité de la littérature autobiographique antillaise.

Références

Bernabé J. (1992-1993). « De la Négritude à la Créolité : éléments pour une approche comparée », in *Études françaises*, n° 28, 2/3, pp. 23-38.

Bernabé J., Chamoiseau P. & Confiant R. (1989). *Éloge de la Créolité*, Paris : Gallimard.

Burton Richard D.E. (1994), *La Famille coloniale. La Martinique et la mère patrie 1789-1992*, Paris : L'Harmattan.

Césaire A. (1939-1956). *Cahier d'un retour au pays natal*, 1956, Paris : Présence africaine.

Chamoiseau P. (1988). *Solibo magnifique*, Gallimard.
Chamoiseau P. (1990). *Antan d'enfance (Une enfance créole, I), autobiographie,* Gallimard.
Chamoiseau P. (1994). *Chemin d'école (Une enfance créole, II), autobiographie,* Gallimard.
Chamoiseau P. (2005). *À bout d'enfance* (*Une enfance créole, III*), *autobiographie*, Gallimard.
Chancé D. (2005). *Histoire des littératures antillaises*, Ellipses.
Confiant R. (1994). *Aimé Césaire, Une traversée paradoxale du siècle*, Paris : Stock.
Ferguson, Ch. (1959). « Diglossia », Word, vol 15, pp.325-340.
Levesque K. (2004). *La Créolité entre tradition d'oraliture créole et tradition littéraire française*, Éditions Nota bene, collection Études.
Milly J. (1992). *Poétique des textes*, Éditions Nathan, Armand Colin.
Moudileno L. (1997). *L'écrivain antillais au miroir de sa littérature*, Éditions Karthala.
Perret D. (2001). *La créolité, Espace de création*, Ibis Rouge.
Ravoux Rallo É. (1999). *Méthodes de critique littéraire*, Armand Colin.
Raymonde M. (2005). *Le roman*, Armand Colin, 2e version.
Simasotchi-Bronès F. (2004). *Le roman antillais, personnages, espace et histoire : fils du chaos*, L'Harmattan.
Vigner G. (1979). *Lire : du texte au sens*, CLE International.

<http://musique.rfi.fr/artiste/musiques-monde/kali>, consulté le 10 janvier 2017.

Contextualiser la formation d'interprète de liaison par la simulation des rencontres commerciales bilatérales : la première expérimentation au sein du Département de français (Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville, Vietnam)

LE PHAM Minh Tuan
lpmtuan@gmail.com
(Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville - Vietnam)

Résumé

Un des objectifs de la formation d'interprète de liaison, à caractère professionnalisant, consiste à réduire l'écart entre l'enseignement et la réalité professionnelle, d'où la mise en place d'une combinaison alternée des séances de l'interprétation consécutive et de la simulation des rencontres bilatérales. La première expérimentation permettra de voir les effets de cette stratégie dans le cadre de la formation au sein du Département de français.

Mots clés

Formation professionnalisante, simulation, interprète de liaison/B2B.

1 Introduction

Comment sortir de la routine de la formation d'interprète de liaison au sein du Département de Français ? Comment rendre cette formation plus professionnalisante ?

Former des diplômés qui peuvent répondre aux exigences du marché de l'emploi ou mettre la formation plus proche de la réalité du monde professionnel constitue une des missions des formateurs dans une formation professionnalisante. L'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est de la vie professionnelle existe et fait l'objet de recherches. Récemment, la formation d'interprète de liaison, entre autres, au Département de français (Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville, Vietnam), à caractère professionnalisant, a pour but de réduire cet écart. Visant cet objectif, notre effort de contextualisation de la formation se concrétise par l'expérimentation des séances du module de l'interprétation. Elle se fait sous forme de la mise en place d'une combinaison alternée de séances d'interprétation consécutive et de simulation des rencontres commerciales bilatérales (B2B-*Business to Business*). L'initiative provient de la demande de la formation d'une part et des expériences des formateurs en tant que

traducteurs-interprètes professionnels d'autre part. Notre première expérimentation permettra de voir, par l'analyse du *feed-back* des apprenants, les effets de cette stratégie dans le cadre de la formation d'interprète B2B au sein de notre département.

2 Etat des lieux de la formation actuelle

2.1 Passage au système de crédits capitalisables

Depuis 2012, le passage au système de crédits capitalisables a donné lieu à la révision du programme de formation, ce qui nous a permis d'opter pour une vision professionnalisante de la courante formation.

La formation d'interprète et de traducteur au sein du Département de Français (Université de Hô-Chi-Minh-Ville, Vietnam) se réalise en 4 ans. Il s'agit d'une formation spécifique, sanctionnée par un diplôme certifiant l'accomplissement de l'enseignement supérieur.

Le nombre de crédits capitalisables à accumuler s'élève à 135. Un des objectifs du programme est de former des étudiants à la traduction (écrite et orale), aux techniques de traduction et d'interprétation (Programme cadre, 2012), ce qui correspond au profil de sortie : « [le diplômé] est capable de comprendre et restituer le message à transmettre en langue vietnamienne et française ; d'appliquer les principes de traduction et d'interprétation dans la traduction » (Profil de sortie, 2016).

C'est à partir du 5e semestre (en 3e année du parcours universitaire) que les étudiants apprennent les modules de spécification dont les interprétations 1, 2, 3 et 4. Voici le tableau de synthèse qui résume les caractéristiques et les exigences de chaque module.

Module	Passage à interpréter	Compétences attendues
Interprétation 1 (3 crédits)	60 à 80 secondes Débit normal Prononciation claire Argumentation rigoureuse Sur l'économie, la vie sociale	Peut comprendre et restituer le message malgré le manque de quelques idées secondaires Peut commettre quelques erreurs, mais pas de contresens
Interprétation 2 (3 crédits)	70 à 90 secondes Débit normal Prononciation claire Argumentation rigoureuse Informations assez denses Sur l'économie, la vie sociale	Peut comprendre et restituer le message au complet avec une expression claire et cohérente
Interprétation 3	70 à 90 secondes	Peut comprendre et restituer le

(3 crédits)	Débit normal Prononciation claire Argumentation rigoureuse Informations assez denses Sur l'économie, la vie sociale ou les technologies	message au complet avec une expression claire et cohérente
Interprétation 4 (2 crédits) *Optionnelle*	80 à 100 secondes Débit normal Prononciation claire Argumentation rigoureuse Informations assez denses Sur l'économie, la vie sociale ou les technologies	Peut comprendre et restituer le message au complet avec une expression claire et cohérente

Tableau 1 : Les modules d'interprétation du programme de formation

2.2 Déroulement d'une séance d'enseignement

Le mode d'interprétation dans le programme de formation est le mode consécutif suivant lequel « l'interprète prend en note un discours ou un exposé puis en présente le contenu dans la langue cible. […] en interprétation consécutive, l'interprète doit être capable de passer d'une langue à l'autre dans les deux sens... » (Cross, 2009). Les étapes d'une séance se trouvent dans le tableau suivant.

Avant le cours	Les étudiants sont appelés à se renseigner sur un thème donné. Le professeur choisit un / des texte(s) à lire / oraliser en cours.
Pendant le cours	Le professeur fait faire le remue-méninge / brainstorming - Faire faire des échanges sur les lectures faites à domicile - Faire identifier des idées principales sur le thème - Faire repérer les termes et leurs équivalents Le professeur oralise le texte qu'il avait choisi pour le cours. Les étudiants sont appelés à écouter, analyser, prendre des notes (le cas échéant) et interpréter le passage. Le professeur fait la mise en commun : les étudiants font des commentaires sur la prestation de leurs collègues, puis le professeur fait lui-même des remarques. Le professeur reprend le cours avec un nouveau passage à oraliser et à faire interpréter.
Après le cours	Les étudiants ont à réviser le glossaire chez eux et relire le texte.

Tableau 2 : Le déroulement d'une séance d'enseignement

2.3 Les premiers constats

La façon dont l'enseignant procède à l'enseignement des cours d'interprétation est

loin de la réalité professionnelle : les étudiants ne sont pas mis dans les conditions réelles de travail. Ils ne connaissent donc pas le contexte dans lequel un professionnel exerce son métier. Ce constat montre l'absence d'une vision professionnalisante de notre formation. A cela s'ajoute le fait que les nouveaux diplômés ne travaillent pas comme interprètes de conférence, mais qu'ils sont sollicités à assurer des postes d'interprètes de liaison pour des raisons d'expérience.

Ces deux réalités nous ont poussés à mener une première expérimentation en simulant une séance (de 3 périodes de 45 minutes chacune) du cours d'interprétation 3. Nous essayons de mettre nos étudiants dans les conditions presque similaires à celles de la réalité.

3 Notions-clés

Dans le contexte de notre recherche, la notion d'interprète de liaison désigne « l'interprète [qui] travaille dans les deux langues et se charge de faire la liaison entre deux personnes ou deux groupes de langue différente. Il s'agit bien souvent de visites ou de questions-réponses » (Cross, 2009). Ou l'interprète de liaison est celui qui « effectue un travail de traduction orale […], intervient en présence de deux parties » et qui adopte un double mouvement (posture) de présence « en faisant preuve d'écoute neutre, de concentration et de disponibilités aux propos » et de retrait « en visant à ce que la conversation ait lieu "comme si" il n'était pas là » (Mosser-Lutz et Saban, 2012).

Suivant ces deux définitions, le travail d'interprète de liaison consiste à comprendre, puis à restituer fidèlement le message / le vouloir-dire des interlocuteurs d'une langue à l'autre dans le cadre des entrevues de deux parties de langue différente. Dans ce sens, la traduction « n'est plus considérée comme un transfert inter-linguistique mais comme un acte de communication » (Durieux, 2005). L'interprète intervient comme un relais dans la chaîne de communication, son rôle est de « comprendre pour faire comprendre » (Durieux, 1995). Pour conclure,

> l'interprète de liaison intervient pour faciliter la communication dans une assemblée restreinte (et dans le cadre moins formel que celui de l'interprète de conférence), par exemple, pour des négociations commerciales, des tables rondes, des déjeuners de travail… ces réunions regroupent quelques personnes en face-à-face et parfois en tête-à-tête et demandent une interprétation consécutive. (Le Courtois, 2007)

La traduction est « une activité plurielle, polymorphe et multidimensionnelle » (Durieux, 2005) et l'enseignement de la traduction varie en fonction du marché du travail et de ses besoins. Christine Durieux (2005) décompose cet enseignement en deux temps. Le premier donne une portée universelle de cette action didactique alors que le second consiste à « familiariser les apprentis-traducteurs à leur futur métier en les plaçant dans les situations de simulation des conditions d'exercice de la profession » (Durieux, 2005). Dans la traduction en simulation, « l'authenticité réside dans le support, à savoir un texte qui a effectivement fait l'objet d'une traduction dans son intégralité » (Lavault-Olléon, 1998).

Dans le contexte de la recherche, la simulation consiste à créer des conditions réelles de travail similaires à celles des rencontres commerciales bilatérales : « il est utile de placer les apprentis-traducteurs dans une situation qui soit la plus proche possible de celle de la vie professionnelle » (Durieux, 2005).

4 La première expérimentation d'une séance de simulation

4.1 Description et déroulement

Cours : Interprétation 3 (7e semestre ou 1er semestre de la 3e année universitaire), 2 classes d'étudiants, dont s'occupent deux professeurs travaillant en binôme.

Public visé : Étudiants qui ont fait les cours d'interprétation 1 et 2 (ils ont appris et pratiqué l'écoute du sens, la prise de notes et l'interprétation consécutive).

Mode de fonctionnement :

- Un thème est exploité en alternance en 3 semaines dont une de version, une de thème et une de simulation ;
- Les étudiants jouent le rôle de l'interprète tandis que les professeurs chargés du cours sont deux représentants des entreprises lors de la rencontre commerciale.

Avant la séance de simulation	2 semaines avant la simulation - Les étudiants travaillent sur le thème du programme de formation (par exemple, les énergies renouvelables). - Ils reçoivent la description de la mission pour s'y préparer (voir le document). Durant ces deux semaines, ils travaillent en petits groupes pour le partage des documents et des termes. Une analyse de la documentation en deux langues fournit les termes nécessaires.
Pendant la séance de simulation	Les deux classes travaillent ensemble. Un professeur joue le rôle du représentant de l'entreprise française et l'autre de l'entreprise vietnamienne.

	Chaque étudiant est invité à exercer le travail de l'interprète pendant 20 minutes. Les étudiants font des commentaires, puis c'est aux professeurs chargés du cours de donner des remarques.
Après la séance de simulation	Réviser et corriger les termes

Tableau 3 : Le déroulement d'une séance de simulation

Voici l'exemple d'une séance de simulation.

INTERPRÉTATION DE LIAISON
Mission : LANGA – le 28 septembre 2016

Dans le cadre de la visite officielle de la délégation française au Vietnam du 26 au 30 septembre 2016, la CCIFV (Chambre de commerce et d'industrie française au Vietnam) organise un forum économique où se tiendront des rencontres bilatérales entre les entreprises françaises et vietnamiennes dans différents secteurs. Vous êtes sollicité(e) comme interprète pour la société LANGA, spécialisée dans les énergies renouvelables.

Le Directeur international de l'Asie, Monsieur Serge LEYNAUD, aura rendez-vous avec la société NAM VIET. Les renseignements sur les deux sociétés se trouvent dans le tableau suivant :

N⁰	*Sociétés*	*Représentant (e)*	*Site Web*
1	Société LANGA	M. Serge LEYNAUD	http://www.langa.fr/
2	Société NAM VIET	M. LE Viet Nam Mme BUI Minh Khanh	http://namvietenergy.com/

En tant qu'interprète, vous avez deux semaines pour vous préparer à la mission.

- Réalisez toutes les préparations nécessaires.
- Effectuez la mission.

Tableau 4 : La simulation de la mission LANGA

4.2 Les premiers *feed-back* des étudiants-participants

A la fin du cours, nous avons demandé le feed-back des étudiants, notamment ce qu'ils pensaient de la simulation réalisée.

82% des feed-back sont favorables à la simulation.

67% pensent que la simulation crée des conditions favorables pour que les étudiants se familiarisent à la réalité professionnelle.

27% des étudiants trouvent que la simulation est stressante. Cela est plutôt « normal » dans le sens où cet exercice les met dans les conditions réelles de travail, et ces dernières sont presque toujours pressantes, constituent « une gymnastique intellectuelle et causent la fatigue » (Cross, 2009).

18% des participants proposent de continuer ce mode de travail.

Le feed-back des étudiants envers la simulation montre que cette dernière est utile pour leur futur métier dans le sens où elle crée des conditions de réalisation du travail proches de la réalité professionnelle, qu'elle diversifie le cours et que les étudiants peuvent apprendre davantage. 82% des réponses sont favorables, ce qui nous permet de dire que la simulation a eu des impacts plutôt positifs. Comme les deux séances précédentes de la simulation préparent les étudiants sur le thème, cette alternance favorise également le travail des apprentis-interprètes lors de la séance. Cela nous pousse à « généraliser » cette stratégie dans les cours d'interprétation.

4.3 Limites et pistes de recherche

Comme nous avons demandé aux étudiants de donner leur feed-back sur la simulation de façon générale, les réponses des participants ne sont donc pas cernées. Ce qui manque est la partie sur leurs difficultés lors de la simulation. Nous aurions dû faire répondre à un questionnaire ou faire des entretiens d'explicitation pour avoir plus de détails, de précisions. Cela nous aurait permis de faire des réajustements pour les prochaines simulations.

La deuxième limite consiste en l'absence d'un scénario précis de la simulation. Malgré la répartition des tâches (les deux enseignants jouent le rôle des représentants des entreprises et les étudiants jouent le rôle de l'interprète), les tours de parole étaient plutôt improvisé que scénarisé. Nous trouvons qu'il faudrait faire à l'avance un scénario avec les tours de parole ainsi que les informations présentées dans chaque réplique, ce qui rendrait « la négociation commerciale » plus vive et structurée. L'ouvrage « *Jeux de rôle anglais-français pour l'interprétariat de liaison* » (Camus-Bader et Rossiter, 1998) nous inspire des pistes pour l'élaboration du scénario des séances de simulation.

L'enseignement ne s'arrête pas à la simulation, mais s'étend à la vie professionnelle comme l'étude de cas réalisée par Élisabeth Lavault-Olléon (1998). Dans le cadre de son projet, les étudiants de l'université Stendhal ont traduit un ouvrage d'informatique de 350 pages dans le cadre de leur cours. Ce mode de travail que le chercheur appelle la traduction en professionnel permet aux participants d'exercer le métier tout en suivant des cours à l'université. Ce projet nous inspire la création d'un dispositif qui permet aux étudiants da pratiquer l'interprétation en professionnel durant leurs apprentissages.

Références

Camus-Bader, F. et Rossiter, A. (1998). *Jeux de rôle anglais-français pour l'interprétariat de liaison.* Paris : Éditions Ophrys.

Cross, C. (2009). « Traduction et interprétation, deux volets d'un même métier ou deux métier différents ? ». *Voies de l'interprétation* in *Traduire*, 211, pp. 5-12.

Durieux, C. (1995). *Apprendre à traduire, prérequis et tests*. Paris : La Maison du Dictionnaire.

Durieux, C. (2005). « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches ». *Meta,* Vol. 50, numéro 1, pp. 36-47.

Lavault-Olléon, E. (1998). « Traduction en simulation ou en professionnel : le choix du formateur ». *Meta*, Vol. 43, numéro 3, pp. 364-372.

Le Courtois, H. (2007). *Les métiers des langues*. Édition : l'Étudiant.

Mosser-Lutz, S. et Saban, L. (2012). « L'interprétariat médical et social professionnel en France. Définition et compétences spécifiques ». *Conférence sur « l'interprétariat médial et social professionnel »*, ENA Strasbourg.

Profil de sortie des diplômés (2016) de la Filière Traduction et Interprétation du Département de Français de l'Université de Pédagogie de HoChiMinh-Ville, Vietnam
<https://drive.google.com/file/d/0B4yz2K6XqhcLRklkSTZsOFR5Nzg/view> consulté le 30 août 2017.

Programme cadre (2012) de la Filière Traduction et Interprétation du Département de Français de l'Université de Pédagogie de HoChiMinh-Ville, Vietnam
<https://drive.google.com/file/d/0B4yz2K6XqhcLcll2NE56S3ZkdFE/view> consulté le 30 août 2017.

Un défi écologique pour la protection de la diversité linguistique et culturelle : le cas du FLE au Japon

ISHIKAWA Fumiya
fumiya@rikkyo.ac.jp
(Université Rikkyo & Paris III)

Résumé

L'idéologie socio-économique développementaliste ne touche pas uniquement le système terrestre, mais aussi l'écologie linguistique et culturelle. Plus un pays ou une région devient économiquement important, plus il y a de personnes attirées par cette zone et incitées à donner la primauté à la langue et à la culture qui y sont prédominantes. Au Japon comme dans d'autres pays, ce sont l'anglais et la culture américaine qui sont valorisés en tant qu'objets à s'approprier dans l'enseignement supérieur et ce, tout particulièrement depuis la mise en place de la Taikôka *en 1991. Considéré, de même que l'anglais et l'allemand, comme « outil » indispensable pour accéder à la civilisation occidentale au début de l'ère Meiji, le français a modifié son image à l'issue de l'élargissement de l'accès aux universités dans les années 1960. Il renvoie plus directement à la culture française ou francophone, élément constituant de nos jours un des motifs importants des apprenants de français à l'université. D'où la dichotomie entre l'anglais et les autres langues étrangères, y compris le français, dans l'enseignement des langues à l'université. Pour affronter cet état critique, le Japon devrait sortir de son isolement pour s'allier avec des régions ou des pays non francophones.*

Mots clés

CECR, écologie des langues, enseignement de l'anglais, FLE au Japon, mondialisation.

1 Introduction

Le danger d'extinction auquel est confronté à l'heure actuelle un nombre non négligeable d'espèces végétales et animales provient principalement de la déforestation qui sévit dans le monde entier. Promue sous le couvert de la mise à profit des terrains exploitables, la transformation des zones forestières en terrains industriels ou résidentiels conduit à l'augmentation des émissions de gaz à effet de serre, à l'accélération du réchauffement de la Terre et par conséquent au déséquilibre des écosystèmes. À l'arrière de ce phénomène se tient une idéologie économique –

mythique mais inflexible – appuyée sur le postulat selon lequel notre société peut se développer indéfiniment, comme on le constate par exemple dans la devise véhiculée par l'expression « développement durable » (*Brundtland Report* publié par the World Commission on Environment and Development en 1987).

Cette idéologie socio-économique développementaliste ne touche pas uniquement le système terrestre. Elle altère aussi l'environnement linguistique et culturel. Plus un pays ou une région devient économiquement important, plus il y a de personnes attirées par cette zone et incitées à donner la primauté à la langue et à la culture qui y sont prédominantes, au détriment souvent de celles de leurs origines. Nous pensons ici à l'anglais et à la culture américaine répandus à présent dans le monde. Ces derniers dirigent les gens vers la conception utilitariste fondée sur le bien-être économique et matériel, tendance que l'on observe depuis la fin de la seconde guerre mondiale.

Comment faire face à ce mouvement d'américanisation pour maintenir la diversité linguistique et culturelle dans le monde ? Quelles stratégies adopter pour enseigner des langues étrangères autres que l'anglais dans une zone non anglophone ? Et comment et dans quelle perspective prendre en compte les spécificités sociales et historiques du système d'éducation d'un contexte local donné pour y enseigner une langue étrangère différente de l'anglais ? Pour aborder ces questions sous l'angle de la thématique du Congrès CAP 2017, il nous paraît nécessaire de nous arrêter tout d'abord sur le terme « écologie » – terme généralement employé dans les sciences naturelles –, dans le but de mettre en lumière sa signification lorsqu'il est appliqué aux langues et quels sont les enjeux à considérer quand on parle d'écologie des langues. Nous tenterons ensuite d'approfondir ces questions à travers un cas particulier illustrant bien le milieu dans lequel évolue l'enseignement d'une langue étrangère, celui du français au Japon.

2 L'écologie des langues

2.1 Définition de l'« écologie »

Forgé par le philosophe et biologiste allemand Ernst Hæckel en 1866, le mot « *Ökologie* » en allemand, ou « écologie » en français, signifie en général « [é]tudes des milieux où vivent les êtres vivants ainsi que des rapports de ces êtres entre eux et avec le milieu » (*Le Petit Robert*)[1] : ce terme a pour éléments étymologiques le préfixe

[1] Voir aussi le *Dictionnaire des sciences de la vie et de la terre* (Breuil, 2014). Selon ce dernier, le mot « écologie » est maintenant employé pour désigner la « science de l'habitat, science qui étudie les

« éco- » (« *οἶκος* » en grec) voulant dire « famille » ou « habitat », suivi par le suffixe « -logie » (« *λόγος* » en grec) désignant une science ou une étude méthodique. Ce préfixe se retrouve dans le vocable « *οἰκονομία* » en grec ou « économie » en français. « Économie », construit avec le suffixe « -nomie » (« administration »), signifiait originairement « [a]rt de bien administrer une maison, de gérer les biens d'un particulier » (*ibid.*) et, suite à l'apparition de l'expression « économie politique » au début du 17e siècle[2], en est venu à désigner deux cents ans plus tard l'art de gérer les biens de l'État (*ibid.*). Apparenté étymologiquement au mot « économie », l'« écologie » a graduellement étendu le sens du préfixe « éco- » pour englober l'environnement humain et naturel. De nos jours, il recouvre souvent le « [m]ouvement visant à un meilleur équilibre entre l'homme et son environnement naturel ainsi qu'à la protection de celui-ci » (*ibid.*) – dont le terme définitoire devrait être, si l'on est strict dans le sémantisme, « écologisme » – ou le « [m]ilieu naturel, environnement de l'être vivant, en particulier de l'homme » (*Dictionnaire de la langue française* de Larousse).

En contraste avec cette dilatation sémantique dans l'usage courant, le vocable « écologie » connaît plusieurs acceptations précises dans le domaine scientifique. Dans les sciences naturelles, l'écologie est généralement abordée sous trois aspects entrelacés : 1) celui qui est lié aux conditions d'existence des êtres vivants ; 2) celui qui concerne les relations entre les êtres vivants ; 3) celui qui a trait aux relations entre les êtres vivants et leur milieu, bref aux « écosystèmes » (Dajoz, 1970, 7e édition 2006)[3]. Une autre compréhension de ce terme est visible dans les sciences humaines et sociales : en développant le concept d'« écosophie » établie par le philosophe norvégien Arne Næss (2017)[4] et dont l'intérêt porte tout particulièrement sur les êtres humains parmi les êtres vivants, Guattari (1989) distingue les trois façons suivantes d'aborder l'écologie : 1) celle d'ordre « environnemental », qui s'intéresse aux rapports à

---

relations entre les êtres vivants entre eux et avec leur milieu naturel ».

[2] Antoine de Montchrestien est considéré comme étant l'un des premiers à employer cette locution qui a pour sens : « étude des besoins, de l'organisation de la production, de la circulation des richesses et de leur répartition » au niveau gouvernemental (*Le Petit Robert*).

[3] Biologiste, écologue et entomologiste, Dajoz (1970, 7e édition 2006) définit l'écologie comme étant « la science qui étudie les conditions d'existence des êtres vivants et les interactions de toutes sortes qui existent entre ces êtres vivants d'une part, entre ces êtres vivants et le milieu d'autre part » (*ibid.* : 1). Dajoz ajoute que « [a]insi définie, l'écologie est une science très vaste dont il est parfois difficile de cerner les limites » (*ibid.* : 1).

[4] En contradiction avec l'idée reçue selon laquelle les êtres humains domineraient l'ordre de la nature, Næss (1976, trad. française 2013) avance que « *l'homme ne se situe pas au sommet de la hiérarchie du vivant, mais s'inscrit* au contraire dans l'écosphère comme une partie qui s'insère dans le tout » (*ibid.* :

l'environnement et à la nature ; 2) celle qui est « sociale », traitant des rapports au « socius », c'est-à-dire aux réalités économiques et sociales ; 3) celle qualifiée de « mentale » et qui travaille sur les rapports à la psyché, la question de la production de la subjectivité humaine.

Malgré les différences ici entre sciences naturelles et sciences humaines et sociales, leurs approches de l'écologie permettent néanmoins de dégager quelques traits pertinents pour la caractériser. D'abord, l'écologie est considérée comme une étude s'interrogeant sur les êtres vivants dans les conditions de leur existence ou dans leur ontologie. Elle les aborde aussi dans les relations qu'ils entretiennent entre eux, et sur lesquelles se greffe l'intérêt pour leurs rapports au milieu socio-économique ou naturel dans lequel ils sont inscrits pour construire ces relations.

2.2 Les enjeux de l'écologie des langues

Les sciences du langage (au sens large du terme) proposent également une écologie, en l'occurrence celle des langues (Calvet, 1999) ou l'écolinguistique (Hagège, 1985 ; Halliday, 1990). Chez Halliday, l'écolinguistique consiste à prendre en compte le langage non seulement dans son contexte social mais aussi dans les écosystèmes en train d'être démontés sous l'effet du développement économique. Ainsi estime-t-il que le discours, ou le langage ainsi qu'il est pratiqué dans les écosystèmes, fonctionne comme moteur tantôt des activités économiques destructrices de la nature, tantôt des mouvements culturels pour sa conservation. À l'inverse de l'approche de Halliday intéressée tout particulièrement par l'impact réel ou potentiel du langage sur l'environnement, celle de Hagège interroge l'influence des phénomènes naturels constitutifs du milieu sur la langue qui y est pratiquée.

Si on le compare à ces deux chercheurs dont l'intérêt porte principalement sur les relations entre la langue et son environnement, Calvet prend une position relativement proche de celle de Dajoz ou de Guattari pour conceptualiser l'écologie des langues. Pour lui, aucune langue n'existe en dehors du contexte social et historique – qu'il nomme « niche » linguistique – dans lequel elle est utilisée. Aucune langue n'existe non plus sans locuteurs en chair et en os, c'est-à-dire qui entretiennent des rapports vivants avec la langue qu'ils pratiquent. Envisagée ainsi dans les rapports qu'elle a à la fois avec l'environnement et les locuteurs, toute langue est aussi une mise en relation de

---

32).

type proie/prédateur avec une ou d'autre(s) langues[5]. D'où une écologie des langues que Calvet qualifie de darwinienne.

Quoique les langues ne soient pas des êtres vivants (au sens propre du terme) tels que les approches biologique et philosophique de l'écologie en traitent, ces dernières permettent de compléter les conceptualisations linguistiques de l'écologie des langues. Ainsi, l'écologie des langues devrait-elle envisager les langues non seulement entre elles, par rapport à leurs locuteurs et en fonction du milieu dans lequel elles sont pratiquées, mais aussi dans leurs conditions d'existence et/ou dans la question de l'identité de chacun d'elles.

Dans cette perspective, nous nous interrogeons maintenant sur les enjeux écolinguistiques du français au Japon ainsi que sur le défi didactique que cette langue devrait relever pour défendre son existence sur l'Archipel et, du même coup, la diversité linguistique et culturelle dans le monde.

3 Une écologie du français en zone ni anglophone ni francophone : le cas du Japon

3.1 Le français comme *la* langue de la culture française ou francophone

Au Japon, le français n'est pas une langue vernaculaire ou véhiculaire. La langue très majoritairement pratiquée dans le quotidien[6] est le japonais, à part quelques langues régionales au nombre de locuteurs restreints et parmi lesquelles on compte par exemple l'aïnu et les langues ryûkyû qui sont liés à des ethnies (Moseley, 1996, 3e édition 2010). Selon les statistiques officielles publiées par le ministère de la Justice, 18.070 Français étaient enregistrés comme résidents à la fin de décembre 2016. Ce chiffre n'a rien de remarquable par rapport aux Chinois qui constituent la population étrangère la plus importante en nombre (843.740 personnes, soit 29,2% de la totalité des résidents enregistrés de 2.382.822 personnes) suivis dans l'ordre par les Coréens (453.096 personnes, 19%) et les Philippins (243.662 personnes, 10,2%)[7]. Le nombre

[5] « [Et] si l'écologie est la science qui étudie les rapports entre les organismes et leur milieu, l'écologie linguistique étudie les rapports entre les langues et leur milieu, c'est-à-dire d'abord les rapports entre les langues elles-mêmes, puis entre ces langues et la société » (Calvet, 1999 : 17).

[6] À la différence du français en France, aucune langue n'est mentionnée comme étant officielle ou nationale dans la *Constitution de l'État du Japon*, même s'il est vrai que les « Guides pédagogiques du curriculum des enseignements : la force pour vivre » (*Gakushû-shidô-yôryô : « Ikiru-chikara »*) considèrent le japonais comme la langue nationale (« *kokugo* ») (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, 2015).

[7] Les chiffres précis sur les résidents chinois, coréens et philippins sont disponibles dans le « Communiqué sur le nombre précis des résidents étrangers enregistrés à la fin 2016 » (Bureau de l'immigration du ministère de la Justice, 2017). En revanche, les chiffres sur les Français n'y figurent pas.

total des ressortissants de ces trois nationalités ne ressort d'ailleurs pas particulièrement quand on le compare à l'ensemble de la population du pays qui est de 126 822 000 habitants[8]. Soulignons que le Japon n'a jamais été une colonie, ni placé sous la souveraineté d'un tiers pays ou gouvernement[9]. Tout cela revient à dire que le japonais se trouve exempt de la menace qu'exercerai(en)t une ou d'autres langues et de conflits de langues tels ceux que l'on pourrait apercevoir en Belgique ou au Québec. En d'autres termes, le français comme langue d'origine étrangère au Japon n'a pas sur le plan social, ni au niveau historique, un statut concurrentiel avec le japonais, langue indigène et – prétendument – unique.

Pour les Japonais, le français est depuis toujours moins une langue au service de l'usage pratique que *la* langue de la culture française ou francophone. Au moment de son introduction au Japon comme l'une des langues occidentales au début de l'ère Meiji (1868-1912), il était considéré, de même que l'anglais et l'allemand, comme « outil » indispensable pour accéder à la civilisation occidentale (Kume, 1878). Dans cette idée, il était enseigné notamment dans les universités étatiques – qualifiées à l'époque d'impériales (*teikoku-daigaku*) – pour former les futurs hommes politiques et les fonctionnaires [10] . Cette image élitiste du français s'est modifiée, à travers l'élargissement de l'accès aux universités (*daigaku-no taishûka*) qui aurait été amorcé vers le milieu des années 1960 (Narita, Suzuki & Ôno, 1974), pour renvoyer plus directement à la culture française ou francophone, élément constituant de nos jours un des motifs importants pour lesquels les apprenants choisissent le français comme langue étrangère à apprendre à l'université (Ishikawa, 2009).

3.2 Les enjeux de l'enseignement du français vis-à-vis de l'anglais dans l'éducation

Le Japon est géographiquement éloigné des pays ou des régions francophones et ses habitants ne sont pas, comme nous venons de le souligner, dans la forte nécessité de pratiquer le français au quotidien. Le développement, voire simplement l'existence,

---

Ils ne sont disponibles que dans les « Statistiques des résidents étrangers au Japon » publiés tous les six mois (E-Stat du ministère des Affaires intérieures et des Communications, 2017).

[8] Il s'agit du chiffre au 1er janvier 2017 (Bureau des statistiques du ministère des Affaires intérieures et des Communications, 2017).

[9] Notons néanmoins qu'à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, le Japon a été occupé par le commandement suprême des forces alliées pendant presque sept ans (de septembre 1945 à avril 1952).

[10] Il faut cependant relever qu'une différence s'est graduellement installée au début des années 1880 entre l'anglais et l'allemand d'une part et le français d'autre part, puisque le français a commencé à être appréhendé comme idéologiquement périlleux du fait qu'il est la langue du pays de Rousseau, avocat de la démocratie rejetée par le gouvernement de l'époque (Ishikawa, 2013).

d'un besoin d'employer cette langue n'y dépend pas des conditions socio-langagières, ni de la mise en œuvre d'une politique linguistique – comme c'est largement le cas en Europe – visant un plurilinguisme fondé sur les langues européennes qui incluent le français, mais de l'élaboration d'une politique éducative promouvant son enseignement tout particulièrement dans les études supérieures[11].

Toutefois, la politique éducative mise en œuvre jusqu'à maintenant ne va pas dans ce sens. À la suite de la mise en place de la *Taikôka* ou déréglementation des normes d'établissement des universités en 1991 dont l'effet est renforcé par la mondialisation qui se poursuit, le français se trouve visiblement défavorisé vis-à-vis de l'anglais. En effet, cette déréglementation rend chaque université désormais autonome dans ses décisions à l'égard des cours de langue nécessaires pour délivrer un diplôme de fin d'études. Certaines universités ont rendu facultatifs les cours de deuxième langue étrangère jusque là obligatoires, y compris le français. D'autres les suppriment carrément en accordant la primauté, ainsi qu'elles le font pour les disciplines des sciences humaines et sociales ou naturelles, aux cours d'anglais, langue enseignée depuis le collège[12] et considérée, dans l'Archipel nippon comme ailleurs, comme étant véhiculaire à l'échelle internationale (Ishikawa, 2013)[13].

La politique éducative promue par le gouvernement japonais conduit de cette façon à une dichotomie entre l'anglais et les autres langues étrangères dans l'enseignement des langues à l'université, voire franchement à la prééminence de la langue anglaise.

4. Conclusion : les stratégies à adopter pour protéger la diversité linguistique et culturelle

Au Japon, géographiquement éloigné des terres de la francophonie et qui n'a jamais été historiquement ou socialement francophone, l'existence du français ne met pas en danger celle de la langue pratiquée au quotidien, le japonais. Détaché ainsi de l'usage dans la vie de tous les jours, le français est aujourd'hui considéré moins comme un « outil » de communication que comme *la* langue de la culture française ou francophone. C'est en cela que réside sa raison d'être principale qui se traduit dans les motifs pour

[11] Les enjeux et défis de l'enseignement du français dans l'éducation secondaire sont approfondis par exemple par Tachibana & al. (2010).

[12] L'enseignement de l'anglais en 5e et 6e années de l'école primaire est envisagé pour l'année scolaire 2020 (Conseil central de délibération sur l'éducation, 2017).

[13] Cette tendance s'est accélérée depuis l'autonomisation des universités nationales en avril 2004 et celle des universités départementales ou municipales en avril 2005.

lesquels les étudiants le choisissent comme langue étrange en tant que matière facultative à l'université.

En plus de l'ouverture des universités – principaux lieux pour l'enseignement du français au Japon – amorcée dans le milieu des années 1960, la mondialisation qui s'intensifie sur le plan économique accentue la nécessité de l'anglais – langue largement présumée internationale – pour promouvoir la mobilité des personnes et des biens – condition sine qua non pour le développement des activités économiques –, ce qui a pour conséquence la primauté incontestée de cette langue face aux autres, parmi lesquelles le français, dans le système éducatif national.

Pour affronter cet état critique que rencontrent l'enseignement du français et le développement de cette langue et de la culture française ou francophone sur le territoire nippon, le Japon devrait sortir de son isolement pour s'allier avec des régions ou des pays non francophones qui, sans présenter un arrière-plan écologique identique, en possèdent un qui soit au moins semblable, comme la Chine, la Corée ou Taïwan. Des discussions avec ces États, notamment sur les modes possibles d'introduction du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) – document de référence destiné à l'évaluation des compétences des apprenants important aussi en dehors des frontières européennes – sur leur territoire respectif leur permettraient de discerner des enjeux partagés dans la promotion de l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais, des stratégies à mettre en œuvre à cet effet, ainsi que des perspectives dans lesquelles sont prises en compte les spécificités sociales et historiques de leurs systèmes d'éducation[14], afin de défendre la diversité linguistique et culturelle dans le monde.

Références

Breuil M. (2014). *Dictionnaire des sciences de la vie et de la terre*. Paris : Éditions Nathan.

Bureau de statistiques du ministère des Affaires Internes et des Communications (2017). *Les Statistiques du Japon en 2017* : <http://www.stat.go.jp/data/nihon/index1.htm>, consulté le 1er décembre 2017.

Bureau d'immigration du ministère de la Justice (2017). Communiqué sur le nombre définitif des résidents étrangers enregistrés en fin de 2016 :

[14] Cette stratégie est détaillée dans Ishikawa (2017). Il s'agit de la « mondialocalisation » fondée sur une « coopération de particularismes » dépassant la dialectique entre « universalisation du particularisme » et

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00065.html>, consulté le 1er décembre 2017.

Calvet L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Conseil central de délibération sur l'éducation (2017). Rapport sur l'amélioration des *Guides pédagogiques du curriculum des enseignements* pour l'école maternelle, l'école primaire le collège, le lycée et l'école spéciale et les mesures nécessaires : <www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf>, consulté le 1er décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions de Didier.

Dajoz R. (1970, 8e édition 2006). *Précis d'écologie*. Paris : Dunod.

Dubois J. (dir.) (1979, édition 1999). *Dictionnaire de la langue française. Lexis*. Paris : Larousse-Bordas.

E-Stat du ministère des Affaires Internes et des Communications (2017). Statistiques des résidents étrangers au Japon : <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001177523>, consulté le 1er décembre 2017.

Encyclopædia Universalis (1999). *Dictionnaire de l'écologie*. Paris Encyclopædia Universalis & Albin Michel.

Guattari F. (1989). *Les trois écologies*. Paris : Éditions Galilée.

Hagège C. (1985). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard.

Halliday M. (1990). New ways of meaning: The challenge to applied linguistics. In Fill A. & Mühlhäusler P. (eds.), *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, 175-202. New York: Continuum.

Ishikawa F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. *Revue de LIDIL (LInguistique et de DIdactique des Langues) 40*, 49-69.

Ishikawa F. (2013). La didactique du FLE au Japon face à la mondialisation de l'éducation : enjeux des mesures éducatives et de la formation des enseignants. In Castellotti V. (éd.), *Le(s) français dans la mondialisation. Actes du colloque international « Le(s) français dans la mondialisation : patrimoine(s) à diffuser ou*

« particularisation de l'universalisme ».

projet(s) à construire ? », 173-185. Bruxelles : Éditions Modulaires Européennes & Intercommunications SPR.

Ishikawa F. (2017). Pour une « mondialisation » de l'enseignement du FLE au Japon : enjeux et perspectives. *Revue japonaise de didactique du français 12-1&2*, 13-28.

Kume K. (éd.) (1878). *Tokumei-zenken-taishi. Beiô-kairan-jikki*. Tokyo : Hakubunsha.

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (MEXT) (2015). *Guides pédagogiques du curriculum des enseignements : la force pour vivre* : <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1356249.htm>, consulté le 1er décembre 2017.

Moseley C. (ed.) (1996, 3rd edition 2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing : <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>, consulté le 1er décembre 2017.

Narita K, Suzuki S. & Ôno M. (1974). Kôtôkyôiku-no taishûka-to daigakukyôiku-no mondai. *Kyôikugaku-kenkyû 41-4*, 286-300.

Næss A. (1976, trad. française 2013). *Écologie, communauté et style de vie. Paris : Éditions MF (trad. française de l'anglais de C. Ruelle, 1989).*

Næss A. (2017). *Une écosophie pour la vie. Introduction à l'écologie profonde*. Paris : Éditions du Seuil (trad. française du norvégien de N. Mubalegh et de l'anglais de P. Madelin).

Rey-Debove J. & Rey A. (éds.) (2012). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (version électronique). Paris : Dictionnaires Le Robert.

Tachibana H. & al. (éds.) (2010). *Quelle compétence plurilingue au 21e siècle ? Actes du troisième colloque international « L'Asie du Sud-Est et la France »*. Tokyo : Asahi Press.

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future* or *Brundtland Report*. Oxford: Oxford University Press.

L'analyse des besoins de l'apprentissage du français dans l'enseignement supérieur chez les lycéens thaïlandais.

PURINTHRAPIBAL Sirima
sirima.purinthrapibal@hotmail.com
Département des langues occidentales,
Faculté des Sciences Humaines et Sociales,
Université Prince de Songkla, Thaïlande

Résumé

L'enseignement du français à l'université en Thaïlande fait face à la grande baisse des apprenants. Cette situation nous oblige à remettre en cause les besoins de l'apprentissage du français chez les apprenants thaïlandais. Ainsi, nous avons fait une recherche qui vise d'une part à analyser leurs besoins de continuer à apprendre le français à l'université et d'autre part à connaître la tendance de l'apprentissage du français dans l'enseignement supérieur thaïlandais, surtout dans cette région. Cette étude est menée à l'aide d'un questionnaire auprès de 529 élèves de trois niveaux de 32 écoles secondaires réparties dans les 14 provinces du Sud. Elle a mis en évidence le fait que 52,55 % d'élèves ne sont pas encore sûrs d'apprendre le français à l'université tandis que 37,42 % ont besoin de le faire parce qu'ils reconnaissent son importance et son utilité, non seulement pour leurs études supérieures mais aussi pour leurs opportunités dans la vie professionnelle. Le plus grand nombre des lycéens désireux de continuer leurs études de la langue française au niveau supérieur s'intéressent successivement aux cours de français pour la traduction et l'interprétariat, le français pour la diplomatie et le français du tourisme et de l'hôtellerie.

Mots clés

Analyse des besoins, apprentissage du français langue étrangère, Thaïlande.

1 Introduction

En Thaïlande, tous les cursus/programmes d'études universitaires doivent se faire modifier/réviser tous les 5 ans en fonction des prescriptions du cadre de qualification thaïlandais pour l'enseignement supérieur. Pour se faire, les responsables du programme sont obligés de faire des enquêtes auprès des intervenants/parties prenantes tels que les

diplômés/licenciés qui ont fini les études du programme concerné, les employeurs des diplômés, les futurs étudiants, etc.

En outre, actuellement, l'enseignement du français au niveau secondaire comme au niveau universitaire est confronté à un obstacle important : la grande baisse du nombre des apprenants. Ce dernier doit concourir face aux langues asiatiques comme le chinois, le coréen, le japonais et le malais. L'université Prince de Songkla, une des universités régionales du Sud de la Thaïlande, elle aussi, n'est pas épargnée. Elle fait continuellement face à la chute du nombre d'étudiants en français depuis une dizaine d'année.

Ces deux situations nous obligent conséquemment à remettre en cause les besoins de l'apprentissage du français chez les lycéens thaïlandais, considérés comme nos futurs étudiants. Nous avons donc mené cette recherche dans le but d'analyser les besoins d'apprendre le français chez les apprenants de français au niveau secondaire et les tendances de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans l'enseignement supérieur thaïlandais, en particulier dans la région du Sud de la Thaïlande où est située notre université.

Dans cet article, nous commençons par une brève présentation de l'évolution et la situation actuelle de l'enseignement du français langue étrangère en Thaïlande, aux niveaux secondaire et supérieurs y compris à la section de français de l'université Prince de Songkla. Enfin, nous présenterons le travail de recherche proprement dit.

2 L'enseignement du français en Thaïlande

Les relations franco-thaïes s'établirent pour la première fois au XVIIème siècle. Les premiers Français qui arrivèrent au royaume de Siam étaient des missionnaires jésuites envoyés pour des missions diplomatiques. Après avoir signé un traité dit « traité entre le Siam et la France », le lien entre les deux pays fut renforcé par des échanges d'ambassadeurs. Pour la première fois, la langue française fut enseignée à la cour royale aux enfants des familles de fonctionnaires et à ceux suivant un enseignement chrétien.

En 1893, huit ans après la fondation du « Collège de l'Assomption », le français fut enseigné pour la première fois à l'extérieur de la cour royale dans des écoles privées à Bangkok : l'école « l'Assomption » et l'école « Saint Gabriel ». A partir de 1898, le français fut officiellement introduit dans le programme d'études nationales pour les élèves du niveau secondaire comme deuxième langue étrangère après l'anglais, première langue étrangère obligatoire jusqu'à aujourd'hui. Depuis, l'enseignement du

français a évolué dans le système éducatif de la Thaïlande aussi bien au niveau secondaire qu'au niveau universitaire.

L'apprentissage du français fondamental est proposé aux élèves de deuxième cycle du niveau secondaire de manière optionnelle aux côtés du chinois, du japonais, du coréen et de l'allemand. Cet apprentissage d'une deuxième langue étrangère est obligatoire lorsque les élèves suivent la filière Lettres, c'est-à-dire qu'au-delà des matières du tronc commun, ils doivent choisir en option l'une de ces langues proposées pendant les trois ans d'études jusqu'à la fin de la Terminale (à l'âge de 17-18 ans). Actuellement, le français est enseigné dans environ deux cents écoles secondaires publiques et privées situées dans toutes les régions thaïlandaises au sein desquelles on recense à peu près deux cents professeurs et vingt mille élèves. Dans le Sud, il y en a 17.

Au niveau secondaire, si les lycéens (entre 16 et 18 ans) choisissent le français comme matière optionnelle dans le cursus du deuxième niveau durant trois années d'études, ils doivent suivre quatre cours obligatoires pendant les deux premières années. Chaque cours implique un apprentissage durant six périodes de cinquante minutes par semaine et pendant dix-huit semaines (soit au moins cinquante minutes d'enseignement de langue étrangère par jour s'ils n'ont pas de cours d'anglais), ce qui représente environ quatre cent heures d'études du français langue étrangère. Au cours de leur troisième année, les élèves ont encore deux cours obligatoires dont le nombre est réduit à quatre périodes de 50 minutes par semaine. Et ils ont aussi des matières optionnelles telles que le français du tourisme 1 et 2, la compréhension et l'expression orales 1 et 2 ainsi que la compréhension et l'expression écrites 1 et 2. Ces options sont enseignées à raison de deux périodes de cinquante minutes par semaine durant dix-huit semaines. A la fin du parcours d'études secondaires, les lycéens de la filière lettres ont donc suivi environ 500 heures de français s'ils l'ont choisi comme option. Ils doivent alors passer l'examen d'entrée à l'université. Une fois à l'université, les étudiants peuvent choisir librement d'apprendre le français qu'ils aient ou non une connaissance de cette langue.

Au niveau supérieur, le français a été intégré pour la première fois dans le programme d'études de Licence en 1928 à la faculté des Lettres de l'université de Chulalongkorn. Petit à petit, le français est apparu dans d'autres universités, d'abord dans la capitale puis dans les provinces. Les facultés où le français est enseigné sont variées : les facultés de Lettres, de Sciences Humaines et Sociales, de Pédagogie, d'Arts Libéraux, d'Archéologie, d'Études Internationales, d'Industrie du Tourisme et de

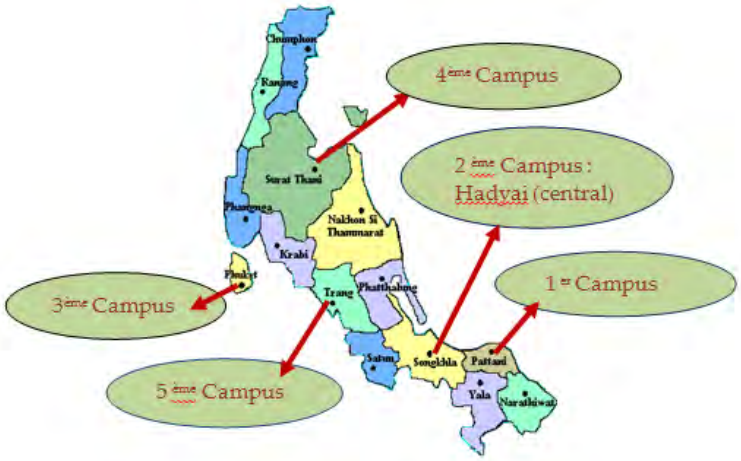
l'Hôtellerie. Actuellement, cette langue est enseignée au niveau Licence (en matière majeure, mineure et optionnelle) dans une vingtaine d'établissements supérieurs. L'enseignement du français au niveau supérieur compte environ mille cinq cent étudiants et une centaine d'enseignants. Au niveau de la Licence, la langue française a le même statut que l'anglais, l'allemand, le russe, le chinois, le japonais, le coréen, l'arabe, le malais et le khmer. Les étudiants peuvent choisir librement n'importe quelle langue comme matière principale, matière mineure ou bien encore matière optionnelle selon leur intérêt et en fonction du cursus et de l'offre de formation des différentes universités.

En ce qui concerne le cursus, chaque université détermine elle-même ses objectifs pédagogiques principaux, ses cours et leurs objectifs ainsi que les unités de valeur et le nombre d'heures conformément à ses propres visions et missions. Il n'existe pas de programmes d'enseignement définis. C'est l'enseignant qui constitue les contenus de ses cours en fonction des finalités du cursus, du niveau et des besoins des apprenants. La gestion du cursus est sous le contrôle de la commission administrative de l'université et des prescriptions du cadre de qualification thaïlandais pour l'enseignement supérieur du Ministère de l'Education Nationale.

Dans le Sud de la Thaïlande, le français est enseigné dans trois établissements supérieurs : l'Université Prince de Songkla, l'Université Rajabhat Phuket et l'Université Rajabhat Suratthani. C'est seulement dans la première que le français est proposé comme matière principale ou spécialité pour l'obtention du diplôme de Licence ès Lettres mais dans les deux dernières, il est enseigné seulement comme cours optionnels pour les étudiants de la faculté de l'Industrie des Services.

A l'université Prince de Songkla, la plus grande université de la région, l'enseignement du français est pris en charge depuis 1975 par la section de français, composée de trois enseignants thaïlandais et d'une francophone native, qui fait partie du département des langues occidentales, sous l'égide de la faculté des Sciences Humaines et Sociales au sein du campus de Pattani, un des cinq campus de l'université dispersés dans 5 provinces comme le montre la carte ci-dessous[1] :

1 Le premier campus « Campus de Pattani » est situé sur la côte Est, dans la province de Pattani, (à 1155 kilomètres de Bangkok), le deuxième campus « Campus de Hadyai », le siège central de l'université, situé à Hadyai dans la province de Songkhla (à 1050 kilomètres de la capitale), le troisième campus « Campus de Surat Thani » situé dans la province de Surat Thani (à 644 kilomètres de Bangkok), le quatrième campus « Campus de Phuket » situé sur la côte Ouest, dans la province de Phuket (à 867 kilomètres de Bangkok) et le dernier campus « Campus de Trang » est le plus récent, situé dans la province de Trang (à 828 kilomètres de Bangkok).



Au niveau didactique, la faculté propose des domaines d'études divers dans le cadre des diplômes de Licence, Maîtrise et Doctorat. Un des domaines d'études importants assurés par la faculté concerne les Lettres et Langues. Dans ce domaine, la langue thaïe et dix langues étrangères sont enseignées comme matières principales, secondaires ou optionnelles : l'anglais, le français, l'allemand, le japonais, le chinois, le coréen, le malais, l'arabe, l'indonésien et le birman. Pour avoir le diplôme de Licence, les étudiants doivent valider les unités d'enseignement du parcours comprenant une matière majeure et une mineure durant quatre ans.

Sur le plan du curriculum, la section de français met en application plusieurs formations modifiées en fonction des besoins de débouchés et des exigences de la politique nationale de développement social et économique pour former les diplômés en Licence spécialité de langue française. Depuis le premier semestre de l'année scolaire 2017, en août, nous avons mis en place un nouveau curriculum modifié et remanié en tenant compte des données recueillies au cours de notre recherche.

3 Méthodologie de recherche

3.1 Sujets et population

La recherche a été menée auprès de 549 sujets lycéens de français de trois niveaux (Mathayomsuksa[2] 4, 5 et 6) des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande au cours du

2 « Mathayomsuksa » en Thaïlande relève des études secondaires au collège et au lycée. Le collège comprend Mathayomsuksa 1,2 et 3 et le lycée comprend Mathayomsuksa 4, 5 et 6.

deuxième semestre de l'année 2013. Le nombre de ces sujets d'expérimentation représente la population d'environ 3563 élèves de 32 écoles secondaires, réparties dans les 14 provinces du sud du pays.

3.2 Matériel de l'expérience

Le matériel de l'expérience consiste en un questionnaire que nous avons distribué à 549 élèves des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande. 529 questionnaires remplis soit 96,36 % ont été retournés aux chercheurs et mis au dépouillement pour l'analyse des résultats.

4 Résultats et discussion

Les données recueillies par le questionnaire ont été soumises à des traitements statistiques. Les données statistiques sont interprétées en pourcentages et en moyennes.

Ici, nous avons choisi de présenter quelques résultats de l'étude comme montrés dans les tableaux ci-dessous.

Sexe	Nombre	Pourcentage
Masculin	130	24.57
Féminin	399	75.42
Total	529	100

Tableau 1 : Sexe des apprenants

Envie de l'apprentissage du français au niveau supérieur	Nombre	Pourcentage
Oui	198	37.42
Non	53	10.03
Incertain	278	52.55
Total	529	100

Tableau 2 : Envie de l'apprentissage du français au niveau supérieur

Raisons de l'apprentissage du français au niveau supérieur.	Nombre	Pourcentage
- avoir des connaissances en langue française pour faire les études supérieures.	292	59
- aimer la France, sa langue et sa culture.	278	56.2
- le français est utile pour le travail dans l'avenir.	260	52.5
- le français est utile pour la vie quotidienne.	166	33.5
- se croire être compétent en langue et	164	33.1

s'intéresser à la langue.		
- le français est plus facile à apprendre que d'autres langues.	72	14.5

Tableau 3 : Raisons de l'apprentissage du français au niveau supérieur

Cours de français envisagés au niveau supérieur	Moyennes
Le français pour la traduction et l'interprétariat.	4.46
Le français pour les relations internationales.	4.42
Le français pour le tourisme et l'hôtellerie.	4.35
Le cours de langue et de grammaire	4.28
La culture française	4.22
Le français pour l'enseignement à l'école	4.17
Le français du commerce et des affaires	4.12
La littérature française	3.60

Tableau 4 : Cours de français envisagés au niveau supérieur

Les résultats de la recherche nous montrent que la plupart des apprenants de français sont des filles. Ce statut paraît normal comme ailleurs : les filles sont plus susceptibles d'apprendre les langues étrangères que les garçons.

Cette recherche met en évidence que 37,42 % des apprenants dans le sud de la Thaïlande veulent continuer à apprendre le français au niveau supérieur tandis que 10,03 % disent non, mais il est à remarquer que la moitié d'eux, 52,55 %, n'en sont pas encore certains. Ces chiffres qui sont supérieurs à ceux des apprenants désirant l'apprendre nous permettent de voir quelques indices importants et prometteurs. Ainsi, en tant que responsables du cursus, nous sommes obligés de trouver des moyens et stratégies pour motiver ce groupe d'apprenants à s'intéresser au français à l'université. Pour ce faire, plusieurs projets sont déjà mis et seront mis en place : les activités de campagne et de promotion du français dans les écoles secondaires, les foires de l'éducation, les camps linguistiques, les concours de compétences de français et d'autres pour les sensibiliser aux avantages et atouts du français dans différents domaines, surtout dans le monde du travail. Ces activités contribueraient à résoudre le problème de la diminution des apprenants.

Ensuite, en ce qui concerne les raisons pour lesquelles les apprenants de français

dans les écoles secondaires du Sud de la Thaïlande apprennent le français, cette recherche nous révèle que la plupart d'entre eux veulent se servir de la connaissance de la langue française afin de faire des études supérieures. Cela correspond au résultat de la recherche de Constantin (2008) concernant les étudiants de première année de la faculté d'économie de l'université Oradea, en Roumanie. En effet, le besoin d'apprentissage d'une langue étrangère afin de l'utiliser dans les études supérieures soit dans la même filière soit dans d'autres filières est un motif important qui amène les apprenants à travailler plus sérieusement et par suite à réussir dans leurs études (Cuq, 2003).

D'ailleurs, 56,2 % des lycéens veulent continuer l'apprentissage du français puisqu'ils aiment la France, sa langue et sa culture. Ce constat coïncide avec les recherches de Chaisri (2005) et de Constantin (2008). Il va de soi que l'amour de la langue et de la culture du pays de la langue apprise, faisant partie de la motivation intrinsèque de l'apprenant, est un des facteurs importants qui lui permettent d'avoir une bonne attitude auprès de cette langue et qui l'encouragent conséquemment à la réussite dans son apprentissage (Bailly, 1999 ; Bogaards, 1991).

La recherche nous permet également de constater que 52,5 % des apprenants ont envie d'apprendre le français au niveau supérieur en le trouvant utile pour le travail dans l'avenir. Ce constat confirme les résultats de certaines recherches précédentes (Chaisri, 2005, 2013 ; Bundit, 2004 ; Yanaprasat, 2001 ; Purinthrapibal, 2013) qui ont montré que la plupart des apprenants thaïlandais choisissent d'apprendre le français pour des raisons professionnelles. En effet, actuellement, la Thaïlande s'ouvre de plus en plus au monde extérieur et elle exerce différents échanges à tous les niveaux avec les pays francophones, la connaissance du français est une composante importante et essentielle qui est favorable à la recherche d'un travail offrant des débouchés en Thailande (Purinthrapibal, 2013 ; Bundit, 2004 ; Chaisri, 2005)

D'ailleurs, cette recherche nous révèle que les apprenants de français des écoles secondaires du Sud de la Thaïlande désirant continuer d'apprendre cette langue envisagent que les universités leur proposent dans leur programme les différents cours de français suivants : le français pour la traduction et l'interprétariat (moyenne = 4,46), le français pour les relations internationales (moyenne = 4,42), le français pour le tourisme et l'hôtellerie (moyenne = 4,35), le cours de langue et de grammaire (moyenne = 4,28), le français des affaires (moyenne = 4,12), le français pour l'enseignement à l'école (moyenne = 4,17), la culture française (moyenne = 4,22) et la littérature française (moyenne = 3,60) vient en dernier rang.

Ces résultats nous permettent de faire ressortir que les lycéens thaïlandais s'intéressent assurément au français sur objectif spécifique (le FOS). Cela correspond largement au constat précédent : un des motifs de leur besoin d'apprendre le français à l'université est l'utilité de cette langue pour le travail dans l'avenir. En effet, le FOS faisant partie de la méthodologie du français langue étrangère (FLE) désigne une approche particulière qui consiste à organiser l'enseignement d'une langue étrangère à partir d'un besoin clairement identifié. L'enseignement du FOS émanant du monde professionnel s'adresse à un public avec des demandes communicatives spécifiques (Lehmann, 1993 ; Mangiante et Parpette, 2004) qui se singularise par une perception aiguë de ses besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers et professionnels (Richer, 2008). L'enseignement du FOS implique la transmission d'une information, d'une discipline, d'un champ d'expériences particulier, d'une science, d'un savoir-faire lié à une profession déterminée, etc. Autrement dit, comme conclut Richer (2008) : l'objet d'enseignement/apprentissage en FOS se signale, en ce qui concerne la langue, par des genres spécifiques qui la façonnent, par le lien fort entre langage et action ; et en ce qui concerne la culture, par une mise au premier plan des « évidences invisibles » et des cultures d'entreprise. Donc, l'apprentissage du FOS est considéré comme « un capital » pour l'apprenant car les cours de FOS ont pour mission, entre autres, de l'aider à mieux se préparer au marché du travail tout en accélérant sa carrière professionnelle. Par ailleurs, dans le cas du FOS, le public est conscient de ses besoins et de ses objectifs ainsi que de la rentabilité immédiate, par conséquent l'apprentissage du FOS permettra de renforcer la motivation chez les apprenants (Qotb, 2008). Ainsi, nous sommes persuadés que la raison pour laquelle les lycéens thaïlandais ont besoin de l'apprentissage du FOS, est parce que celui-ci constituerait un atout non seulement lors de leur phase de recherche de travail mais aussi pendant leur travail.

Pourtant, d'après le constat précédent, nous remarquons que l'intérêt des apprenants pour les cours du français de l'interprétariat, de la traduction et du français des relations internationales est supérieur à celui des cours du français du tourisme et de l'hôtellerie et du français des affaires. Cela nous fait penser que les tendances de l'enseignement et de l'apprentissage au sein du FOS changeraient.

D'après nous, la perspective de la mondialisation serait un des facteurs de ce changement. Il va de soi que la profession de traducteur et d'interprète en français n'est pas répandue en Thaïlande car elle constitue certainement la tâche la plus difficile, d'autant que l'accent est principalement mis sur l'anglais, la première langue étrangère

la plus utilisée dans le pays. Ainsi, l'apprentissage du français de la traduction et de l'interprétariat pourrait constituer une voie plus facile pour entrer sur le marché du travail. C'est la raison pour laquelle, en adaptant notre programme du diplôme de Licence en option majeure de français, nous avons mis en place deux cours de traduction, l'un, traitant la traduction français-thaï, est obligatoire et l'autre optionnel pour les étudiants qui ont besoin d'approfondir leurs connaissances dans ce domaine. Et pour répondre à ce besoin des apprenants de français dans la région du Sud, nous avons aussi envoyé un enseignant suivre une formation supérieure de traduction.

De même, en Thaïlande actuellement, le personnel du secteur des relations internationales qui parle français est très peu nombreux, car l'anglais prend la place la plus importante. Ainsi, pouvant suivre le cours de français des relations internationales, l'apprenant aurait une occasion de trouver un emploi plus facilement que d'autres (Paladisai, 2013). Ce serait une raison pour laquelle les lycéens envisagent l'enseignement du français des relations internationales au niveau supérieur. Pourtant, nous ne pouvons pas assurer de cours de français des relations internationales dans notre nouveau programme d'études faute de personnel compétent dans ce domaine. Actuellement, en Thaïlande, il n'y a que deux universités dans la capitale, à Bangkok, qui proposent ce cours aux étudiants de la faculté des Sciences Politiques. Néanmoins, elles accueillent peu d'inscrits. Il est probable que cela est dû soit à la difficulté du français qui, d'après les résultats de plusieurs recherches, constitue une des causes importantes de la baisse des apprenants du français en Thaïlande (Purinthrapibal, 2008) soit au fait que le rôle du français devient de moins en moins important dans les affaires internationales.

Toutefois, pour les cours du français du tourisme et de l'hôtellerie et du français des affaires, malgré des moyennes inférieures aux cours du français de la traduction et des relations internationales, un certain nombre d'apprenants veulent encore les apprendre. Ainsi, dans le nouveau programme d'études de Licence de notre établissement, nous proposons encore comme cours optionnels le français du tourisme 1 et 2, le français du secrétariat ainsi que le français des affaires 1 et 2. En effet, la compétence en français, comme précédemment cité, permet aux jeunes diplômés thaïlandais d'avoir l'opportunité de trouver plus facilement un emploi, en particulier dans les secteurs du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration (Bundit, 2004 ; Chaisri, 2005 ; Purinthrapibal, 2013).

Il est à remarquer également que bien que les apprenants de français dans le Sud de

la Thaïlande envisagent à haute dose l'enseignement du FOS, ils s'intéressent aussi largement au cours de langue et de culture françaises. Il est certain que les compétences langagières et connaissances culturelles constituent toujours les composantes importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui leur permettent de communiquer dans différentes situations d'une manière efficace. D'ailleurs, elles contribueront favorablement à la réussite de l'apprentissage du FOS. Nous assurons donc des cours de langue visant à développer les quatre compétences communicatives et deux cours spécifiques sur la culture française intitulés « la France et les Français » et « la francophonie et la communauté européenne ».

Une autre remarque frappante est que les lycéens thaïlandais veulent aussi beaucoup apprendre le français pour l'enseignement à l'école. Cela nous amène à croire qu'un certain nombre de ces apprenants de français aspirent à travailler comme professeur des écoles bien que les écoles secondaires suppriment de plus en plus l'enseignement du français et que le soutien des directeurs d'école pour l'enseignement du français devienne médiocre. De même pour le niveau supérieur, la faculté de Pédagogie des universités a supprimé le programme de Licence de la didactique du français pour former les futurs enseignants de français, y comprise l'université Prince de Songkla il y a une dizaine d'années.

5 Conclusion

Cette étude de recherche a pour but d'analyser les besoins relatifs à l'apprentissage du français dans l'enseignement supérieur chez les lycéens de 32 écoles secondaires dans les 14 provinces du Sud de la Thaïlande. Elle a été menée à l'aide d'un questionnaire. Les résultats de l'étude nous montrent que 52,55 % des apprenants de français au niveau secondaire ne sont pas encore sûrs de continuer d'apprendre cette langue à l'université tandis que 37,42 % ont besoin de le faire parce qu'ils reconnaissent son importance et son utilité, non seulement pour leurs études supérieures mais surtout pour leurs opportunités dans la vie professionnelle. Le plus grand nombre de ces lycéens désireux de continuer leurs études de la langue française au niveau supérieur s'intéressent successivement aux cours de français pour la traduction et l'interprétariat, le français pour la diplomatie et le français du tourisme et de l'hôtellerie.

Cette recherche nous apporte différentes contributions utiles et rentables pour l'aménagement du cursus et le programme d'enseignement du français à l'université Prince de Songkla ainsi que le développement du français au niveau supérieur en

fonction des besoins et intérêts des apprenants.

Références

Bailly, D. (1999). Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe. *Les langues modernes*, *3*, 8-25.

Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Didier.

Bundit, T. (2004). *Contribution à une redéfinition des objectifs et des contenus de l'enseignement du français du tourisme dans les Instituts Rajabhat en Thaïlande*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté. Chaisri, K. (2005). *Besoin de la langue française dans le secteur touristique à Phuket (en Thaïlande)*. Mémoire de Master 2, Université d'Avignon et du Pays de Vaucluse.

Chaisri, K. (2013). Current Situations and Problems of Teaching and Learning French in Secondary Schools in Phuket. *Songklanakarin Journal of Social Sciences and Humanities*, *19(2)*, 99-127.

Constantin, F. (2008). Aspects motivationnels dans l'apprentissage des langues étrangères - le cas du français dans une faculté de sciences économiques. *Annals of Faculty of Economics, University of Oradea, Faculty of Economics, 1(1)*, 596-601.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: Clé International.

Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Paris : Hachette.

Manguante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris : Hachette.

Qotb, H. Un site pour l'enseignement du français sur objectif spécifique : LE FOS.COM. *Synergies Chine*, *3*, 81-94.

Paladisai, W. (2013). Les politiques de l'enseignement des langues occidentales et le rôle du français dans le système éducatif thaïlandais. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français*, *36(2)*, 87-91.

Purinthrapibal, S. (2008). *Enseignement du FLE assisté par ordinateur en Thaïlande : étude de l'aide à la compréhension de relations logiques cause-conséquence*. Thèse du doctorat (nouveau régime), Université de Toulouse II Le Mirail.

Purinthrapibal, S. (2013). Les motifs de l'apprentissage du français chez les élèves des écoles secondaires des 14 provinces du sud de la Thaïlande. In Mirakamal, N.C. (dir.), *Actes du colloque « Études francophones : enjeux et perspectives »*. Chennai : Samhita Publications.

Purinthrapibal, S. et Chansamuh, A. (2015). *Status, Trend and Needs of French Language Learning in the Secondary Schools in Fourteen Southern Provinces***.** Pattani: Prince of Songkla University.

Richer, J.J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée?. *Synergies Chine*, *3*,15-30.

Yanaprasart, P. 2000. *Langue et culture dans l'enseignement du français en Thaïlande*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.

Enjeux de la langue française au Vietnam
De l'étude des motifs du choix à la définition des stratégies de promotion

VO Van Chuong
vvchuong@ctu.edu.vn
(Université de Can Tho - Vietnam)
LASEMILLANTE Priscille
priscille.lasemillante@institutfrancais-vietnam.com
(Institut français du Vietnam - Vietnam)

Résumé

L'étude au moyen d'un entretien de groupe et d'un questionnaire sur les motifs du choix du français déclarés par les parents des élèves francophones vietnamiens montre que l'image de la langue française adoptée souvent par les élites comme langue de culture ou langue de beauté semble ne plus l'être aujourd'hui. Ces choix sont en effet de plus en plus « utilitaristes ». Le français ne peut absolument pas concurrencer l'anglais du point de vue de la popularité. Mais il peut faire la différence et convaincre les parents d'élèves par les opportunités et les avantages qu'il peut apporter, par ses bonnes conditions et sa qualité d'enseignement et par sa fonction facilitatrice pour l'apprentissage d'autres langues étrangères. Il convient donc d'établir une étude de l'attractivité de la langue française au Vietnam afin d'en tirer des conclusions opérationnelles pour sa promotion. Les actions des partenaires francophones ainsi que la politique linguistique du Ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation feront l'objet d'une analyse critique pour définir de nouvelles stratégies de promotion plus pertinentes.

Mots clés

Enjeux, motifs de choix, stratégies de promotion, langue française, Vietnam

1 Contexte de la recherche

Le Vietnam est pays membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie depuis 1970 et a plus de 40 ans de relations diplomatiques avec la France. Les autorités vietnamiennes en partenariat avec les instances francophones ont déployé beaucoup d'énergie afin de maintenir un environnement francophone dans cet État membre au

moyen de l'enseignement-apprentissage du et en français dans le système éducatif national. L'enseignement du français a connu un grand essor dans les années 1990 et 2000 avec la création des classes dites bilingues (classes offrant aux élèves du primaire au lycée un enseignement intensif du français et des matières scientifiques en français dans le cadre du Programme de l'enseignement intensif du et en français - fruit d'une coopération tripartite entre le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Ambassade de France au Vietnam) et des classes de français LV2. Néanmoins, nous assistons à présent à une phase de déclin marquée par un intérêt modéré pour l'apprentissage de la langue française.

Tableau 1 : Chute des effectifs de 2006 à 2014

	Après 3 ans (2006-2009)	**Après 9 ans (2006-2014)**
Nombre d'enseignants	- 35,7 %	- 55,5 %
Nombre d'élèves	- 47,2 %	- 68,5 %
Nombre de classes	- 37,5 %	- 63,5 %
Nombre d'établissements	- 29,5 %	- 55,4 %

Tableau 2 : Chute des effectifs - pourcentage

Comment expliquer ce déclin ?

Et quelles seraient les stratégies pertinentes pour la relance de l'enseignement du français dans ce pays francophone ?

Depuis une quinzaine d'années, l'enseignement du français au Vietnam fait l'objet de nombreuses recherches mais elles sont pour la plupart du temps d'ordre didactique et pédagogique. Peu l'abordent d'un point de vue sociolinguistique. Or, les problèmes posés par l'enseignement d'une langue ne résident pas uniquement dans sa dimension didactique et pédagogique mais ils sont étroitement liés à la situation sociolinguistique du pays concerné et aux enjeux sociaux que représente cette langue. Une étude sur ces

aspects sociolinguistiques servira sans aucun doute de base pertinente pour fonder toute politique ou stratégie d'intervention.

C'est dans cette optique que notre recherche a été menée. Elle vise à déterminer les facteurs sociolinguistiques qui influencent le choix du français et tente de définir, à partir de là, des pistes stratégiques de relance de l'enseignement de la langue française au Vietnam.

2 Méthodologie

Afin d'atteindre les objectifs susmentionnés, nous avons conduit une enquête dans 8 villes et provinces du Vietnam : Ha Noi, Hai Phong, Nghe An, Thua Thien Hue, Da Nang, Da Lat, Ho Chi Minh-ville et Ben Tre. Le choix des lieux de recherche tient compte de la répartition géographique (2 dans le Nord, 3 dans le Centre, 2 dans le Sud et 1 dans les hauts plateaux) et de la taille des villes et provinces choisies (3 mégalopoles du pays et 5 petites villes et provinces).

Dans le cadre de cette enquête, nous avons administré un questionnaire écrit auprès de 598 parents des élèves de classes bilingues et mené des entretiens semi-directifs auprès de 7 groupes de parents d'élèves de tous niveaux (du primaire au lycée). Chaque groupe interrogé comprenait une dizaine de prospects par localité. Des entretiens ont également été conduits auprès des responsables des Services de l'Education et de la Formation (SEF) et des enseignants dans les villes et provinces concernées.

Enfin, nous appuyons aussi notre argumentaire par des données secondaires de recherche provenant des rapports d'activités et des bilans des instances francophones basées au Vietnam.

3 Résultats

3.1 Quelle vision sur la langue française chez les parents d'élèves ?

Selon A. Wolff (2010), en Asie, c'est la dimension culturelle et prestigieuse qui joue sur la présence du français sur ce continent étranger à la langue de Molière. Au Vietnam, cela était vrai pendant de longues années après l'indépendance du pays. Mais cette image de langue de culture ou langue de beauté adoptée souvent par les élites semble ne plus l'être aujourd'hui si on regarde les catégories professionnelles des parents d'élèves interrogés.

Résultats recueillis au moyen d'un QCM où une personne interrogée pouvait cocher 2 réponses au maximum (professions du père et/ou de la mère).

Catégorie professionnelle	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	18	3,0 %
Gestionnaire	71	**11,9 %**
Expert en science et technique	21	3,5 %
Expert en science de la santé	34	5,7 %
Expert en sciences de l'éducation	89	**14,9 %**
Expert en sciences économiques	103	**17,2 %**
Expert en TIC	17	2,8 %
Expert en culture, sociologie et sciences juridiques	18	3,0 %
Technicien ou stagiaire	8	1,3 %
Employé administratif	243	**40,6 %**
Employé de services ou de commerce	287	**48,0 %**
Ouvrier qualifié de type agricole, forestier et aquacole	4	0,7 %
Ouvrier qualifié de type artisanal	15	2,5 %
Ouvrier qualifié de type industriel	46	7,7 %
Ouvrier non qualifié	123	**20,6 %**
Militaire et policier	4	0,7 %
Chômeur	6	1,0 %
Retraité	12	2,0 %
TOTAL OBS.	**598**	

Tableau 3 : Catégories professionnelles des parents d'élèves

En effet, près de la moitié des parents appartient à la classe moyenne : 48 % sont employés de services et de commerce et 40,6 % employés administratifs. Les catégories considérées comme élites (experts et cadres) n'occupent que moins de 20 %.

Afin de définir la représentation qu'ont les parents d'élèves de la langue française et de son enseignement, il leur est demandé, au début de l'enquête, de noter les trois premières idées qui leur viennent en tête lorsqu'on en parle.

Seul 14,6 % des parents d'élèves déclarent garder encore l'image du français

comme une belle langue ou connaître la France comme un pays humaniste avec des formations d'excellence dans certains domaines. Pour la plupart, ils en ont une représentation plutôt négative : langue peu populaire (70,4 %) offrant peu d'opportunités, programme surchargé, manque de manuel, moyen pour contourner la carte scolaire. Nous pourrions alors nous interroger sur le choix tout de même fait par les familles de placer leurs enfants au sein du programme bilingue. Ainsi, ce choix se justifie par une volonté de garantir aux élèves une scolarisation dans un bon établissement et non forcément pour le programme en français. En effet, les programmes bilingues ne sont dispensés que dans des établissements d'élite ou d'excellence au Vietnam.

Par ailleurs, nous relevons que l'idée positive la plus récurrente chez les personnes interrogées est la qualité de l'enseignement de cette langue (35,1 %). Les autres aspects positifs prétendus comme atouts de l'apprentissage du français tels que « enseignement propice au développement intellectuel et socio-affectif » et « langue plus proche du vietnamien que les autres » sont passés presque inaperçus (1,3 % et 1 %).

Question : Notez trois idées qui apparaissent en premier dans votre esprit lorsqu'on vous parle de l'enseignement du français.

Enseignement du français – Représentation	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	11	1,8 %
Bonne qualité d'enseignement	215	**35,1 %**
Enseignement propice au développement intellectuel et socio-affectif	8	1,3 %
Langue plus proche du vietnamien que les autres langues étrangères	6	1,0 %
Langue et pays intéressants	87	**14,6 %**
Opportunités	46	7,7 %
Domaines d'excellence : médecine, architecture	23	3,9 %
Accès facile aux établissements de notoriété	128	**21,4 %**
Programme surchargé	346	**57,9 %**
Manque de manuel scolaire et de ressources documentaires	116	**19,4 %**

Langue peu populaire	421	**70,4 %**
Peu d'opportunités	243	**40,6 %**
TOTAL OBS.	**598**	

Tableau 4 : Représentations des parents d'élèves sur l'enseignement du français

Au cours des entretiens semi-dirigés, les personnes interrogées ont également fait mention des autres éléments négatifs suivants :

- environnement linguistique peu favorable ;
- nombre très limité de formations francophones à l'université ;
- nombre limité de vœux au concours d'entrée à l'université ;
- manque de débouchés pour les étudiants sortant des formations francophones à l'université ;
- manque d'information sur les besoins en langue française dans le pays et la ville ou province.

Ces résultats révèlent que le seul fait d'être une belle langue n'est plus suffisant pour attirer les parents d'élèves vers le français. En effet, ces derniers font le choix d'apprentissage d'une langue étrangère pour leurs enfants en fonction des avantages que ceux-ci pourront en tirer.

3.2 Quelle attractivité présente la langue française ?

Pour les raisons historiques qui unissent le Vietnam et la France, nous avons cherché à savoir si le choix de l'apprentissage du français par les familles pour les élèves était fondé sur des motifs familiaux (transmission d'une génération à une autre par exemple). Nous recueillons 31,6 % de réponses positives à cette question.

Rapport familial avec le français	Nb. cit.	Fréq.
Oui	189	31,6 %
Non	409	**68,4 %**
TOTAL OBS.	**598**	**100 %**

Tableau 5 : Rapport familial avec le français

Par contre, nous relevons qu'il s'agit souvent d'un apprentissage partagé par les membres de la famille appartenant à une même génération (celle des élèves faisant l'objet de l'étude) : un frère, une sœur, un cousin est élève ou étudiant de français (57,7 %).

Rapport familial avec le français : précisions	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	12	6,4 %
Quelqu'un des générations ascendantes (grand-père, grand-mère, oncle, tante, père, mère…) est francophone (mais vit au Vietnam)	45	23,8 %
Quelqu'un de la même génération (celle des élèves faisant l'objet de l'étude : frère, sœur, cousin(e)…) est élève ou étudiant de français	109	**57,7 %**
Quelqu'un de la famille vit actuellement en France ou dans un pays francophone (autre que le Vietnam)	23	12,2 %
TOTAL OBS.	**189**	**100 %**

Tableau 6 : Précisions sur le rapport familial avec le français

Nous en déduisons donc qu'à un moment T, l'apprentissage du français a répondu aux attentes des parents ou que la première personne du cercle familial qui en a fait l'apprentissage a su en tirer certains avantages intéressants et influencer le choix des parents des enfants de la même génération (effet de pairs).

Notre opinion a été confirmée au regard des résultats obtenus par la suite. Effectivement, lorsque nous demandons aux parents qui considèrent le français comme langue de priorité de justifier leur choix, ils sont majoritaires à mentionner les aspects positifs de l'apprentissage de cette langue : les bonnes conditions et la bonne qualité d'enseignement (65,1 %), les opportunités et avantages dont les élèves de ces classes peuvent bénéficier (61,8 %).

Nous remarquons également que certains parents (4,6 %) sont plus patients et plus stratégiques en choisissant le français comme première langue étrangère et l'anglais comme seconde langue étrangère : ceux-ci conçoivent que si leurs enfants choisissaient l'anglais comme première langue étrangère, ils auraient moins de chance de connaitre d'autres langues étrangères moins populaires dont le français, et que l'accès préalable au français facilitera l'apprentissage de l'anglais.

Sur les 598 personnes interrogées (dont 26 cas de non réponses), 179 parents (29,9 %) considèrent l'anglais comme la langue étrangère prioritaire et 393 (65,7 %) placent en premier le français.

Langue de priorité : justification	Anglais	Français

	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	14	7,8 %	42	10,7 %
Utilité/popularité	165	**92,2 %**	0	0,0 %
Opportunités, avantages	0	0,0 %	243	**61,8 %**
Fonction facilitatrice	0	0,0 %	18	4,6 %
Sentiment d'attachement ou rapport familial	0	0,0 %	167	**42,5 %**
Conditions et qualité d'enseignement	0	0,0 %	256	**65,1 %**

Tableau 7 : Justification du choix de la langue de priorité

Ce dernier tableau indique aussi que certains parents (29,9 %) qui ont leurs enfants dans les classes de français bilingues considèrent tout de même l'anglais comme première langue de priorité pour leurs enfants, mais leurs argumentaires sont fondés uniquement sur l'utilité et la popularité de cette langue (92,2 %). 77,9 % des parents mentionnent que leurs enfants apprennent une autre langue étrangère parallèlement au cours de français. Et 89,1 % d'entre eux encouragent ou obligent même leurs enfants à apprendre l'anglais.

Autre LE en parallèle	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	26	4,3 %
Oui	466	**77,9 %**
Non	106	17,7 %
TOTAL OBS.	**598**	**100 %**

Tableau 8 : Autre LE en parallèle avec le français

3.3 Quelles politiques linguistiques menées par les autorités éducatives ?

Depuis 2008, le Ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation (MEF) met en œuvre un plan d'enseignement des langues étrangères de grande envergure au sein des établissements scolaires et universitaires et a établi des directives et des politiques importantes pour promouvoir l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans

l'ensemble du pays.

La réforme de l'enseignement des langues vivantes étrangères mise en œuvre, le projet « Enseigner et apprendre des langues étrangères dans le système éducatif national pour la période 2008-2020 » prévoit l'amélioration de la qualité de la formation en langues non seulement pour les apprenants mais aussi pour le corps enseignant, en envisageant l'élaboration de nouveaux programmes d'enseignement/apprentissage, basés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Mais paradoxalement, à travers les entretiens avec les enseignants, beaucoup d'entre eux se plaignent que le MEF et les SEF n'aient pas de politique linguistique et que cela mette en difficulté les langues étrangères autres que l'anglais, dont le français. Si les enseignants émettent cette remarque, c'est parce que cette politique n'est pas assez visible en termes d'actions ou de mesures précises sur le terrain.

En effet, les établissements rencontrent encore des difficultés dans le recrutement et la titularisation des enseignants de français. Le problème du manque de professeurs des matières scientifiques en français dans les établissements bilingues est connu depuis plusieurs années mais il reste sans solution jusqu'à maintenant. Aucune planification n'a été faite pour combler le manque d'enseignants de ces matières. Quant à la mise en place des cursus d'enseignement du français, la continuité d'un cycle à l'autre et le passage d'un cursus à l'autre ne sont pas toujours assurés dans certaines villes et provinces.

Néanmoins, ce qui est le plus frappant, c'est que, dans le cadre du projet national des langues étrangères 2008-2020, certaines villes et provinces mettent trop de moyens et ont recours à des mesures fortes pour développer à tout prix l'anglais alors que le français tout comme les autres langues étrangères sont marginalisées bien qu'il s'agisse d'un projet pour *les* langues étrangères. Par ailleurs, depuis la naissance de ce projet, de nombreuses classes de français ont été fermées partout dans le pays. Leur fermeture est souvent décidée par la volonté personnelle de certaines autorités éducatives sous prétexte qu'il n'y a pas de demandes de la part des élèves et parents d'élèves. En réalité, ces demandes peuvent être absentes chez certains individus, mais elles ne doivent pas l'être au niveau provincial ou national, notamment lorsque le gouvernement cherche à développer la politique de diversification des relations internationales.

Le problème se situe ainsi non pas au niveau de la politique linguistique mais plutôt au niveau de l'aménagement linguistique, terme défini par L.-J. Rousseau comme « la mise en œuvre de la politique linguistique d'un Etat ou d'une organisation qui souhaite

intervenir explicitement sur la question de l'usage des langues » (L.-J. Rousseau, 2005). Cet aménagement, s'il existe, est toujours fait pour promouvoir l'anglais, mais jamais ou rarement pour les autres langues. Dans un esprit simpliste (sans faire la distinction entre politique linguistique et aménagement linguistique), on peut dire qu'il existe bien non pas une, mais des politiques linguistiques dans le pays : une politique favorable au multi/plurilinguisme dans les textes officiels et une politique favorisant le monopole de l'anglais dans les faits, une politique fondée sur le volontarisme (souvent guidée par un certain pragmatisme) et favorable à l'anglais et aux langues émergentes comme le japonais et une politique de laisser-aller pour les autres dont le français.

Lors des entretiens avec les SEF, nous avons constaté une contradiction dans leurs discours : ils justifient souvent la difficulté à ouvrir des classes de français dans leurs villes ou provinces par les faibles demandes sociales (souvent contradictoires avec les demandes des élèves et parents d'élèves) alors qu'ils ne peuvent pas nous dire sur quels enjeux politiques, économiques, culturels ou sur quelles demandes sociales se fondent les politiques linguistiques de leurs villes ou provinces. Ils déclarent par ailleurs avoir suivi strictement les instructions du MEF concernant le développement de l'enseignement des langues étrangères. Cela veut dire que pour construire leurs politiques linguistiques, soit ils courent après la tendance de masse chez les parents d'élèves, soit ils s'appuient sur les décisions du MEF sans tenir compte des particularités contextuelles de leurs villes ou provinces. D'ailleurs, certains d'entre eux clament que l'appui du MEF n'est pas encore assez fort pour faciliter les décisions des SEF sur plusieurs problèmes tels que l'aménagement linguistique de la ville ou province, l'égalité des langues étrangères, la titularisation des enseignants, le statut de la langue LVE2… D'après eux, c'est exactement pour cette raison qu'ils sont parfois démunis face à des décisions volontaristes de certains directeurs d'établissement qui souhaitent fermer ou ne pas ouvrir les classes de français dans leurs établissements même si ceux-ci possèdent des conditions nécessaires et suffisantes.

4 Stratégies de promotion

4.1 Constat liminaire

L'intérêt spécifique pour une langue est souvent lié aux représentations que l'on a de celle-ci. Elles dépendent des représentations personnelles ou collectives que l'on a de la langue, de la culture qu'elle véhicule. Les besoins et les attentes envers la langue apprise sont très variables d'un individu à un autre. Ils dépendent de l'objectif lié à cet

apprentissage. Ils peuvent également être évalués au niveau de l'État. Ainsi, les autorités éducatives nationales peuvent mettre en place des dispositifs d'enseignement des langues étrangères, veiller au maintien de l'offre de formation, s'assurer de sa qualité et sensibiliser les familles à l'intérêt d'apprendre ces langues.

Les études menées ces dernières années par les universitaires vietnamiens ont beaucoup traité la problématique de la représentation des parents d'élèves au sujet du programme intensif du et en français. Les chercheurs ont tenté de relever les causes menant à l'abandon du programme par les élèves et d'identifier les dysfonctionnements et les points forts de celui-ci afin d'améliorer son attractivité auprès des parents d'élèves.

Notre recherche, tout en traitant la même problématique, quelle représentation de la langue française, va au-delà de la simple amélioration du programme d'enseignement intensif dit bilingue et vise à s'interroger sur la ou les démarches entreprises afin de promouvoir la langue française au Vietnam dans le contexte éducatif.

Il s'agit donc, dans cette dernière partie de notre réflexion, de relever les méthodes employées par les différents acteurs politiques, éducatifs afin de redynamiser l'enseignement de la langue française au Vietnam.

Nous choisissons volontairement le terme de redynamisation. Comme nous l'avons énoncé au début de ce travail, l'enseignement du français au Vietnam a connu son âge d'or à la fin des années 1990 et au début des années 2000 (création des classes bilingues, enseignement du français LV2, soutien à la formation de haute qualité des enseignants de français en France, distribution massive de supports pédagogiques, etc.). Depuis, nous assistons à un déclin, qui semble inéluctable, de cet enseignement malgré la mise en œuvre de nombreuses initiatives et notamment les projets entrepris grâce au Fonds de Solidarité Prioritaire Valorisation du Français en Asie du Sud-Est (VALOFRASE) et sa deuxième composante Consolidation du Français en Asie du Sud-Est (CEFASE)[1].

De nombreux facteurs pourraient être exposés afin d'expliquer cette situation, ouverture du marché vietnamien à l'international, attractivités économique et culturelle des pays voisins ou encore, dans un contexte de globalisation, la simple dichotomie

[1] Lancé en 2006, VALOFRASE est mis en œuvre dans les trois pays d'Asie du Sud-Est membres de l'OIF (Cambodge, Laos, Vietnam). Il s'inscrit dans le cadre de leurs politiques nationales d'enseignement des langues étrangères. Ce projet rassemble huit partenaires : outre les trois pays cités, deux organisations multilatérales de la Francophonie (OIF et AUF) et trois partenaires techniques et financiers bilatéraux (Fédération Wallonie-Bruxelles, France et Québec).

anglais, langue de la mondialisation, français, langue de culture, offrant peu d'opportunités. C'est, entre autres, cette représentation, partagée par le large public dont les parents d'élèves comme nous avons pu le faire ressortir à travers notre étude, que les acteurs politiques et éducatifs doivent surpasser s'ils veulent assurer un avenir à la langue française au Vietnam.

4.2 Quelles sont les attentes des parents d'élèves ?

Comme développé précédemment, malgré la baisse des effectifs et les difficultés que rencontre l'apprentissage du français au Vietnam, les parents d'élèves reconnaissent les atouts de cet enseignement : conditions et qualité des programmes, opportunités et avantages en termes de mobilité universitaire, fonction facilitatrice dans l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, etc.

L'administration des questionnaires nous a permis de relever 11 propositions afin de faire évoluer l'enseignement du français au Vietnam. Nous proposons de les classer en deux catégories :

- les actions à mener par le Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF) ;
- les actions à mener avec le soutien des partenaires francophones.

Qu'attendent les parents du MEF ? Ils souhaiteraient :

- que le statut de l'enseignement du français soit plus clairement explicité et que cet enseignement soit accessible sur l'ensemble du territoire, à travers toutes les provinces et également à tous les niveaux, si bien évidemment les ressources nécessaires sont réunies ;
- qu'un responsable de l'enseignement du français soit identifié dans chaque province ;
- que le recrutement des enseignants soit plus contrôlé afin d'assurer la qualité du programme ;
- que le programme soit allégé car depuis la dernière réforme datant de 2009, il a souvent été décrié mais aucun changement n'a été officiellement apporté malgré les préconisations discutées lors des rencontres pédagogiques et des stages ;
- que des manuels de qualité soient choisis et introduits dans l'enseignement.

Qu'attendent les parents du MEF et des partenaires francophones ?

Si nous devions résumer l'ensemble des attentes en un titre, nous le formulerions de la façon suivante : « renforcement des actions, communication et visibilité ». En effet, les parents souhaitent :

- que le continuum « éducation du ou/et en français – formation universitaire –

opportunité d'emploi » soit assuré et que les partenaires francophones renforcent leur politique de coopération et la visibilité des actions menées ;

- que le MEF et les partenaires francophones développent des outils de communication afin de mieux présenter les opportunités liées à l'apprentissage du français à destination des élèves et à eux-mêmes ;
- voir les actions entreprises avec les partenaires francophones se concentrer sur les provinces, villes, établissements où une réelle volonté de développement du français subsiste ;
- que des activités francophones soient proposées : voyages scolaires, programmes d'échanges avec d'autres jeunes francophones ;
- la présence de francophones natifs dans les établissements afin de permettre à leurs enfants d'interagir en langue étrangère plus aisément ;
- la refonte du programme avec l'insertion des différents niveaux du DELF. Cet outil devra permettre de suivre la progression des apprenants tout au long de leur parcours scolaire et d'en garantir la qualité. Son obtention serait également un élément facilitateur pour la mobilité étudiante.

Si nous adoptons une démarche prospective, nous pouvons à présent dire que nous disposons de certains éléments solides à partir desquels nous pourrions développer une ou de nouvelles stratégies de promotion du français au Vietnam répondant à *la demande* en vue de la rendre plus lisible, visible, efficiente.

Il nous paraît donc important de plaider la cause de la diversité linguistique auprès des institutions, des parents d'élèves, des chefs d'établissement, et de développer des outils de diffusion de la langue française afin de montrer la richesse de la diversité linguistique déjà présente au Vietnam.

4.3 Quels axes prioritaires redéfinir ?

Tout d'abord, il nous semble important de définir un nouveau plaidoyer et de nouveaux outils de communication. Ainsi, l'ensemble des acteurs politiques et éducatifs concernés par la promotion de la langue française devraient accentuer leur communication sur le fait qu'il existe un véritable continuum dans l'enseignement du français au Vietnam, du primaire au niveau universitaire, que leurs actions sont complémentaires, qu'elles se diversifient et proposent des projets innovants et attractifs.

D'autre part, la formation continue des professionnels du et en français est un volet important à prendre en compte et mettre en œuvre. L'engagement en faveur du français constitue un engagement quotidien des professionnels et des prescripteurs qui sont en

contact direct avec les apprenants. Cet accompagnement est déjà l'une des priorités définies par le Ministère de l'Éducation et la plupart des partenaires francophones présents au Vietnam, l'Organisation Internationale de la Francophonie, l'Agence Universitaire de la Francophonie ou encore la coopération bilatérale française. Néanmoins, les résultats ne semblent pas atteindre les objectifs visés. Les efforts entrepris devraient porter à la fois sur la formation initiale des futurs enseignants de français et la formation continue des enseignants en poste.

Par ailleurs, un enseignement ne peut être dispensé sans un outil de qualité et efficace. Si les programmes francophones étaient appréciés, ils sont aujourd'hui décriés car les contenus et les méthodes employés ne répondent plus aux attentes. Il convient donc qu'une vaste réflexion soit menée et qu'elle aboutisse concrètement à une refonte des curricula et des méthodes d'évaluation. L'enseignement de l'anglais devrait être officiellement introduit afin de promouvoir une réelle diversité linguistique dans le programme et répondre aux prérogatives du projet 2020 (enseignement de deux langues en concomitance dans le programme scolaire – à la sortie du lycée, les apprenants auront atteint en LV1, le niveau B2 et en LV2, le niveau A2).

Enfin, la diffusion d'une langue et son enseignement ne peuvent se détacher de l'incarnation de celle-ci aux yeux des apprenants. La demande est très forte d'avoir des contacts avec des locuteurs natifs et une exposition à la culture française, a fortiori francophone. Il faut en effet donner envie au public d'apprendre le français en créant un environnement francophone et en proposant des projets innovants dédiés aux jeunes.

5 Conclusion

Pour illustrer nos propos et en guise de conclusion, nous proposons de présenter brièvement quelques actions des partenaires francophones qui ont retenu notre attention et que nous pensons correspondre aux besoins et attentes du public afin de mieux promouvoir la langue française au Vietnam.

Référentiels et cartographie

Dans le but d'élaborer des outils de suivi et de plaidoirie au service d'une démarche qualité pour renforcer les offres de formation, en coopération avec le Ministère de l'Éducation, le Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique coordonne depuis 2015 quatre projets :

1) projet d'élaboration d'un référentiel de compétences des enseignants de FLE
2) plan national de formation continue destiné aux enseignants de français ;

3) projet d'élaboration d'une cartographie de la langue française dans chacun des pays de la région Asie du Sud-Est dont le Vietnam ;

4) projet de charte de qualité de l'enseignement des langues étrangères et du français LV2.

Promotion des formations universitaires françaises et francophones

Afin d'assurer l'attractivité des formations universitaires françaises, l'Institut français effectue actuellement un recensement des formations diplômantes françaises dispensées au Vietnam. Ce travail donnera lieu à l'édition du premier catalogue en vietnamien et français permettant la promotion de ces formations au Vietnam et dans les pays limitrophes. Ainsi, ce catalogue devrait permettre de mettre en avant une soixantaine de programmes universitaires français implantés au Vietnam.

Communication

Des efforts sont entrepris par l'ensemble du réseau francophone pour donner plus de visibilité aux actions entreprises en faveur de la diffusion du français.

Avec près de 90 millions de connectés au Vietnam, le réseau social Facebook est devenu un réel outil au service des partenaires francophones.

Les Espaces France et le programme d'assistants de langue

Au Vietnam, comme dans beaucoup de pays d'Asie, la probabilité pour un apprenant d'employer la langue française en situation réelle est faible. Depuis 2016, l'Institut français du Vietnam travaille à la création d'Espace France : un relais en région pour la langue, l'éducation et la culture françaises animé par de jeunes volontaires français du service civique. Il s'agit ainsi d'accroître la présence de locuteurs natifs au sein des établissements vietnamiens et d'apporter un appui à l'enseignement du français dans les classes du primaire, du secondaire et du supérieur. Ces locuteurs natifs assurent également un premier niveau d'information sur les études en France et la promotion de la culture française en animant des ciné-clubs, et en mettant à disposition du public au sein des Espaces France un choix de livres en français.

La BIMO

La BIMO est un projet d'appui et d'accompagnement aux filières bilingues vietnamiennes des premiers et seconds degrés. Elle vise à promouvoir la lecture en français auprès des apprenants et à fournir aux enseignants de nouveaux supports d'apprentissage du français.

Concrètement, la BIMO consiste en des mallettes contenant des ouvrages de lecture

en français réparties du primaire au lycée. Chaque mallette contient entre 20 à 30 livres, choisis pour correspondre à la fois à l'âge des élèves, à leur niveau de français et aux thèmes abordés dans les programmes officiels des classes bilingues au Vietnam.

Des classeurs d'activités sont proposés dans chacune d'entre elle. Ils contiennent :

- un catalogue (répertoire des ouvrages dans la mallette avec résumé) ;
- un règlement d'utilisation de la mallette ;
- des fiches d'activités (pour l'enseignant et pour l'élève).

IFprofs et FIEF

IFprofs est la communauté en ligne des professionnels de l'éducation francophone. C'est un réseau social collaboratif pensé par et pour les professionnels de l'éducation francophone : les professeurs de français, les professeurs enseignant d'autres matières (histoire, sciences, etc.) en français, les formateurs, les coordinateurs pédagogiques, les chefs d'établissement, mais aussi les médiathécaires et les étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement en français.

Avec déjà 260 membres, un an après son lancement en novembre 2016, le Vietnam est la 9^{e} plus importante communauté dans le monde, la 1ère en Asie.

Le réseau social IFprofs Vietnam a pour but de :

- répondre aux besoins des enseignants : ils y trouveront des ressources pédagogiques, méthodologiques, des informations sur les nouvelles pratiques d'enseignement ;
- retrouver sur un seul et unique espace une sélection de ressources offertes par les partenaires éducatifs tels que Franc-Parler, TV5 Monde, le Fil du bilingue, etc. ;
- renforcer les liens et les échanges au sein de la communauté des enseignants, leur permettre de mieux se connaître, d'interagir et faciliter la communication de l'actualité concernant les pratiques, innovations de l'enseignement et l'apprentissage du et en français dans le monde et au Vietnam ;
- proposer un réseau de formation continue aux enseignants (professionnalisation).

Cette communauté numérique vient en accompagnement au réseau physique, les Filières des Enseignants de Français (FIEF), regroupement au sein des associations d'amitié Vietnam-France.

Références

Agence universitaire de la Francophonie (2015) :

<www.auf.org/media/adminfiles/P4-2015.pdf>, consulté le 18 juillet 2017.

Agence universitaire de la Francophonie (2015) : <www.auf.org/bureau/bureau-asie-pacifique/actualites-regionales/mission-dexpertise-bap/>, consulté le 18 juillet 2017.

Blanchet P. (2011) : <www.sociolinguistique.fr>, consulté le 2 mai 2015.

Calvet J.-L. (1996). *Les politiques linguistiques*, Coll. « Que sais-je ? » nº 3075, Paris : PUF.

Calvet J.-L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Ministère vietnamien de l'éducation et de la formation. *Les statistiques de la situation d'enseignement du français dans le système éducatif en 2006* (Document interne).

Ministère vietnamien de l'éducation et de la formation. *Les statistiques de la situation d'enseignement du français dans le système éducatif en 2009* (Document interne).

Ministère vietnamien de l'éducation et de la formation. *Les statistiques de la situation d'enseignement du français dans le système éducatif en 2014* (Document interne).

Rousseau L.-J. (2005) : <http://termisti.ulb.ac.be/rifal/PDF/rifal26/crf-26-06.pdf>, consulté le 2 mai 2015.

VALOFRASE (2014). *Bilan mi-parcours de la mise en œuvre du Projet VALOFRASE 2 au Vietnam, Période Septembre 2013 - Octobre 2014*

Wolff A. (2012) : <http://education.francetv.fr/langues/quatrieme/article/le-francais-de-plus-en-plus-parle-dans-le-monde>, consulté le 30 mai 2017.

Wolff A. & *al.* (2010). *La langue française dans le monde 2010*. Organisation Internationale de la Francophonie - Nathan.

L'impact du savoir bilingue ou trilingue sur le processus de l'apprentissage du FLE dans le contexte Iranien

RAHMATIAN Rouhollah
rahmatir@modares.ac.ir
(Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran)
KHOSHKAM Parisa
p.khoshkam@modares.ac.ir
(Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran)

Résumé

La pratique d'apprentissage d'une langue étrangère inconnue, où l'accent est mis sur l'oreille innocente, et la mémoire musicale, a été longuement examinée par les praticiens de la méthode verbo tonale (MVT), chez les enseignants du FLE, en stage. L'enjeu de notre communication consiste à examiner l'impact du savoir bilingue, ou trilingue du public cible Iranien sur l'avancement de leur processus d'apprentissage du français, en s'appuyant sur une étude de terrain.

S'interrogeant sur l'efficacité, et l'impact de la MVT pour atteindre le tri-plurilinguisme, et pour déterminer le type des compétences concernées, l'article se propose l'hypothèse, qu'avec la MVT, un bilingue-trilingue pourrait mieux apprendre le FLE, et surtout réussir l'oral vu le haut degré réceptif du crible phonologique, et l'importance de l'intonation et le rythme.

Par une étude de terrain, l'article démontre que l'usage de la MVT contribue à mieux apprendre le FLE, et au perfectionnement des compétences orales, surtout chez les trilingues. L'originalité de cette recherche, c'est que c'est le premier travail qui s'articule sur le sujet de l'usage de la MVT sur la base du plurilinguisme dans un contexte Iranien, en analysant son impact sur l'apprentissage du FLE.

Mots clés

Langue inconnue, savoir bilingue-trilingue, verbo tonale, Français langue étrangère.

1 Introduction

À partir de la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL, en 2001, l'on constate des changements de notions : « la notion de compétence en langue a été repensée, recontextualisée, et réévaluée ». (Piccardo & Puozzo Capron, 2012). Le plurilinguisme se définit désormais autrement :

> On emploiera ce terme pour parler d'un individu qui est capable d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques. Il possède une forme spécifique de la compétence de communication qui consisté à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnel et culturels (domaines; rôles, statuts et identité des participants, actes, stratégies et genres; modalités et canaux, ton, finalités, intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite. (Riley, 2003)

Ainsi la compétence plurilingue se définit selon le CECRL :

> Comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire. La compétence plurilingue apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés. (Council of Europe, 2001).

À partir de ces définitions, d'autres notions telles que le bilinguisme et le trilinguisme deviennent plus claires, et plus compréhensibles. Depuis des années, beaucoup de débats se forment autour de ce sujet. Ces notions ont été l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de la didactique plurilingue (le Français dans le monde, 2006), (Delahaei, 2012), (Maurer, 2015) depuis la rédaction du CECRL en 2001.

Un grand intérêt pour l'intégration d'une démarche spéciale dans l'enseignement des langues étrangères dans le domaine du plurilinguisme pourrait aboutir au choix d'une méthode propre qui accentuerait plutôt l'usage de l'oral. Cette dernière remarque constituerait notre point de départ pour savoir si la méthode verbo tonale qui met son accent sur l'oral, la perception auditive, le rythme, et l'intonation, pourrait avoir des influences sur l'avancement du processus de l'apprentissage du FLE chez les apprenants qui bénéficient du savoir bilingue ou trilingue dans un contexte iranien.

Ce travail de recherche se donne cette hypothèse qu'en utilisant la MVT, un bilingue ou trilingue pourrait mieux apprendre le FLE, progresser mieux qu'un monolingue, et réussir notamment les compétences orales, vu le haut degré réceptif du crible phonologique, et l'accent mis sur l'intonation, et le rythme.

Pour examiner l'exactitude de notre hypothèse, nous nous proposons de répondre aux questions suivantes : existe-t-il vraiment un avancement concret dans l'apprentissage du FLE chez les bilingues ou trilingues avec la MVT ? Quelles sont les compétences concernées ?

Dans l'intérêt de répondre aux interrogations susdites, nous tenterons de mener une étude de terrain sur un corpus de 20 apprenants adultes qui ont un savoir bilingue-trilingue ou plurilingue, et qui profitent de mêmes conditions pédagogiques, pour l'analyser et discuter ensuite les résultats.

Pour ce faire, nous essaierons d'aborder premièrement les notions clés de notre travail, la littérature de recherche, et le corpus d'étude, puis nous traiterons les données recueillies sous le format des représentations statistiques, pour faire des discussions et répondre finalement aux questions.

2 Littérature de recherche

En ce qui concerne la langue inconnue, Michel Billières traite en 2016 le sujet dans une recherche en configurant une telle classe, dont il exprime les principes de base, le profil des apprenants et celui du formateur, au cas du russe par exemple, et par l'usage de la méthode structuro-global-audio-visuelle (SGAV), où il conclut que dans l'apprentissage d'une langue inconnue, l'apprenant finit par enregistrer la totalité des séquences sonores de cette langue pour reconstituer le sens à l'aide de sa mémoire musicale. Dans une autre recherche avec un sujet quasiment pareil, qu'il aborde, Billières insiste sur le fait de la conception d'un journal de bord par les apprenants à la fin du cours de la langue inconnue. (Billières, 2017)

Pietro Intravaia traite dans son livre (Intravaia, 2005) le sujet de l'apprentissage de la langue étrangère, dont le chapitre 7 est assigné à la formation réalisée par la méthode verbo tonale chez les professeurs des langues, où il exprime l'importance de la phonétique corrective dans cette méthode, et son influence sur l'apprentissage.

En 2009, Le Calvez publie un article sur la méthode verbo tonale au sujet de la rééducation de l'enfant sourd, où elle en revient sur les origines, et énumère les principes de cette méthode, pour conclure que cette méthode est toujours applicable, et

joue un rôle impeccable dans l'apprentissage et la rééducation des enfants sourds, par ses caractéristiques spécifiques.

Dans le domaine du plurilinguisme, et du trilinguisme, Cenoz et Hoffmann ont publié beaucoup d'articles autour de ce sujet, dont l'un s'intitule "Acquiring a third language: what role does bilinguisme play?" Il a été publié en 2003 dans le journal *The international journal of bilinguisme (introduction to a themed issue on trilingualism)*, et s'est concentré sur le thème des conditions de l'acquisition d'une troisième langue. Les chercheuses concernées concluent dans cette recherche que le bilinguisme pourrait faciliter le parcours du trilinguisme, dans les bonnes conditions socio-éducationnelles.

Une autre recherche très importante dans ce domaine, c'est L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir, menée par Esch en 2003, qui aborde les difficultés méthodiques et théoriques du trilinguisme chez les enfants, et offre une classification distincte des trilingues en discutant de l'interaction du bilinguisme et le trilinguisme chez les enfants.

3 Cadre théorique

3.1 La Méthode verbo tonale

La méthode verbo tonale (MVT) a été fondée à partir des années 1950 par Guberina, professeur de français, et le directeur du laboratoire phonétique à l'université de Zagreb. Pour détecter, et résoudre les problèmes phonétiques systématiques et ceux qui relevaient des crises auditives, Guberina a-t-il procédé à la constitution des modules de l'audiométrie (verbale, et tonale) basés sur l'usage de différents types de son, par quelques appareils, dans son laboratoire. Guberina a réussi à comprendre finalement les modalités de la réaction, et du comportement des oreilles face aux variations vocales, et à s'aider de morceaux découpés de parole pour évaluer le niveau de sensibilité auditive avec des degrés différents de hauteur chez deux types d'apprenants, les gens aves les problèmes auditifs, et les problèmes systématiques de prononciation. D'où viennent les origines de cette méthode. (Billières, 2014)

Contrairement aux méthodes articulatoires, qui travaillent sur la localisation des sons dans les organes phonatoires, la méthode verbo tonale qui utilise les principes de SGAV (Structuro Globale Audio Visuelle), consiste à pratiquer des répétitions et des corrections phonétiques après le diagnostic des erreurs du rythme, des sons, et des phrases chez les apprenants pour favoriser l'acquisition de la langue inconnue (Billières, 2015). Calvez déclare que : « Dans le système verbo tonal, l'importance est donnée à

l'ensemble de la communication dans laquelle l'homme dans sa globalité est acteur de sa propre parole ». (Le Calvez, 2009)

3.2 Crible phonologique

La MVT se fonde sur quelques principes de base dont l'un des plus importants serait le terme du crible phonologique. La notion du crible phonologique se définit tel qu'elle suit :

> ‘‘« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue » (Troubetzkoy, 1939 :54) ’’. (Billières, 2015)

3.3 Le rythme et l'intonation

Dans la MVT, le rythme et l'intonation en constituent les piliers qui forment de vrais outils pour faire des enchainements entre les sonorités et, fonctionnent comme une passerelle auditive à fin de reconnaitre la succession ou le découpage entre les sons : Le rythme musical, favorise la facilitation de l'accès à la totalité fluide de la parole :

> La méthode verbo tonale de correction phonétique stipule qu'il y a une solidarité naturelle entre rythme et intonation d'une part et éléments segmentaux -voyelles et consonnes- d'autre part. Tout son est inséré à l'intérieur d'un groupement rythmico-intonatif et en subit l'influence. Corriger une consonne ou une voyelle revient

> toujours à envisager un recours aux éléments prosodiques qui constituent une aide puissante […] Le rythme est souvent présenté comme étant le retour à des intervalles relativement égaux d'événements identiques au 1er plan desquels se trouvent les phénomènes accentuels. Notamment l'accent caractérisant la dernière syllabe d'un groupe rythmique, c'est un accent interne au système linguistique, obligatoirement réalisé pour tout francophone ; Il assure une fonction essentielle de segmentation du flux verbal ; Il constitue une saillance perceptive très importante. (Billières, 2014).

La MVT et la compétence plurilingue se croisent dans notre étude sur le point du crible phonologique, l'oreille innocente, l'intonation et le rythme. C'est sur cette idée de base que nous fondons notre travail de recherche, pour voir si les apprenants bilingues et trilingues dont le crible phonologique fonctionne sur un éventail plus large des sonorités, apprennent mieux le Français, et le plus rapidement que les autres.

4 Participants et Corpus de recherche

Notre corpus de recherche est constitué de 20 apprenants adultes, bilingues (Persan, Anglais), et trilingues ou plurilingues (Persan, Anglais, Allemand, ou Turque, Coréen, etc.) situés dans les mêmes circonstances pédagogiques pour apprendre le FLE au niveau A1.1 dans une durée temporelle de 30 heures. Les apprenants ont été évalués à la fin de période d'apprentissage par un questionnaire et par un examen Delf A1.1.

4.1 Analyse et discussion

Vu le haut degré du Coefficient alpha de Cronbach, supérieur à 0/7 (ici 0/788), pourrait-on dire que ceci est admissible, et témoigne de la haute fiabilité acceptable des questions, et du questionnaire.

Reliability Statistics	
Coefficient alpha de Cronbach	**Nombre des variables**
0.788	23

Tableau 1 : Le degré de fiabilité

Les tableaux ci-dessous du 2-6 offrent des informations en ce qui concerne les conditions générales des participants telles que le genre, l'âge, les langues maitrisées, le nombre des langues, et le type du savoir des cas d'étude.

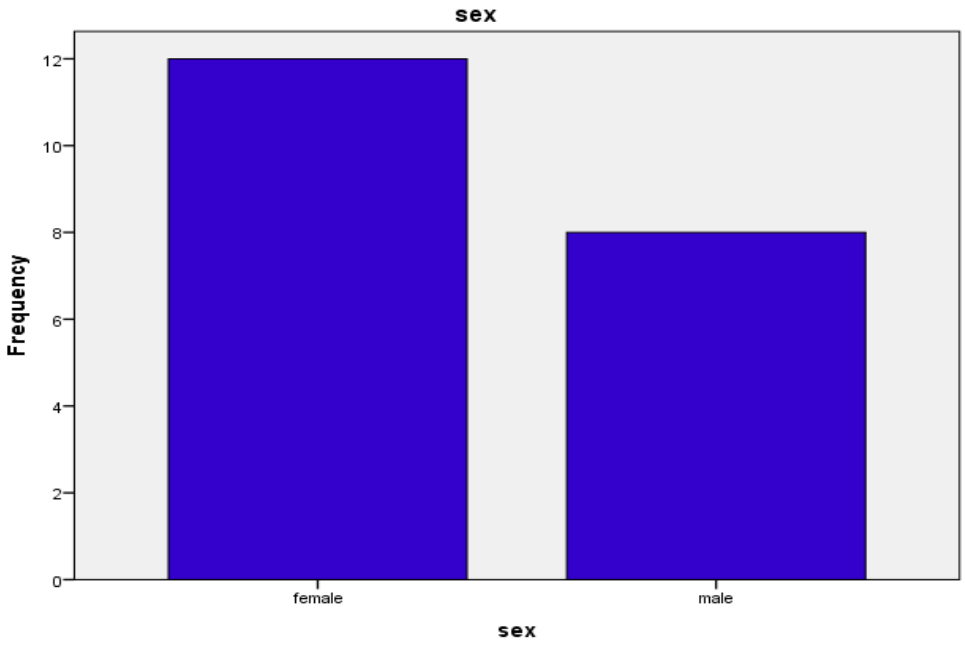


Tableau 2 : Le genre des apprenants

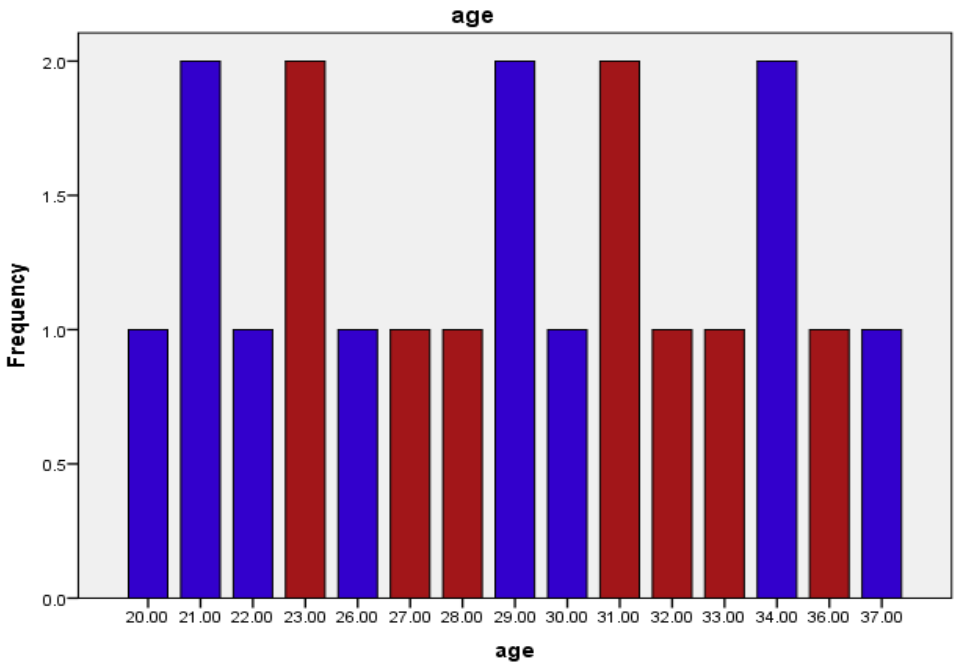


Tableau 3 : L'âge des apprenants

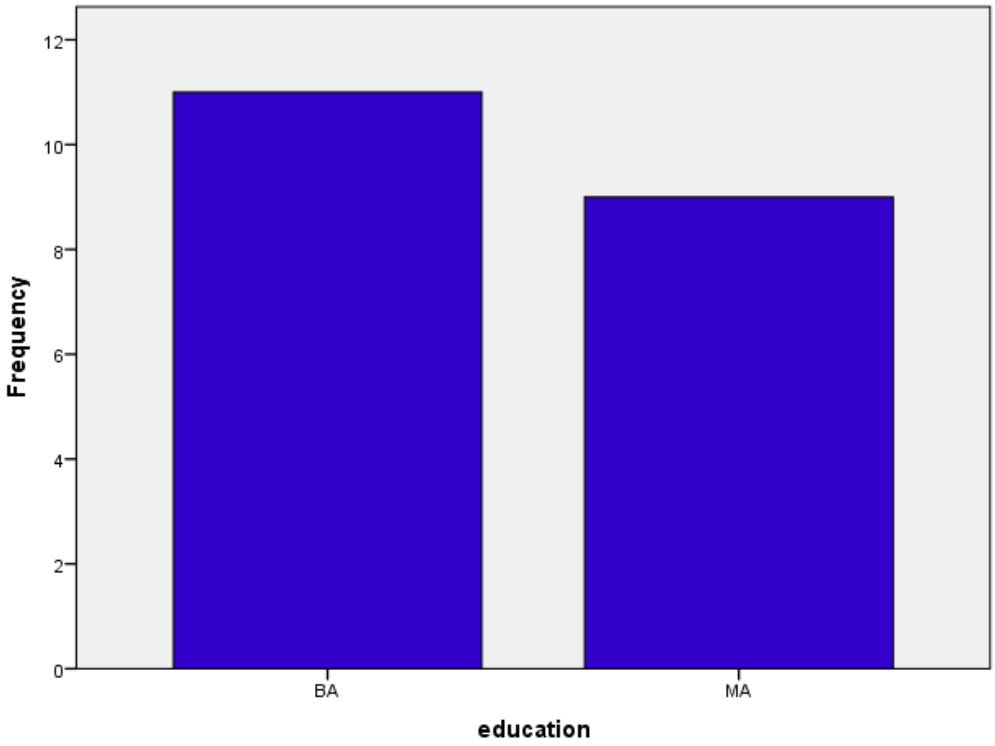


Tableau 4 : La formation des apprenants

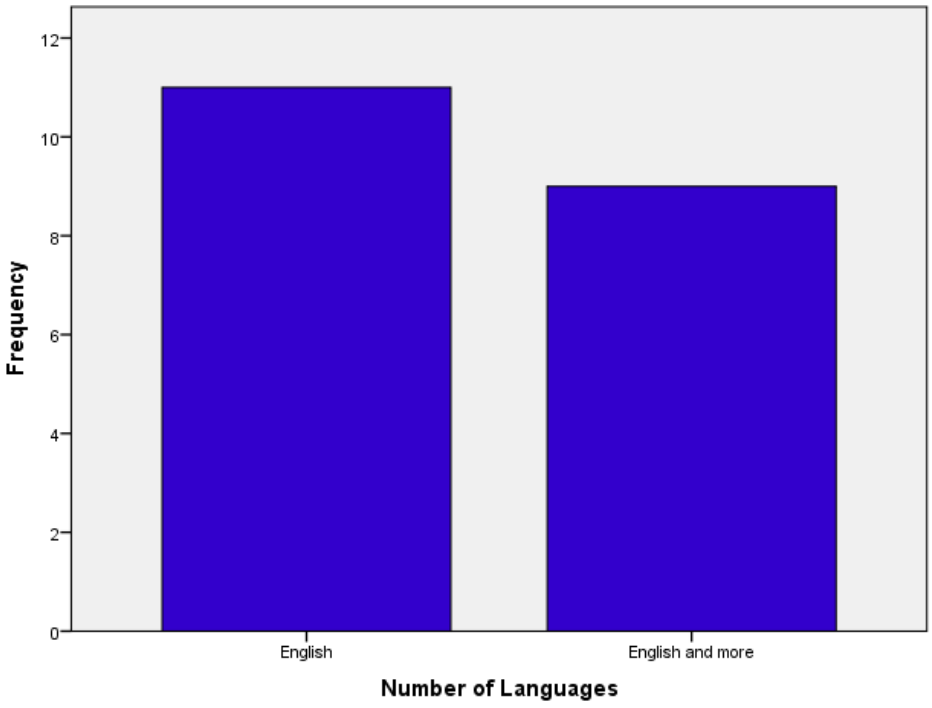


Tableau 5 : Le nombre des langues maitrisées

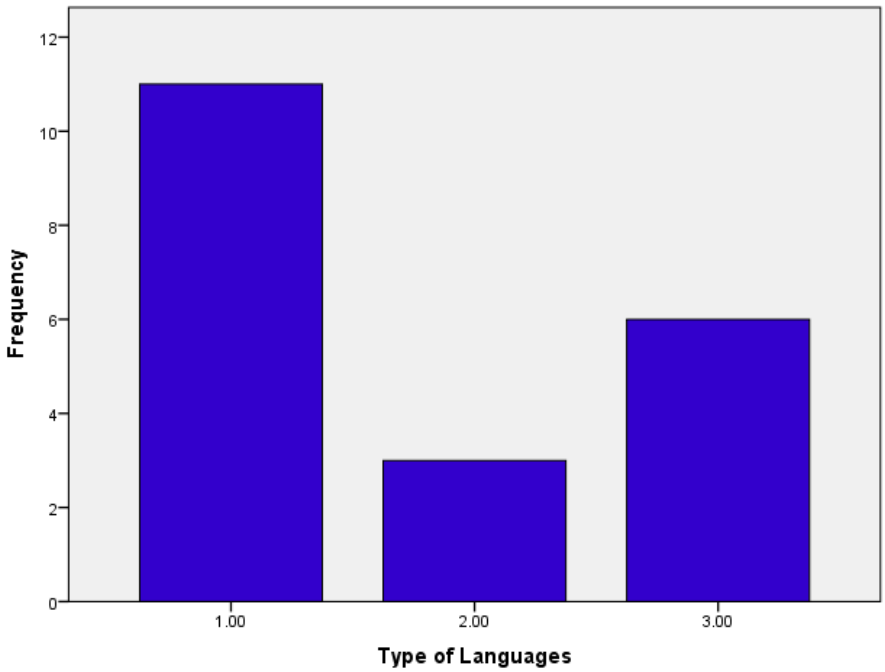


Tableau 6 : le type du savoir

4.2 Bilan

Vu les résultats ci-dessous obtenus de l'évaluation finale, et en comparant les notes de deux groupes, constatons-nous que le groupe trilingue-plurilingue a eu de meilleures notes par rapport à l'autre.

Tableau 7 : les notes des apprenants

languages			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
English	Valid	65.00	1	8.3	8.3	8.3
		70.00	3	25.0	25.0	33.3
		75.00	2	16.7	16.7	50.0
		80.00	2	16.7	16.7	66.7
		85.00	3	25.0	25.0	91.7
		90.00	1	8.3	8.3	100.0
		Total	12	100.0	100.0	
English and Other Languages	Valid	80.00	1	12.5	12.5	12.5
		85.00	2	25.0	25.0	37.5
		90.00	4	50.0	50.0	87.5
		100.00	1	12.5	12.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

English	N	Valid	12
		Missing	0
	Mean		77.5000
	Variance		61.364
English and Other Languages	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		88.7500
	Variance		33.929

Statistics

Tableau 8 : Statistique

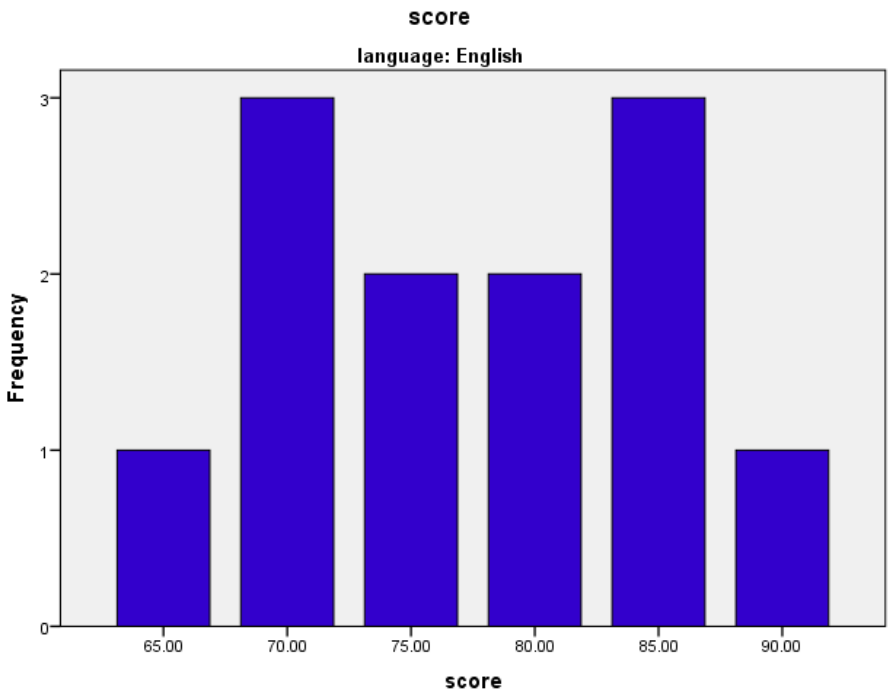


Tableau 9 : les points acquis pour les bilingues

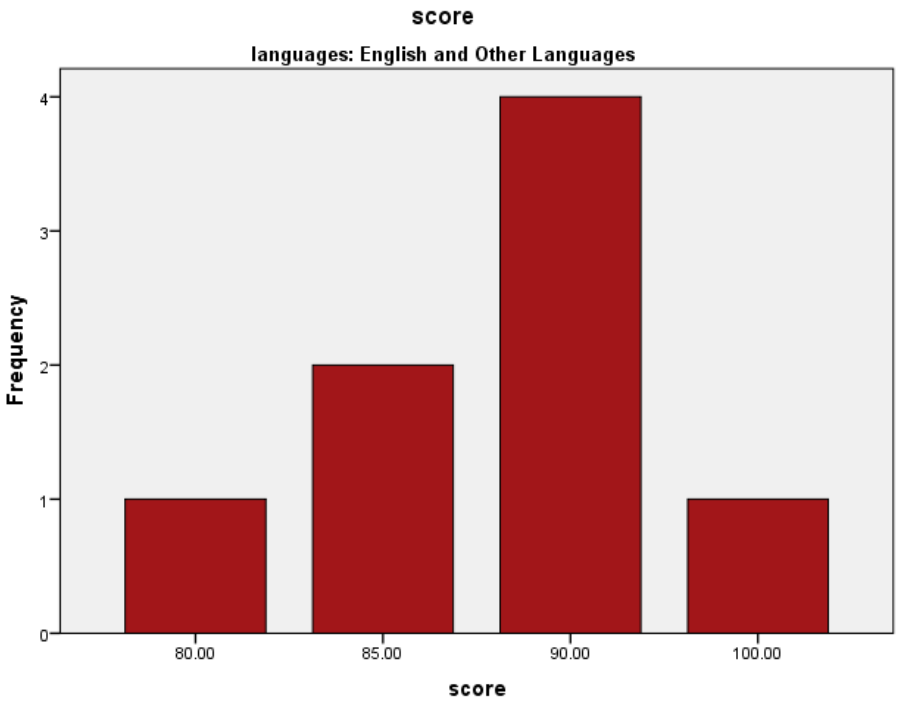


Tableau 10 : Les points acquis pour les trilingues-plurilingues

4.3 Progrès des compétences linguistiques

En consultant les tableaux, pourrait l'on remarquer que parmi les deux groupes, les trilingues ont eu de meilleurs progrès dans les compétences orales (compréhension et production), et presque dans toutes les compétences, tandis que les bilingues ont obtenu les mêmes progrès dans la compréhension écrite. En somme ce qui est remarquable, c'est la réussite relative des trilinguismes dans leur processus d'apprentissage.

Listening * languages Cross tabulation
Count

		Languages		
		1.00	2.00	Total
Listening	1.00	4	6	10
	2.00	2	2	4
	3.00	1	0	1
	4.00	5	0	5
Total		12	8	20

Tableau 11 : le progrès dans les compétences orales

Q14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non	4	20.0	20.0	20.0
	Oui	12	60.0	60.0	80.0
	Beaucoup	4	20.0	20.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

Tableau 12

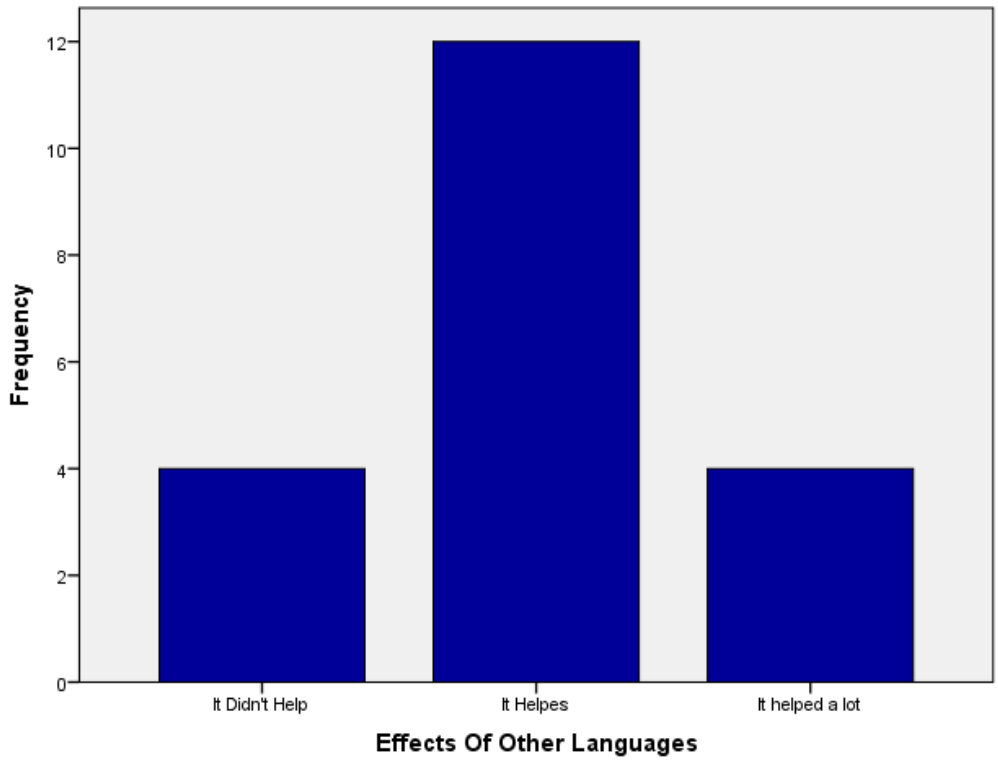


Tableau 13 : L'impact d'autres langue sur l'apprentissage du FLE

Une grande majorité de plurilingues, et la moitié des bilingues ont cru que leur savoir bilingue-trilingue dans les compétences orales a fortement contribué à leur progrès dans leur processus d'apprentissage du FLE. En outre, la moitié d'apprenants ont cru que la compétence de la compréhension orale les a aidés à avancer leur apprentissage.

Q12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Oui	13	65.0	65.0	65.0
Beaucoup	7	35.0	35.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Tableau 14

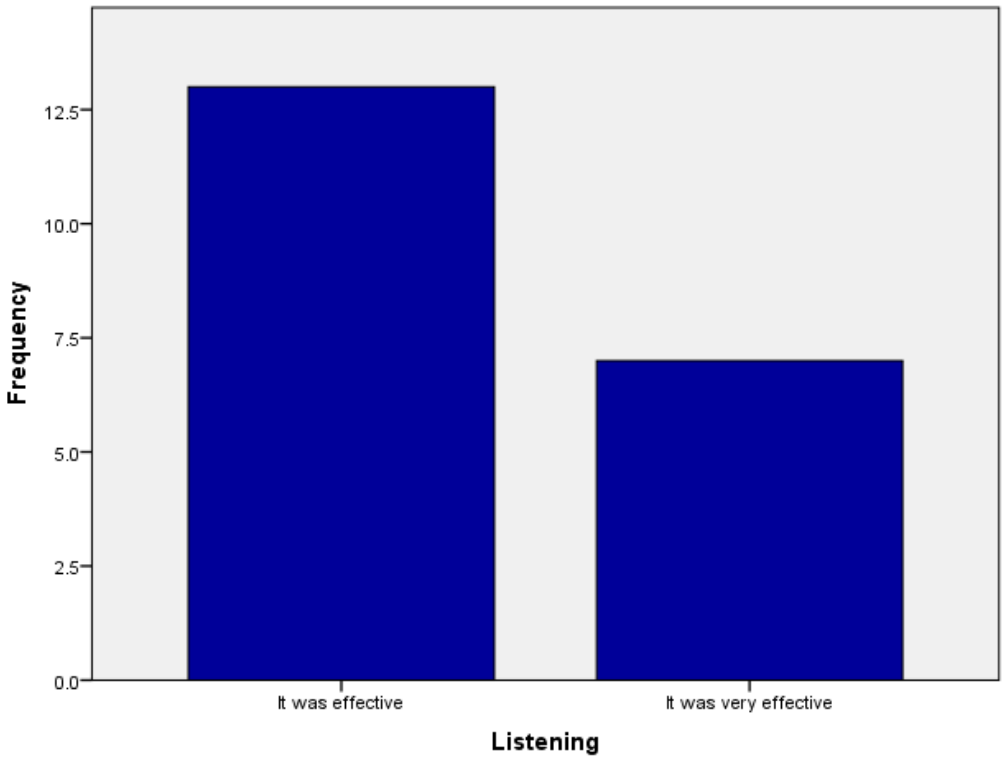


Tableau 15: L'impact de la compréhension orale sur l'apprentissage

Group Statistics

	languages	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Effects of Multi Language	Eng.	12	1.9792	.36084	.10417
	Eng. And Ger.	8	3.1250	.46291	.16366

Tableau 16

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Effects of Multi Language	Equal variances assumed	.531	.476	-6.220	18	.000	-1.14583	.18422	-1.53287	-.75879
	Equal variances not assumed			-5.906	12.513	.000	-1.14583	.19400	-1.56661	-.72506

Tableau 17 : Test T indépendant ; les meilleures notes des plurilingues

Tableau 18:Group Statistics

	languages	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
score	1.00	12	77.5000	7.83349	2.26134
	2.00	8	88.7500	5.82482	2.05939

Tableau 19: Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
score	Equal variances assumed	2.371	.141	-3.462	18	.003	-11.25000	3.24982	-18.07762	-4.42238
	Equal variances not assumed			-3.678	17.691	.002	-11.25000	3.05855	-17.68383	-4.81617

5 Conclusion

Par l'application du Test T sur les échantillons indépendants, et vu les résultats statistiques, constatons- nous que le groupe trilingue a eu un meilleur apprentissage par rapport au groupe anglophone (bilingue). Ayant pratiqué le même Test pour les notes obtenues de l'évaluation finale, nous apercevons-nous, vu la supériorité de la moyenne de notes des trilingues, que ce dernier groupe a mieux réagi face à une langue inconnue qu'est le FLE. Les trilingues ont aussi acquiert de meilleurs résultats dans les compétences orales, ce qui nous évoque l'efficacité de la MVT.

L’augmentation du degré de réception du crible phonologique face aux diverses sonorités a réduit le risque de l’incompréhension ou celui de la mécompréhension dans le groupe trilingue, dans notre recherche. Le groupe bilingue est parvenu finalement aux progrès envisagés, mais, plus lentement, et plus différemment du point de vue de type de compétences. Ce résultat démontrant que la bonne perception entraine la bonne production, mériterait plus de réflexion sur les pratiques d’enseignement des langues étrangères dans les écoles et les institutions des langues.

Références

Billières M. (2014a). Méthode verbo tonale : origine et fondements : <http://verbotonale-phonetique.com/origine-fondements>, consulté le 5 Septembre 2017.

Billières M. (2014b). Pourquoi le rythme et l'intonation sont difficiles à imiter en L2 : <http://verbotonale-phonetique.com/rythme-intonation-imiter>, consulté le 15 Septembre 2017.

Billières M. (2017). La classe de langue inconnue, journal de bord : <http://verbotonale-phonetique.com/classe-de-langue-inconnue-journal-de-bord>, consulté le 12 Septembre 2017.

Cenoz J. & Hoffmann Ch., (2003). Acquiring a third language: what role does bilinguisme play? The international journal of bilinguisme (introduction to a themed issue on trilingualisme), vol 1, n°5, 1-5.

Council of Europe, (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, Teaching, Assessment, Cambridge: Cambridge University.

Delahaie J. (2012). La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue : le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone, <halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00689868/document>, consulté le 10 Septembre 2017.

Esch E. (2003). L'acquisition trilingue: recherches actuelle et questions pour l'avenir, Le Français dans le Monde, Juillet 2003, 18-25, Paris : CLE.

Intravaia P. (2005). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Paris : De Boeck Supérieur.

Le Calvez V. (2009). La méthode verbo-tonale à l'heure de l'implant cochléaire, Connaissances surdité, n°28, 13-17.

Maurer B. (2012). Impasses de la didactique du plurilinguisme. In Defays M. et al. (Dir), Faits et gestes de la didactique du FLE de 1995 à 2015, vol.1. Bruxelles : E.M.E, 159-179.

Molinié M. (2009). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. (Dir). Le Français dans le Monde : Recherches et applications, n°39.

Piccardo E. & Puozzo Capron. (2012). La créativité pour développer la compétence plurilingue, Alao G., & Derivry-plard M., et al. Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé. (Dir). 23-36. Paris : Edition des archives.

Riley P. (2003), Le « linguisme »-multi-poly-pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques. Le français dans le monde, FIPF, Juillet 2003, Paris : CLE.

TICE et FOS : un dispositif hybride au service de l'enseignement/apprentissage du français de spécialité à l'université

Ftouh El Mostafa
e.ftouh@usms.ma
Université Sultan Moulay Slimane - Maroc

Résumé

L'apparition de ce que nous appelons la e-pédagogie avec l'avènement du web 2.0 a bouleversé le schéma classique de transfert du savoir ainsi que les habitudes d'enseignement/apprentissage des langues. D'ailleurs, les premières méthodologies (grammaire/lecture-traduction, directe, audio-orale, audio-visuelle SGAV) préconisent un traitement traditionnel de la langue. Notre objectif à travers cet article est de pousser la réflexion sur la problématique d'intégration des supports numériques dans l'acte d'enseignement/apprentissage des langues. Quel dispositif multimédia privilégier ? Quel mode (individuel, collaboratif, coopératif) de travail est proposé aux étudiants scientifiques ? Quelles modalités de guidage (formateur, enseignant, pairs) pour développer l'autonomie chez les apprenants ? Etc.

Dans cet article, nous présentons une proposition de solution à savoir une plateforme collaborative permettant le partage et l'apprentissage de la terminologie de spécialité. Cette initiative a pour but de diminuer les problèmes d'apprentissage des DNL (Disciplines Non Linguistiques dans les facultés scientifiques) liés au faible niveau en langue française chez certains étudiants. Ce travail est construit sur la base d'un questionnaire qui a été distribué à 114 étudiants de la Faculté polydisciplinaire et de la Faculté des Sciences et Techniques de Beni Mellal, Maroc.

Mots clés

Didactique, FOS, TICE, e-learning, université.

1 Introduction

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le domaine de la pédagogie en général et pour l'université en particulier ont connu un développement rapide et se sont fondées sur des principes variés et divers. Et si elles présentaient un

intérêt pour l'université, c'est parce que d'une part elles élargissent la palette des méthodes de travail de l'enseignant sans s'y substituer, et d'autre part parce que c'est une obligation puisque l'université est d'abord le premier espace d'usage des nouvelles technologies en général. Les publics intéressés par l'acquisition du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) se distinguent avant tout par leur diversité (Coste D. et al, 1976) : professionnels, universitaires et migrants. Chaque catégorie de ces publics a des objectifs divers. Les professionnels veulent, par exemple, travailler avec leurs homologues francophones tandis que les universitaires envisagent plutôt de poursuivre leurs études en France ou dans un pays francophone.

Notre objectif à travers cet article est de pousser la réflexion sur la problématique d'intégration des supports numériques dans l'acte d'enseignement/apprentissage des langues. Comment peut-on allier Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et FOS pour l'apprentissage des langues chez les étudiants scientifiques ?

La situation de l'enseignement universitaire reste problématique à cause d'un saut linguistique qui se fait entre un enseignement des sciences dispensé en langue arabe avant le baccalauréat et en français après. Ce paramètre met les étudiants dans une situation de mal à l'aise surtout pour ceux qui avaient déjà des difficultés en langue française. Les TICE peuvent-elles être alors une solution alternative ? Avoir un français professionnel ne serait-il pas une objectivisation des apprentissages et un gain de temps ?

Le FOS[1], le FOU[2], le FLE[3] sont des termes techniques du domaine de l'apprentissage des langues. La distinction est d'ordre méthodologique avec un tronc commun à savoir celui de la langue française. Les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de toute formation. Par exemple, les étudiants étrangers sont motivés à suivre les cours de la langue du pays d'accueil qui est étrangère pour eux dans le but de réussir dans leurs études universitaires ou lorsqu'il s'agit d'étudiants allophones. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis. Selon notre expérience d'enseignement du FLE, les apprenants ont souvent des objectifs plus flous par rapport à leurs homologues de FOU (Qotb, 2009). Quant au FOS, il s'agit d'un enseignement plus ciblé à savoir celui du domaine professionnel. Selon J.-C. Beacco :

[1] Français sur Objectif Spécifique.

[2] Français sur Objectif Universitaire.

[3] Français Langue Etrangère.

> Les cours FOS / FOU constituant une spécialisation des étudiants, leur place est logiquement en fin de cursus, surtout si le niveau des étudiants accédant en première année de licence est débutant […]. Il est aussi à noter que les cours de spécialisation en didactique du FLE pour les étudiants se destinant à l'enseignement peuvent aussi comporter une orientation en didactique du FOS pour ceux qui seraient susceptibles d'enseigner le FOS au sein d'entreprise ou d'administrations. (Beacco, 2016 : 62)

Dans cet article, nous comptons corréler deux paramètres à savoir le FOS et le FOU dans une conception intégrant les TICE pour l'élaboration d'une plate-forme destinée à l'apprentissage du français de spécialité. Pour ce faire, notre travail sera basé sur les résultats que dévoile un questionnaire qui a été distribué au hasard à 114 étudiants de filières différentes de la Faculté des Sciences et Techniques (FST) et de la Faculté Polydisciplinaire (FP) de l'Université Sultan Moulay Slimane de Beni Mellal. Donc, notre travail se veut empirique, ce qui pourrait nous permettre des constats dans le but d'élaborer des propositions de solutions aux problèmes susceptibles d'être relevés par notre questionnaire.

2 Pourquoi un dispositif hybride TICE/FOS ?

Avant de justifier l'utilité d'un dispositif hybride, il convient d'abord de rappeler que c'est un moyen qui renvoie généralement à des dispositifs centrés sur l'apprenant. Il s'apparente au concept de « blended learning » et certains l'associent également à l'« integrated learning » (Schneider, 2005).

La nécessité de la mise en place de ce dispositif sous forme d'une plate-forme d'apprentissage FOS vient du fait que nos étudiants ont suivi un cursus d'enseignement où les matières scientifiques sont dispensées en langue arabe, mais après le Bac tout devient dispensé en langue française. Au Maroc, les publics universitaires sont mis face à plusieurs difficultés à savoir :

– emploi de temps assez chargé,

– coût élevé des cours notamment pour des spécialités bien pointues,

– difficultés psychologiques : certains étudiants se posent des questions sur leur capacité de suivre leurs cours de spécialité vu qu'ils ont suivi leur cours avant le baccalauréat en langue arabe.

Face à ces difficultés, nous proposons un recours aux TIC qui pourraient aider les apprenants à surmonter les difficultés déjà mentionnées ci-dessus.

En fait, les TICE sont marquées par leur disponibilité spatiale dans la mesure où chaque étudiant a la possibilité de suivre les cours proposés en ligne. De plus, elles permettent une souplesse temporelle puisque les apprenants peuvent suivre l'apprentissage selon leur emploi de temps. Soulignons aussi que les TICE constituent un moyen de communication qui peut se dérouler en synchrone (messagerie instantanée, VOIP *Skype*) ou en asynchrone (forum ou mèl). De tels outils de communication favorisent à la fois la motivation et l'engagement des apprenants pour la formation tout en augmentant les interactions entre les participants. Il est à préciser que les TICE sont une ressource importante voire inépuisable d'informations (Mangenot, 1998). Avec leurs sites spécialisés dans tous les domaines, les TICE sont un moyen considérable pour les étudiants permettant de réaliser des activités collaboratives diverses, donnant la possibilité de proposer des documents écrits, sonores et audiovisuels. La diversité des documents proposés rend la formation à la fois riche, motivante et pratique. C'est donc à partir de cette approche collaborative que nous élaborerons un dispositif hybride de TICE/FOS.

L'apprentissage collaboratif à distance repose sur la mise en co-présence virtuelle via des échanges asynchrones et synchrones des sujets apprenants et un tuteur. Dans un tel contexte, Henri et Lundgren-Cayrol (2001) stipulent que l'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective de connaissances.

Ainsi, un dispositif hybride ou « blended learning » pourrait avoir plusieurs qualités et combiner une ou plusieurs des dimensions suivantes : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. Cette approche permettrait d'enrichir les modes de formation « traditionnels » et ce avec un rapport qualité prix raisonnable (Singh, 2003). En plus de cela, Osguthorpe et Graham (2003) ajoutent les objectifs suivants pouvant amener un enseignant à mettre en place un tel dispositif : accès aux ressources, interactions sociales, « self-directed learning », facilité de régulation.

3 Identité linguistique du public universitaire

Avant d'entamer une réflexion sur l'identité linguistique du public universitaire marocain, nous devons d'abord nous positionner. Sommes-nous autochtones ou allophones ? Une première réflexion nous mène à nous dire que nous avons une double situation identitaire linguistique. Mais avant de répondre à cette question, il nous semble pertinent de définir les limites entre un étudiant autochtone et un autre allophone.

En effet, dans notre université, qui est autochtone ou allophone ? Si on est autochtone, c'est que la langue officielle doit être la langue d'enseignement, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement supérieur. Si on est allophone, c'est qu'on doit se trouver dans un pays qui n'est pas le sien où la langue première et officielle diffère de la langue qu'on parle. A l'université, on parle une langue qui n'est pas la nôtre. Donc, on est allophone. Et en même temps, dans la vie quotidienne on est autochtone puisqu'on parle une langue qui est la langue officielle du pays.

Il découle de ce qui vient d'être avancé que nous vivons une double situation sociolinguistique : on est autochtone hors l'université et on est allophone à l'intérieur de l'université. Ceci dit, comment l'étudiant allophone reçoit ses disciplines scientifiques avec un technolecte étranger comme outil d'apprentissage ?

3.1 Analyse du questionnaire et résultats

3.1.1 Situation d'apprentissage

Tout en parcourant le cursus de nos étudiants, nous pouvons réaliser que leurs performances en langue française varient dans l'ensemble entre un niveau «faible» et un niveau «moyen». Ces résultats reflètent bien leur niveau réel dans la plupart des établissements publics, beaucoup d'entre eux passant d'une classe à l'autre en traînant de grandes lacunes en français et ce, depuis la deuxième année du primaire.

Dans le supérieur marocain où les étudiants ont des besoins immédiats et futurs en termes de français langue d'enseignement et d'insertion professionnelle, les apprentissages linguistiques devraient, à notre sens, être avant tout fonctionnels et répondre à un double besoin :

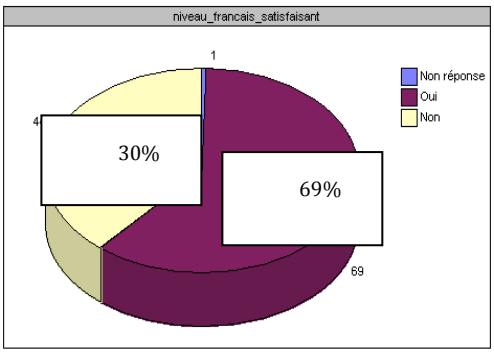
- besoin de réussir la formation universitaire ;
- besoin de se préparer à intégrer la vie active.

La situation d'apprentissage chez nos étudiants varie entre un besoin ardent d'aller vers l'avant et acquérir de meilleurs résultats et les entraves que pose la langue dans le cas d'une mauvaise maîtrise de celle-ci.

3.1.2 Satisfaction du choix de la filière

A partir de notre analyse du questionnaire, le point positif révélé est que 84,2% des étudiants sont satisfaits pour le choix de leurs filières contre 15,8% qui ne le sont pas. L'insatisfaction est liée, comme l'ont indiqué ces étudiants, à des facteurs comme le choix forcé, le manque d'informations, le manque de temps pour décider, le dernier choix, etc. Ceci montre que nos étudiants sont conscients de l'importance du bon choix de la filière et de son impact sur la réussite universitaire.

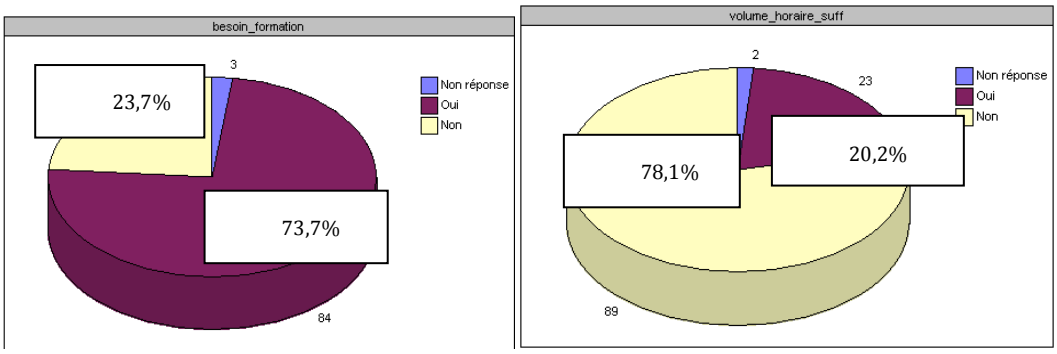
Il s'avère d'abord que les étudiants sont conscients du rôle que joue la langue française dans l'acquisition des connaissances scientifiques, et que la maîtrise de la langue est fondamentale en matière de réussite et de validation des modules. Ceci se remarque sur le taux d'étudiants qui ne sont pas satisfaits de la masse horaire consacrée au renforcement en langue française surtout les étudiants de la Faculté polydisciplinaire, comme le montre le graphique 1 suivant :



Graphique 1 : Niveau de satisfaction du niveau de la langue

Le graphique 1 montre qu'un pourcentage de 69% sont satisfaits de leur niveau en langue française. Mais nous devons signaler que ce pourcentage comprend une majorité qui fait partie de la FST. Les étudiants de la FP ne sont pas satisfaits dans la plupart des cas, et c'est le cas de toutes les facultés à accès libre. Donc, un renforcement en langue française s'y avère plus recommandé que dans les FST. Ce qui est à signaler est que malgré le niveau avancé de la plupart des étudiants, ils réclament

des cours de renforcement ou de perfectionnement et que le volume horaire consacré au français est insuffisant. Ceci montre l'importance que donnent ces étudiants à leur langue d'enseignement, comme le montre les graphiques 2A et 2B suivants :

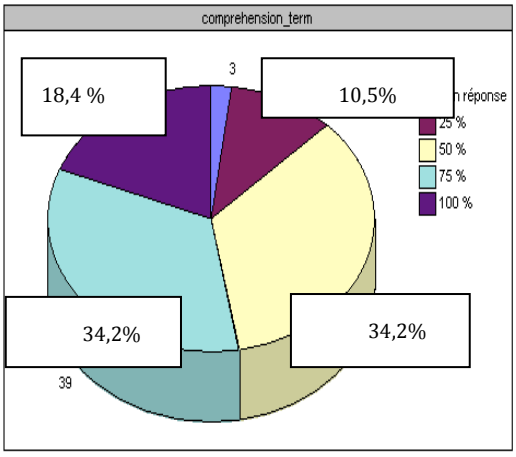


Graphiques 2A et 2B : les besoins des étudiants en cours de soutien

La situation que vit l'enseignement au Maroc est reliée, en partie, à la question de l'aménagement linguistique scolaire. La gestion linguistique actuelle se traduit par une dégradation du niveau de maîtrise de la langue française chez les étudiants. Cela est fortement noté lors du passage du secondaire au supérieur. Les étudiants nouvellement inscrits à l'université se trouvent confrontés aux problèmes de compréhension des cours et au manque d'interaction dans un milieu universitaire particulièrement exigeant.

3.1.3 Terminologie de spécialité

Concernant la compréhension de la terminologie de spécialité, le graphique présente deux pourcentages identiques de 34,2% des étudiants qui comprennent la terminologie de spécialité avec des taux de 50% et 75%. 18,4% des étudiants le comprennent à un taux de 100% contre 10,5% qui assimilent mal leurs cours à cause de la langue, comme l'indique le graphique 3 suivant :



comprehension_term - Comprenez-vous la terminologie utilisée dans les

comprehension_term	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	2,6%
25 %	12	10,5%
50 %	39	34,2%
75 %	39	34,2%
100 %	21	18,4%
TOTAL OBS.	**114**	**100%**

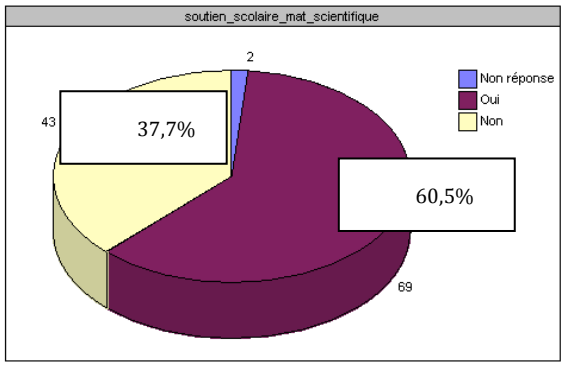
Moyenne = 2,62 Ecart-type = 0,92

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (25 %) à 4 (100 %).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Graphique 3: Niveau de compréhension de la terminologie de spécialité.

3.1.4 Besoin de soutien scolaire

Le nombre d'étudiants réclamant un soutien scolaire est élevé comme le montre le graphique à savoir que le soutien scolaire est réparti en deux cas : des élèves qui demandent un soutien en matière de terminologie pour pouvoir suivre aisément leurs cours, ce qui est le cas de la plupart des étudiants de la FP, alors que les étudiants de la FST demandent un soutien scolaire en matières scientifiques. Ceci s'explique par le niveau des étudiants de la FST qui dans la plupart des cas satisfaisant vu que la faculté est à accès limité.



soutien_scolaire_mat_scientifique	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	1,8%
Oui	69	60,5%
Non	43	37,7%
TOTAL OBS.	**114**	**100%**

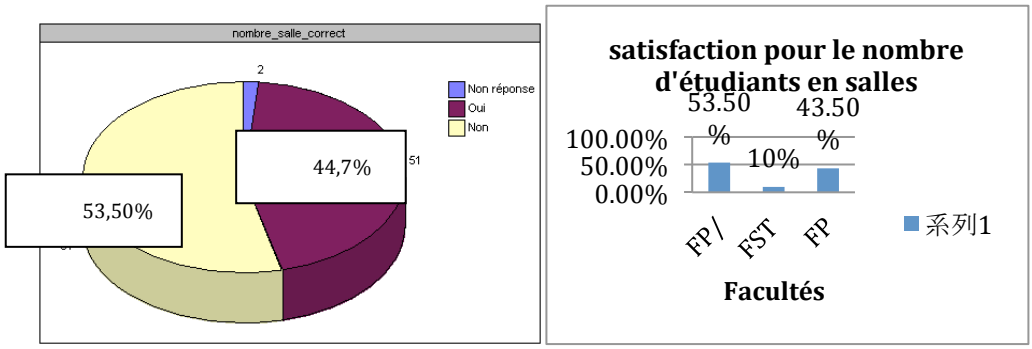
Graphique 4 : besoin de soutien scolaire en matières scientifiques

L'indicateur chiffré 60,5% est réparti en deux, comme nous l'avons signalé, entre certains qui demandent un soutien en matières scientifiques et d'autres qui le demandent en terminologie de spécialité. Le reste est satisfait de son niveau en langue

française comme en matières scientifiques. Le paradoxe réside chez certains étudiants qui ne sont satisfaits ni de leurs niveau en langue, ni en matière de la masse horaire consacrée au renforcement en langue française et qui ne sont pas pour des cours de français et des heures supplémentaires de renforcement.

3.1.5 Nombre d'étudiants en salles

Le nombre d'étudiants en salles a suscité des réponses totalement différentes entre les étudiants de la FP et ceux de la FST (cf. graphique 5).



Graphique 5 : satisfaction pour le nombre d'étudiants en salle

53,5% des étudiants ne sont pas satisfaits pour le nombre d'étudiants dans les salles. Le graphique montre qu'un pourcentage de 43,4% du public de la FP, contre 10% des étudiants de FST ne sont pas satisfaits du nombre des étudiants en salles. Donc, presque 90% des étudiants de la première ne sont pas à l'aise dans leurs salles de classe. Ceci est dû à la modalité d'accès à la FP qui est un établissement à accès libre alors que la FST est un établissement à accès limité. Les étudiants justifient cette insatisfaction par l'effectif insupportable dans les salles, le bruit des étudiants, le grincement des chaises, la sortie et l'entrée des étudiants durant les séances, etc. et que le les salles dépassent le nombre d'étudiants convenable.

3.2 Les ressources d'apprentissage

Les ressources d'apprentissage concernent l'ensemble des moyens matériels ou ressources humaines qui permettent le transfert de l'information. La situation délicate apparaît clairement dans les cours dispensés en langue française au sein du cycle secondaire qualifiant, notamment dans les filières scientifiques, techniques et économiques. L'incompétence des élèves au niveau des pratiques langagières se caractérise par une double incidence, l'acquisition de la compétence linguistique d'une part et la maîtrise des savoirs disciplinaires d'autre part :

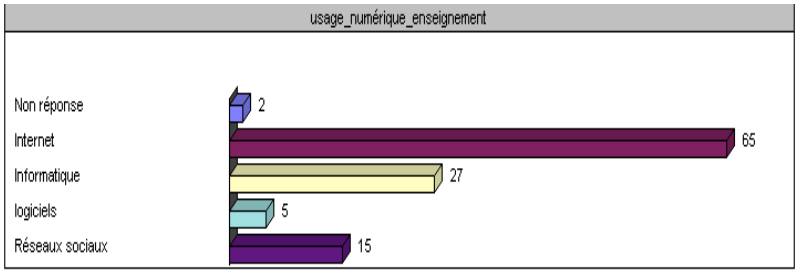
Il est donc légitime de s'interroger sur la qualité des apprentissages et le degré d'adéquation des savoirs et des compétences acquises, aux exigences de la vie personnelle, sociale et professionnelle des apprenants[4].

Nous devons rappeler que dans le cadre de la stratégie 2015/2030, les concepteurs de l'enseignement marocain optent pour la refrancisation des matières scientifiques au cycle secondaire qualifiant. Ainsi, plusieurs lycées-pilotes ont été sélectionnés dans différentes académies pour expérimenter la nouvelle formule : le Baccalauréat international option français ou « BIOF ». Cette stratégie va, au moins, remédier au dilemme de la *fracture linguistique* entre le cycle secondaire qualifiant et le cycle supérieur. Sauf que la question qui devrait être posée, et puisque l'accès au baccalauréat est sélectif, est celle de savoir si on ne tombe pas dans un autre engrenage, celui de la création de deux produits universitaires, un plus qualifié et un autre moins qualifié, vu la qualité de l'enseignement qui a été dispensé aux deux profils d'élèves ?

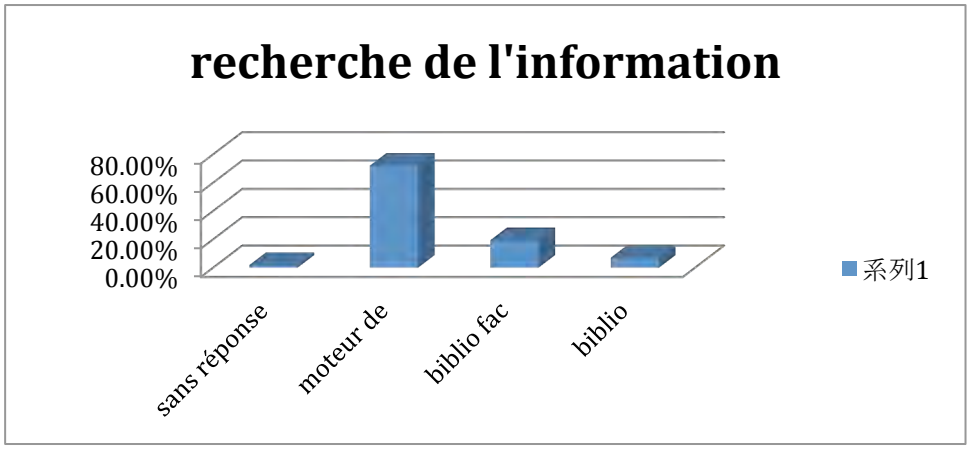
Pour voir comment les étudiants perçoivent le numérique en relation avec l'enseignement en français, notre questionnaire a comporté plusieurs questions qui permettent de voir si nos élèves bénéficient des produits numériques offerts par l'université ou non et ce qui entrave cette opportunité du savoir.

3.2.1 Usage du numérique et enseignement

A partir des résultats révélés par le questionnaire, il s'avère que les étudiants limitent la conception de tout ce qui est numérique à ce qui est internet. 57% des étudiants résument l'usage du numérique à l'internet. Pour ces étudiants l'Internet reste le premier élément numérique et aussi la première source d'information comme le montre les graphiques 6A et 6B suivants :



[4] Conseil Supérieur de l'Enseignement Marocain, 2009, Fascicule de la langue arabe.

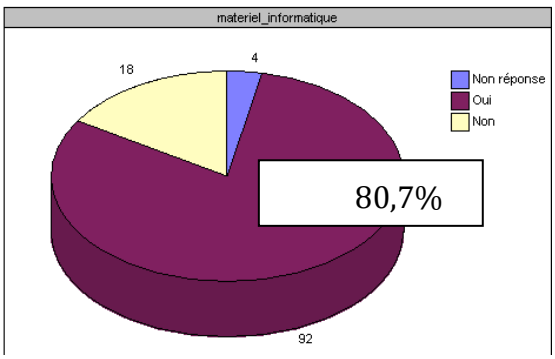


Graphiques 6A et 6B : Sources d'information pour les étudiants

Le numérique pédagogique est tout support électronique susceptible d'être utilisé en classe ou hors classe pour des fins pédagogiques. Certains élèves ont une conception claire des supports numériques surtout ceux de la FST et précisément ceux des filières informatiques et mathématiques. Cette conception est à lier avec la forme de recherche d'information puisque l'internet vient en tête des sources d'information chez les étudiants, malgré les risques que pose la recherche sur internet en matière de véracité et crédibilité des données scientifiques fournies.

3.2.2 Disponibilité des ressources numériques

Concernant la disponibilité des ressources numériques, les étudiants reconnaissent cette présence avec un taux élevé, mais ils limitent cette disponibilité à deux dispositifs à savoir un ordinateur et un vidéoprojecteur. Or, le matériel numérique correspond à tout ce qui est bibliothèque numérique, internet, réseaux sociaux, logiciels informatiques, etc. 80,7% reconnaissent la présence des ressources numériques à la faculté (cf. graphique7).



Graphique 7 : usage du matériel informatique par les professeurs selon les étudiants.

Selon les étudiants, l'intérêt du matériel informatique vient de plusieurs facteurs : il facilite la compréhension et fait un complément de cours, attractif, utile pour l'explication des figures, rapide, ou parce que les cours nécessitent un traitement automatique. Si 15,8% pensent que la faculté ne dispose pas de matériel informatique, c'est parce qu'ils pensent que ce matériel doit dépasser un ordinateur et un vidéoprojecteur.

3.2.3 Le e-learning

La plupart des universités du Maroc disposent aujourd'hui de plates-formes d'apprentissage et de diffusion de cours comme c'est le cas de l'Université Sultan Moulay Slimane-Beni Mellal (cf. image 1).

Concernant ces espaces numériques de travail, il s'avère que nos étudiants ont une faible connaissance des choses et qu'ils se contentent toujours dans la plupart des cas d'un enseignement lié au professeur et la salle de classe puisque des pourcentages élevés indiquent qu'ils ne connaissent ni ces ressources d'information et de cours ni leur existence, soit sur le site de l'université soit ailleurs.

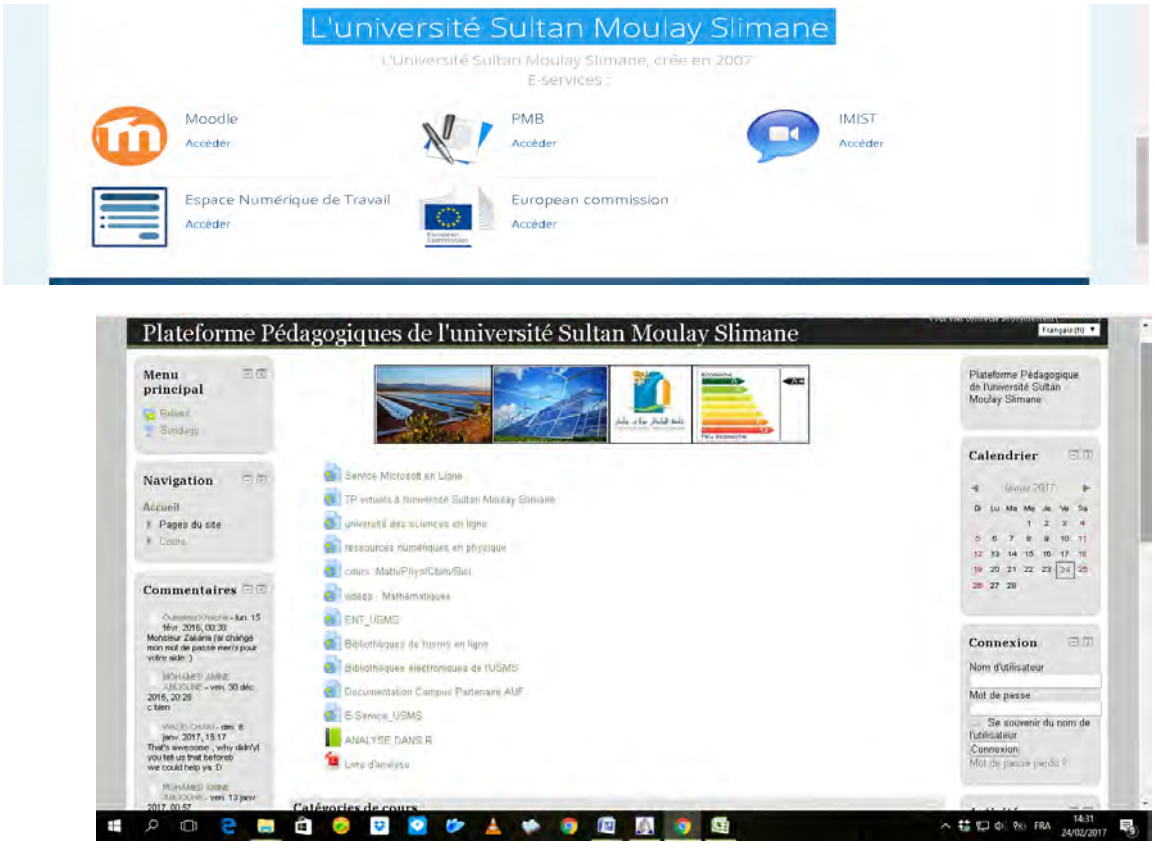
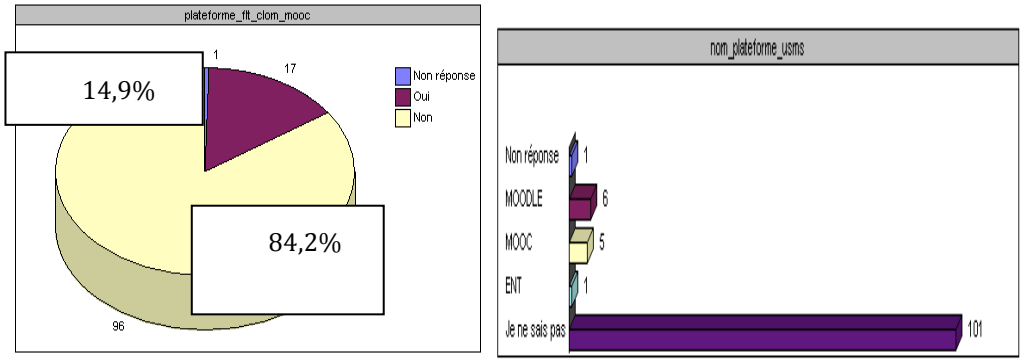


Image 1 : Plateforme pédagogique de l'Université Sultan Moulay Slimane

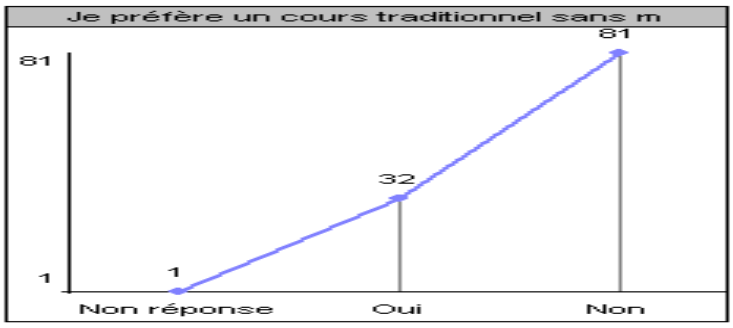


Graphiques 8 A et 8B : Connaissance des espaces numériques d'apprentissage par les étudiants

14,9% des étudiants qui connaissent ces plates-formes, n'en connaissent que le nom dans la plupart des cas. 33% affirment savoir que l'université dispose d'une plate forme Moodle mais ne savent pas exactement en quoi elle consiste ni ce qu'elle contient comme informations.

3.3 Usage du numérique par les enseignants

Si 64% des étudiants affirment que leurs profs utilisent des outils informatiques dans l'enseignement, ce qui prouve le rôle de ces outils come facilitateurs et parfois indispensables pour le transfert du savoir, 50% confirme avoir reçu des cours en ligne par leurs professeurs. Donc, l'usage des outils numériques est prépondérant chez les professeurs, comme le présente le graphique ci-dessous, alors que son usage par les étudiants reste limité à l'internet comme la principale source d'information.



Graphique 7 : Préférence du cours traditionnel

L'attraction à l'outil numérique-informatique se manifeste par le pourcentage élevé de 71,1% qui préfère un cours avec des supports informatiques contre un taux faible de

28,1% qui sont pour un cours avec des outils qui se limitent aux moyens traditionnels (le tableau et la craie). Ces derniers sont surtout des étudiants de filières mathématiques et physiques.

4 Discussion de l'analyse

Notre questionnaire nous a montré d'abord qu'il existe une satisfaction totale concernant le choix de la filière, chose qui est très importante pour la bonne continuation du cursus universitaire de l'étudiant. Or, une insatisfaction des conditions d'enseignement s'avère totalement différente entre le public des facultés à accès limité et celui des facultés à accès ouvert. Le niveau de langue chez les étudiants de la faculté à accès ouvert fait obstacle chez un ensemble d'étudiants dans l'acquisition du savoir scientifique. Vu cette contrainte de langue, les étudiants ne bénéficient pas des possibilités d'épanouissement scientifique et des cours disponibles sur les plates-formes numériques disponibles sur le site de l'université et des bibliothèques numériques universitaires.

Les étudiants des filières scientifiques soufrent surtout en première année puisque c'est une année transitoire où un effort supplémentaire est demandé par l'étudiant pour pouvoir surmonter cette fosse épistémologique crée par cet enseignement dispensé en arabe avant le baccalauréat et en français à l'université.

Le manque de bénéfice des plates-formes numérique d'enseignement est dû à deux paramètres liés à l'étudiant d'une part et à l'université d'autre part. En premier lieu, l'étudiant ne fait pas de recherche supplémentaire d'informations et n'essaie pas de faire un effort pour bénéficier de ce qu'offre l'Internet à part ce qui est sur les moteurs de recherche. En deuxième lieu, la faculté ne fait aucun effort en matière d'information et de familiarisation de ces étudiants avec ces nouveaux outils de la formation. Les étudiants affirment ne pas avoir de connaissances concernant l'existence de ces moyens de formation. Donc, on est dans un cas de double entrave : une liée à l'étudiant et une autre liée à son entourage académique.

Pour jouer son rôle en entier, l'université ne doit pas lésiner sur les moyens. Elle doit initier les étudiants à l'usage des plates-formes numériques tout en alliant enseignement du français et en français sur ces espaces d'apprentissage. Pour ce faire, elle doit mettre en place des studios audiovisuels pour enregistrer les cours et les mettre en ligne. Les responsables doivent miser sur ces technologies pour améliorer les performances des étudiants, tout en les intégrant dans la conception de ces programmes

pour qu'ils soient impliqués. Ceci permet aux étudiants de disposer des cours à l'avance, leur permettant de mieux se préparer avant d'arriver aux classes. La mise en place des plateformes numériques permet d'avoir le cours à l'avance et les séances au sein de la faculté sont ainsi réservées aux explications des professeurs et aux questions des étudiants. Cette recette semble séduire sans autant nécessiter de grands moyens. Le ministère de l'Enseignement supérieur a sollicité les universités pour une généralisation de l'expérience des cours en ligne. En effet, la plupart des établissements ont lancé leurs plateformes de MOOC (Massive Open line Courses) Il reste à informer et initier les étudiants à en bénéficier.

Les étudiants questionnés affirment ne pas passer par les bibliothèques numériques des universités lors de la recherche de l'information, ce qui ne va pas avec l'ère de la technologie. L'instauration des systèmes intégrés de gestion de bibliothèque à un impact positif sur la façon dont les bibliothèques publiques gèrent leur contenu. En effet, ce système *open source* a permis d'automatiser le prêt, la réservation, le catalogage, les tableaux de bord et la circulation des documents. Il permet aussi l'accès à la bonne information au bon moment en utilisant les méthodes de recherche avancées (avec plusieurs critères).

Pour la plupart des étudiants, les sources technologiques en enseignement se limitent à un vidéoprojecteur et un ordinateur. C'est une façon qui permet d'optimiser l'enseignement du français de spécialité. Il faut diversifier les outils d'apprentissage tel que l'usage des présentations à l'aide des vidéos projecteurs (Datashow) comportant la technique de la carte mentale (Mind Mapping) pour faciliter le suivi et attirer l'attention. Ces cours permettent aux étudiants d'acquérir des nouvelles méthodes d'apprentissage sous forme de vidéos, de prises de notes partagées, de quiz, discussion sur forum, de réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Google+) et de devoirs à faire dans le temps bien déterminé. Il permet aussi de communiquer entre eux en utilisant des visioconférences (Ekiga, Hangout, Skype) et ainsi de se partager des travaux de recherche à distance en utilisant les documents (Google drive). Ceci demande une connaissance des choses de la part du professeur, sinon un effort supplémentaire pour être à jour avec tout ce qui est de la nouvelle technologie.

Il s'avère nécessaire d'établir des passerelles entre les langues d'enseignement, les nouvelles technologies d'enseignement et les exigences de la vie socioprofessionnelle. Ces exigences sont dues au rôle primordial que remplit la compétence communicative

pour préparer l'étudiant marocain « à devenir acteur social dans la vraie vie en l'y entrainant au cours d'une activité de simulation » selon Reinhardt (2010 : 27).

5. Analyses de données

Notre volonté à créer une plate-forme FOS a émané d'un sondage que nous avons mené au niveau de notre université, plus précisément aux facultés polydisciplinaires et des sciences et techniques sur l'usage des MOOC en relation avec le français de spécialité.

Nos constats de la nécessité d'une plate-forme d'apprentissage de français de spécialité émanent aussi de notre pratique en milieu universitaire. Nous avons réalisé que les étudiants manifestent souvent un besoin pour l'apprentissage de français de spécialité pour un objectif immédiat à savoir réussir leur cursus universitaire et final à savoir celui du domaine professionnel.

6. Les objectifs de la plate-forme FOS

A l'université, le FOS s'avère un outil d'enseignement indispensable des matières scientifiques. Plus tard et dans le monde du travail, le français présente un atout, voire un élément essentiel dans l'employabilité des jeunes diplômés, surtout les cadres comme les médecins, les ingénieurs etc. Ainsi, les élèves ingénieurs des grandes écoles, par exemple, bien que sollicités pour leurs compétences techniques, ne le sont pas pour autant en raison de leur mauvaise maîtrise de la langue française, ce qui entrave leur intégration et évolution dans le monde de l'entreprise. Les objectifs de notre plate-forme de FOS portant sur le français de spécialité sont de types divers :

Objectifs pragmatiques :

- doter les étudiants d'une terminologie de spécialité leur permettant de comprendre aisément leurs cours et de ne plus avoir de contraintes liées à l'apprentissage ;
- leur permettre d'embrasser leur carrière professionnelle sans peur préalable.

Objectifs communicatifs :

- donner et recevoir des informations dans le domaine de spécialité ;
- faire face aux situations professionnelles selon la spécialité ;
- participer à une réunion de recherche ou de travail ;
- prendre des notes ;
- remplir des formulaires ou des imprimés ;

- rédiger des rapports de TP (Travaux pratiques) ou de TD (Travaux dirigés) ;

- commenter des tableaux et des statistiques ;

Objectifs notionnels :

- avoir plus de contact avec leur monde professionnel d'avenir ;

- connaître les relations entre l'entreprise et ses partenaires[5];

- prendre connaissance de l'environnement socio-économique de leur domaine ;

Objectifs lexicaux :

- acquérir le vocabulaire nécessaire pour communiquer dans des situations professionnelles ;

- apprendre les termes et les formulaires importants pour la correspondance liée au domaine ;

- acquérir le lexique permettant de lire des articles portant sur les actualités professionnelles ;

- connaître certains termes juridiques traitant le statut et les activités de la spécialité.

6.1 Les modalités du scénario prévu

Pour réaliser cette plate-forme, on propose de mener notre expérience innovante selon la modalité suivante :

- les étudiants seront invités à s'inscrire selon leur code d'étudiant (identifiant étudiant), question de sécurité et de confidentialité des données ;

- la durée prévue est indéterminée puisque les étudiants utiliseront la plate-forme tant que leurs codes d'apogée sont actifs, c'est-à-dire tout au long de leur existence à l'université.

Dans le cas des sciences économiques et gestion, on propose à titre d'exemple :

- mener une campagne publicitaire pour promouvoir les activités de l'entreprise ;

- créer la structure administrative de cette entreprise ;

- rédiger des rapports relatifs à l'entreprise ;

- régler un contentieux juridique avec une autre entreprise ;

- lancer un nouveau produit sur le marché ;

- relancer une entreprise en faillite ;

---

[5] Dans le domaine économique par exemple : relation client (lancement d'un produit, étude de marché, campagne publicitaire, exportation, etc.), fournisseurs (informations sur les fournisseurs, sélection des fournisseurs, etc.), banques (compte bancaire, le crédit, les opérations bancaires, etc.).

- ouvrir une succursale de l'entreprise ;
- exporter certains produits de l'entreprise à l'étranger ;

La structure de la plateforme sera à la manière d'une poupée russe, c'est-à-dire que le navigateur partira du général au particulier avec des rubriques imbriquées. Il partira de l'université à la faculté, à la filière, au module, à la matière pour finir à la compétence. En effet, on aura une association du FOU avec le FOS (cf. schéma 1).



Schéma 1 : Structure de la plateforme

A travers un survol sur la structure primaire de la plateforme, il s'avère que le navigateur fait un passage vers la compétence professionnelle de la manière suivante :

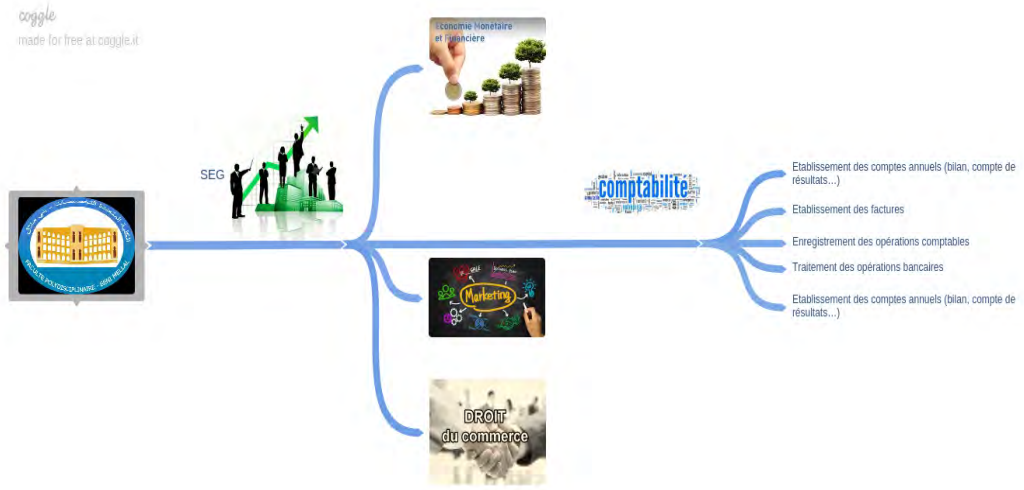


Schéma 2 : Structure de la plateforme

Dans les schémas 1 et 2, nous avons présenté à titre d'exemple comment détailler un module de comptabilité en compétences professionnelles, à savoir qu'à l'intérieur de chaque compétences on trouve un ensemble de document authentiques (fiches, audio, vidéos, etc.) qui permettent d'acquérir du français de spécialité en relation avec la compétence professionnelle visée.

7 Conclusion

Dans cet article, nous avons essayé d'expliquer de quel besoin est venue l'idée de la conception d'une plate-forme pour l'apprentissage du FOU/FOS et pour quel objectif. Cette conception permet de comprendre certains problèmes liés à l'enseignement en français en milieu universitaire allophone.

Dans le cadre de cet article, on a souligné les apports de l'approche TICE pour le FOS. Ce dernier est marqué par ses principales étapes : la prise de contact avec les étudiants, l'élaboration d'une grille d'analyse, l'analyse de leurs besoins, la détermination des objectifs, la collecte des données, préparation des cours en ligne, etc. Une fois que la plateforme que nous élaborons *« FOU/FOS »* sera en ligne, on ne tardera pas à l'étendre pour un accès à toutes les universités qui manifestent leur besoin. Nous comptons aussi la mettre au profit des étudiant à travers le site de l'université, espace MOOC.

Références

Beacco J.-C. (2016). *Guide de l'expertise des formations de français*. Paris : Edition des archives contemporaines.

Coste D. *et al*. (1976). *Un niveau seuil, Conseil de l'Europe*. Strasbourg.

Henri F., Lundgren-Cayrol K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec : Presse Universitaire du Québec.

Mangenot F. (1998). Réseau internet et apprentissage du français. In T. Chanier & M. Pothier (dir.), *Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédias*. Etudes de linguistique appliquée, nº 110, Paris : Didier Erudition. 205-214.

Qotb H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifique médié par internet*, Paris, Publibook.

Osguthorpe R.-T., Graham C.-R. (2003). Blended learning environments. *The Quaterly Review of Distance Education*. 227-233.

Reinhardt C. *et al.* (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE international.

Schneider D. (2005). “Integrated learning @ TECFA” :<http:// tecfa. unige. ch/ tecfa/ talks/ coinf05/ integrated-learning-coinf05. pdf>, consulté le 20 septembre 2017.

Singh H. (2003). Building effective blended learning programs, *Educational Technology*. 51-54.

Voyage vers l'apprentissage informel autonome au travers d'un dispositif hybride

MARCHAL Bruno
bruno@tu.ac.th
(Université Thammasat - Thaïlande)

Résumé

De nouvelles pratiques se dessinent par le biais des réseaux sociaux, invitant à l'hybridation des espaces de cours physiques et virtuels, tissant des liens cognitifs autour de la distribution de ressources et d'acteurs connectés. Sur un cadre théorique de médiation informationnelle envisageant les échanges d'informations et de connaissances via un dispositif numérique, nous suggérons que peut se développer un apprentissage informel et autonomisant pour des étudiants de licence, tourné vers l'économie du savoir.

Mots clés

Autonomie, informel, hybridation, dispositif, réseau social.

1 Introduction

Envisager l'apprentissage comme un voyage autour de l'informalité, de l'hybridation des dispositifs et de l'autonomie impliquent plusieurs approches possibles dont celle qui consisterait à nous interroger sur un apprentissage « éclaté », qui ne serait plus seulement celui dispensé au sein des murs d'une institution éducative mais dans ses dimensions plurielles que sont la présence, la distance et la présence dans cette distance. Ces dimensions, nous pouvons les envisager dans une perspective d'une économie du savoir, nouveau modèle dit « 4.0 » vecteur « de production, de gestion et de gouvernance » (Fotsing Sikadie, 2017) et qui est celui aujourd'hui prôné par les institutions éducatives thaïlandaises. Mais quelle transposition locale peut-on accorder à ce concept et quelle mesure ajouter à l'une ou à l'autre dimension pour tenter une nouvelle approche de l'apprentissage qui pourrait motiver des apprenants volatils et butineurs ? Pour essayer d'y voir un peu plus clair, ce voyage propose tout d'abord un rappel historique du volet dispositif technologique et de la médiation de l'information via les technologies dans un univers économique mondialisé qui s'est intéressé très tôt à l'enseignement et la formation à distance même si les deux notions ont vécu sous divers

vocables, EAD, FOAD, TIC[1], Tice et « numérique ». Puis nous nous interrogerons sur les théories mobilisées pour envisager ce voyage vers la connaissance au travers d'un dispositif dans lequel s'effectue selon nous, un apprentissage dans l'autonomie liant les deux espaces du formel et de l'informel, dans une hybridation au sens large du terme.

2 Histoires de présence dans la distance

De fait, l'essor des plateformes d'enseignement puis des réseaux, est lié à des bouleversements tout à la fois économiques, politiques et sociétaux accompagnant les évolutions des technologies et des médias, dont le pouvoir industriel s'est empressé de s'emparer depuis les années 1930 à 40 « du fait de la concentration et de l'internationalisation accélérée des structures de production, de l'implication croissante du capitalisme financier, de l'hyperdivision du travail artistique et intellectuel, du poids grandissant des logiques marchandes sur la création et de l'accentuation du préformatage et de la standardisation des contenus. » (Moeglin, 2012 : 1).

2.1 Évolutions techno-pédagogiques

Ainsi, dans le monde de l'enseignement et de la distance, plusieurs grandes évolutions ont suivi, correspondant aux grandes innovations techniques, et avec elles des évolutions des termes tentant de synthétiser les technologies de l'information et de la communication dans une perspective d'un enseignement ou de celle d'un apprentissage selon les pays. La première vague, née avec les années 60, voit apparaître les médias éducatifs comme des auxiliaires d'enseignement dans une époque de massification de l'éducation accompagnant le baby-boom (Albero, 2004) ; on est dans une ère largement béhavioriste où l'on parle d'« enseignement programmé[2] ». La deuxième vague, dans les années 70 consacre l'informatique, les laboratoires de langue et l'*enseignement assisté par ordinateur* (EAO) avec pour conséquence une meilleure productivité et une forte diminution du coût économique ; aux États-Unis, on parle plutôt d'instruction et de *Computer Assisted Instruction* (CAI) tandis qu'en Grande-Bretagne on est dans l'apprentissage avec le *Computer Assisted Language Learning* (CALL). L'ordinateur est considéré comme un tuteur pour les didacticiens et les enseignants (Grobois, 2012 : 17). La troisième, dans les années 1980, voit apparaître le multimédia et l'approche pédagogique communicative ; l'ordinateur devient un outil

[1] EAD (enseignement à distance) ; FOAD (formation ouverte et à distance) ; TIC (technologies de l'information et de la communication) *in* Glossaire des termes de technologie éducative. Paris : Unesco, 1987.

[2] Voir le Que sais-je « Enseignement programmé » de Maurice de Montmollin, 1965.

au service d'un apprenant qui construit ses connaissances dans un processus dynamique proche du tâtonnement. La quatrième, dans les années 90, est celle du développement de nouveaux acronymes dans les *technologies de l'information et de la communication* (TIC), *pour l'éducation* (TICE), technologies que l'on associe volontiers à une approche actionnelle liée à l'élaboration du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) mis en place en 2001 par le Conseil de l'Europe ; c'est une ère de navigation hypermédia liée au développement de l'hypertexte des pages de l'internet. Une cinquième vague se développe dans les années 2000 autour de différentes plates-formes et des *espaces numériques de travail* (ENT), notamment dans le secteur de l'enseignement supérieur, avec les campus numériques (Albero, 2004) et sur des logiciels libres et gratuits (ou quasi) dont Moodle représente l'archétype en contexte universitaire pour les pays émergents ou récemment industrialisés comme en Asie du Sud-est et du Sud. On parle dès lors d'éducation ouverte et de *Ressources Éducatives Libres* (REL) accompagnant le mouvement du Web 2.0 qui se veut à la fois créatif et collaboratif ; l'approche est interactionnelle, à la fois dans les rapports avec les outils, mais aussi avec les pairs, dans les rapports enseignants-apprenants et dans le rapport à l'information par le document, qui circule et se distribue dorénavant dans des circuits libres et non linéaires.

2.2 Contexte d'innovations

Aujourd'hui, il nous semble assister à l'éclosion, si ce n'est d'une nouvelle vague, du moins de nouveaux usages et nouvelles pratiques transplateformes (Millette, 2010) par le biais de nouveaux médias et réseaux sociaux pensés d'abord pour les terminaux mobiles (Schrock, 2013) et développant un capital social (Ellison, Steinfield and Lampe, 2007) tissé sur la distribution de l'information transformée en connaissances puis en savoirs.

Depuis ces dernières années en effet, une nouvelle économie basé sur la diffusion des savoirs associée à de nouveaux outils du Web 2.0 participatif, ont permis l'émergence de nouvelles formules permettant l'alternance de moments de regroupement des personnes en présence physique non médiée et de moments d'apprentissage médiés à distance pour répondre aux impératifs socio-économiques, mais aussi aux besoins de suivi des apprentissages (Albero & Kaiser, 2009). Dans le milieu universitaire, on est allé plus ou moins dans le même sens, même s'il existe toujours un retard institutionnel qui freine le contexte innovateur, à moins d'une véritable politique de soutien au niveau des ministères concernés. En tout état de cause, ce qui était au départ une solution

intermédiaire entre le « tout-en-classe » et le « tout-en-ligne », s'est mué en des dérivés tels que les *Cours en ligne ouverts et massifs* (CLOM) – Massive Open Online Courses (MOOC) – ou la *pédagogie inversée* (Flipped Classroom), qui offrent des alternatives vers des espaces autonomisants et des apprentissages plus informels, transformant à la fois la relation de l'enseignant au support matériel, celle entre l'enseignant et l'apprenant et celle de l'apprenant au savoir via le document (Marty, 2016).

Aujourd'hui en Asie, et en Thaïlande en particulier, le contexte propre à l'innovation existe. Il est présent au quotidien dans les usages des technologies mobiles et des applications de médias sociaux puisque la Thaïlande est régulièrement citée au premier ou second rang des utilisateurs dans le monde. Il l'est aussi au niveau des politiques ministérielles qui considèrent que le pays doit impérativement entrer dans une logique économique dite « Thaïlande 4.0 » prenant en compte l'innovation, la création, la diffusion des savoirs, afin de faire passer le pays d'une économie à vocation agricole, d'industrie légère puis d'industrie lourde du XXe siècle à une économie de services à haute valeur ajoutée comme le tourisme culturel et de santé, les biotechnologies, la robotique etc. (Maesincee, 2016). De la même façon, le pays a élaboré deux plans de développement les *Eleventh National Economic and Social Development Plan* (2012-2016) et *Eleventh National Education Development Plan of the Ministry of Education* (2012-2016) avec pour objectif de former les travailleurs tout au long de leur vie dans un contexte globalisé vers une économie du savoir.

La question qui découle alors de ce constat, procède du dispositif en soi autant que de la complexité de ce dispositif. Quant à ces notions, on ne peut que se référer à des théoriciens qui ont pensé et défini ces deux concepts, Michel Foucault pour le dispositif et Edgar Morin pour la complexité, prenant en compte tous les acteurs de ce dispositif ainsi que des pratiques en son sein comme opération de connaissances résultant de l'agir social.

2.3 Dispositions dans les dispositifs

Dans la définition qu'en suggère Foucault lors d'un entretien pour le magazine Ornicar et sur laquelle s'accorde la plupart des chercheurs (Gavillet, 2010), apparaît une notion essentielle liée à la production de savoirs qui semble la substance même de l'élaboration de tout dispositif qu'il soit technique, social ou médiatique :

> C'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de forces supportant des types de savoir, et supportés par eux. (Foucault, 1994 [1977] : 300)

Or, dans tout système impliquant une circulation entre information et connaissance, et particulièrement dans un dispositif où l'objectif est de faire acquérir des connaissances, il y a lieu de s'interroger sur la complexité des interactions qui lient à la fois des outils, des acteurs systémiques et des contributions. En réalité, un tel système engage des réflexions transdisciplinaires et des modalités multidimensionnelles par lesquelles il est possible d'entrer. Il s'agit en effet de décloisonner les savoirs engendrés par les différentes disciplines pour les faire dialoguer au sein d'un même dispositif car on ne peut imaginer un système complexe tel un réseau social au simple fait que les différents connectés fonctionnent en tant qu'unités, indifféremment et indépendamment de l'ensemble du réseau. Dès qu'un membre se connecte, il est en quelque sorte « happé » par tout ce qui concourt à le faire rester le plus possible, se nourrissant d'abord de l'information qui lui est servie, la digérant puis la régurgitant, y apportant soi-même sa propre contribution créatrice. Il y a bien cette circulation entre données brutes, informations, connaissances et au final des savoirs, une sorte de « praxis » au sens d'Edgar Morin en tant qu'activité de transformation, production et de création. À un niveau macro, de par la navigation sur la plateforme – qui pourrait apparaître désordonnée mais qui, en fait, répond à un certain ordre dicté par l'organisation des informations sur l'interface du réseau, semble émerger « une culture, un langage, une éducation, propriétés qui ne peuvent exister qu'au niveau du tout social, et qui reviennent sur les parties pour permettre le développement de l'esprit et de l'intelligence des individus. » (Morin, 1988 : 4). Et à un niveau micro, tout ordinateur et terminal informatique singulier contient potentiellement et virtuellement toute l'information et tous les savoirs disponibles gratuits d'Internet, ce qui fait que « la partie est ainsi dans le tout et le tout (virtuellement) dans la partie » (Perriault, 2011 : 118). De la même façon, ce pouvoir de développement de l'intelligence individuelle, liée à la circulation des informations par des médiations qui sont sociale, technologique et cognitive (Peraya, 2010, 2014) se voit conforté au niveau collectif par le sentiment d'appartenance à une communauté de plus en plus prégnante au sein de l'enseignement grâce au potentiel du Web 2.0 et des réseaux sociaux. Un dispositif n'est ainsi plus uniquement mis au point au sein d'une institution pour éveiller l'intelligence d'un individu-apprenant mais se tourne vers d'autres formules, dans les pratiques langagières et les usages des acteurs des dispositifs. C'est ce que note Muriel Grobois :

> […] la question se pose en termes de point de jonction entre les deux, dans la mesure où les outils du web 2.0 sont accessibles à l'enseignant de langues, et que les jeunes les utilisent de plus en plus pendant leur temps libre, en dehors du temps scolaire. (Grobois, 2012 : 147)

En plaçant au cœur de l'apprentissage un dispositif mêlant le formel et l'informel, comme un ensemble résolument hétérogène composé d'éléments articulé sous la forme du réseau qu'on peut établir entre ces éléments (Foucault, 1984), nous nous tournons résolument vers la contribution (Stiegler, 2008) en autonomie de ressources ciblées, retravaillées et validées pour construire une intelligence collective (Lévy, 1994).

3 Informalité et hybridation

C'est donc toute la question de l'informalité de l'apprentissage en parallèle ou en confrontation à la formalité institutionnelle de l'enseignement qui transparaît. Elle constitue le sens de nombreuses recherches aujourd'hui, qui postulent les relations entre réseaux sociaux et formation sous l'angle de l'enrichissement par l'apprentissage informel (Glickman, 2014). Or l'apprentissage informel semble encore une notion non stabilisée (Cristol & Muller, 2013) qui dépend à la fois des disciplines scientifiques qui s'y intéressent et des contextes dans lesquelles l'apprentissage informel est envisagé. C'est aussi une notion plurielle. L'approche anglo-saxonne y voit une rencontre entre un apprentissage et de l'expérience à l'occasion de la réalisation d'une tâche dans le travail lors de mutations favorisant la transition vers une société économique du savoir, faisant par la même occasion émerger la notion « d'apprenant ». L'approche européenne, elle, se penche plutôt sur le *Life Long Learning*, c'est-à-dire l'apprentissage réalisé tout au long de la vie dans le souci d'une adaptabilité aux nouveaux modes de fonctionnement de formation. Pour Denis Cristol et Anne Muller, la notion reste encore floue et les deux chercheurs suggèrent que les différents apprentissages s'entrecroisent et s'entrelacent avec les situations d'apprentissage formel, pour générer des formes hybrides dans lesquelles l'environnement social jouerait une place importante comme dans le cas de l'apprentissage situé, au cœur des communautés de pratiques chères à Étienne Wenger (2005). Mais ces entrelacements se feraient aussi au travers d'un élargissement de l'espace, d'un décloisonnement des lieux et d'un rétrécissement temporel qui facilitent les interactions (Ollivier & Puren, 2011) et les accélèrent (Nizet & Bourgeois, 2005) grâce à la multidirectionnalité et l'horizontalité que permet le web 2.0 dont certains des outils sont clairement conçus ou parfois détournés pour apprendre

à partir des actions de leurs utilisateurs. Chacun peut désormais publier et réagir aux publications des autres, en un mot « participer », ce qui signifie le fait d'appartenir à des communautés (Grobois, 2012), véritables socles du réseautage social.

3.1 Cadre théorique : médiation informationnelle par réseautage

En nous appuyant sur la définition de Danah Boyd et Nicole Allison (Ellison & Boyd, 2013) pour envisager un réseau social en tant que plateforme pédagogique d'apprentissage, nous suggérons qu'à travers celle-ci, des acteurs individuels, communautaires ou institutionnels réseautés interagissent par des langues communes et partagent au travers d'intérêts communs des documents qu'ils distribuent, consomment, produisent et reproduisent, dans le but de diffuser des informations susceptibles de se transformer en connaissances. Ce passage des informations via des documents se trouve être sous la forme d'une médiation informationnelle, « qui se joue entre un élément de structuration de l'espace de communication, […] et se met en place grâce à un tiers, des interfaces qui accompagnent l'usager et facilitent les usages » (Liquète, 2010 : 5).

Cette notion de médiation est à la fois ancienne et récente par les domaines qu'elle traverse et dont elle se nourrit au fil des apports théoriques d'auteurs qui la pressentent comme centrale dans divers dispositifs. Elle peut être outil dans la médiation lorsque les technologies œuvrent comme médias d'apprentissage entre des objets, des personnes et des idées et sociale lorsqu'elle considère un arbitrage ou bien les interactions. Elle est informationnelle pour Alex Mucchielli lorsqu'elle suppose un processus de transformation des communications qui ont lieu par et à travers l'usage d'un objet ou dispositif médiateur (Mucchielli, 1995).

La plateforme pédagogique *Edmodo* initialement développée en 2008 par deux anciens employés du district scolaire de Chicago dans l'État de l'Illinois, Nic Borg et Jeff O'Hara, nous est apparue ainsi susceptible de nous apporter ce dispositif médiateur grâce à ses outils technologiques intégrés et ses fonctionnalités pédagogiques. C'est un espace virtuel d'apprentissage suffisamment proche des préoccupations sociales des étudiants pour être sur un schéma d'appropriation courte, augmentant le sentiment d'efficacité et la motivation pour les connexions (Chênerie, 2011). Edmodo est même devenue une composante importante dans la cible « *blended learning* » du sytème d'apprentissage hybride mis en place dans le système éducatif américain pré-universitaire du K-12 (Staker et Horn, 2012) qui est aussi celui mis en place en Thaïlande et qui correspond à douze années d'apprentissage à l'école. C'est donc un dispositif éprouvé.

Par ailleurs, dans la typologie de Lucie Audet pour le Réseau francophone d'enseignement à distance du Canada (REFAD) en 2010 ou celle de Olivier Le Deuff, si Edmodo est tout d'abord citée comme une application pédagogique relevant du microblogging appartenant à la panoplie des outils du Web 2.0 (Le Deuff, 2011), elle offre en plus la possibilité de créer des groupes, d'attacher des documents et des délais grâce à un échéancier (Audet, 2010). Dans la typologie la plus récente proposée par Matt Bower aux éducateurs (Bower, 2015), la plateforme Edmodo est citée comme un système de réseautage social alternatif aux plateformes comme Facebook ou Google Classroom. Dans celle de Lara Lomicka et Gillian Lord, de 2016, c'est clairement devenu un SNS ou *Social Networking System* soit un réseau socionumérique dans l'acceptation francophone la plus commune du terme, offrant un environnement éducatif privé et sûr, pour se connecter, collaborer, partager du contenu et avoir accès à ses notes et aux consignes de l'éducateur ou de l'école (Lomicka et Lord, 2016).

3.2 Un réservoir de ressources et une plateforme d'échanges

Grâce à son interface proche de celle de Facebook dans la charte graphique et les outils mis à disposition, ainsi que la version mobile pour smarphone ou tablette, l'approche est intuitive pour les apprenants qui sont en posture de Digital Native, « nés dans le bain du numérique » même si pour Louise Merzeau cela peut n'être qu'une imposture. Ce n'est pas en effet parce que l'on baigne dans une culture et un environnement technique qu'on en comprend et assimile toutes les finesses. Ce serait même en fait une utilisation qui reste essentiellement consumériste chez les étudiants (Merzeau, 2010, p.13). En tous les cas, cela facilite fortement l'accès aux ressources proposées ainsi que la navigation dans les menus, ce qui a pour conséquence des interactions plus nombreuses avec l'enseignant. C'est aussi grâce à cet environnement numérique familier que les étudiants construisent leur propre autonomie, élément d'autant plus important qu'ils vont bientôt quitter le cocon relationnel des « amis » et de l'Institution universitaire qui les choie particulièrement en Thaïlande, autonomie qui pourrait poser par ailleurs la question du présupposé ou du principe d'autonomisation intégré au sein du dispositif (Linard, 2003).

3.2.1 Modalités générales du dispositif

Comme apprentissage hybride, le dispositif propose des séances en présentiel qui alternent avec un suivi virtuel permettant le rebrassage des connaissances, véritable organisateur d'identité individuelle et bâtisseur d'un ciment social (Linard, 2001) ainsi que la co-construction des savoirs collectifs. Celle-ci se passe directement via Edmodo

ou bien avec des outils collaboratifs en interopérabilité tels qu'un wiki pour l'élaboration collective d'une synthèse de documents par exemple. Les documents ressources choisis proviennent de divers supports et cherchent à développer un sens critique pour une ouverture vers le monde et d'autres cultures par la comparaison géopolitique. Le niveau des étudiants est hétérogène mais à ce stade, on peut considérer que les apprenants ont atteint B2, certains C1 par rapport au CECRL. Chacun s'efforce en vérité de participer et d'apporter sa contribution en rapport avec son niveau de français à l'élaboration du savoir commun, qu'il soit d'ordre linguistique ou bien grâce à une méta-compétence additionnelle. Au sein d'un réseau numérique, il est fait appel à des usages multimodaux grâce aux fonctionnalités que propose le réseau au travers des messageries instantanées, des espaces de commentaires, des groupes d'intérêts, des dépôts d'images avec des fonctions de retouche etc. Ces usages impliquent qu'il y a également une hybridation des littératies (Richard *et al*., 2015).

3.2.2 Modalités d'usage

Autour des deux grandes thématiques porteuses que sont la mondialisation et l'écologie, les étudiants de ce cours de dernière année de licence – d'une durée de quatre ans en Thaïlande – se retrouvent pour un total de quarante-six heures dans une pédagogie de type socioconstructiviste pour un maintien des connexions et une hybridation présence-distance, chaque séance en présentiel se poursuivant sur la plateforme avec le dépôt des productions individuelles ou collectives, les commentaires, les comptes rendus et les synthèses collaboratives sur un outil de forum. Chacun collabore de la manière dont il veut et pour la part qu'il veut (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998).

Par ailleurs, la prise de conscience de problèmes environnementaux incite les étudiants à se renseigner de manière plus approfondie sur le sujet développé et ainsi contribuer, en français, à l'intelligence collective. Cette veille informative au travers de recherches individuelles élargies est une pratique « amateur » en émergence dans la vie quotidienne des internautes grâce au web 2.0 en général et aux réseaux sociaux en particulier transformant le rapport à l'information, facilitant les accès aux flux d'informations et la consommation des biens culturels (Canet, 2017).

Enfin, en invitant en présentiel des experts extérieurs qui viennent débattre et jouer les modérateurs, les apprenants confortent leur expression et leur argumentation orales sur la thématique abordée tandis que l'expert apporte de la légitimité et des connaissances spécialisées. Le débat se situe soit en amont du dossier, afin de préparer

un remue-méninge d'idées sur un espace forum en y ajoutant une réflexivité ; soit en aval pour élargir la thématique et développer une meilleure compréhension de la question ou apporter des solutions. L'intervention de professionnels au sein de la classe permet aussi une confrontation avec la réalité du monde du travail. La discussion qu'elle soit en ligne ou directe crée du lien social et des interactions, favorise la communauté et la coopération, clarifie les idées, le partage des points de vues (Strioukova, 2006).

Conclusion

Les retours de la part des étudiants lors de l'évaluation du dispositif ont montré que l'aspect moins formel et institutionnel de l'application les avait incités à se rendre plus aisément sur la plateforme. L'interface mobile fonctionne avec affordance sous forme d'indications lumineuse et/ou sonore provoque également un effet du curiosité sur le dépôt de ressources ou commentaires.

Ils constatent de même que l'interface comparable à Facebook ne nécessite pas d'être expert pour arriver à s'en servir, ni l'aide d'un camarade, au contraire de Moodle, qui nécessite souvent l'assistance d'un tiers. Ils remarquent par ailleurs que l'identifiant et le code d'accès à Moodle sont assignés par l'université alors qu'Edmodo permet de choisir son nom d'usage et un code, même sans courriel électronique. Cela convient notamment aux besoins de reconnaissance sociale et à la visibilité dans le groupe grâce à la possibilité de présentation de soi par le profil et une photo sur Edmodo.

La facilité d'accès aux ressources et le lien au groupe d'apprentissage les avaient également confortés dans leur envie de s'y rendre pour mieux suivre le déroulement hors ligne du cours et d'en comprendre certains détails qui avaient pu leur échapper lors de la partie présentielle.

Finalement, il ressort que le dispositif permet à l'étudiant de conserver les notes qu'il aura prises tout au long du cours, avec un accès aux ressources informationnelles indispensables pour continuer son voyage en langue française, notamment dans des cursus de type *Erasmus Mundus* vers l'Europe. Le contexte actuel fait qu'en Thaïlande, ce qui était le passe indispensable pour entrer sur le marché du travail, c'est-à-dire la licence, ne l'est plus. Il faut désormais se tourner vers des programmes internationaux et envisager des études à l'étranger, pratiquer de manière plus approfondie le bilinguisme pour espérer progresser au sein de la société thaïlandaise. Depuis quelques temps, on constate en effet que l'étudiant qui a fini sa licence travaille quelques années puis

reprend des études vers des Masters en France, parfois dans des programmes en anglais.

Pour l'y aider, l'éducateur doit être, au-delà du rôle traditionnel du passeur de savoirs qu'il doit maîtriser et expliquer clairement, un accompagnateur dans l'apprentissage et un facilitateur d'accès aux ressources. Il est cependant en concurrence avec la multiplicité des écrans et des applications qui s'immiscent dans tous les espaces sociaux, y compris celui de la salle de classe. L'hybridation des espaces et de la temporalité est donc un moyen pour tous les acteurs de se retrouver. Les processus multimodaux évoqués plus hauts engagent des littératies diverses, avec pour hypothèse que l'hybridation et les modalités d'usage chez les jeunes entraînent des pratiques informelles génératrices de création dans les arts mais aussi en langue, comme le français (Richard *et al.*, 2015). L'apprenant devient lui-même producteur de contenus et la production scolaire est externalisée « vers un schéma complexifié de productions des ressources » (Delamotte et *al.*, 2014) autrement dit, ces apprenants se tournent vers d'autres dispositifs technologiques que ceux proposés de manière institutionnelle par leur établissement vers des dispositifs à interface moins austère et comprenant des outils et des fonctionnalités plus intéressants à leur monde. Dans cet environnement multimodal et multiplateforme, l'enseignant se positionne tel un médiateur des savoirs.

Mais avec plus de présence à distance et parfois fortement incité par son institution, ce n'est pas toujours facile pour l'enseignant ou l'éducateur de comprendre les enjeux du numérique, de s'en approprier les outils, de les partager avec des collègues, de les intégrer dans le fonctionnement de sa didactique et de participer à une économie des savoirs dont il ne maîtrise pas encore toutes les ficelles… Cela constitue en tous les cas une petite (r)évolution et une direction prometteuse car ce genre de structure ouverte, participative et interactionnelle encourage les utilisateurs à contribuer aux ressources linguistiques alimentant en cela un apprentissage informel autour de pratiques qui font que la classe en contexte institutionnel n'est plus le seul lieu où peut se produire un apprentissage (Zourou, 2012).

Références

Albero B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs 2, n° 5*, 9-69.

Albero B. & Kaiser A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. Les leçons d'une enquête. *Distances et savoirs 1, (Vol. 7)*, 31-37.

Audet L. (2010). *Wikis, blogues et Web 2.0 - Opportunités et impacts pour la formation à distance*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada – REFAD.

Bourgeois É. & Nizet J. (2005). Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage. In É. Bourgeois & J. Nizet (Dir), *Apprentissage et formation des adultes* (pp. 155-200). Paris: Presses Universitaires de France.

Bower M. (2015). *A Typology of Web 2.0 Learning Technologies*, Educause.

Canet F. (2017). La veille ordinaire en ligne : une pratique informationnelle en émergence. *I2D – Information, données & documents, volume 54, (2)*, 70-79.

Chênerie I. (2011). La question des usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire : comment accompagner les enseignants ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, Volume 8*, *nº 1-2*, 22-27.

Cristol D. & Muller A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs, vol. 32, nº 2*, 11-59.

Cristol D. (2014), *Former, se former et apprendre à l'ère numérique – le social learning*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Delamotte E., Liquette V. & Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale, 53*, 145-156.

Ellison N. B. & Boyd M. D. (2013). Sociality through Social Network Sites. In Dutton, W.H. (Ed.) *The Oxford Handbook of Internet Studies*, 151-172. Oxford: Oxford University Press.

Fotsing Sikadie G.S. (2017). Révolution industrielle 4.0 : qu'est-ce que c'est, comment y parvenir ? *La Francophonie en Asie-Pacifique*.

Foucault M. (1977). Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey G., J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien, 10*, 62-93. Repris in Dits et Ecrits II. 1976-1979, Paris, Gallimard, 1994, texte n° 206, 298-329.

Foucault M. (1984). *Dits et écrits 1954-1988*. Paris : Gallimard.

Henri F. & Lundgren-Cayrol K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec.

Gavillet I. (2010). Chapitre 2. Michel Foucault et le dispositif : questions sur l'usage

galvaudé d'un concept. *Les dispositifs d'information et de communication,* Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Culture & Communication », 17-38.

Glikman V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, *8*. <http://journals.openedition.org/dms/902>, consulté le 19 février 2018.

Grobois M. (2012). *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS.

Le Deuff O. (2011). Éducation et réseaux socionumériques : des environnements qui nécessitent une formation. *Hermès, La Revue 1 (n° 59)*, 67-73.

Lévy P. (1994). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberespace*. Paris : La Découverte

Linard M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques.* Poitiers : Documents, Actes et Rapports pour l'Education, CNDP, 41-49.

Linard M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Albero B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur. Hermès / Lavoisier*, 241-263.

Liquète V. (2010). *Médiations*. Paris : Édition du CNRS.

Lomicka L. & Lord G. (2016). Social networking and language learning, in *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology,* ch. 19, 255.

Maesincee S. (2016). *Conference 30 August Asian Institute of Technology, "Elaborating on the vision of Thailand 4.0"*. Government of Thailand. YouTube <https://youtu.be/TjX_qiKwbk0>, consulté le 13 janvier 2017.

Marty O. (2016). Penser l'enseignement à distance : Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *Journal of Distance Education 31 (1)*. <http://www.ijede.ca/index.php/jde>. <halshs-01348565> consulté le 19 février 2018.

Merzeau L. (2010). L'intelligence de l'usager. INRIA. *L'usager numérique, ADBS éditions*, Séminaire INRIA, 9-37.

Millette M. (2010). Pratiques transplateformes et convergence dans les usages des médias sociaux. *Communication & Organisation 1 (n° 43)*, 47-58.

Mœglin P. (2012). Une théorie pour penser les industries culturelles et informationnelles ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication 1*. <http://journals.openedition.org/rfsic/130>, consulté le 19

février 2018.

Morin E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO

Mucchielli A. (1995). Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations. In Benoît D. (dir.), *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ed. d'Organisation, p. 83-93.

Ollivier C. & Puren L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Editions Maison des langues.

Peraya D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. *Médiations*. CNRS Éditions. 33-48.

Peraya D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs no. 8*. <http://journals.openedition.org/dms/865>, consulté le 19 février 2018.

Perriault J. (1981). L'école dans le creux de la technologie. *Revue française de pédagogie, volume 56*, 7-17.

Richard M., Lacelle N., Faucher C. & Lieutier P. (2015). Productions hybrides / multimodales et apprentissage informel : analyse de quelques pratiques d'artistes et de jeunes. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, Vol. 2*. Éd. V. Martel, J.-F. Boutin, M. Boudreau, I. Beaudoin et M.-P. Germain (dir.) UQAM. <http://litmedmod.ca/productions-hybrides-multimodales-et-apprentissage-informel-analyse-de-quelques-pratiques-dartistes>, consulté le 19 février 2018.

Schrock A. R. (2016). Exploring the Relationship Between Mobile Facebook and Social Capital: What Is the "Mobile Difference" for Parents of Young Children? *Social Media + Society, Vol 2, Issue 3*. <https://doi.org/10.1177/2056305116662163>, consulté le 19 février 2018.

Staker H. & Horn M.B. (2012). *Classifying K–12 Blended Learning*. White paper Christensen Institute.

Stiegler B. (2008). *Le design de nos existences à l'époque de l'innovation ascendante, Entretiens du Nouveau Monde industriel*. Paris : Mille et une nuits.

Strioukova I. (2006). L'usage de forum de discussion comme une pratique située dans le cadre d'une FOAD. In Charnet C. (dir.), *Innovations, usages, réseaux*. Montpellier, France. ATILF-CNRS. 1-14.

Wenger E. traduit par Gervais F. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Zourou K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Alsic Vol. 15, n°1*. <http://journals.openedition.org/alsic/2485>, consulté le 19 février 2018.

Manques et apories de l'enseignement de la phonétique dans les manuels utilisés au Japon

SAUZEDDE Bertrand
Sauzedde.bertrand@gmail.com
(Université Tohoku - Japon)

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons de vérifier comment l'apprentissage de la prononciation du français et plus généralement celui de la phonétique sont traités en classe de FLE dans un cadre universitaire au Japon.

Pour cela, nous allons dans un premier temps effectuer une analyse contrastive des systèmes phonologiques du français et du japonais afin de comprendre quelles erreurs sont fréquentes chez les apprenants japonophones.

Nous vérifierons dans un second temps si les manuels généralistes proposés sur le marché du FLE tiennent compte de ces difficultés et s'ils apportent des moyens de remédiation. Nous nous proposons de présenter un panorama des manuels utilisés en classe en montrant les manques et apories de l'enseignement phonétique et nous les comparerons à des manuels proposant de nouvelles perspectives plus adaptées.

Mots clés

Phonétique, manuel, syllabe, rythme, épenthèse

1 Introduction

Lorsque l'on s'intéresse à l'enseignement du français dans un cadre universitaire au Japon, et plus particulièrement aux manuels utilisés en classe, on peut être surpris par la faible place dévolue à l'apprentissage de la phonétique. Les éléments segmentaux (voyelles/consonnes) sont généralement enseignés en début d'apprentissage, mais bien souvent les éléments suprasegmentaux sont complètement délaissés. Bien entendu, cela a des conséquences directes sur le niveau des apprenants au niveau des compétences phonétiques. Il n'est pas étonnant de voir des étudiants de seconde année ne prononçant par correctement le français et éprouvant de grandes difficultés dans les phases de lecture. Il apparait en effet que l'acquisition de la structure syllabique n'est pas maitrisée. Plus concrètement, l'un des principaux problèmes que l'on rencontre

correspond à l'insertion vocalique dans les groupes consonantiques ou en fin de coda. Nous nous proposons de présenter dans un premier temps les différences phonologiques entre le japonais et le français qui ont un impact sur les productions des apprenants japonophones.

2 Systèmes phonologiques en présence

2.1 Structure syllabique du japonais

D'un point de vue de la typologie rythmique, la langue japonaise est classifiée en tant que langue syllabique mais possède une particularité qui oblige les linguistes à créer une sous catégorie pour rendre compte correctement de la phonologie de cette langue. Contrairement au français, l'unité de base n'est pas la syllabe mais la more.

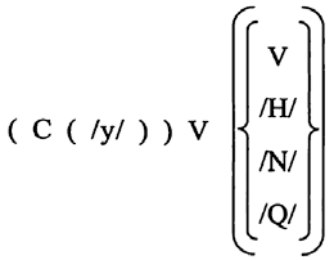


Figure 1 : Structure syllabique du japonais (Vance, 2008)

Les syllabes du japonais peuvent être de deux types : syllabes légères et syllabes lourdes (figure 1). Les syllabes légères sont majoritaires et correspondent à des syllabes simples composées d'une seule more. D'après Takayuki et Greenberg (1997 : 1001), les syllabes légères représentent plus de 90% des syllabes du japonais.

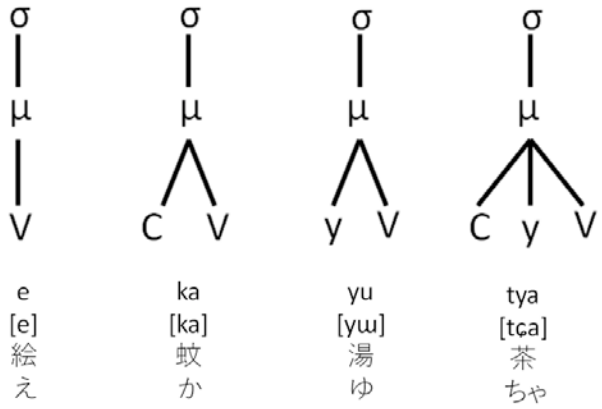


Figure 2 : Structures syllabiques des syllabes légères

Les syllabes légères sont composées généralement d'un seul caractère *hiragana* (Figure 2). Concrètement, cela signifie que la majorité des syllabes sont composées d'une voyelle /V/, ou d'une consonne associée à une voyelle /CV/. À cela s'ajoute parfois des structures contenant la dorso-palatale /y/ (Labrune, 2006). Lorsque /y/ se trouve avant une voyelle /yV/, ce phonème correspond à la consonne [j]. Dans le cas où ce phonème apparait après une consonne /CyV/, cela correspond à une palatalisation (*yōon* 拗音).

Plus rarement, on rencontre des syllabes dites lourdes. Ces syllabes sont composées de deux mores. Concrètement, la première more est identique à celle que l'on trouve dans les syllabes légères mais la deuxième more correspond à une more spéciale. Il existe plusieurs types de mores spéciales : /N/, /Q/ ou /R/ (Figure 3). Brièvement, /N/ est la nasale more (*hatsuon* 撥音), /Q/ correspond à la première partie d'une géminée (*sokuon* 促音). Enfin, /R/ correspond à l'allongement d'une voyelle (*chōon* 長音).

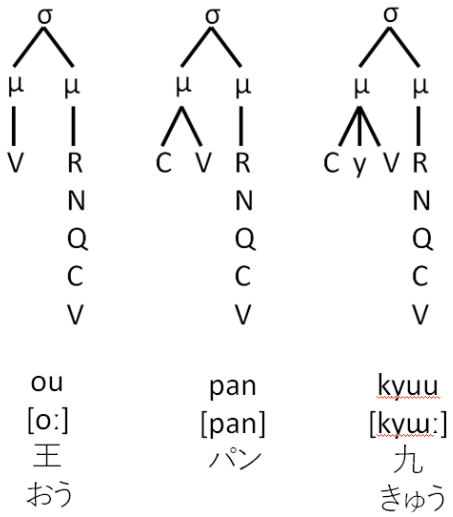


Figure 3 : Structure syllabique des syllabes lourdes

2.2 Structure syllabique du français

En comparaison, la structure syllabique du français admet des syllabes avec une structure plus complexe. La syllabe du français est composée de deux constituants : l'attaque et la rime. La rime se divise à son tour en noyau et en coda (Figure 4). En français standard, le noyau correspond nécessairement à une voyelle et constitue l'élément de base obligatoire de la syllabe. Il est donc possible de trouver des structures simples comme en japonais constituées simplement d'une voyelle, ou d'une structure du type CV lorsque l'attaque est constituée d'un seul phonème consonantique.

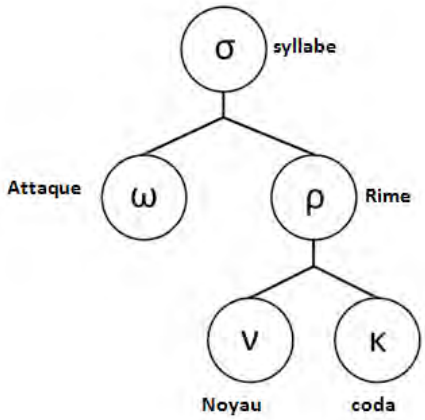


Figure 4 : Structure syllabique du français

Comme nous l'avons vu précédemment, la syllabe dans la langue japonaise admet également une attaque et parfois une coda. Cependant, la différence la plus caractéristique entre les deux langues tient au fait que l'attaque et la coda en français peuvent être constituées de groupes consonantiques (Figure 5).

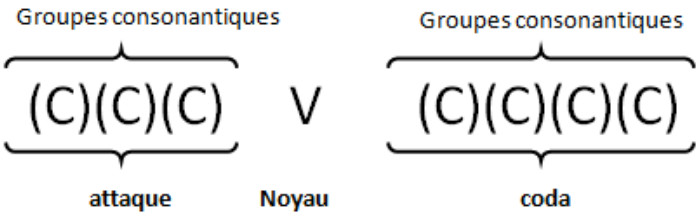


Figure 5 : Groupes consonantiques possibles en français

Dès lors, il est possible d'obtenir des structures syllabiques avec des structures complexes qui ne sont pas acceptables dans la phonologie du japonais. C'est bien évidemment dans ce genre de contexte que les apprenants japonophones éprouvent des difficultés.

3 Stratégies de simplification de la structure syllabique

3.1 Adaptation des mots étrangers en japonais

Un bon moyen de comprendre les stratégies mises en place par les apprenants de FLE japonophones est de s'intéresser aux phénomènes d'adaptations de mots étrangers en japonais. Comme nous l'avons vu, le japonais est une langue majoritairement de type /CV/ et n'admet que peu de codas et interdit les groupes consonantiques (Kubozono,

2001). Lorsque l'on s'intéresse aux adaptations de mots étrangers en japonais, on constate que ces adaptations passent entre autres par l'insertion de voyelles épenthétiques. En effet, les mots étrangers ayant une structure syllabique qui enfreignent la phonologie du japonais sont ajustés de manière à respecter les règles phonologiques de la langue cible.

Ainsi, les adaptations de mots étrangers en japonais passent par plusieurs étapes. En effet, Shinohara (1996) explique que les mots étrangers adaptés nécessitent une « phonemicisation » de la part du locuteur. Ce phénomène passe par trois étapes distinctes : 1) Ajustement phonémique qui correspond à un remplacement de tous les phonèmes français par l'équivalent le plus proche en japonais afin de faire concorder la prononciation du son que le locuteur cherche à dire et la phonologie de sa langue maternelle. 2) Ajustement de la structure syllabique avec l'insertion d'une voyelle épenthétique dans les groupes consonantique et en fin de coda 3) Allongement de certains phonèmes.

Ex : bibliothèque → biburiotekku

Dans l'exemple ci-dessus, on constate que le /l/ français a été adapté par un /r/ japonais dans la première étape. Des /u/ épenthétiques ont été insérés dans le groupe consonantique /bl/ et en fin de coda de la syllabe /tek/. Enfin, dans une troisième étape, le phonème consonantique /k/ a été allongé par l'insertion d'une première partie de géminée.

Ces différentes étapes sont systématiques et réalisées de manière relativement homogène par tous les locuteurs japonophones. Shinohara a ainsi montré sur un corpus composé de 406 mots français, des productions très semblables entre les adaptations de trois locuteurs.

3.2 Simplifications syllabiques en FLE

3.2.1 Effacements consonantiques

Les adaptations de mots étrangers en japonais donnent des pistes de compréhension concernant les difficultés que rencontrent les apprenants japonophones en FLE. Toutefois, la prononciation d'une langue étrangère n'est pas entièrement comparable à l'adaptation de mots étrangers dans sa propre langue et les phénomènes que nous avons décrits dans la partie précédente sont bien évidemment moins présents. De plus, certaines stratégies peu présentes lors des adaptations peuvent être utilisées.

Au niveau débutant, à l'instar des adaptations de mots étrangers en japonais, face à un mot contenant des syllabes enfreignant les règles phonologiques de leur langue maternelle, les apprenants ont tendance à mettre en place des stratégies de simplification de la structure syllabique pour obtenir une forme de surface acceptable. Cependant, plusieurs stratégies sont utilisables par les apprenants pour simplifier une structure complexe (Tableau 1). Tout d'abord, il est possible de supprimer certains phonèmes consonantiques présents dans les groupes consonantiques. Ainsi, le mot « arbre » /VCCC/ qui possède une coda composée de trois consonnes pourra être prononcé « ab » /VC/. Cette dernière structure a l'avantage de se rapprocher de la structure syllabique du japonais mais la structure sous-jacente se retrouve complètement détériorée et il est fort probable que le mot ne soit pas compris de l'interlocuteur. C'est d'ailleurs pour cette raison que lors de l'adaptation de mots étrangers en japonais, la stratégie d'effacement consonantique n'est que très rarement utilisée.

	Input	Output
Voyelle épenthétique	arbre	ar**u**b**u**r**u**
Effacement consonantique	a**r**b**r**e	ab

Tableau 1 : Stratégies de simplification de la structure syllabique

3.2.2 Insertions vocaliques

Une autre stratégie possible correspond à l'insertion vocalique au sein des groupes consonantiques ou après une coda. En regardant plus précisément ce phénomène, les voyelles épenthétiques peuvent se diviser en deux groupes distincts.

Dans le premier cas, l'ajout d'une voyelle épenthétique sert à éviter d'avoir une coda en fin de syllabe. L'épenthèse transforme la coda de la syllabe en attaque de la syllabe suivante. Ce premier type d'insertion a pour but d'éviter la violation de la contrainte NoCoda.

Ex. shef**u** [ɕeɸɯ] « chef »
CCV → CV.CV

Dans le deuxième cas, la voyelle insérée sert à éviter de devoir prononcer un groupe consonantique. Cette contrainte est nommée *Complex.

Ex. mik**u**ro [mikɯɾo] « micro »
CV.CCV → CV.CV.CV

Dans notre exemple, le mot « arbre » est prononcé « aruburu » /V-CV-CV-CV/. Une fois encore, cette stratégie permet d'obtenir une structure syllabique n'enfreignant pas les règles phonologiques du japonais. Si l'insertion vocalique peut gêner dans une certaine mesure la compréhension de l'interlocuteur, elle est clairement moins destructive que l'effacement consonantique. En effet, tous les éléments présents dans l'input se retrouvent dans l'output. De plus, le /u/ inséré est très souvent amuït, ce qui le rend peu audible.

Bien entendu, contrairement aux mots étrangers adaptés en japonais, les stratégies de simplification des structures syllabiques ne sont pas systématiques en FLE. Les apprenants cherchent autant qu'ils le peuvent à respecter la phonologie de la langue qu'ils cherchent à acquérir. Ainsi, il apparait que les apprenants débutants sont ceux qui ont majoritairement recours aux stratégies de simplification (Sauzedde : 2015a). Plus les apprenants progressent dans la langue cible, moins l'influence de leur langue maternelle est forte. Ainsi, à partir d'un certain niveau, les apprenants parviennent à produire des mots enfreignant les contraintes de leur langue maternelle et à respecter la phonologie de la langue cible. Nous remarquons également une plus grande diversité de productions possibles de la part des apprenants que dans le cadre des adaptations. Ainsi, une étude que nous avons effectuée auprès de 15 apprenants (5 apprenants de niveau débutant A1, 5 de niveau A2 et 5 de niveau B1) nous a montré qu'il existait parfois presque autant de productions possibles que d'apprenants (Sauzedde : 2018, à paraitre). Pour prendre un exemple extrême extrait de notre corpus, le mot « arbitre » [aʀbitʀ] était prononcé de 14 manières différentes par les 15 locuteurs. Outre les difficultés liées à la production des phonèmes du français, il apparait clairement que la structure syllabique du français est difficile à appréhender pour les apprenants japonophones.

4 Conséquence de l'usage des stratégies de simplification syllabique

En français, l'unité rythmique de base est le groupe rythmique encore appelé groupe accentuel. Le groupe rythmique est composé en moyenne de 3 à 4 syllabes. Toutefois, la structure syllabique du français étant difficile à appréhender pour les apprenants japonais, il est fréquent que les apprenants insèrent des voyelles épenthétiques pour que la forme de surface se rapproche de la phonologie de leur langue maternelle. Or l'insertion de voyelles en coda ou dans les groupes consonantiques en attaque/coda a pour effet l'augmentation du nombre de syllabes et peut déstabiliser les groupes rythmiques (Sauzedde, 2014). Bien que l'épenthèse puisse être considérée

comme moins destructive que l'effacement, celle-ci peut être la source, outre de difficultés de compréhension pour l'interlocuteur, de problèmes rythmiques. Cela a en effet pour conséquence de favoriser un découpage non approprié de la phrase par les apprenants (Sauzedde, 2016). La gestion des pauses et le découpage de la phrase en groupes rythmiques sont primordiaux car s'ils ne sont pas respectés, ils peuvent impacter grandement la compréhension de la phrase et rendre l'énoncé peu naturel. Face à ces nombreuses difficultés, nous avons voulu vérifier quelles sont les méthodes utilisées dans les manuels pour remédier aux problèmes de phonétique que nous avons évoqués ici.

Nous nous proposons de présenter pour cela un panorama des manuels utilisés en classe en montrant les manques et apories de l'enseignement phonétique et nous les comparerons à des manuels proposant de nouvelles perspectives plus adaptées.

5 Manuels utilisés en cours de FLE au Japon

Il n'est pas exagéré de dire que l'enseignement de la phonétique est le parent pauvre dans les cours de FLE. Cela peut s'expliquer par le fait que la phonétique représente un domaine relativement technique dans lequel de nombreux professeurs n'ont pas reçu de formation spécifique, mais également et surtout par le fait que les manuels proposés négligent complètement cet aspect.

Il existe plusieurs gros éditeurs au Japon dans le domaine du FLE comme *Surugadai, Hachette, Asahi, Hakusuisha, Sanshūsha* dont les manuels sont calibrés généralement pour une année de cours à l'université. De manière générale, les apprenants de français au Japon étudient la langue en tant que deuxième langue étrangère à raison de deux cours par semaine en moyenne.

5.1 Enseignement des éléments segmentaux

Dans la majorité des cas, l'enseignement de la phonétique se résume à une explication succincte des éléments segmentaux présents dans la langue cible, soit plus concrètement, à une première page qui présente les voyelles du français. Cette page qui sert d'introduction au manuel est généralement rapidement traitée et le professeur ne revient plus dessus par la suite. Il est clair que les apprenants qui n'ont encore aucune notion du français n'ont aucun moyen de retenir ni de s'entrainer à ces nouveaux sons. Dans cet article, nous ne citerons volontairement pas les noms des ouvrages que nous critiquons pour ne pas leur faire de mauvaise publicité, mais il nous semble important

de faire un certain distinguo entre différents manuels. D'après Kamiyama (2009) qui a réalisé une étude sur 71 manuels généralistes, il apparait que 60 manuels notaient la prononciation des phonèmes vocaliques en API. Il est à noter que trois manuels ne traitaient absolument pas d'activité de prononciation. En regardant ce premier chiffre, on pourrait se réjouir qu'une large majorité des manuels adoptent la transcription en phonétique internationale. Celle-ci permet en effet de s'affranchir des problèmes de phonie-graphie. Certains manuels présentent même les voyelles au moyen d'un trapèze vocalique qui indique le lieu d'articulation et l'aperture de la bouche.

Toutefois, en y regardant de plus près, environ la moitié des manuels ont parallèlement recours à une transcription en syllabaire *kana*. Bien souvent, l'API est noté une seule fois pour indiquer le son de la voyelle et sur les pages suivantes les mots sont transcris au moyen des *katakana*. On trouve ainsi certains manuels qui transcrivent l'intégralité de leur phrase comme dans l'exemple ci-dessous.

Ex. Voilà un garçon.
ヴォワラ アン ギャルソン

Le problème d'une telle transcription est clair. Si les apprenants se voient proposer une transcription au moyen graphique de leur langue maternelle, ils effectuent une correspondance directe entre les phonèmes de la langue cible et ceux de leur langue maternelle. Or, en japonais, il n'existe que cinq phonèmes consonantiques et il est impossible d'y faire correspondre les 16 voyelles du français.

Il est important d'apprendre à distinguer les sons du français si l'on cherche à les produire. Toutefois, sur les 71 manuels analysés, moins de 20 comportent des explications de phonétique articulatoire qui décrivent notamment l'arrondissement et la protusion des lèvres ainsi que la position de la langue.

Il est dommage de se priver d'un tel enseignement car dans une précédence étude, nous avons montré que l'enseignement du système vocalique au moyen de différentes méthodes (articulatoire, opposition phonologie, verbo-tonale) a une certaine efficacité (Sauzedde, 2015a). Les apprenants de deuxième année qui ont suivi ce genre d'enseignement arrivent en effet à discriminer les phonèmes vocaliques de manière statistiquement non différente des locuteurs natifs. Il faut tout de fois reconnaitre que même en deuxième année, la production des sons, même si elle s'est largement améliorée reste encore difficile. Les zones de recouvrements formantiques sont nombreuses et montrent que les apprenants ont encore tendance à faire correspondre les

phonèmes de la langue cible avec ceux de leur langue maternelle. Cependant, il est certain qu'avec une présentation succincte des sons, sans aucun entrainement ni correction de la part du professeur, il est inutile d'espérer maitriser correctement la prononciation du français. Cela est d'autant plus dommage que dans les enquêtes que nous menons chaque année en classe, il apparait que la sonorité de la langue française est l'un des éléments prépondérants qui motive le choix des apprenants pour débuter l'étude de cette langue. Il y a en effet une fascination pour la production orale et particulièrement la prononciation du français, mêlée, il faut le reconnaitre, à une certaine forme d'appréhension de la part des apprenants (Sauzede & Kishimoto, 2015). Les étudiants souhaitent prononcer correctement et pratiquer davantage la langue mais bien souvent les méthodes axées sur la grammaire/traduction ne leur en donnent pas les moyens.

5.2 Enseignement des éléments suprasegmentaux

Si l'on pouvait regretter le manque d'enseignement des éléments segmentaux dans les manuels généralistes, on ne peut que déplorer à plus forte raison l'absence quasi-totale d'enseignement des éléments suprasegmentaux. Dans la large majorité des cas, seules les règles de prononciation comme les enchainements et liaisons sont présentées. Aucun élément concernant la structure syllabique ni la prosodie (accent, rythme, intonation). Or, nous l'avons vu précédemment, si les apprenants ne maitrisent ni la structure syllabique, ni les phonèmes de la langue cible, ils auront tendance à effectuer des épenthèses pour obtenir une phonologie qui leur est familière. Cela a des conséquences directes sur l'intelligibilité d'une part, mais aussi sur le découpage rythmique. Dans la langue maternelle, les éléments suprasegmentaux s'acquièrent bien avant les éléments segmentaux chez les jeunes enfants. Ainsi, la prosodie est déjà audible dès les babillages alors qu'il faut plusieurs années afin de maitriser correctement la production des différents phonèmes. La prosodie est sans doute l'élément le plus caractéristique d'une langue et il est illusoire de croire que celle-ci s'acquiert naturellement au contact de la langue cible en langue étrangère.

Il existe heureusement quelques manuels dévolus à la prononciation. On citera notamment le livre d'Anan & Guimbretière (1995) ainsi que celui de Kikuchi & Yamane (2010). L'ouvrage d'Anan & Guimbretière relativement complet se compose de trois parties. La première partie traite des éléments suprasegmentaux (syllabe, groupe rythmique et accent, intonation, expressions des émotions), la deuxième partie des

éléments segmentaux (voyelles, semi-voyelles, consonnes). Enfin, une troisième partie aborde les règles à l'intérieur des groupes rythmiques (enchainement, liaison, assimilation, etc.). Ces ouvrages spécialisés sont assez complets et traitent de tous les aspects de la phonétique du français mais ils ne trouvent objectivement qu'un faible public. Il est difficile en effet d'avoir un cours entièrement consacré à la phonétique et seules quelques rares universités proposant des cours pour des spécialistes pourraient avoir recours à ce genre de manuel.

Nous avons donc d'un côté des ouvrages généralistes majoritairement utilisés qui ne traitent quasiment pas, ou trop peu de phonétique et de l'autre, des ouvrages plus spécialisés mais qui ne sont, au final, que très rarement utilisés. Afin de remédier à ce dilemme, nous avons mis au point la méthode *Vocal* (Sauzedde, 2015b). Ce manuel a la particularité d'être une méthode de communication destinée à des étudiants japonophones débutants en français, mais qui contrairement aux autres ouvrages, a une large place dévolue à l'enseignement de la phonétique. En effet, près du tiers du manuel traite de ces questions. L'ouvrage composé de quinze unités développe une problématique particulière entre chacune des leçons. Ainsi dans les cinq premières unités, les éléments segmentaux sont abordés. Pour cela, non seulement l'ouvrage a un recours régulier à l'API et proscrit la transcription en *kana* mais il permet aux apprenants d'acquérir les nouveaux phonèmes en traitant les difficultés sous différents aspects. Ainsi, outre la présence du trapèze vocalique, de nombreux schémas articulatoires montrent de manière concrète l'aperture de la bouche, la protusion des lèvres, la position de la langue et le flux de l'air dans le système phonatoire pour chaque phonème vocalique ainsi que pour les phonèmes consonantiques à problème [r], [l], [v], [b] et [f]. Des exercices de répétition et discrimination permettent à la fois d'apprendre à produire et à entendre correctement ces nouveaux sons. Dans le discours, les phonèmes ne sont bien évidemment jamais prononcés en contexte isolé, et les règles de prononciation sont expliquées afin de comprendre certains éléments très caractéristiques du français (liaisons, élisions, enchainement, « e » caduc).

Alors que la plupart des manuels considèrent que les éléments segmentaux sont suffisants pour prononcer correctement la langue, ce manuel cherche à aller plus loin. Quelque soit le niveau de maitrise des phonèmes, si les apprenants n'ont pas connaissance et d'entrainement vis-à-vis de la structure syllabique du français, ils continueront d'insérer où d'effacer des phonèmes afin d'obtenir une phonologie qui enfreint le moins possible la phonologie de leur langue maternelle.

Ce phénomène n'est d'ailleurs pas propre à la langue française. Nogita (2011) a analysé les productions des apprenants japonais en L2 anglais. Son expérience était composée de plusieurs tâches distinctes. La première tâche consistait à lire une liste de mots réels et de non mots. Une autre tâche pour sa part demandait aux apprenants de répéter des mots (issus du même corpus) qu'ils venaient d'entendre. Lors de ces deux tâches, on demandait également aux apprenants de procéder à la syllabification des mots qu'ils venaient de prononcer en séparant chaque syllabe par une pause. Il apparait que les insertions vocaliques dans les groupes consonantiques sont plus fréquentes dans les tâches de lectures que dans les tâches de répétitions mimétiques d'un mot écouté.

Un résultat plus intéressant encore révèle que les apprenants, bien que pouvant prononcer des groupes consonantiques correctement à un niveau phonétique, éprouvaient tout de même des difficultés au niveau phonologique. Concrètement, les participants inséraient fréquemment [ɯ] et [o] après des consonantes voisées, et [ɯ̟] et [o̟] après des consonantes non voisées. Ainsi, le mot « subject » prononcé pourtant phonétiquement correctement, était épelé [sʌ -bɯ-dʒɛ -kɯ̟ -to̟]. À l'instar du français, la structure syllabique de l'anglais ainsi que la syllabification ne sont que peu enseignées au Japon. Cela est d'autant plus dommageable qu'il apparait d'après Ueyama (2003), que même après cinq années de vie aux Etats-Unis, les apprenants n'acquièrent pas forcement de manière naturelle la syllabification.

Nogita (2010) indique que les apprenants japonais d'anglais langue étrangère n'apprennent en général pas les symboles phonétiques de l'anglais. Dès lors, les apprenants se créent leurs propres correspondances entre les sons et les symboles graphiques. Ainsi, la perception orthographique n'est pas nécessairement juste. Pour chaque lettre consonantique, les apprenants y adjoignent une voyelle par défaut qui sera prononcée à chaque fois que les règles phonotactiques du japonais requièrent une voyelle. L'insertion d'un [ɯ̟] ou [o̟] est révélatrice de la présence d'une voyelle par défaut après les phonèmes consonantiques dans la représentation sous-jacente. Pour cette raison, Nogita considère que la perception de l'anglais qu'ont les apprenants n'est pas alphabétique mais alphasyllabique. On comprend donc clairement qu'un enseignement portant sur la structure syllabique est indispensable. Bien souvent les professeurs de FLE estiment que les apprenants sont déjà largement familiarisés avec des structures syllabiques complexes car ils ont étudié l'anglais depuis de nombreuses années. Cependant, on constate une réelle difficulté à appréhender la notion de structure syllabique de la part des apprenants et celle-ci nécessite un certain nombre

d'explications.

Pour finir, le manuel aborde les questions de prosodie. Cinq leçons traitent exclusivement des éléments suprasegmentaux. Les notions de groupes rythmiques ainsi que les règles de découpage sont présentées. Cela permet alors d'expliquer la notion d'accent en français, qui ne porte non pas sur des mots donnés, mais sur la dernière syllabe du groupe accentuel. Enfin, l'ouvrage traite de l'intonation et des variabilités intonatives en fonction des sentiments du locuteur. L'entrainement prosodique permettra de gagner en naturel et augmentera considérablement la capacité des apprenants à se faire comprendre correctement.

6 Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté un certain nombre de difficultés qu'éprouvent les apprenants de FLE japonophones. La question de la restitution de la structure syllabique nous apparait comme l'un des points clés qui fait le plus généralement défaut dans l'enseignement de la phonétique en classe. Nous avons vu que l'insertion vocalique ainsi que l'effacement consonantique peuvent avoir des répercussions sur la compréhension de l'interlocuteur à plusieurs niveaux. Non seulement une mauvaise restitution phonétique des syllabes peut se révéler destructeur vis-à-vis de l'input, mais aussi avoir des répercussions sur le découpage en groupes rythmiques. Nous n'avons pas la prétention d'apporter un moyen de remédiation ultime au travers de la méthode que nous avons écrite, mais nous souhaitons davantage faire prendre conscience aux professeurs qu'ils existent des outils permettant de travailler la phonétique en classe. Bien qu'apparaissant comme complexe au premier abord, les apprenants se révèlent très intéressés et demandeurs de ce type de contenu.

Références

Anan F. & Guimbretière E. (1995). *Plaisir de communiquer : règles et exercices de phonétique pour bien communiquer*. Tokyo : Surugadai Shuppansha.

Kamiyama T. (2009). *Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez des apprenants japonophones*. Thèse de doctorat, Université Paris 3 – Université Sorbonne Nouvelle.

Kikuchi U. & Yamane Y. (2010). *Furansugo hatsuon no toreeningu*. Hakusuisha.

Kubozono H. (2001). Epenthetic vowels and accent in Japanese: Facts and paradoxes. Issues in *Japanese Phonology and Morphology*, Berlin and New York: Mouton de

Gruyter, 113-142.

Labrune L. (2006). *La phonologie du Japonais*. Société de Linguistique de Paris : Peeters Leuven-Paris.

Nogita A. (2010). *Is [si] really problematic? Examination of the [si] and [ʃ] confusion by Japanese ESL learners*. Saarbrucken, German: VDM Verlag.

Nogita A. (2011). Epenthesis, intrusion, or deletion? Vowel alternation in consonant clusters by Japanese ESL Learners, *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria, vol. 21*, 41-51.

Sauzedde B. (2014). Découpage syllabique du français et difficulté de lecture. *Ritsumeikan gengo bunka kenkyû*, *vol. 26(2)*, 91-106.

Sauzedde B. (2015a). Efficacité des méthodes d'enseignement du système vocalique français chez les apprenants japonais. *Ritsumeikan gengo bunka kenkyû*, *vol. 26(3)*, 151-165

Sauzedde B. (2015b). Méthode de français - *Vocal*. Hachette.

Sauzedde B. & Kishimoto S. (2015). Maximiser la motivation des étudiants par un choix adéquat des examens. *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 10 (1&2), 45-61.

Sauzedde B. (2018, à paraitre). *Acquisition de la structure syllabique par les apprenants japonophones en Français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.

Sauzedde B. (2016). Etude comparative des pauses silencieuses en français lu par des natifs et par des apprenants japonais. *Ritsumeikan gengo bunka kenkyû*, *vol. 27(2.3)*, 295-308.

Shinohara S. (1996). The roles of the syllable and the mora in Japanese: adaptation of French words. *Cahier de linguistique – Asie orientale*, *vol. 25,* 87-112.

Takayuki A. & Greenberg S. (1997). The temporal properties of spoken Japanese are similar to those of English. *Acte du colloque Eurospeech 97*, 1001-1014.

Ueyama M. (2003). Awareness of L2 syllable structure: The case of L2 Japanese and L2 English. *Journal of the Phonetic Society of Japan*, *vol. 7(2),* 84-100.

Vance T. (2008). *The sounds of Japanese*, Cambridge University Press.

Dispositif hybride et Formation des enseignants du Français Langue Etrangère- Une expérimentation dans la formation des enseignants du Français Langue Étrangère de l'Université de Hué-Vietnam

HOANG Thi Thu Hanh
hanh121@gmail.com
Département de Français – ESLE - Université de Hué- Vietnam

Résumé

Notre communication a pour but de présenter une expérimentation du dispositif hybride dans notre contexte universitaire au centre du Vietnam : formation des enseignants du Français Langue Etrangère. Cette expérience nous a montré les avantages et inconvénients de ce dispositif qui combine l'enseignement à distance et en présentiel, ainsi que l'importance des nouvelles compétences que les enseignants devraient acquérir afin d'adopter efficacement ce mode d'enseignement. Nous finirons par formuler des propositions pédagogiques.

Mots clés

Dispositif hybride, formation des enseignants, TICE

1 Introduction

Actuellement, dans des universités vietnamiennes, la formation par crédits capitalisables est mise en place et elle réduit le temps en classe tout en exigeant des étudiants un travail personnel plus important. Les enseignants trouvent souvent qu'il n'y a pas assez de temps pour accomplir ces tâches, que les apprenants ont trop peu de temps pour la pratique. Afin d'atteindre les objectifs du cours, il est indispensable d'ajuster les stratégies d'enseignement/apprentissage et une des solutions est de mettre en place des dispositifs hybrides, qui articulent des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement de *technologies de l'information et de la communication* (les TIC), et qui sont déjà utilisés dans de nombreuses formations professionnalisantes, dont celle des enseignants. Pour ces raisons nous souhaitons l'adopter pour nos cours. Pourtant, il n'est pas facile de les mettre en œuvre, il est nécessaire de bien se préparer au niveau des matériels et de la pédagogie et notamment des compétences des enseignants.

Notre communication a donc pour but de présenter une expérimentation de la

formation hybride dans notre contexte universitaire au centre du Vietnam, de présenter ses avantages et ses inconvénients, et de relever des pistes de réflexion pédagogiques.

2. Contexte de l'expérimentation

Nous avons mené une expérimentation d'un cours de didactique de compréhension orale et de production orale dans la formation des enseignants de FLE au Département de Français de l'Université de Hué. Notre public est composé d'étudiants en troisième année ayant un niveau de français B1.

Ce cours comprend 15 séances de 100 minutes en présentiel, soit 25 heures en tout pour une séance par semaine. Le temps est vraiment limité pour couvrir les contenus théoriques et la pratique. Selon le programme, il faut que les étudiants travaillent personnellement hors classe, 50 heures, c'est-à-dire le double du travail en classe. Nous avons mené donc cette expérimentation sur les 15 semaines du deuxième semestre de l'année universitaire 2015-2016.

Le cours a pour objectif de doter les futurs enseignants de français langue étrangère des connaissances théoriques ainsi que pratiques de l'enseignement des deux compétences : la compréhension de l'oral (CO) et la production orale (PO).

Il se construit en trois chapitres dont le premier présente la terminologie de la didactique du FLE, notamment les conceptions de la CO et la PO dans l'évolution des méthodologies du FLE pour faciliter la compréhension ainsi que la pratique des étudiants dans les parties suivantes du cours. Le deuxième chapitre porte sur la didactique de la compréhension de l'oral et le dernier sur la didactique de la production orale.

Pour ces deux parties, le cours met l'accent sur les démarches pédagogiques, notamment celles préconisées par l'approche communicative. Le cours sensibilise également les étudiants à la rédaction d'une fiche pédagogique et à l'évaluation des deux compétences.

Les contenus théoriques ne s'imposent pas mais ils sont présentés avec des questions de débat tout en incitant à la créativité chez les étudiants sur le plan pédagogique dans l'optique de mettre l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage.

Afin de tenir les objectifs du cours, les étudiants sont invités à y participer activement et à travailler individuellement ainsi qu'en groupe en fonction des tâches.

2.1 Cadre théorique et méthodologie de recherche

Nous avons consulté le rapport final qui porte sur Il s'agit du travail dans le cadre du

Programme Education et formation tout au long de la vie.

Il nous inspire et nous guide dans les démarches pour organiser et mener un cours hybride. Concrètement, notre cadre de référence de l'application des dispositifs hybrides se base essentiellement sur les travaux de Charlier, Deschryver et Peraya (2006). Ils proposent cinq dimensions principales pour la description de ces dispositifs : la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes, l'accompagnement humain, les formes particulières de médiatisation et de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif.

Pour notre cas, la pédagogie adoptée est Flippclasseroom- pédagogie inversée :

> *Le principe fondamental reste que toute la partie magistrale réalisée d'habitude in cathedra est dispensée de façon électronique (ressources en audiogrammes et vidéogrammes, documents scripto-iconiques, visites virtuelles, conceptualisations d'idées etc.). Le temps passé en classe ne sert pas à faire des devoirs, mais à corriger ce qui a été mal compris et à en tirer des concepts que l'on peut alors approfondir soit dans le temps imparti de la salle de classe, soit hors de ses murs, – ex-cathedra - par collaboration ou coopération électronique dans un document réalisé en individuel ou en groupe et déposé ensuite à l'intention de l'ensemble de la classe sur une plateforme techno- pédagogique.* (Marchal *et al.*, 2013)

Ces dimensions pédagogiques déterminent ensuite la médiation et l'environnement technopédagogique. Ainsi, ces dispositifs hybrides cherchent à optimiser la plus-value des technologies par une intégration au sein de la classe. Les nouveautés techno-pédagogiques et le Web 2.0 ont permis un concept de dynamique horizontale de transmission des savoirs ainsi qu'une connaissance ascendante (Cardon, 2006).

2.2 Méthodologie de recherche

Nous avons enseigné directement le cours avec deux groupes, un groupe de référence avec le dispositif « classique » et un groupe expérimental avec le dispositif hybride.

Au début, nous faisons une enquête auprès des étudiants sur leur usage des TIC et un prétest d'entrée du cours qui vérifie les pré-acquis, un test final les acquis du cours, nous avons fait un questionnaire et un entretien auprès du groupe expérimental pour connaitre les avantages et les difficultés dans leur apprentissage du cours.

Nous observons les étudiants durant le cours et les suivons tout au long de

l'expérimentation.

La méthode comparative a été réalisée pour connaitre les avantages et inconvénients du dispositif hybride adopté par rapport au dispositif 100% en présentiel.

3. Contenu de l'expérimentation

En suivant la pédagogie inversée, nous avons adopté l'articulation suivante des parties présentielles et à distance : la partie théorique est essentiellement mise en ligne sous différentes formes, vidéos, fichiers audio, ou documents écrits téléchargeables et les étudiants sont donc invités à lire le cours, visionner des vidéos qui présentent le contenu du cours avant d'aller en classe.

En voici quelques contenus mis en ligne : concepts-clés de la didactique du FLE, évolution des méthodologies du FLE, terminologie du cours, démarches pédagogiques d'un cours CO et PO, tâches des enseignants pour chaque type de cours, distinction des étapes d'un cours oral,… Pour faciliter la compréhension et la mémorisation de ces contenus, nous ont proposé aux étudiants de faire avant des exercices de reconnaissance ou de distinction.

Le présentiel permet la pratique et le travail de groupe. Les étudiants préparent soit individuellement, soit en groupe les cours en se basant sur la théorie apprise, et font des « micro-teaching » (simuler l'enseignant pour enseigner une séance ou une partie de séance en classe). De plus, le temps en classe est encore consacré aux explications et aux débats sur le contenu théorique avant de les pratiquer. Ces moments d'échange sont indispensables car les étudiants ne peuvent pas tout comprendre tout seuls. De plus, ce qui est le plus important dans le cours, ce n'est pas d'imposer des savoirs et des démarches d'enseignement à suivre, mais de présenter des pistes importantes tout en suscitant la créativité des futurs enseignants.

Pour ce cours, le test et le contrôle continu se font également en classe pour l'objectivité et l'égalité et pour éviter les problèmes techniques éventuels.

En ce qui concerne l'accompagnement humain, il est l'élément le plus important pour réussir cette forme d'enseignement. Dans notre cas, il s'agit du travail des enseignants en classe et hors classe qui a pour but de guider sur le plan disciplinaire ainsi que sur le plan technique. Parallèlement aux tâches « classiques » qui aident les apprenants à acquérir des connaissances disciplinaires, l'enseignant devrait maitriser et optimaliser les TIC et savoir guider de façon personnalisée les étudiants à les utiliser car tous étudiants ne sont pas des « digital natives » et même ces derniers ne savent pas les

exploiter efficacement au service de leur apprentissage.

3.1 Supports techniques

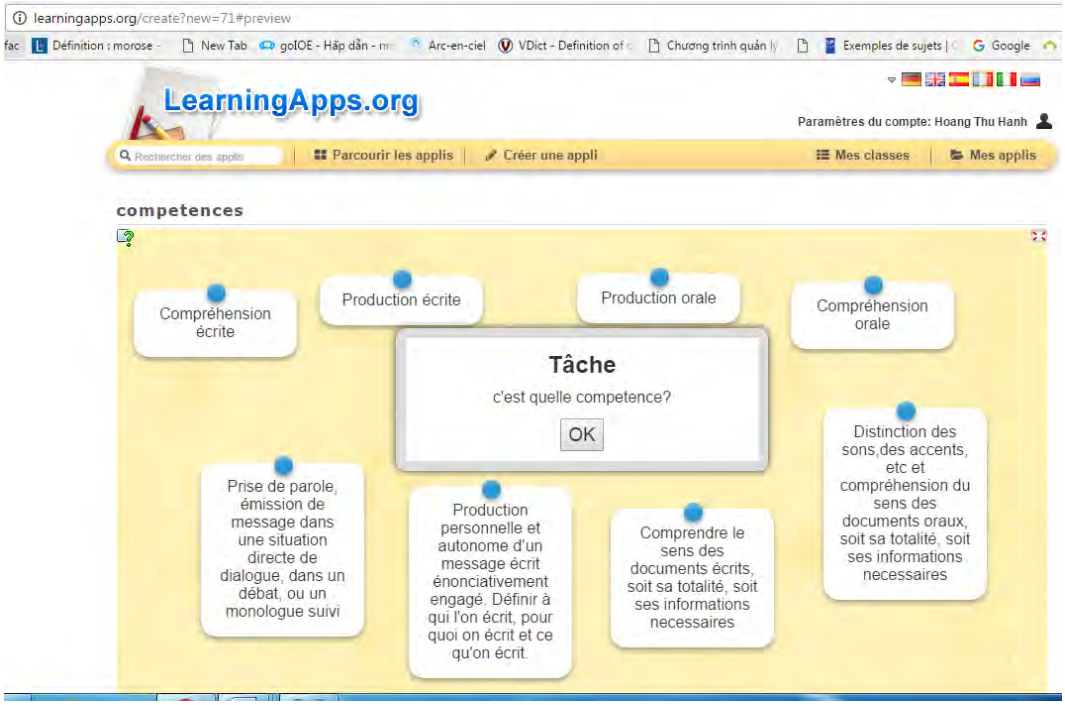
Tout d'abord, nous avons tenu compte des supports de médiation. Nous entendons par médiation comme le processus de transformation que produit sur les comportements humains (par exemple cognitifs ou relationnels), un dispositif technique. Nous avons utilisé Moodle pour entretenir notre formation hybride, Learningapps.org pour créer des exercices en ligne, Facebook pour la communication, le tutorat, l'encouragement et le feedback. En outre, nous avons utilisé des logiciels pour préparer des leçons et exercices électroniques comme Hotpotateos, Powtoon,Youtube, Frize, etc.

Voici la présentation de mes cours sur Moodle (exemple 1) :



Exemple 1 : Page d'accueil des cours sur Moodle

Voici un exemple des exercices de mémorisation sur learningapps.org, qui demande aux étudiants d'associer chaque compétence à sa définition en se basant sur le document donné en ligne (exemple 2) :



Exemple 2 : Exercices en ligne

4. Résultats principaux de l'expérimentation

En analysant les données obtenues par l'enquête, nous constatons les avantages et les inconvénients du dispositif hybride comme suit.

4.1 Avantages les plus importants

Les dispositifs présentent de nombreux avantages dont les formateurs peuvent profiter pour améliorer l'efficacité des cours et surtout afin de mieux s'adapter aux publics d'apprenants hétérogènes et à la mutation des conditions de la formation et du programme.

Le premier avantage est d'augmenter considérablement le temps de la pratique, en moyenne 60 minutes/séance de 100 minutes contre 30 minutes dans le groupe qui a suivi le dispositif dit classique. De plus, les échanges entre les pairs, entre les étudiants et l'enseignant sont plus animés et enrichissants car les étudiants s'étant préparés théoriquement avant d'aller au cours, ils y sont venus avec plusieurs questions et des acquis du cours. Nous ont constaté des questions des étudiants plus pertinentes, qui ne se sont pas limitées seulement à celles qui concernent le sens des termes disciplinaires mais qui suscitent des sujets de débat relatifs également aux techniques de classe, aux choix pédagogiques, etc.

De plus, pour les activités en ligne, selon les étudiants interrogés, il y a plus de temps

de réflexion, plus de possibilité de discuter en ligne via les forums sur Moodle, mais plus souvent sur le groupe Facebook.

Le troisième avantage consiste en l'autonomie croissante des étudiants à partir de la deuxième moitié du temps de cours. La plupart d'étudiants (81%) des étudiants ont pris l'habitude de lire/regarder le cours et de faire des exercices avant d'aller au cours, sans insistance ou rappels de l'enseignant.

Le quatrième est la flexibilité des horaires hors classe, et la variété des activités qui permettent l'apprentissage à son rythme Par conséquent, les étudiants se sentent à l'aise et plus motivés.

Enfin, l'avantage provient de la disponibilité des TIC à l'université et à domicile, le wifi est partout. De plus en plus nombreux sont les enseignants et les étudiants qui ont et maitrisent les moyens de communication modernes tels que le smartphones, les tablettes, les ordinateurs, les moteurs de recherche, les réseaux sociaux, etc. Ces compétences de l'information facilitent l'enseignement/apprentissage en hybride.

4.2 Inconvénients

La fracture numérique des étudiants a été une difficulté au début, car un tiers des étudiants n'ont ni accès à Internet, ni d'ordinateur chez eux, tandis que certains sont suréquipés technologiquement, ils ont ordinateur, smartphone, tablette et bien sûr la connexion à Internet 24h/24. Pour résoudre ce problème, nous avons réservé la salle d'informatique à l'université une fois par semaine, et les étudiants ont la possibilité de faire une carte de médiathèque de l'Institut Français de Hué où les ordinateurs connectés à Internet sont mis à la disposition des lecteurs.

Pourtant, cette fracture numérique consiste encore en l'hétérogénéité du niveau de maitrise des outils informatiques. L'enseignant a dû mettre beaucoup de temps pour le tutorat technique.

Ensuite, le temps de l'installation du cours (mise en ligne des contenus, enregistrement des étudiants au cours en ligne, création des activités en ligne telles que les forums, groupe de chats,...) et celui du tutorat (surtout à distance) sont considérables. Pourtant, si les enseignants travaillent en collaboration, s'ils se répartissent les tâches, s'ils partagent des produits pédagogiques et s'entraident en permanence, le problème du manque de temps sera réglé.

Puis, c'est le problème technique qui est inévitable, surtout la connexion à Internet trop lente à certains moments : c'était parfois une excuse des étudiants n'ayant pas accompli les tâches à réaliser en ligne.

Enfin, les résultats du test final sont optimistes mais il est difficile de confirmer que c'est grâce au dispositif hybride car ils dépendent encore d'autres éléments dont le niveau de langue des étudiants. De plus il n'y a pas de grande différence entre les deux groupes en question car le test est une épreuve écrite qui vérifie les connaissances théoriques, et un exercice d'application mais qui a été fait à l'écrit.

5 Conclusion

L'expérimentation nous a permis de confirmer la nécessité et la possibilité de l'application du dispositif hybride dans le contexte universitaire du centre du Vietnam dans une formation professionnalisante.

Afin de mener à bien ce type de formation, il est indispensable que l'enseignant ait la volonté, ainsi que les dirigeants des établissements, d'introduire les TIC dans l'enseignement. A part la volonté, les compétences informationnelles des enseignants et des étudiants sont nécessaires. De plus, les enseignants ont l'esprit de partage pour s'entraider dans cette piste consommatrice de temps.

Certes, les supports techno-pédagogiques tels que Moodle Learningapps, Hotpotaetos, et les réseaux sociaux ne sont plus nouveaux, mais pour les utiliser efficacement, cela n'est pas simple. Cette expérimentation nous ouvre des pistes de réflexion pédagogique intéressantes autant que des défis à relever. Il est nécessaire de continuer à étudier ce dispositif plus profondément.

Références

Charlier B., Deschryver N., Peraya D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs, vol. 4.* 469-496 : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>, consulté le 20 août 2017.

Cardon D. (2006). *La trajectoire des innovations ascendantes : inventivité, coproduction et collectifs sur Internet*. In Charnet, C. (dir.), Innovations, usages, réseaux. Montpellier, France : ATILF-CNRS. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00134904/document>, consulté le 20 août 2017.

Deschryver N. & Charlier B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final* :

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>, consulté le 20 août 2017.

Marchal B., Hoang T. T. H., Nguyen V. T., Do Q. H. (2013). Rapport du projet Efficacité de la classe dite « inversée » ou Flipped classroom. CREFAP : <http://crefap.org/site/index.php/2016/01/05/projet-de-recherche-flipped-classroom/>, consulté le 15 juin 2017.

Loisy C., Sanchez E., Diakhaté D., (2015). DevSup : *évaluation de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement à la mise en œuvre d'une approche-programme*. Rapport de recherche. IFE - ENS de Lyon.

Moyens de développement des savoirs- faire d'audition et de compréhension chez des élèves pendant l'enseignement du français

Mme JAMALOVA Gulbaniz
gulbanizze@yahoo.com
(Université des langues d'Azerbaïdjan)

Résumé

Dans le processus d'enseignement des langues, les élèves sont attirés par l'activité langagière, celle-ci étant le moyen de communication. La tâche du corps enseignant est de créer, chez des élèves, des savoir-faire nécessaires pour réaliser l'activité langagière. Ces pratiques et savoir-faire sont appliqués dans divers domaines de la communication et les types d'activité langagière comme parler, écouter, compréhension, écrit et oral.

Le mode de présentation du langage, lui aussi, exerce une certaine influence sur la qualité de l'écoute. Comme il a été mentionné plus haut, le langage mécanique est perçu plus difficilement et fatigue vite l'auditeur. Mais il faut apprendre aux apprenants, malgré la difficulté, l'écoute de ce mode de langage, car les apprenants ne peuvent l'écouter, en dehors des classes, que par la radio, la télévision et les CD. Comme on le sait, l'écoute du langage est aussi un des moyens utiles dans l'apprentissage de la prononciation. Il sait préparer petit à petit les apprenants à l'écoute du langage mécanique.

L'assimilation générale du contenu avec ses détails et nuances peut être considérée en tant que but principal du texte audio. Dans l'enseignement moderne il est utile d'utiliser des moyens tels que online, offline, Skype, watsapp etc.

Mots clés

texte audio, écoute-compréhension, linguistique, formes de langage, compétence

Dans le processus d'enseignement des langues, les élèves sont attirés par l'activité langagière, celle-ci étant le moyen de communication. La tâche du corps enseignant est de créer, chez des élèves, des savoir-faire nécessaires pour réaliser l'activité langagière. Ces pratiques et savoir-faire sont appliqués dans divers domaines de la communication et les types d'activité langagière comme parler, écouter, compréhension, écrit et oral.

Il est à noter qu'il y a des traits pareils et différents dans l'enseignement des matières « langue natale » et « langue étrangère ». Ce qui rapproche ces matières est,

avant tout, la similarité des objectifs posés devant eux : aider les élèves à acquérir la langue enseignée comme moyen de communication, et à cette occasion, à augmenter leur enseignement général, à les élever conformément aux principes nationaux et laïques.

En parlant des traits différen**ts,** sont notées, dans la littérature méthodique, les particularités ci-dessous :

1. Au moment où les élèves commencent à apprendre la langue maternelle, ils savent déjà la parler. Ils ont, d'une manière empirique que ce soit, des pratiques phonétiques, grammaticales et lexiques en langue maternelle et pour cette raison l'enseignant de la langue natale fait l'éducation en se tablant sur cette base pratique. La tâche principale de l'enseignant est de développer les pratiques langagières des élèves acquises avant l'école. Mais au début de l'apprentissage de la langue étrangère les élèves ne connaissent rien de cette langue. C'est pourquoi le travail du professeur de la langue étrangère commence presque de zéro. La base pratique servant de support pour l'enseignant de la langue maternelle ne l'est pas pour celui de la langue étrangère.

2. La langue de l'enfant, en langue maternelle, est développée aussi bien au cours d'autres leçons que dans des circonstances hors leçon, mais en ce qui concerne la langue étrangère, elle n'est développée, à l'aide de l'enseignant, que pendant des cours (il s'agit, là, des cours de et des travaux menés dans les « cabinets » de langue étrangère).

3. Malgré que les objectifs (pratiques, d'enseignement général, éducatifs) des deux matières soient les mêmes, le rapport entre eux est différent. Tout en prenant en considération, pendant l'apprentissage de la langue maternelle, le fait que les élèves peuvent parler cette langue, l'attention principale est orientée vers l'objectif de l'enseignement général. Les règles de la langue, apprise spontanément avant l'école, sont déterminées à des leçons de la langue maternelle et les élèves acquièrent une idée certaine sur le système de la langue. De cette manière, l'acquisition, par des élèves, d'une connaissance sur la langue maternelle prend le dessus. Quant aux pratiques et aux savoir-faire, ce sont la lecture et l'écriture qui sont au centre de l'attention, cependant, c'est l'objectif pratique qui joue le rôle principal aux leçons de langue étrangère : l'enseignant tâche, avant tout, de créer des savoir-faire du langage parlé chez ses apprenants.

L'information sur la langue est transmise d'une manière extrêmement limitée et avec de petites doses conformément aux exigences des pratiques et des savoir-faire d'où

l'idée tardive sur le système de la langue chez des élèves.

4. Bien que l'enseignement de la langue étrangère, à l'école secondaire, commence de zéro, ça ne serait pas correct d'identifier ce processus avec le moment où l'enfant commence à parler en langue maternelle. Les différences en sont les suivantes :

a) dans le processus d'enseignement de la langue maternelle l'enfant apprend, en général, à parler et sa langue se développe en parallèle avec sa pensée et la pensée de l'enfant, qui apprend une langue étrangère à l'école, est déjà formée ; l'élève commençant à apprendre une langue étrangère a déjà acquis certains processus de pensée et ce niveau d'enseignement leur sert d'un grand support dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. En apprenant une langue étrangère l'élève apprend généralement à parler, il sait déjà faire cela ; l'élève apprend à s'exprimer dans une autre langue ce qui est très utile pour le développement et la plus grande perfection de sa pensée.

b) l'enfant commençant à parler met plus de temps à apprendre la langue, il en a la possibilité. Il n'est pas privé de milieu langagier, mais celui qui apprend une langue étrangère l'utilise très peu (de temps) : il n'est dans le milieu langagier que pendant les leçons de langue étrangère, il le quitte une fois que les leçons sont finies.

c) l'élève apprenant une langue étrangère possède une expérience langagière riche : il sait parler la langue maternelle et un peu la langue étrangère. En apprenant une langue étrangère l'élève se sert de cette expérience d'où la facilité du processus d'assimilation de la nouvelle langue. Mais l'enfant qui a commencé à parler en langue maternelle n'a pas de telle expérience.

La formation des savoir-faire, chez des élèves, dans l'enseignement d'une langue est menée suivant les 4 lignes_de contenu prévues dans les programmes d'enseignement modernes ci-dessous : écoute-compréhension, parler, lecture, écrit.

L'écoute et la compréhension étant les espèces réceptives du langage parlé veulent dire la perception et la compréhension du langage prononcé en langue étrangère.

Bien que l'écoute et la compréhension soient étroitement liées à d'autres types de l'activité langagière (parler, écrire), elles ont une place, une spécificité et une indépendance particulières dans ce sens.

Parfois l'écoute et la compréhension sont considérées des types passifs du langage. On ne peut pas partager cette idée car dans le processus d'écoute on a des processus psychiques tels que la perception, la compréhension et l'identification. L'auditeur doit percevoir a) la composition de sons, le rythme et l'intonation ; b) les mots et les groupes de mots ; c) les formes grammaticales et les particularités

structurelles des phrases dans le texte qui lui est présenté, les comparer avec les stéréotypes dans sa mémoire en vue de les identifier et comprendre, en résultat, le langage. L'écoute est donc basée sur l'activité complexe des pratiques phonétiques, lexicales, grammaticales et sa qualité est déterminée par le niveau d'automatisation de ces derniers chez l'auditeur.

Dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère l'écoute est appréciée en tant que moyen et objectif et on en sert dans les cas suivants :

1) lors de la présentation du nouveau matériel d'enseignement ;

2) lors de la récapitulation des matériels langagiers ;

3) dans le but de développer le savoir-faire de parler.

Les psychologues apprécient hautement l'écoute en tant que moyen irremplaçable dans la formation du savoir-faire de parler. Voilà ce qu'en pense B. V. Belyayev : « Les apprenants peuvent parler eux-mêmes une langue étrangère une fois que le langage prononcé se reflètera dans leur conscience ».

L'écoute, tout en étant l'objectif de l'enseignement langagier, prévoit le langage prononcé en langue étrangère lors du premier processus d'audition. A ces fins il faut apprendre aux apprenants les savoir-faire ci-dessous :

a) en écoutant aussi bien le langage naturel que mécanique, percevoir et comprendre les matériels langagiers connus qu'ils contiennent ;

b) distinguer les phénomènes similaires l'un de l'autre ;

c) comprendre le langage écouté d'après le contexte malgré un certain nombre de mots nouveaux dans le texte audio ;

d) distinguer l'information essentielle du texte audio de l'information secondaire ;

e) savoir déterminer les liens logiques du texte audio ;

f) surmonter les difficultés de perception des formes dialogique et monologique du langage ;

Ces savoir-faire peuvent être obtenus dans le processus des exercices raisonnés.

Les facteurs stimulants le succès de l'écoute et de la compréhension peuvent être regroupés de la manière suivante :

1) facteurs subjectifs

2) facteurs objectifs

Les facteurs subjectifs sous entendent la capacité de l'auditeur pour écouter et comprendre le langage. Sa qualité dépend de certains traits individuels, de l'intelligence,

de la mémoire, de l'attention, de l'activité de l'auditeur et de l'intérêt qu'il accorde au contenu du texte audio. Pendant le choix du texte audio il faut avoir en vue les particularités psychologiques des apprenants et le texte doit convenir à leur niveau de connaissance et d'expérience langagière. Des textes audio difficiles et sans intérêt fatiguent les auditeurs et les distraient. Les facteurs objectifs se divisent en :

a) circonstance de perception du langage ;
b) particularités linguistiques du langage.

La circonstance de perception du langage englobe les questions suivantes :

- durée de sonorisation du langage ;
- volume du langage ;
- mode de présentation du langage ;
- utilisation et/ou non utilisation des supports de vision dans le processus d'écoute.

La durée de sonorisation du langage doit être menée conformément à l'enrichissement de l'expérience langagière des apprenants. Elle dépend, en même temps, du mode du texte audio. L'écoute du langage mécanique est plus fatigante que celle du langage naturel. Comme l'apprenant se sert d'une série de supports de vision tels la gesticulation, la façon d'articulation, l'expression de visage, il comprend plus facilement le texte audio, mais ce n'est pas le cas quand il écoute un langage mécanique. C'est la raison pour laquelle l'activité cérébrale de l'apprenant devient plus tendue. L'**e**xpérience prouve qu'il est impossible d'écouter avec succès un langage mécanique plus de 10-15 minutes. Si l'on continue à faire écouter, au- delà de cette durée, l'attention de l'auditeur est détournée suite à la fatigue et la qualité de compréhension diminue.

Le niveau de difficulté du texte audio, lui aussi, influence la durée de l'écoute. Au fur et à mesure qu'il y a plus de mots inconnus et de structures compliquées dans le texte l'apprenant se fatigue vite.

Le volume du langage à écouter doit être changeant, il peut être augmenté et diminué en rapport avec quelques facteurs qui l'influencent. Une série de recherches expérimentales montrent qu'à l'étape inférieure de l'enseignement le volume du texte audio peut aller jusqu'à 6 phrases, tandis qu'aux étapes supérieures elles peuvent atteindre 20-25. Outre cela les textes audio doivent répondre aux exigences suivantes :

a) le matériel à écouter doit être conforme au niveau psychologiques des apprenants, il faut avoir en vue leurs connaissances et leurs savoir-faire ;

b) le texte doit être intéressant ;

c) le style du texte doit être clair et simple ;

d) le texte doit refléter les diverses formes (dialogique et monologique) du langage.

Le rythme du langage, suivant les résultats des dernières recherches, doit être normal dès la première étape de l'enseignement, parce que le ralentissement de la vitesse dans la phrase complique le rythme, la pause et l'intonation. La vitesse normale doit être 200-250 syllabes par minute.

Le mode de présentation du langage, lui aussi, exerce une certaine influence sur la qualité de l'écoute. Comme il a été mentionné plus haut, le langage mécanique est perçu plus difficilement et fatigue vite l'auditeur. Mais il faut apprendre aux apprenants, malgré la difficulté, l'écoute de ce mode de langage, car les apprenants ne peuvent l'écouter, en dehors des classes, que par la radio, la télévision et les CD. Comme on le sait, l'écoute du langage est aussi un des moyens utiles dans l'apprentissage de la prononciation. Il suit préparer petit à petit les apprenants à l'écoute du langage mécanique.

La perception devient plus qualitative quand l'écoute se base sur le rapport de vision. C'est pourquoi aux différentes étapes de l'enseignement il est très utile d'en utiliser largement. On peut s'en servir aussi bien pour l'écoute du langage naturel non verbal (geste, mimique, articulation) que du langage mécanique (films d'enseignement, clips, fragments de film, diapositifs)

Du point de vue linguistique on peut regrouper les facteurs influençant la qualité de l'écoute comme suit :

a) facteurs phonétiques ;

b) facteurs lexicaux ;

c) facteurs grammaticaux ;

d) particularités des formes (dialogue et monologue) de langage ;

e) particularités structurelles du texte audio.

Facteurs phonétiques. Les difficultés les plus essentielles ayant lieu dans le processus d'écoute sont liées à la phonétique, surtout au début de l'enseignement. A cette étape, comme la capacité d'audition, c'est à dire la pratique de choix facile des phonèmes étrangers dans le processus d'écoute, n'est pas encore formée, la faiblesse des pratiques de prononciation rend difficile l'écoute. Par exemple, [bõ] – bon, [sõ] – son, [dõ] – dont, [ã] – an, [ãfã] –enfant, [ãfɛ̃] – enfin etc.

La frontière des mots à l'intérieur du groupe rythmique n'est souvent pas tracée

clairement ce qui empêche de comprendre le sens.

L'accent logique, qui précise l'idée du sujet parlant, a aussi une grande importance dans le processus d'écoute. L'emploi des tours présentatifs tels que *c'est... que, ce qui est...* détermine les mots portant l'accent logique, oriente l'attention de l'auditeur sur les mots exprimant l'essentiel de l'idée prononcée.

Facteurs lexicaux. Ils sou**s e**ntendent l'homonymie, la synonymie, la paronymie, la polysémie et l'emploi des mots au sens propre et figuré. Les emprunts français en azerbaïdjanais, ayant vu changer leurs significations d'origine, contribuent à une certaine difficulté.

Les facteurs grammaticaux appartiennent à la fois à la morphologie et à la syntaxe. L'apprenant, en percevant la phrase, l'analyse, la divise en parties intégrantes et éclaircit les liens entre elles. Les difficultés croissent proportio**n**nellement à la longueur de la phrase ; de longues phrases sont retenues difficilement dans la mémoire ; le matériel réel, les réalités etc. que contient la phrase, sont perdus partiellement dans le processus de perception. C'est pourquoi il n'est pas conseillé d'introduire de longues phrases dans les textes audio, cela se rapporte surtout aux propositions subordonnées complexes.

L'un des phénomènes qui suscite des difficultés, dans le domaine de la morphologie, est l'homonymie grammaticale. Par exemple, *il est arrivé* (passé composé), *il est dessiné* (le présent de la voix passive), *les* (un article), *les* (un pronom), *leur* (déterminatif), *leur* (un pronom). Pour surmonter ces difficultés il faut faire accomplir des exercices de distinction spéciaux concernant l'écoute.

La forme de langage, elle aussi, exerce une certaine influence sur l'écoute. Les langages dialogique et monologique ont chacun leurs difficultés spécifiques. Comme il a été indiqué plus haut, la personne participant au dialogue est obligée de se servir des deux types de l'activité langagière. Elle écoute en même temps qu'elle parle. Elle doit non seulement percevoir, en un clin d'œil, ce qu'elle écoute, mais aussi préparer des réponses immédiates. Mais celui qui écoute le monologue, tout en participant seulement à un type de l'activité langagière, se contente de percevoir et de comprendre ce qu'il écoute. Comme le style du langage monologique est proche du style littéraire, il est plus compliqué que le dialogue. Pendant la préparation des exercices d'écoute les difficultés du dialogue et du monologue doivent être prises en considération et surmontées graduellement.

Les exercices des savoir-faire d'écoute et de compréhension peuvent être classés

à la base des principes suivants :

1. Selon les formes de langage :

a) écoute du langage dialogique

b) écoute du langage monologique

2. D'après le mode de présentation du langage :

a) écoute du langage naturel

b) écoute du langage mécanique

3. Suivant le degré de difficulté du texte audio du point de vue linguistique :

a) écoute des textes ne contenant pas de nouv**ea**ux matériels langagiers

b) écoute des textes contenant de nouv**ea**ux matériels langagiers

4. Selon la difficulté du contenu du texte :

a) présentation des matériels langagiers étudiés dans des situations connues

b) présentation des matériels langagiers dans de nouvelles situations

5. Suivant l'utilisation et/ou non utilisation du support de vision dans le processus d'écoute :

a) écoute du texte audio avec le support de vision

b) écoute du texte sans le support de vision

6. Suivant le son présentant le texte audio :

a) écoute du son connu

b) écoute du son inconnu

7. Suivant l'accomplissement de l'écoute avec d'autres types de l'activité langagière :

a) accomplissement de l'écoute indépendamment

b) accomplissement de l'écoute avec le parler et lecture.

1. Ecoute du langage sous forme de dialogue et de monologue.

Comme le dialogue et le monologue se remplacent, dans le langage naturel, conformément à l'exigence de la situation, ils doivent, de même, être alternés dans des exercices à accomplir et le savoir-faire d'écoute des deux formes du langage doit être développé parallèlement. Les difficultés propres à chaque forme doivent être prises en considération en rédigeant des exercices et elles doivent être éliminées graduellement. Pendant l'accomplissement de ces exercices les dialogues et les monologues préparés précédemment doivent être écoutés avant, mais les derniers préparés, après.

2. Ecoute naturelle et mécanique du langage.

Prenant en considération la perception difficile du langage mécanique par

rapport au naturel, l'écoute de ce dernier doit être faite avant le premier. D'abord il suit présenter le nouveau matériel langagier à l'aide de l'enseignant, puis à l'aide des moyens de TIC respectifs. Ces exercices doivent être écoutés, premièrement, sous le contrôle de l'enseignant, et puis, une fois les apprenants habitués suffisamment à l'écoute du langage mécanique, ils peuvent se servir des moyens de TIC indépendamment. Ce travail peut être organisé hors la leçon et par les apprenants eux-mêmes et il est consacré principalement à la répétition des matériels d'apprentissage. Il est aussi à noter, que l'accomplissement de tout exercice à l'aide des moyens de TIC n'aboutit pas au résultat désiré. Pour ce faire, il faut utiliser des exercices ayant des sp**éc**ificités du travail avec les moyens techniques. L'accomplissement de ces types d'exercice doit être mené à la base d'un algorithme/suivant une progression particulière. A ces fins, on se sert, utilise, d'habitude, d'un algorithme de trois étapes.

Etape 1. Connaissance avec le texte de l'exercice qui est écouté trois fois. Les apprenants sont mis en garde, dans la condition de cette étape, contre les difficultés à surmonter.

Etape 2. L'exercice est accompli et l'apprenant réécoute le texte de l'exercice en répondant, pendant les pauses, aux exigences indiquées dans la condition.

Etape 3. On vérifie l'exercice, les fautes sont détectées et corrigées.

Du point de vue de la difficulté on peut diviser les textes audio en trois niveaux :

Niveau 1. On pose des questions sur le thème étudié et l'apprenant répond à ces questions en les écoutants. Les réponses doivent être enregistrées sur un CD. L'enseignant, ayant écouté les réponses, peut vérifier à quel point le texte est compris par l'apprenant.

Niveau 2. L'enregistrement des textes similaires à ceux déjà étudiés. En écoutant ces types d'**ex**ercice l'apprenant doit identifier les matériels langagiers étudiés dans une situation langagière similaire (pareille) et comprendre le contenu du texte qu'il a écouté. L'enseignant, en vérifiant ces exercices, peut poser des questions aux apprenants sur le texte écouté ou bien les obliger à raconter le contenu du texte en langue étrangère (parfois en langue maternelle si le texte est un peu difficile).

Niveau 3. Les matériels langagiers sont enregistrés sur un CD dans de nouvelles situations. Pour ces types d'exercice on utilise essentiellement des petites anecdotes qui peuvent contenir

1-2% de mots inconnus dont la signification pourrait **êt**re claire soit par le contenu

général du texte soit par leur sémantique donnée avant d'écouter le texte. La vérification de ces exercices est la même que pour le niveau 2 : soit par des questions soit par le récit du texte.

Ecoute du langage enregistré sur un CD avec le support de vision. Ce cas se rencontre d'habitude dans le processus de projection des films-fixe, des films d'apprentissage, des diapositi**ves**, des fragments de films, des clips et des BD. En regardant des images (diapositi**ves**, clips), les apprenants écoutent la représentation de ce qu'ils ont vu à l'aide des moyens de TIC respectifs. La vérification de cet exercice aussi peut être faite par des questions ou bien par le récit du contenu. En travaillant avec les moyens de TIC on ne doit pas oublier le principe de gradation. D'après la règle « *du simple au difficile* » doivent être pris en considération aussi bien le degré de difficulté des exercices que la nature du son (c.à.d. si l'on connait ou pas le son). D'abord le langage mécanique est présenté par un son connu et puis, par un son inconnu.

Degré de difficulté du texte audio du point de vue linguistique. Cette division, elle aussi, se base sur le principe de gradation : au début on fait des exercices ne contenant pas de difficulté linguistique, mais ceux qui contiennent des mots et des expressions nouveaux doivent être accomplis après. Il faut rédiger ces exercices de telle manière que les mots et les expressions nouveaux puissent être compris, dans la plupart des cas, au moyen du contexte ou des suffixes formant des mots, dans le cas contraire la sémantique de ces éléments doit être donnée à l'avance. Le but de l'écoute des textes, ayant des mots et des expressions, est de comprendre le contenu général.

Degré de difficulté des textes audio du point de vue du contenu. Les thèmes connus et les textes audio rédigés autour des situations doivent être écoutés avant des textes audio présentant les matériels langagiers dans de nouvelles situations. L'utilisation du support de vision, pendant l'écoute, facilite beaucoup la perception et la compréhension du texte audio. C'est pourquoi il est nécessaire de faire l'écoute en parallèle avec le support de vision où il est bien conseillé d'utiliser différents supports de vision dont des images, des films-fixe etc. Ensuite on peut faire l'écoute d'une façon indépendante ce qui se rapporte surtout au langage mécanique.

Conduite de l'écoute avec d'autres types de l'activité langagière. La répétition des exercices de ce genre approche le langage de la situation naturelle. Dans ce domaine la complexité se révèle de deux manières :

a) alternance favorable des exercices orientés vers le développement des savoir-faire d'écoute, de parler et d'écriture ;

b) développement simultané des diverses formes de l'activité langagière par un même exercice.

Vérification de l'écoute.

Dans le but de vérifier la compréhension du texte audio il est possible d'utiliser les moyens ci-dessous :

a) avoir des réponses aux questions concernant le contenu du texte audio ;

b) réciter le contenu du texte audio ;

c) réciter les différents épisodes du texte audio ;

d) rédiger le plan du texte audio.

Quand on écoute le texte audio afin d'identifier les matériels langagiers, on n'a pas besoin de faire réciter le contenu. Dans ce cas les apprenants doivent se contenter de l'identification des formes indiquées dans la condition de l'exercice.

Les savoir-faire et les pratiques d'écoute et de compréhension peuvent être créés selon la succession suivante :

1) différencier, dans le texte écouté, l'essentiel du secondaire et ne garder dans la mémoire que l'essentiel ;

2) déterminer le thème et sa signification principale du texte écouté ;

3) diviser le texte en fragments selon le sens et distinguer les faits principaux de chaque fragment ;

4) révéler le rapport logique parmi les éléments du texte ;

5) comprendre complètement le texte sonorisé au rythme normal et dans un délai fixé.

En résumant tout ce qui a été dit plus haut, l'assimilation générale du contenu avec ses détails et nuances peut être considérée en tant que but principal du texte audio. Dans l'enseignement moderne il est utile d'utiliser des moyens tels que online, offline, Skype, whatsapp etc.

Références

Андреевская – Левенстерн Л. С (1983), Методика преподавания французского языка в средней школе. М.

Azərbaycan Respublikası ümumtəhsil məktəblərinin V-XI sinifləri üçün ingilis, fransız və alman dillərində proqram. (2000) (ADU-nun professoru Çəmən Babaxanovanın rəhbərliyi

ilə), Bakı
Cadre européen commun de référence pour les langues.(2005), Apprendre, Enseigner, Évaluer, Paris : Les Editions Didier
Camalova.G. (2008), Xarici dil kurikulumunun mahiyyəti və məzmunu , Bakı
Cuq.J.P et Gruco. I. (2015) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitqires de Grenoble
Quliyeva M, (1989),Xarici dillərin təlimi konsepsiyası. Bakı
Гусейн-заде Г. Д (2001), Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку
Moirand, S.(1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette
Peytard.J, Moirand. S (1992), Discours et enseignement du français, Paris
Tagliante. Ch, (2001), La classe de langue, Paris
Tahirov A., (1978), Ingilis dilinin tədrisi metodikası, Bakı

Comparaison de résultats au DELF A1 et B1 entre les méthodes ANL et conventionnelle

AGAESSE Philippe, GUILLOUX Cyrille
philippeagaesse@yahoo.fr, cyrille.guilloux@gmail.com,
(Lycée expérimental de Nanhai - Chine)

Résumé

L'intervention a eu pour but de présenter la mise en place de l'Approche neurolinguistique dans un établissement du second degré en Chine. Elle comprend le travail préparatoire avec l'administration chinoise pour l'élaboration du cursus et la mise en place réelle au sein du lycée de Nanhai. Cette présentation est complétée par la comparaison des résultats de la première classe ANL avec une classe test qui a suivi un enseignement du français avec une méthode conventionnelle.

Mots clés
ANL, secondaire, Chine.

1 Introduction

Le lycée expérimental de Nanhai est une structure semi-publique qui accueille plus de deux mille élèves en internat pour la préparation au diplôme secondaire et le passage du *gaokao* nécessaire à l'entrée dans les universités chinoises. Au sein de cet établissement, une section internationale de français a été créée avec pour objectif principal une poursuite des études dans le système éducatif francophone principalement en France.

Compte tenu de l'objectif du lycée d'offrir une formation efficace qui permette d'atteindre le niveau B2 du CECR en 700 heures sur deux ans et demi, il nous a semblé que la méthode conventionnelle avait atteint ses limites. Depuis trois ans, le rythme de progression du nombre d'élèves atteignant réellement B2 en fin de formation semblait ralentir. Nos élèves avaient des difficultés pendant l'entretien de Campus France et la maîtrise du français restait très scolaire. Pour le bon développement du département, il était nécessaire d'envisager une nouvelle approche de l'enseignement du français.

Après une présentation du professeur Germain organisée par le Consulat de France à

Canton, nous avons pensé que la méthode Approche Neuro Linguistique présentait plusieurs atouts. Suite aux observations faites en classe à l'Université Normale de Chine du Sud, les élèves étudiant avec l'ANL semblaient plus à l'aise à l'oral. L'appréhension des élèves face à un inconnu était drastiquement réduite. Nos élèves pouvaient avoir plus de facilité à s'exprimer face au personnel de Campus France lors de l'entretien d'évaluation en février. D'autre part, l'implication des élèves en classe était renforcée et l'ambiance générale de travail était meilleure. Nous pouvions avoir sans doute moins de discipline à faire en classe. La méthode ne prévoyant pas beaucoup de travaux en dehors de la classe, les élèves pouvaient consacrer plus de temps aux autres matières. Enfin, le principe de littératie dans tout ce qu'il englobe renforçait la capacité actionnelle de nos élèves. Pour être plus concret, il était certain qu'avec cette méthode, nos élèves produiraient des phrases complètes de façon plus spontanée. Cela renforcerait aussi l'expression écrite puisqu'ils auraient la capacité de concevoir un texte en français sans passer par une phase de traduction qui est souvent néfaste sur le plan de la structure.

Afin de mettre en place cette nouvelle méthode d'enseignement, nous avons dû procéder à deux phases de préparation pédagogique.

La première phase a consisté en une formation du personnel enseignant. L 'Université Normale de Chine du Sud nous a proposé une formation en deux parties au printemps et à l'automne 2014.

La première a comporté une partie théorique et une formation aux techniques de classe. Les formateurs ont prévu deux matinées et deux journées complètes pour un total de 30 heures. Nous avons envoyé quatre professeurs suivre cette formation pour permettre une permutation en cas de maladie ou d'imprévu. Le contenu de la formation a été le suivant : une matinée axée sur la théorie de l'ANL, le reste étant consacré à la pratique de classe avec une phase de pratique puis un retour analysé.

La seconde partie s'est effectuée en deux temps. À l'automne, les professeurs du lycée se sont déplacés à l'UNCS pour observer les classes. Un retour sur la pratique était prévu après l'observation. Puis début novembre, les professeurs du lycée sont venus observer nos classes pour nous guider dans la pratique de l'ANL au lycée.

Cela s'est poursuivi par une seconde phase d'adaptation. Le professeur Claude Germain nous avait prévenus de la nécessité d'adapter la méthode aux apprenants. L'objectif de la méthode étant de coller le plus possible à une conversation réelle, il a fallu adapter une partie des documents en fonction des renseignements personnels des

professeurs en charge des classes. Nos élèves étant plus jeunes que ceux de l'université, il y a eu des textes à adapter à leur niveau. Inès Ricordel[1] nous a proposé de tenir un cahier de suivi des modifications que nous lui avons adressé pour vérification. Cette adaptation a commencé dès le mois d'août et a continué avec une réunion hebdomadaire pendant l'année scolaire. La participation de la majorité de l'équipe a été nécessaire pour que les modifications soient prêtes à temps.

En complément de cette formation pédagogique des enseignants, nous avons travaillé sur le cursus et l'organisation structurelle de la formation.

Avant la mise en place de la méthode, nous avons fait une simulation horaire en collaboration avec le professeur Germain. Le total des cours de français était d'environ 250 heures en première année. Pour les années suivantes nous avions prévu 270 heures en deuxième année et 180 heures pour le premier semestre de troisième année. Avec environ 700 heures de français, le professeur Germain pensait que l'objectif du niveau B2 du CECR était envisageable. Nous avons donc fait le choix d'utiliser cette méthode pour notre enseignement au lycée.

Pour ce qui concerne l'effectif, trois professeurs ont été attribués au niveau de première année. Nous avions prévu deux professeurs français natifs et un professeur chinois. Le professeur chinois a eu la tâche de présenter la méthode et le fonctionnement aux élèves. Par la suite, les professeurs ont alterné les cours proportionnellement à leurs quotas horaires.

Contrairement aux années précédentes, nous n'avons pas mis en place de tests toutes les deux semaines car nous pensions que cela n'était pas adapté à l'ANL. Nous avons privilégié des contrôles à mi- semestre et en fin de semestre. En dehors de ces deux contrôles, les mini-projets et les projets finaux ont servi d'évaluation des connaissances.

L'ANL n'utilisant pas de manuel, il a été important de faire une réunion avec les familles afin de les informer du mode de fonctionnement du département. Le professeur chinois a eu la tâche de rassurer les familles au cours de l'année et de les informer de l'évolution de la formation en français.

Au niveau de la classe, la gestion de l'espace a dû être revisitée. L'effectif des classes étant d'environ 50 élèves, nous avons choisi de diviser la classe en deux groupes pour faciliter les interactions nécessaires à l'optimisation de l'ANL. Nous avions donc besoin

[1] Responsable pédagogique de l'UNCS

de deux classes supplémentaires. Dans chaque classe, nous avons eu besoin d'afficher des documents[2]. Nous avons aussi dû prévoir un écran et un rétroprojecteur pour l'affichage des Power Point.

2 Analyse des résultats des examens de fin d'année

2.1 Examen de DELF A1 en fin de première année

Notre étude s'est basée sur la comparaison de deux classes : l'une avec enseignement conventionnel en 2013-14, méthode Scénario, et une avec l'ANL en 2014-15. L'examen DELF A1 est le premier examen hors programme ANL que les étudiants ont passé après environ 250 heures d'enseignement. Pour la première fois, ils étaient confrontés à des exercices qui correspondent peu aux travaux effectués en classe mais que l'on trouve souvent dans les méthodes conventionnelles. La compréhension orale était une première aussi : les exercices viennent de l'extérieur et proposent de nombreuses situations auxquelles les étudiants n'ont pas été confrontés. Généralement, la compréhension orale se fait à l'intérieur de la classe avec l'écoute active et les enregistrements impliquent généralement leurs professeurs, parfois d'autres professeurs ou des étudiants du lycée que les apprenants connaissent moins mais qui partagent le même environnement que les apprenants et parlent de sujets qui leur sont familiers avec des phrases qu'ils sont eux-mêmes capables de produire. Quant aux textes, là encore, la variété des situations comme des styles dépasse ce que les étudiants ont vu.

En effet, comme déjà mentionné, un étudiant qui aura étudié avec les manuels habituels aura vu de nombreuses situations mais pourra par exemple n'en parler qu'au présent. Dans le cas de nos étudiants, ils auront étudié bien moins de situations mais pourront en parler de manière plus élaborée, selon les besoins rencontrés en classe. Parlant de leurs propres expériences, et découvrant l'expérience de leurs professeurs, leur panel de situations est très réduit.

[2] Par exemple le mur des sons.

2.1.1 Compétences de compréhension

Avec l'ANL, les apprenants sont obligés de développer une écoute active qui est essentielle à l'apprentissage de la langue. Pour se faire, l'enseignant utilise quelques techniques précieuses. Demander par exemple à des élèves qui ne font pas attention de donner des informations sur la réponse qui a été donnée par un autre apprenant, ou demander à un étudiant d'aider ou de corriger son camarade. Poser les questions sans nommer les élèves afin que chacun écoute bien au cas où ça tomberait sur lui. L'écoute active était un élément très nouveau pour les étudiants et sa mise en place a pris du temps. Elle reste difficile pour certains apprenants mais la majorité des élèves a développé de bonnes habitudes. Ceci se reflète sur le premier examen DELFA1.

Les résultats en compréhension orale (cf. tableau 1) ne sont pas très différents entre la première classe ANL et la classe de 2013-14 en ce qui concerne les extrêmes. Un pourcentage équivalent d'apprenants se situe dans la tranche des 90% des points possibles. Le taux d'échec (moins de 60% pour le lycée) a légèrement augmenté mais la majorité se situe dans la tranche 50%-60% alors que c'était l'inverse en 2013. On peut imaginer que ce sont là les apprenants plus faibles qui s'adaptent mal aux changements et dont les stratégies pour passer un examen dans les conditions décrites sont moins développées. Ceux-là sont capables d'apprendre par cœur, de suivre strictement les consignes connues mais décrochent face à la nouveauté. On constate néanmoins que la majorité a obtenu la moyenne ou plus. En ce qui concerne les écarts types, ils ne sont pas très différents entre les classes de 2013-14 et 2014-15.

La compréhension des écrits est la compétence qui posait le plus d'inquiétudes et cela s'est reflété dans la différence de résultats entre les classes non ANL et ANL (cf. tableau 2). Comme mentionné ci-dessus, les apprenants ont lu beaucoup de textes qui concernaient majoritairement des sujets qui leur étaient familiers, la première année d'apprentissage se construisant principalement sur sa propre expérience : je me présente, je présente ma famille, mes goûts, mon lycée… C'est seulement au cours de la seconde année que les apprenants entrent en contact avec des thèmes plus généraux : environnement, technologie… Si au cours d'une année les étudiants lisent des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes, il leur manque la variété des types de textes et des situations. Par exemple, le restaurant, l'hôtel, les petites annonces…

C'est donc la compréhension des écrits qui offrait le plus de pièges auxquels les élèves étaient peu préparés. Et surtout, il leur fallait pour répondre user de stratégies peu utilisées en classe, stratégies d'élimination, de logique, d'observation.

En 2014-15 la majorité a donc obtenu 90% ou plus de bonnes réponses mais cette majorité est moindre par rapport à 2013-14. Il n'y a en revanche pas eu d'échec. On peut en déduire, de manière générale, que le passage à un examen de type DELF n'a pas été aussi handicapant qu'on l'avait redouté mais qu'une transition reste nécessaire d'autant que le problème de la quantité de situations et de vocabulaire s'accentue avec l'augmentation du niveau du DELF. Un travail renforcé sur les stratégies face aux examens est également impératif.

2.1.2 Compétences de production

La production orale est très importante dans la pédagogie ANL, tous les étudiants sont constamment sollicités à prendre la parole, à poser des questions à leurs camarades et à discuter des sujets étudiés ou dont ils ont envie de parler ce qui leur donne une plus grande assurance. La PO à l'examen DELF A1 est très facile par rapport au niveau acquis à l'issue de l'année du moins pour la majorité, y compris pour les plus inhibés.

Le tableau (cf.tableau 3) nous montre que sur les deux années un même pourcentage d'apprenants a obtenu plus de 90% de réussite. L'année 2015 est largement meilleure dans la partie 70%-90%. Dans les deux cas, le taux de réussite est élevé mais ce qui est plus significatif, c'est la forte baisse du taux d'échec par rapport à la pédagogie conventionnelle. Les élèves en échec se retrouvent maintenant dans les tranches supérieures.

Passons maintenant à la production écrite (cf. tableau 4). La production écrite se place tout à la fin du cycle d'apprentissage. Normalement, les étudiants doivent savoir lire et écrire ce qu'ils savent dire dans la pédagogie ANL. Mais les choses sont un peu plus complexes que cela. Premièrement, ceux qui différentient mal les sons auront tendance à faire les mêmes erreurs orthographiques que phonétiques, des erreurs que le professeur ne distingue pas toujours à l'oral, par exemple les différences entre la prononciation du t et du d, b et p, v et l (nous allons, nous avons) ou des verbes être et avoir qui se ressemblent phonétiquement (j'ai, tu es). Ensuite, le français reste une langue complexe à écrire et si la plupart des apprenants sont capables d'écrire de petits textes presque parfaits au début de leur apprentissage, les problèmes d'erreurs phonétiques et grammaticales apparaissent très tôt, les homophones par exemple. L'examen ne le montre pas, mais la qualité des productions a augmenté d'une année à l'autre. Tout d'abord, il ne faut pas négliger qu'au cours de tout leur apprentissage, les élèves en ANL n'ont jamais rendu une page blanche, ce qui arrivait souvent avant. Tous sont capables de produire un texte intelligible. Au niveau A1, les étudiants ont non

seulement tous rédigé un texte mais leurs productions étaient claires et intelligibles.

On voit ici une nette amélioration des résultats d'année en année. En 2014-15, les étudiants les plus faibles sont plus nombreux et on peut se demander si ce ne sont pas ceux qui se sentiraient le moins à l'aise avec l'ANL. Pour pallier les problèmes cités ci-dessus, la dictée a été introduite au deuxième semestre pour la promotion. On constate aussi que les plus de 90% ont beaucoup augmenté. En comparant les écarts types, on peut aussi noter que les résultats de la classe ANL sont moins hétérogènes. Il faut aussi noter que dans la classe de 2014-15 les élèves se sont mis à écrire systématiquement tous les matins au tableau quelques phrases de l'activité de mini-professeur.

2.1.3 Bilan général

En conclusion, de manière générale, si l'examen DELF A1 fut une surprise pour les élèves et qu'au niveau des exercices, ils risquaient d'être légèrement handicapés, ils s'en sont finalement bien sortis avec peu de différences au niveau des pourcentages de réussite mais de grandes différences par compétences (cf. tableau 5). Comme pressenti, les productions étaient meilleures qu'avec la méthode conventionnelle, au-delà de nos espérances pour la production orale et les résultats en compétences de compréhension étaient très légèrement inférieurs avec une diminution du nombre d'échecs. La question qui a émergé est : comment, sans trahir le programme ANL, faire découvrir une plus grande variété de textes afin que les élèves aient les mêmes chances face aux examens? Mais la quantité et le rythme de la méthode se compensant sur le long terme, il est important de considérer ces mêmes résultats sur l'évolution des compétences d'année en année. Nous avons choisi la méthode ANL car elle nous semblait la plus appropriée pour un apprentissage à long terme favorisant tous les apprenants mais nous n'étions pas sûrs qu'au bout d'une année les élèves pourraient passer un examen DELF. Contrairement à nos craintes la méthode ANL ne pénalise pas les élèves aux examens DELF A1.

2.2 Examen de DELF B1 en fin de deuxième année.

Nous avons comparé les résultats obtenus au DELF B1 par deux générations d'élèves : une classe conventionnelle, génération 2014-15 (48 élèves) et une classe ANL génération 2015-16 (89 élèves).

Les résultats globaux à cet examen ne sont pas très différents. À noter qu'avec la méthode ANL, les bons élèves sont plus nombreux, 6% contre 2% en 2014.

La méthode ANL ne tient évidemment absolument pas compte du DELF ni dans son apprentissage ni dans sa progression. Nous les avons donc préparés à cet examen en

les entrainant mais en marge de leur apprentissage ANL classique.

2.2.1 Compétences de compréhension

Quelle que soit la méthode, la proportion de bons et très bons élèves est très marginale dans les résultats à cette épreuve de l'examen. Apparemment, la méthode ANL permet néanmoins un nivellement vers le haut assez net et donc une amélioration des résultats comme l'attestent d'ailleurs la moyenne des résultats et l'écart-type qui diminue malgré l'apparition d'une tranche supérieure (cf. tableau 6).

Les résultats ne sont pas très bons ni pour les méthodes conventionnelles qui utilisent pourtant beaucoup de documents audio ou parfois audiovisuels notamment en tant que déclencheurs, ni pour la méthode ANL où les élèves ne sont pas accoutumés à écouter des inconnus dans des situations sans contexte particulier. Par contre, ces derniers ont une pratique quotidienne authentique et naturelle de la compréhension de l'oral lors des conversations avec leurs professeurs et camarades et une hebdomadaire par l'écoute de fichiers audio que nous leur enregistrons sur les thèmes étudiés.

En compréhension écrite (cf. tableau 7), avec la méthode ANL, nous avons environ 50 % d'élèves en moins dans les catégories supérieures. Seule consolation, dans la tranche des plus faibles, la majorité des élèves ANL ne sont pas loin des 50 % contrairement à quelques cas qui peuvent être vraiment très faibles avec la méthode conventionnelle, comme on peut le voir grâce à l'écart type.

C'est assurément un point faible de l'ANL actuellement. Mais il est d'autant plus visible en comparaison avec les résultats des méthodes conventionnelles dont c'est un point fort. En effet, elles travaillent beaucoup la compréhension des écrits par des textes avec des questionnements à choix multiples. La différence entre les deux enseignements n'est pourtant pas très importante.

2.2.1 Compétences de production

Si on compare les résultats de compréhension orale (cf. tableau 8) avec la génération avec enseignement conventionnel, il y a assez peu de différence si ce n'est un peu plus de très faibles, mais également un gain substantiel pour les meilleurs, 17% contre 12%. La moyenne globale étant légèrement plus élevée avec un écart-type identique nous montre que les très faibles sont aussi moins faibles en 2015-16 qu'en 2014-15.

Les élèves ANL ont pu s'adapter assez facilement à cette épreuve et en particulier au jeu de rôle qui ne leur était pas du tout familier contrairement aux méthodes conventionnelles. La pratique orale quotidienne permet à tous les élèves de pouvoir

communiquer plus spontanément. Deux points en marge, les élèves ANL ont pu répondre aux questions avec des réponses complètes même si ceci n'est pas exigé pour réussir cette épreuve et les élèves ANL font moins de fautes mais semblent ne pas en tirer avantage compte tenu du niveau de tolérance du test.

En production écrite (cf. tableau 9), la génération 2014 apparait beaucoup plus faible que la génération ANL dans la tranche 70% et plus. La tranche 60%-70% semble comparable. C'est dans les tranches en dessous de 60% que le résultat est décevant. Plus de 30% d'échec (moins de 50%) est un mauvais résultat. Mais un élément qui ne se voit pas dans le tableau 9 est à noter, aucun élève ANL n'a rendu de copie blanche contrairement à certains élèves des méthodes conventionnelles.

Le résultat est décevant car les élèves ANL produisent pendant leur apprentissage beaucoup plus de textes que ceux des méthodes conventionnelles. Mais certains aspects ne se reflètent pas dans les résultats de cet examen. D'une part les élèves ANL sont tous capables de produire des textes de plus de 100 mots, souvent même de 200 mots voire 300 mots. Avec la méthode conventionnelle, il était rare de corriger des textes excédant les 100 mots et 25% des élèves rendaient copie blanche lors des examens. Cette épreuve ne demande que 80 mots. Autre point, il semble également que la production a gagné en qualité avec l'ANL. De manière générale, nous rencontrons ainsi beaucoup moins de textes comprenant des phrases que l'on pourrait qualifier de surréalistes tant le sens et la cohérence sont difficiles à cerner par manque de structure, de syntaxe et de grammaire.

2.3.3 Bilan général

Des résultats positifs étaient attendus dans les deux épreuves de production (cf. tableau 10) car l'apprentissage ANL améliore la capacité des élèves aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Par contre, on savait qu'ils étaient moins bien préparés pour les épreuves de compréhension. Pourtant ils font jeu égal avec l'enseignement conventionnel.

Globalement, les résultats sont donc plutôt positifs, en particulier si on tient compte du fait que les élèves ANL n'étaient pas très préparés à ce type d'épreuve. Son utilisation est donc pertinente, ce qui est encourageant, même s'il reste du chemin à parcourir pour arriver à une réussite notable.

3 Commentaire général sur l'ANL et le DELF

Avec la méthode ANL, la production orale est à la fois le fer de lance et l'objectif principal. On essaie de faire pratiquer l'oral le plus possible en mettant les élèves dans des situations de communication avec leurs camarades le plus souvent possible. Bien

évidemment, la compréhension orale va de pair avec la production puisqu'elle est nécessaire à la communication authentique qu'ont les élèves quand ils échangent verbalement. Mais elle est authentique et naturelle. Même si les élèves sont, dans le cadre de devoirs, en situation d'écoute de documents sonores, ceux-ci sont en lien étroit avec la pratique des structures apprises. Ils n'ont donc de fait pas l'occasion d'écouter des documents sonores sans lien avec les thématiques de l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous les préparons, en vue de cet examen, en leur faisant écouter quelques documents de ce type mais ces écoutes restent marginales.

On peut tenir le même raisonnement pour expliquer la différence de résultats entre la production et la compréhension écrites. Même si on passe d'abord par la compréhension d'un écrit avant d'aborder la production, cet écrit est en lien étroit avec les structures apprises et développées au préalable, le travail de l'écrit découlant de celui de l'oral. La compréhension se fait sur du plus ou moins connu et reste dans un cadre familier au niveau du thème et du sens. De plus, la production est l'objectif principal et est donc plus travaillée. Il est donc plus aisé à nos élèves d'élaborer un texte sur un sujet, y compris inconnu, mais qu'ils peuvent ramener à du connu que de répondre à des questions sur un texte inconnu ayant un thème peu ou pas familier et qui n'est pas en lien avec des thèmes pratiqués à l'oral et donc à l'écrit.

Nous connaissions déjà les points forts de la méthode ANL pressentis et confirmés par les résultats au DELF A1, ils ont été confirmés dans la confrontation à l'examen du DELF B1. Nous ne savions pas précisément dans quelle mesure. Il était aussi important de réaliser s'il y avait des points faibles et de quelle ampleur. Suite aux résultats comparatifs du niveau A1, nous avions déjà essayé de travailler sur les points faibles mais nous n'avons pas totalement réussi à les surmonter. Toutes ces constatations et la réflexion qu'elle a amenée nous conduisent à réfléchir à certains aspects de l'enseignement avec la méthode ANL pour qu'elle soit plus performante pour aider nos élèves à mieux réussir à ce type d'examen. On peut éventuellement considérer que les situations rencontrées dans cet examen sont représentatives de situations de la vie réelle dans le sens où nous devons parfois faire face à des situations de communication inconnues et inattendues. Par conséquent, nous devons mener une réflexion sur la manière dont on peut pallier ces points faibles tout en ne dénaturant pas la méthode. Il nous faut donc trouver un moyen de garder un apprentissage cohérent, progressif, intéressant et qui conserve son essence et ses valeurs tout en faisant en sorte de rééquilibrer ses performances.

4 Bilan de l'adaptation de l'ANL au lycée

4.1 Un changement de relation avec la structure

Comme tout nouveau choix de cursus, l'ANL entraine des réticences de la part des institutions. Au lycée, la direction était très sensible au maintien de notre objectif d'envoyer nos élèves étudier en France. Il a été nécessaire de la rassurer en lui montrant les résultats obtenus par L'UNCS au test TFS4 et en l'assurant de la motivation des professeurs.

Depuis la mise en place de l'ANL au lycée, la direction reste attentive aux demandes de formations nécessaires pour les nouveaux professeurs (ce point sera traité dans un article ultérieur). Elle a aussi maintenu sa confiance dans nos choix de cursus tant que l'objectif du département reste atteint.

La question des évaluations a aussi été posée. Avec la méthode précédente (*Scénario*), la chronologie des évaluations était assez facile à cadrer avec le calendrier des examens du lycée et la progression semblait plus évidente puisque les méthodes proposent un cadre avec une référence DELF. Durant la mise en place de l'ANL nous avons dû rassurer la direction sur la capacité de nos élèves à atteindre le niveau DELF A1 en fin de première année et à atteindre le niveau DELF B1 en fin de deuxième année.

4.2 Un travail préparatoire important

Sur le plan de la formation, la mise en place de l'ANL nécessite du temps et de l'investissement de la part des professeurs.

Après, trois ans de fonctionnement, la première conclusion est que les professeurs ont besoin d'une formation initiale cadrée.

Celle-ci peut être un frein à la mise en place de l'ANL car de nombreuses institutions sont réticentes à l'organiser sans avoir d'exemples concrets de réussites. Cette formation initiale est aussi un problème avec les nouveaux professeurs qui ne sont pas opérationnels immédiatement comme dans une méthode traditionnelle.

Pour pallier ce problème, le Professeur Germain propose de diviser la formation en deux parties : une première, sous forme d'autoformation par des modules informatiques, et une seconde sur place avec un formateur. Ce nouveau format simplifie grandement l'intégration des membres de l'équipe éducative.

Le choix des professeurs est un élément crucial. Si la méthode semble reposer sur des bases très simples, elle n'est pas sans contraintes. Il est nécessaire de recruter des professeurs ayant sinon une connaissance, du moins une affinité avec les théories qui

fondent l'ANL. Au niveau de notre département, il est clair que tout le monde n'adhère pas complètement aux principes de la méthode. Cela se ressent dans l'animation générale de la classe. C'est un problème important surtout avec les professeurs depuis longtemps en poste.

Les responsables de département envisageant de mettre en place un cursus ANL doivent tenir compte de ce point et s'attacher à développer un groupe solide de professeurs qui seront le moteur de l'équipe éducative.

L'autre grand chantier à aborder est celui de l'adaptation de la méthode proposée au Canada. À la différence des méthodes traditionnelles, il est nécessaire d'adapter plus profondément les documents aux apprenants. Dans certaines méthodes, les professeurs ont tendance à adapter leur enseignement aux supports proposés, avec l'ANL, il est important de se tenir au plus près de situations de communications authentiques. Pour notre part, cela a pris la forme d'une réunion hebdomadaire de 2 heures. Nous y avons traité deux points principaux : la définition de la structure proposée dans la phase orale et les supports écrits. Après deux ans de préparation, l'adaptation principale est terminée mais il reste un travail important d'actualisation pour chaque nouvelle promotion.

4.3 Un changement de mentalité

L'ANL bouleverse aussi les comportements d'apprentissage des apprenants. Dans un système chinois très centré sur l'utilisation du livre et les devoirs, L'ANL nécessite une attitude différente tant avec les familles qu'avec les apprenants.

Nous avons mis en place une séquence d'information faite par une professeure chinoise puis les années suivantes nous avons invité des apprenants des années précédentes à venir partager leurs expériences.

La méthodologie est restée inchangée. Au cours du premier semestre de première année, il a été nécessaire de faire des rappels de l'objectif de l'ANL car cette méthode était en opposition avec la méthode traditionnelle d'enseignement en Chine. Ceux-ci ont concerné principalement la gestion de classe (écoute active des autres apprenants et expression de manière audible) et la réalisation des projets. À partir du deuxième semestre, les apprenants ont parfaitement intégré les principes de base.

A la rentrée 2016, nous avons apporté une petite modification en intégrant comme à l'UNCS une présentation écrite de la structure orale pour permettre aux apprenants de réviser plus facilement. Nous avions noté que sans soutien écrit certains avaient tendance à se créer des mémentos phonétiques parfois loin de la prononciation exacte.

Pour rassurer les parents, nous avons aussi instauré de petits devoirs quotidiens à

l’écrit.

Pour l’équipe pédagogique, l’effort a été important car il a été nécessaire de revoir notre manière de fonctionner.

L’investissement personnel des professeurs a été renforcé surtout dans les premières unités d’enseignement pour créer des supports authentiques comme le préconise L’ANL.

Dans une méthode traditionnelle, l’apport du vocabulaire se fait principalement par les textes proposés. Avec l’ANL, une bonne partie se fait grâce aux apprenants. Les groupes ont parfois des listes différentes et la recommandation d’Inès Ricordel d’utiliser des cahiers de suivi s’est avérée indispensable. Les professeurs les plus individualistes ont eu un effort important à faire sur ce point.

Documents de référence :

Examen DELF A 1

Tableau 1 : Résultat de la compréhension orale.



Tableau 2 : Résultats de la compréhension écrite.

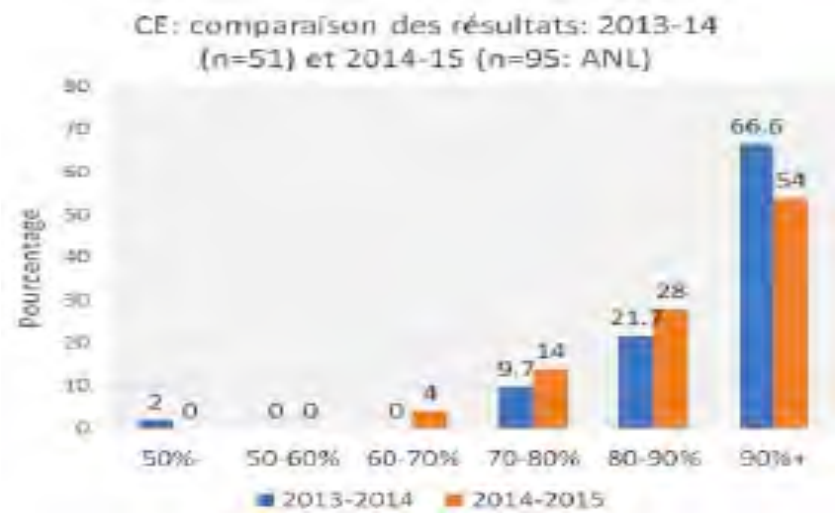


Tableau 3 : Résultat de la production orale.

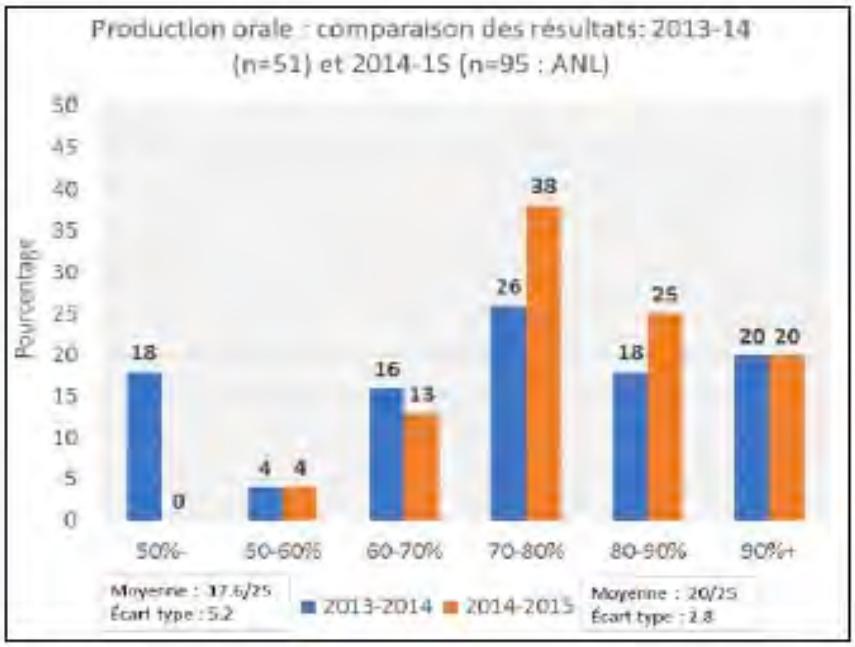
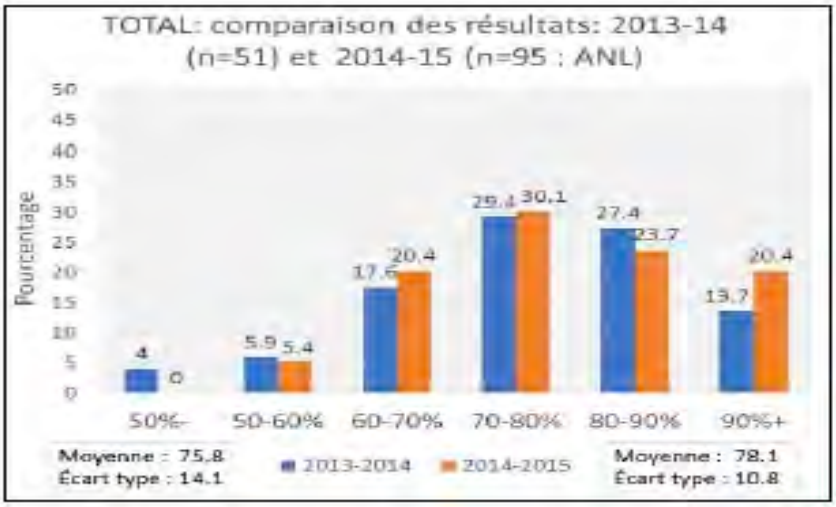


Tableau 4 : Résultat de production écrite.



Tableau 5 : Comparaison des résultats.



Examen DELF B1

Tableau 6 : Résultat de la compréhension orale.

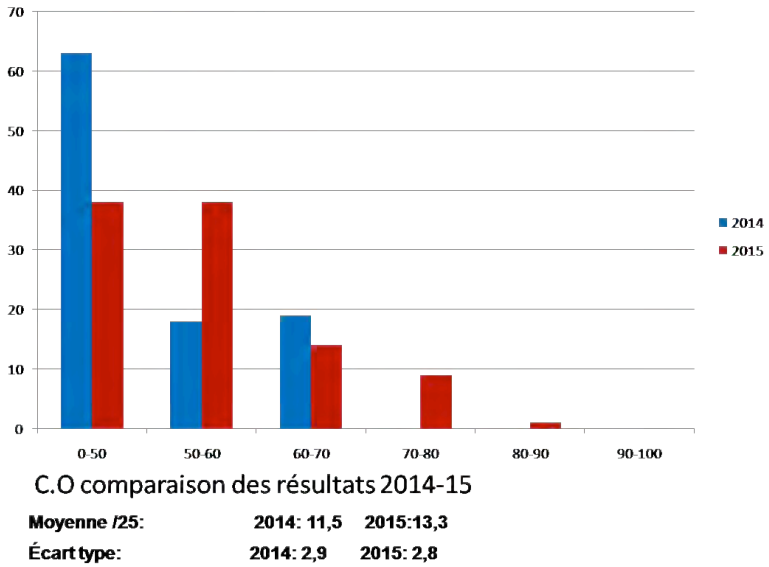
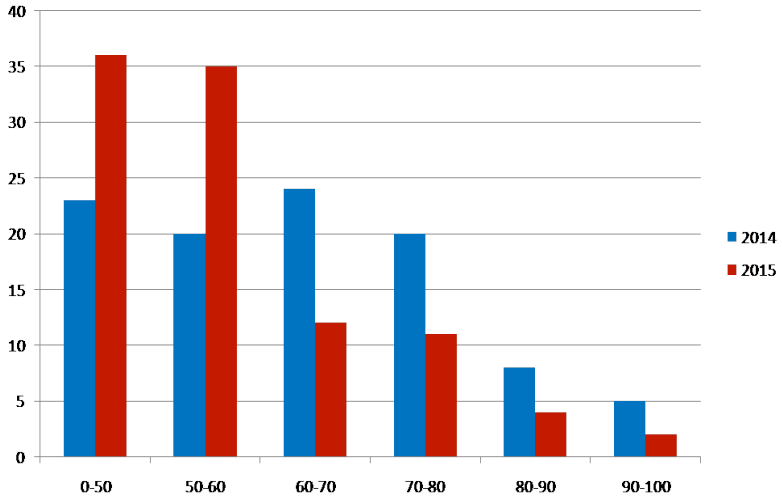


Tableau 7 : Résultats de la compréhension écrite.

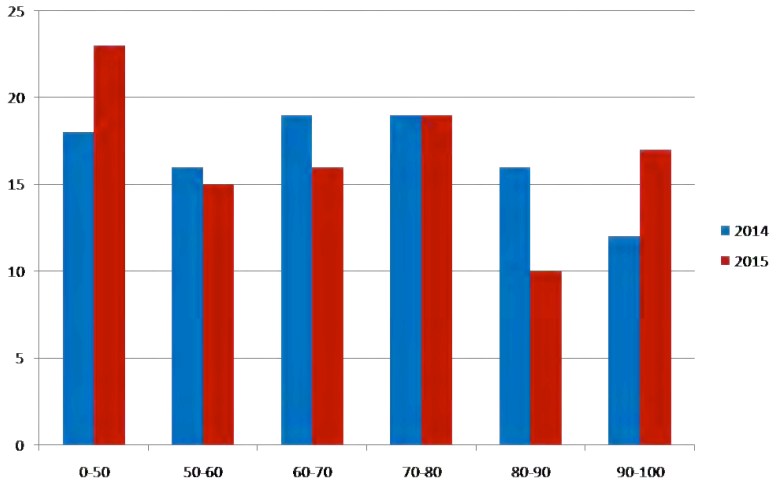


C.E comparaison des résultats 2014-15

Moyenne /25: **2014: 14,9** **2015:13,7**

Écart type: **2014: 3,8** **2015: 3,4**

Tableau 8 : Résultats production orale.

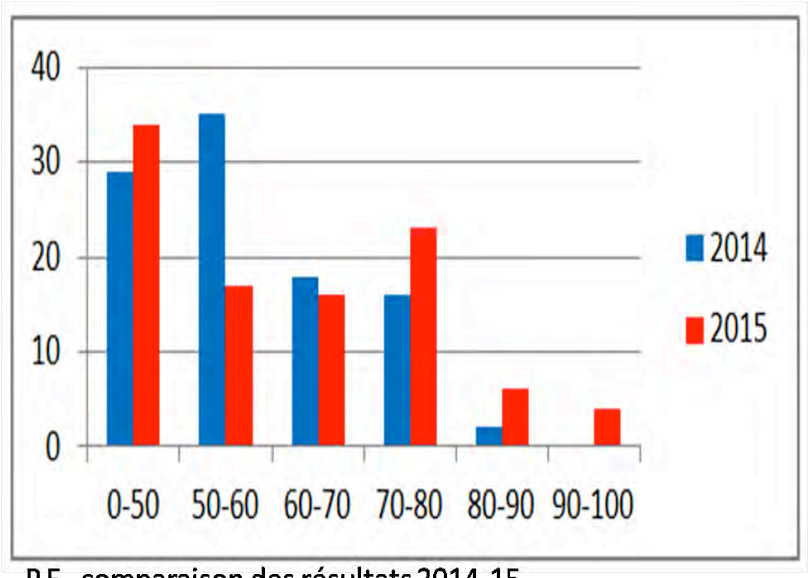


P.O comparaison des résultats 2014-15

Moyenne /25: **2014: 16** **2015:16,2**

Écart type: **2014: 5,3** **2015: 5,3**

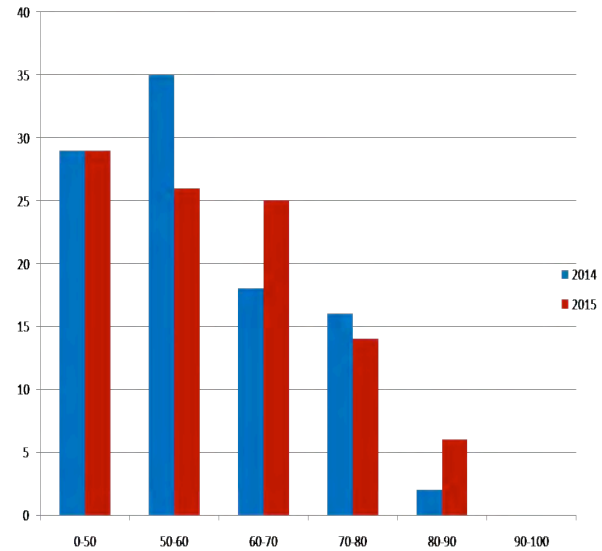
Tableau 9 : Résultats production écrite.



P.E comparaison des résultats 2014-15

Moyenne /25:	**2014: 13,1**	**2015:14,2**
Écart type:	**2014: 4,6**	**2015: 5,2**

Tableau 10 : Résultats globaux



Total comparaison des résultats 2014-15 (n=48) et 2015-16 (n=89 :ANL)

Références

Cadre européen commun de référence pour les langues (2000). Didier et Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg.

Fu R. (2005). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergies Chine, n° 1*, 27-39.

Gal Bailly T. (2011). *Mise en place d'une méthode contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois. Évaluation comparative entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental*. Master 2 Sciences Humaines et Sciences Sociales, Université de Rouen.

Germain C., Liang M. & Ricordel I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, *vol. 12, no 1*. 55-81 : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>, consulté le 10/05/2017.

Germain C. & Netten J. (2014). Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? In Serres, L. et alii (dir.), *Revue électronique multilingue Crisolenguas. Actes du Colloque international sur l'enseignement du FLE, San Juan, Porto Rico,* Association Internationale des Études québécoises, 19-33. Revue électronique multilingue Crisolenguas : <http://humanidades.uprrp.edu/lenguas/html/colloque_fle.html>, consulté le 14/06/2015.

Germain C. & Netten J. (2013a). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergie Mexique, no 3,* 15-29 : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>, consulté le 12/04/2014.

Germain C. & Netten J. (2013b). Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues – Grammaire et approche neurolinguistique. *Revue japonaise de didactique du français, 8(1)*, 172-187 : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>, consulté le 12/04/2014.

Germain C. & Netten J. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. Traduction française de Netten J & Germain C. (2012), A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation, 1(1)*, 85-114

(<http://www.neuroeducationquebec.org/revue>) : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>, consulté le 13/04/2014.

GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique (Voir ci-dessous : NETTEN, J. et GERMAIN, C., 2012). Disponible sur https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain

Paradis M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Paradis M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.

Ricordel I. (2012). Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue. *Le français à l'université, 17(1)* : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041>, consulté le 02/05/2017.

Perspective d'inversion contextuelle de la classe de FLE selon les habitudes numériques des apprenants en Angola

FERNANDES Matondo Kiese
fernandes.matondo@gmail.com
ISCED-Huíla, Lubango
Angola

Résumé

L'intention didactique de permettre à l'apprenant du français de devenir localement un véritable usager de la langue dès l'apprentissage, a éveillé notre volonté d'adhérer à l'idée de transformer le hors-classe, lieu naturel d'application des acquis d'apprentissage, en point de départ de l'enseignement. Dans cette perspective, l'utilisation croissante et motivante des TIC devient une réalité intéressante à prendre en compte dans la définition d'une stratégie pédagogique.

En contexte angolais, l'usage social du smartphone est de plus en plus notable, notamment chez les jeunes, pour des interactions à distance sur internet via le réseau social Whatsapp, par exemple, véhiculant des supports écrits, visuels, audio et audio-visuels. Cela favoriserait ainsi une stratégie basée, précisément, dans le passage de fonctions sociales des réseaux préférés (et d'outils numériques familiers) aux fonctions pédagogiques envisagées.

Avec l'intégration contextualisée des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, nous cherchons à augmenter l'efficacité de l'enseignement sans diminuer la motivation à l'apprentissage. Le changement nécessaire du rôle de l'enseignant ne devra pas impliquer de modification dans les usages quotidiens d'outils numériques chez l'apprenant : les préférences de ce dernier seront respectées par la prise en compte, non seulement de ses habitudes numériques, mais aussi des contraintes d'ordres socio-didactique et socio-économique.

Mots clés

Classe inversée, contexte culturel, TIC, FLE.

1 Introduction

Notre volonté de permettre à l'apprenant de français, dans un contexte non-francophone, de devenir un véritable usager de la langue dès l'apprentissage, a éveillé l'attention sur le fait que l'espace classe n'est qu'un lieu de préparation aux

situations ultérieures de communication de la vie quotidienne réelle et que l'apprenant ne devient entièrement usager de la langue qu'en dehors de la classe. D'où le sentiment de la nécessité de mettre cet apprenant dans des contextes lui favorisant la construction de réelles compétences de communication ; contextes dans lesquels il aurait l'occasion de remplir aussi des tâches communicatives, plutôt authentiques, ancrées dans des interactions qui ne donneraient pas l'impression de réaliser des tâches à visée pédagogique. Et pourquoi ne pas adhérer à l'idée de transformer le hors-classe, lieu naturel d'application des acquis d'apprentissage, au point de départ de l'enseignement ?

2 Inversion de classe et intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)

Dans son article intitulé *La classe inversée*, Dufour (2014) nous rappelle le but essentiel de ce concept qui donne des idées sur les possibilités d'augmenter l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Hamdan *et al*., cité par Dubé (2013), ont souligné que chaque classe inversée est distincte, mais que certains principes, résumés par l'acronyme FLIP (*Flexible environment, Learning culture, Intentional content, Professional educators*) sont à la base du concept :

- un environnement flexible (*Flexible Environment*) : la flexibilité dans la façon dont les élèves apprennent suppose des classes adaptables selon différentes configurations et des formules d'évaluation adaptées ;
- une culture d'apprentissage (*Learning Culture*) : la classe inversée suppose que l'élève soit actif, voire le maître d'œuvre de son processus d'apprentissage ;
- du contenu présélectionné (*Intentional Content*) : l'enseignant choisit quels contenus doivent être présentés en classe, lesquels peuvent être explorés à la maison par les élèves et lesquels doivent être approfondis collectivement par des pédagogies actives ;
- des enseignants professionnels (*Professional Educators*) : la classe inversée requiert des formateurs qu'ils observent les élèves, qu'ils offrent de la rétroaction, qu'ils s'interrogent constamment sur leurs pratiques et les adaptent aux besoins changeants de la classe.

La considération de l'espace hors-classe comme point de départ de l'acte pédagogique, revient à profondément modifier le paysage traditionnel d'apprentissage. Le terrain serait favorable à l'utilisation des TIC au service de la pédagogie.

Evoquant les grandes étapes de civilisation dans l'histoire de l'humanité, notamment la civilisation de l'écriture; la civilisation de l'imprimerie et la civilisation du numérique, Bullat-Koelliker (2003) note bien que chaque étape technologique engendre un nouveau mode de communication entre les individus et provoque une augmentation non seulement quantitative mais aussi qualitative des informations disponibles, alliant les aspects de rapidité de transfert, de quantité d'utilisateurs et de capacité d'archivage. Comme conséquence pour l'enseignement, plusieurs approches pédagogiques actives sont réactualisées par le développement des technologies informatiques et leur utilisation quant à la recherche et à l'accès à l'information, aux possibilités d'interaction et de communication. Avec la possibilité d'intégrer les TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage, nous sommes appelés à poursuivre la mise en place d'autres formes d'apprentissage fondée sur le modèle constructiviste (Papert, 1980, 1993) qui met l'accent sur le caractère productif de l'apprentissage et sur la participation active des apprenants dans un processus créatif.

Comme le fait remarquer El Abboud (2014), la présence de la technologie dans la société influence les lieux du savoir. L'école se retrouve ainsi appelée à exploiter et intégrer la technologie en son sein, pour qu'elle puisse faire face aux exigences de la société et répondre aux besoins des apprenants. D'ailleurs, Klein (2013) avait déjà confirmé que le numérique non seulement renforce la motivation qu'il induit chez l'apprenant, mais a aussi d'autres effets. Selon lui, au-delà de cet heureux effet indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre.

L'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication se traduirait alors, selon Karsenti, Collin, et Harper-Merrett (2012), par un usage approprié, habituel et suffisamment régulier des TIC conduisant à une modification bénéfique des pratiques scolaires en vue d'une amélioration des apprentissages des élèves. L'intégration des TIC à la pédagogie doit donc être perçue comme une intégration d'un moyen permettant à l'élève d'apprendre et de se socialiser à travers une multitude d'autres moyens interactifs et communicationnels. Cette intégration pédagogique doit être comprise davantage comme une utilisation habituelle et régulière des TIC par les enseignants et les élèves engagés dans un contexte d'apprentissage actif et réel pour soutenir, améliorer et rendre plus significatifs les enseignements et les activités d'apprentissage.

En matière de TIC, il s'agit, entre autres pour l'enseignant, d'être capable :

- d'exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites des TIC comme soutien à l'enseignement ;
- d'identifier, de communiquer et de faire communiquer à l'aide d'outils multimédias pertinents et variés ;
- de s'approprier les TIC, en les utilisant pour proposer des activités d'apprentissage ; activités communicatives ancrées dans le quotidien des élèves.

3 Habitudes numériques des apprenants angolais du FLE

L'utilisation de plus en plus croissante et motivante des TIC chez les jeunes, dans la société d'aujourd'hui, serait une réalité intéressante à prendre en compte dans la définition d'une stratégie didactique basée sur les TIC. A propos de supports matériels utilisés pour accéder à internet, de motifs d'accès et de réseaux sociaux fréquentés, une enquête menée auprès d'un groupe représentatif d'apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) de niveau A1, pressentis pour l'expérience envisagée, a globalement donné les résultats suivants :

- Les apprenants interrogés déclarent, majoritairement, utiliser le smartphone comme principal support matériel d'accès à internet (cf. tableau1) ;
- Partager une information et interagir sont leurs principaux motifs d'accès à internet (cf. tableau 2) ;
- Les réseaux sociaux qu'ils fréquentent les plus sont : *Facebook* et *WhatsApp* (cf. tableau 3).

En contexte angolais, l'utilisation sociale du smartphone chez les jeunes, en vue de partager des informations et/ou d'interagir avec un(e) ami(e), un(e) collègue(e) sur *Facebook* et/ou sur *WhatsApp*, est de plus en plus notable. Compte tenu du fait qu'un réseau social comme *WhatApp*, par exemple, peut véhiculer des supports écrits, visuels, audio et audio-visuels, cela favoriserait effectivement une stratégie didactique basée sur le passage de fonctions sociales de ce réseau aux fonctions pédagogiques envisagées. Les résultats de l'enquête, en contexte local, axée sur les supports matériels utilisés pour accéder à internet, les motifs d'accès et les réseaux sociaux fréquentés, donnent des indications qui devront méthodologiquement être prises en compte dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

4 Inversion de classe en contexte angolais

4.1 Expérience en cours de didactique du FLE

L'expérience de classe inversée de didactique du FLE menée à l'ISCED[1], Institut de pédagogie appliquée de la ville angolaise de Lubango en contexte socio-technologique local[2], ouvre sur une bonne perspective d'inversion de classe de FLE, niveau A2, autour de l'organisation des séances d'activités axées, entre autres, sur la familiarisation (à domicile) avec les documents audio-visuels interactifs proposés aux apprenants pour leur fournir un bain linguistique ; favoriser l'entraînement compréhensif et expressif hors-classe, c'est-à-dire un début préparatif de la classe de langue, mais aussi d'accomplissement de tâches communicatives, en contexte social d'utilisation d'une langue étrangère, suggérées par l'enseignant.

L'expérience d'inversion de la classe de didactique du FLE a cherché à mettre des futurs enseignants en contexte méthodologique favorisant le passage du savoir au savoir-faire. Le but principal était de leur permettre de penser autrement la réalisation d'un acte pédagogique dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE suite à des expériences qu'ils auront eux-mêmes vécues. Il s'agissait de les plonger dans un bain favorisant leur préparation, notamment pour une possible inversion de la classe de FLE dans le cadre de leurs stages pédagogiques.

4.2 Proposition pour la classe de FLE

4.2.1 Public

Le public qui sera l'objet de l'expérience en perspective est un groupe d'apprenants de français dans une école d'enseignement secondaire de la ville de Lubango (Angola) ayant, plus ou moins, atteint le niveau A1. Le groupe sera composé de 20 élèves, dont l'âge varie entre 16 et 20 ans, ayant le portugais comme système linguistique de référence.

4.2.2 Types d'activités préconisées

Compréhension orale :

Activités d'exposition des apprenants à des documents vidéo et/ou sonores authentiques (en français) aussi variés que ceux que nous pouvons rencontrer dans la vie

[1] Instituto Superior de Ciências de Educação

[2] Expérience de Matondo Kiese Fernandes, intitulée *Pour une inversion de la classe de FLE en contexte angolais à l'ère du numérique : expérience de formation initiale de futurs enseignants*, présentée au XIVe Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (Liège, 2016).

réelle, avec une intention précise d'écoute, pour qu'ils en dégagent un comportement linguistique adéquat. Exemples :

- écouter l'extrait de l'enregistrement d'une interview diffusée sur *France info* ;
- regarder l'extrait de la vidéo d'un journal de *TV5Monde* ;
- écouter un message audio envoyé par un(e) collègue sur *WhatsApp*.

Compréhension écrite :

Activités d'exposition des apprenants à des textes numériques authentiques (en français) aussi variés que ceux que nous pouvons rencontrer dans la vie réelle avec une intention précise de lecture. Exemples :

- lire le journal *L'Équipe* en ligne pour s'informer sur l'actualité sportive ;
- lire un message envoyé par un(e) collègue sur *WhatsApp*.

Production orale :

Activité d'insertion des apprenants dans des situations de prise de parole, aussi variées que celles que nous pouvons rencontrer dans un contexte socioculturel réel avec une intention précise de parler. Exemples :

- enregistrer un message audio pour l'anniversaire d'un(e) ami(e) ;
- répondre à un message envoyé par un(e) collègue sur *WhatsApp*

Production écrite :

Activités d'insertion des apprenants dans la production d'écrits aussi variés que ceux que nous pouvons rencontrer dans un contexte socioculturel réel avec une intention précise d'écriture. Exemples :

- réagir à un commentaire en ligne fait à un article de *L'Équipe* sur un événement sportif ;
- répondre à un message envoyé par un(e) collègue sur *WhatsApp*.

Interaction orale :

Activités de mise en situation favorisant des interactions orales aussi variées que celles que nous pouvons rencontrer dans un contexte socioculturel réel avec une intention précise d'interagir. Exemples :

- solliciter des explications, au téléphone, d'une hôtesse d'accueil de l'agence locale d'*Air France* pour des renseignements précis sur un vol ;
- échanger avec un collègue par contact audio sur *WhatsApp*.

Interaction écrite :

Activités de mise en situation favorisant des interactions écrites aussi variées que celles que nous pouvons rencontrer dans un contexte socioculturel réel avec une

intention précise d'interagir. Exemple : échanger, instantanément, avec un(e) collègue par message écrit sur *WhatsApp*.

Les activités, hors-classe, préconisées dans le cadre de l'inversion de classe, que nous envisageons, devront aider à faire acquérir un savoir-faire communicatif en contexte social d'utilisation locale de la langue française. L'approche didactique choisie obligera les apprenants à fréquenter un environnement linguistique francophone réel permettant d'accélérer l'acquisition des compétences de communication visées.

5 Conclusion

Chercher à placer le moment introductif de l'acte pédagogique hors-classe appelle, naturellement, à la redistribution des lieux et de la nature des actions à réaliser. L'application du concept de classe inversée, par l'utilisation d'internet, est une possibilité qui peut bien être concrétisée, notamment dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte angolais.

A ce propos, l'expérience d'inversion de la classe de didactique du FLE déjà menée localement, auprès de futurs enseignants de FLE en ce contexte, a servi de point de départ pour tracer la perspective d'une inversion de classe de FLE en contexte similaire. Dans ce cas, la prise en compte des habitudes numériques des apprenants serait une condition très importante de réussite.

Nous tenons à souligner qu'avec l'intégration envisagée des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, on cherchera à augmenter l'efficacité de l'enseignement sans diminuer la motivation de l'apprentissage. Le changement nécessaire du rôle de l'enseignant ne devra pas impliquer de modifications dans les usages quotidiens d'outils numériques chez l'apprenant : les préférences de ce dernier seront respectées par la prise en compte, non seulement de ses habitudes numériques, mais aussi des contraintes d'ordre socio-didactique et socio-économique.

Références

Bullat-Koelliker C. (2003). *Les apports des TIC à l'apprentissage*. Mémoire de Diplôme d'Etude Supérieure Spécialisée, Université de Genève.

Dubé J.-S. (2013). De retour en classe…inversée : enthousiasme, scepticisme et recherches. *Bulletin Perspectives SSF* de l'Université de Sherbrooke (nº d'octobre) : <https://www.usherbrooke.ca>, consulté le 8 décembre 2015.

Dufour H. (2014). La classe inversée. *Revue Technologie* n° 193 : <http://eduscol.education.fr>, consulté le 8 décembre 2015.

El Abboud G. (2014). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français : <http://dx.doi.org>, consulté le 10 novembre 2016.

Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett T. (2012). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100 + écoles africaines*. Ottawa : ON, IDRC.

Klein C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. *L'école numérique*, (16 juin 2013), 8-11.

Papert S. (1980). *Mindstorms: children, computers and powreful ideas*. Brighton Sussex: Harverster Press.

Papert S. (1993). *Children's machine: rethinking school in the age of the computer*. New York: Basik Books.

Annexe

Nº	Support	%
1.	Ordinateur	32
2.	Tablette	16
3.	Smartphone	52

Tableau 1 : Support matériel d'accès à internet

Nº	Motif	%
1.	Consulter sa boîte électronique	4
2.	Faire une opération bancaire	3
3.	Ecouter une émission radiophonique	6
4.	Interagir avec un(e) ami(e), un(e) collègue(e)…	22
5.	Lire un journal en ligne	5
6.	Partager une information	24
7.	Rechercher un contenu d'appui aux cours	11
8.	Regarder une chaîne télé	6
9.	S'auto-former	3
10.	Visionner une vidéo	16

Tableau 2 : Motifs d'accès à internet

Nº	Réseau	%
1.	Facebook	21
2.	Google+	6
3.	Instagram	16

4.	Linkedin	2
5.	Twitter	6
6.	Snapchat	10
7.	WhatsApp	20
8.	Youtube	19

Tableau 3 : Réseaux sociaux fréquentés

Un parcours pédagogique et sa transformation en ligne pour une utilisation efficace de l'image fixe dans l'enseignement/apprentissage de la langue française
(An effective use of fixed image in teaching/learning French and its application as a cloud-based learning system)

HA Thi Ngoc Bao
thingocbaoha@gmail.com
Faculté de philosophie, arts et lettres – FIAL - Université Catholique de Louvain – Belgique
HA Quang Minh
quang.ha@uclouvain.be
École Polytechnique de Louvain - Université Catholique de Louvain – Belgique
LUCCHINI Silvia
silvia.lucchini@uclouvain.be
Faculté de philosophie, arts et lettres – FIAL - Université Catholique de Louvain – Belgique

Résumé

Cet article a pour objet la présentation d'une recherche doctorale en cours qui vise à élaborer un parcours de lecture de l'image fixe dans le but d'améliorer l'apprentissage du français, dans le contexte des classes bilingues francophones de niveau secondaire au Vietnam. Le parcours didactique, élaboré sur la base des travaux de Barthes (1964), Deschamps (2004), Joly (2011), s'articule en trois étapes : 1) l'identification du genre et du contexte de production de l'image ; 2) l'identification des types de signes visuels dont est constituée l'image ; 3) la différenciation des techniques en fonction des contenus à apprendre (compréhensions écrite et orale, productions écrite et orale, connaissances culturelles et/ou projets de classe). En particulier, nous nous consacrons à la transformation de ces contenus en matériaux digitaux, grâce à la création d'une base de données inspirée de Rigaux (2009), et à la création d'outils pédagogiques en ligne (sous forme de site web) pour promouvoir les interactions actives entre les apprenants et les contenus d'apprentissage. Nous présentons dans cet article l'architecture du parcours, les démarches de transformation des données sous forme électronique (avec des éléments interactifs basés sur la technologie de HTML5 (Lawson, 2011)) et les premiers prototypes.

Mots-clés : Image, enseignement du français, e-learning

1. Introduction

Notre étude sur l'utilisation des images fixes dans l'enseignement/apprentissage du français dans les classes bilingues francophones (CBF) au Vietnam repose essentiellement sur le besoin d'en rénover le programme sur le plan pédagogique, dans la perspective de rendre les cours de français plus attrayants et dynamiques, ainsi que de trouver des moyens pédagogiques efficaces pour assurer une bonne transmission de la culture francophone et une bonne relation interdisciplinaire entre l'enseignement du/en français et celui du/en vietnamien.

L'image en général et l'image fixe en particulier, n'étant pas un outil pédagogique nouveau et se présentant en quantité dans les manuels de français, serait un des moyens efficaces et peu coûteux du point de vue financier pour répondre à cette exigence.

D'ailleurs, l'image fixe peut introduire dans le contexte scolaire des aspects du monde extérieur en créant un environnement linguistique et culturel ; on peut ainsi « actualiser le cours de français et son contenu par le biais de l'analyse de l'image » (Deschamps, 2004 : 5). En plus, l'image peut agir en même temps sur l'esprit et la mémoire des élèves. La présentation simultanée des documents écrits ou oraux et des images favorise la mémorisation et la construction des connaissances chez les apprenants. Selon Legros & Crinon (2002 : 44), « l'ensemble des résultats obtenus indique que la présentation simultanée du texte et de l'image facilite la construction de la cohérence de la représentation verbale et donc sa mémorisation mais elle favorise aussi la construction intermodale d'une représentation référentielle, c'est-à-dire à la fois verbale et imagée ».

En conséquence, savoir analyser une image et puis l'utiliser dans un but d'enseignement/apprentissage du français s'avèrent très utiles pour les enseignants et les élèves.

Nous avons au préalable mené des investigations (des entretiens auprès des enseignants et des enquêtes par questionnaire auprès d'une centaine d'élèves fréquentant des collèges de la ville de Hanoi, au Vietnam) relatives aux difficultés d'utilisation de l'image pour l'enseignement/apprentissage du français et aux besoins de maîtrise des techniques d'analyse de ce support visuel. Après en avoir analysé les résultats, nous avons proposé un parcours pédagogique portant sur l'utilisation de l'image fixe et nous l'avons transformé en matériaux digitaux hébergés dans une base de données, dont le modèle s'inspire de Rigaux (2009), avec des outils pédagogiques en ligne (sous forme de site web) pour promouvoir les interactions actives entre les

apprenants et les contenus d'apprentissage.

Nous présentons, dans la première section de l'article, l'architecture du parcours et en seconde section les démarches de transformation des données sous forme électronique avec des éléments interactifs basés sur la technologie HTML5 (Lawson, 2011), ainsi que les premiers prototypes élaborés.

2 Le parcours pédagogique

Nous avons proposé un parcours pédagogique sur l'utilisation de l'image fixe comportant deux contenus principaux : l'analyse d'une image fixe et des modalités de lecture-compréhension de ce support.

2.1 Grille d'analyse de l'image fixe

Nous avons élaboré une grille d'analyse dans l'intention de construire une boîte d'outils qui permettrait de répondre à la question principale « Comment analyser une image fixe ? », étant entendu qu'« Analyser une image, c'est chercher des voies qui isolent des données de manière à ce que l'émotion et l'anecdote ne prennent pas le pas sur le sens » (Battut & Bensimhon, 2001 : 176).

Dans ce sens, nous nous sommes efforcés de rester dans le cadre qui nous permet de travailler sur l'aspect de signification de l'image, mais pas sur celui de l'émotion ni selon des approches psychanalytiques, anthropologiques ou autres. Nous avons adopté le point de vue de Joly (1993 : 24) sur la conception de l'image et la manière de la lire : « Le premier grand principe à retenir est sans doute, selon nous, que ce qu'on appelle une "image" est hétérogène. C'est-à-dire qu'elle rassemble et coordonne, au sein d'un cadre (d'une limite), différentes catégories de signe : des "images" au sens théorique du terme (des signes iconiques, analogiques), mais aussi des signes plastiques : couleurs, formes, composition interne, texture, et la plupart du temps aussi des signes linguistiques, du langage verbal. C'est leur relation, leur interaction qui produit du sens […] ».

Cette compréhension est construite sur la base d'une vision très précise de l'image, perçue comme un système de signes (iconiques, plastiques et linguistiques), et de la recherche de la relation et de l'interaction entre ces signes, c'est-à-dire de leur façon de produire le sens de l'image.

Ainsi, nous avons proposé une grille d'analyse de l'image qui comporte deux parties dont l'une portant sur les informations contextuelles de l'image à lire, et l'autre proposant des repères de signes à analyser afin d'interpréter des messages transmis, la

perception d'une image étant le résultat de trois systèmes de signes : iconiques, plastiques et linguistiques.

2.1.1 Informations contextuelles

Il est nécessaire d'identifier des informations qui ne sont pas dans l'image mais qui contribuent à la percevoir et à l'interpréter, telles que celles sur l'auteur, l'année (l'époque) de création de l'image, le lieu de création et/ou exposition, le lecteur visé et le support (de réception : magazine, panneaux, etc.).

2.1.2 Les signes

2.1.2.1 Les signes iconiques

Les signes iconiques sont des représentations analogiques détachées des objets ou phénomènes représentés, comme Julliard (2006) l'a souligné : « Le signe iconique est un type de représentation qui, moyennant un certain nombre de règles de transformations visuelles, permet de reconnaître certains objets du monde par ressemblance ». Les signes iconiques ne sont pas les objets montrés, mais renvoient de façon codée aux objets : « Des formes sur des fonds que nous avons appris à reconnaître en fonction de nos attentes » (Joly, 1995 : 28).

Ainsi, étant des formes, les signes iconiques sont innombrables car tout élément qui renvoie à un référent identifiable est un signe iconique. Dans l'intention d'utiliser des images dans un cours de français, nous analysons les signes iconiques d'une image sur deux aspects : le choix du sujet et celui des détails.

Le choix, de l'artiste, du sujet représenté et des signes iconiques comme moyens pour le représenter n'est pas fait par hasard. Selon Deschamps (2004 : 58) : « On peut, donc, se poser des questions : Quel est le sujet représenté ? Par quels signes iconiques ? Ce sujet est-il entièrement ou partiellement représenté ? [...]. À travers de telles questions, il est possible de faire de premières interprétations ».

Aussi, le choix des détails dans une image est intentionnel car ils peuvent apporter des significations intéressantes.

2.1.2.2 Les signes plastiques

Si les signes iconiques sont perçus comme un type de représentation permettant de reconnaître certains objets du monde par ressemblance, « les signes plastiques n'entretiennent aucun rapport de ressemblance avec quoi que ce soit, ils n'imitent rien ou ne représentent rien. » (Deschamps, 2004 : 42). Pourtant, il est important de les repérer et de les interpréter car ces signes contribuent à la construction de l'image.

Notre attention porte sur les signes plastiques suivants : la ligne (droite ou souple), la forme (aigüe ou circulaire), la lumière (frontale, latérale ou en contre-jour), la couleur (clair-obscur, blanc et noir, chaude, froide), le point de vue (normal, surbaissé, surélevé), l'angle de vue (de face, de dos, de profil, d'en-haut, d'en-bas), le cadre (rectangulaire horizontal, rectangulaire vertical, carré, tondo), le cadrage (plan de grand ensemble, plan de demi-ensemble, plan de plein cadre, plan moyen, gros plan, très gros plan), la composition (les points forts, les lignes de force – horizontale, verticale, diagonale, oblique, brisée, courbée, symétrique, au tiers, circulaire), la perspective (centrale, oblique, aérienne, plans de profondeur – premier plan, second plan, arrière-plan).

2.1.2.3 Les signes linguistiques

Ce sont les mots qui apparaissent dans une image (les lettres se trouvant dans le cadre de l'image ou la légende qui accompagne l'image).

Roland Barthes (1964 : 44-46), dans son étude sur la rhétorique de l'image, a précisé deux fonctions du message linguistique : l'*ancrage* et le *relais*.

La fonction la plus importante du message linguistique dans une image est l'*ancrage*, car ce message peut réduire la polysémie de celle-ci. Le texte aide à imposer « le bon niveau de perception » et guide l'observateur vers le sens prévu de l'image. Le *relais* est une fonction du texte qui correspond à la complémentarité texte-image.

Le message linguistique peut assurer en même temps ces deux fonctions.

« Mais, un message linguistique peut également être considéré comme un signe plastique » (Deschamps, 2004 : 60). En effet, la police de caractères, l'interlignage, les variantes typographiques comme la position de la lettre (en caractère penché ou droit), la hauteur ou l'épaisseur de la lettre, etc., peuvent apporter des informations implicites qui sont riches en connotations.

Par ailleurs, la disposition du texte (en haut, en bas, etc.) est également un élément supplémentaire pour l'analyse des signes linguistiques.

2.2 Modalité de lecture et d'utilisation d'une image fixe

Le deuxième contenu de notre parcours pédagogique est consacré à la présentation d'une modalité de lecture et d'utilisation de l'image fixe qui se compose des trois étapes suivantes :

1. identifier le genre, la provenance, ou le contexte de production de l'image ;
2. identifier les types de signes (iconique, plastique et linguistique), leurs qualités techniques et expressives, et faire des interprétations (voir comment

ces signes dialoguent entre eux pour comprendre les complémentarités de sens qu'ils construisent et les effets qu'ils produisent) ;

3. en fonction des compétences visées à enseigner (compréhension écrite (CE), compréhension orale (CO), expression écrite (EE), expression orale (EO), dossier-projet culturel), faire des synthèses des interprétations construites, à travers des séquences de questions-réponses appropriées, pour arriver à communiquer et à utiliser la lecture-compréhension de l'image dans les cours de français.

Il est à souligner qu'il n'est pas toujours nécessaire de prendre en considération les trois types de signes. Mais il faut bien savoir sélectionner les paramètres les plus pertinents et les mettre en relation entre eux, afin que la compréhension de l'image puisse se construire.

2.3 Lecture et l'utilisation en exemple de l'image fixe

Nous allons choisir comme exemple à analyser une image figurant dans le manuel des élèves.

L'image est une photo de la « déportation des Juifs de Würzburg. Allemagne, 1942 », qui se trouve dans le parcours 1, à la page 26, du manuel *Ici et Ailleurs 8e* (désormais : Image 1).



Image 1 : Déportation des Juifs de Würzburg. Allemagne, 1942.

<u>Etape 1</u> : Identifier le genre, la provenance, et le contexte de production de l'image

1. L'image est du genre photo.
2. L'auteur de cette photo n'est pas identifié.
3. Cette photo est dans la collection des photos documentaires portant sur « Les Juifs allemands pendant la Shoah, 1939-1945 », consultable en ligne

(<https://www.ushmm.org/wlc/fr/article.php?ModuleId=217>).

4. La photo originale est maintenant exposée aux National Archives and Records Administration des États-Unis.

<u>Etape 2</u> : Identifier les types de signes, leurs qualités techniques et expressives (en appliquant la grille d'analyse de l'image fixe proposée).

À cette étape, nous identifions tout d'abord des signes iconiques (à travers deux aspects : le choix des sujets ainsi que celui des détails) et des signes plastiques (en faisant référence à des éléments de description dans l'image), puis nous procédons à des interprétations possibles afin de pouvoir construire la compréhension du sens de l'image. Comme exemple, l'analyse de l'Image 1 est présentée dans le tableau 1.

Signes		**Eléments de description**	**Compréhension/Interprétation**
Linguistiques		- Déportation des Juifs de Würzburg - Allemagne - 1942	- La scène s'est passée en Allemagne, en 1942, à l'époque de la Seconde Guerre Mondiale. Cette année-là, des milliers des Juifs sont déportés. - Dans la photo, il s'agit d'une scène de déportation des Juifs de Wûrzburg par les nazis.
Iconiques	**Le choix des sujets**	- Des policiers nazis - De très nombreuses personnes (Juifs) marchant en file indienne - Quelques personnes en circulation libre	- Une relation entre les forts, les chasseurs, et les faibles, les chassés. - Il y a des habitants qui ne sont pas déportés comme les Juifs. Ce sont certainement des Allemands qui profitent d'une vie libre dans la ville.
	Le choix des détails	- Les chapeaux des hommes marchant en file indienne sont semblables. - Les sacs en tissu des gens dans la file. - Le grand fusil du policier.	- Les gens chassés sont des habitants innocents, qui ne peuvent pas mettre les autres en danger. - Ces personnes, n'étant pas du tout armées, doivent subir un contrôle par des gens armés de fusils, qui peuvent les tuer.
Plastiques	**Couleurs**	Noir et Blanc	- Le policier au premier plan est mis en relief pour accentuer son rôle dominant. - Le noir et le blanc permettent d'accentuer la scène.
	Composition	La symétrie avec un axe diagonal (AG) divisant la photo en deux parties (ALG) et (ADG) (voir l'image 1B).	- Cette composition permet de créer l'équilibre de la photo. - La partie à droite (ADG), où se présentent des gens marchant en file indienne, et la partie à gauche (ALG), où se trouvent des policiers et quelques habitants en circulation quotidienne libre, peuvent provoquer l'impression de voir deux mondes, deux côtés opposés: l'un des dominants, des forts et des protégés (moins nombreux), l'autre des dominés, des chassés, des

			faibles (beaucoup plus nombreux).
	Lignes de force	Les lignes (D1, D2, D3, D4, D5) sont des lignes de force (voir l'image 1A).	- Ces lignes guident le regard de l'observateur du premier plan vers l'arrière-plan, c'est aussi comme le regard de l'observateur qui suit la file de gens qui marchent dans un silence triste.
	Perspective centrale	Les lignes de force (D1, D2, D3, D4, D5) sont aussi des lignes de fuite qui mènent vers le point de fuite (à l'horizon).	- Cette perspective crée la profondeur de l'image. - Les lignes emmènent le regard vers le point de fuite infini qui représente le lieu lointain inattendu où sont envoyés les Juifs.
	Perspective imaginaire hors du cadre de l'image	Le regard du policier au premier plan et la ligne de force D2	- Le regard du policier au premier plan et la ligne de force D2 peuvent emmener le regard vers une perspective en dehors du cadre de la photo, vers le sens opposé au point de fuite. Cela donne l'impression que la longueur de la file des gens qui marchent (qui sont en dehors du cadre et dans l'imagination de l'observateur), est très importante, infinie même. - Le regard sérieux et la tête retournée de ce policier, vers le dehors du cadre de l'image, donnent également l'impression qu'il regarde l'auteur de la photo avec une expression hostile. Cela peut montrer que l'auteur pourrait être quelqu'un qui ne fait pas partie du camp des nazis.
	Plans en profondeur	- premier plan : LMFG - second plan : MNEF - arrière-plan : NADE (Voir l'image 1B)	- Ces plans créent aussi la profondeur de l'image. - Les sujets importants sont mis au premier plan (le policier vu de trois quarts et des gens vus de dos) pour être mis en évidence.
	Cadrage	Le plan demi-ensemble	- Ce cadre permet d'avoir une vision globale sur toute la scène, mais aussi d'accorder une importance aux sujets représentés : le policier et les gens qui marchent.
	Angle de vue	Vision en plongée : l'auteur se place en haut pour voir la scène à photographier.	- La scène semble se rapprocher pour faciliter l'observation. - Cette vision donne l'impression que l'auteur domine la scène. Il voit clairement ce qui se passe.

Tableau 1 : analyse des signes linguistiques, iconiques et plastiques de l'Image 1.

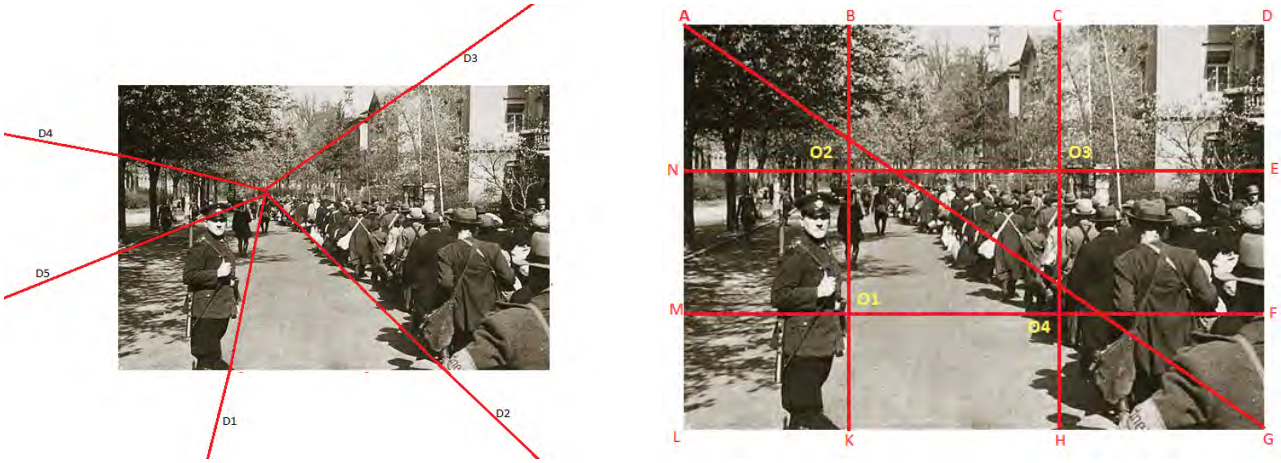


Image 2 : photo A et photo B, annexes au tableau 1.

<u>Etape 3</u> : Faire des synthèses des interprétations construites, à travers des séquences de questions-réponses, pour arriver à communiquer la lecture-compréhension de l'image, en fonction des contenus visés à enseigner (compréhension écrite (CE), compréhension orale (CO), expression écrite (EE), expression orale (EO), et dossier-projet de classe)

Il est possible de faire des synthèses de la lecture de l'image à travers des questions-réponses favorisant la reconstruction de l'histoire par l'image et aussi des messages transmis : Où et quand se passe la scène ? Quels sont les sujets représentés ? Et comment sont-ils ? Quels sont les contacts et les relations entre eux ? Qu'est-ce qui se passe dans la scène représentée ? Comment est vue la scène par le lecteur ?

À partir de l'analyse de l'image grâce à la grille et les synthèses de cette analyse, il est possible de travailler sur les quatre compétences (CE, CO, EE, EO) ou sur le contenu du dossier culturel.

Pour l'enseignement de la CE, nous proposons par exemple de mettre en évidence la relation entre la lecture de l'image et celle du texte en repérant des contenus communs racontés par l'image et par le texte et en identifiant des contenus de complémentarité de l'image au texte, et vice-versa. Il est à souligner qu'à travers l'analyse de l'image, l'enseignant et ses élèves ont eu de bonnes occasions de travailler sur le vocabulaire du thème ainsi que sur la contextualisation du texte à lire.

Quant à l'entrainement de la CO, l'enseignant peut utiliser les synthèses afin de réaliser les étapes de sensibilisation, pour anticiper le thème abordé dans le document

sonore qui accompagne la leçon ou/et travailler sur le vocabulaire thématique, et de mobilisation du vécu et des acquis de l'apprenant en vérifiant ce qui est dit par l'image et ce qui est abordé dans le document sonore.

Comme suggestions de travail sur l'EE et l'EO, un exemple est fourni dans le manuel de la 8e classe : l'enseignant pourrait utiliser les analyses et synthèses de lecture de l'image pour introduire le vocabulaire, fournir des informations, suggérer des idées, et guider le sens de la recherche sur le thème proposé dans le manuel : « Que pensez-vous du destin de Juifs en Seconde Guerre Mondiale ?».

Dans l'intention de rendre les cours de français plus dynamiques et interactifs, nous avons transposé ce parcours en matériaux digitaux pour la création d'outils pédagogiques en ligne. La seconde section de l'article est consacrée à la présentation de ce contenu.

3. Le parcours pédagogique en ligne

Nous décrivons d'abord, dans cette section de l'article, la transformation du parcours pédagogique proposé en tableaux relationnels, c'est-à-dire interreliés, qui peuvent être gérés par n'importe quel système de gestion de base de données relationnelles (**R**elational **D**ata**B**ase **M**anagement **S**ystem - RDBMS) tel que MySQL, PostgreSQL, etc. Ensuite, nous présentons un tout premier prototype de notre outil d'apprentissage en ligne, capable de gérer l'image fixe, qui suit le déroulement des trois étapes proposées pour lire, comprendre et utiliser l'image pour l'enseignement du français.

3.1 Transformation du parcours en tableaux relationnels

Dans cette partie, nous décrivons en détails la conversion du parcours pédagogique en une structure qui peut être gérée par tout système de gestion de base de données relationnelles (application couramment utilisée).

D'abord, nous avons identifié les composants qui correspondent aux trois étapes de lecture et d'utilisation de l'image que nous avons proposées dans la première section :

- Le genre, l'origine et le contexte de l'image, qui ont été transposés dans le tableau « Informations générales de l'image » ;
- Les signes de l'image mis en évidence grâce à la grille d'analyse fournie. Ceci a abouti à une collection de signes disposés dans une structure hiérarchique, ou arbre, figurant dans le tableau « Signes à analyser ».

- Une série de questions-réponses pour communiquer par l'image en fonction du contenu à enseigner, trié par type (CO, CE, EO, EE, projet de classe), transposée dans un tableau « Questions-réponses ».

En reprenant comme exemple l'analyse de l'Image 1 (voir 2.3), nous décrivons les tables relationnelles nécessaires pour stocker le contenu d'analyse et d'application des trois étapes ci-dessus.

Pour l'étape 1, la table « Image Fixe » stocke les informations générales de l'image : nom, genre, origine, contexte et une brève introduction. Cette table et la conversion sont illustrées dans la figure 1. Le mappage, l'association, entre l'information et la colonne dans le tableau est simple car ce sont des textes.

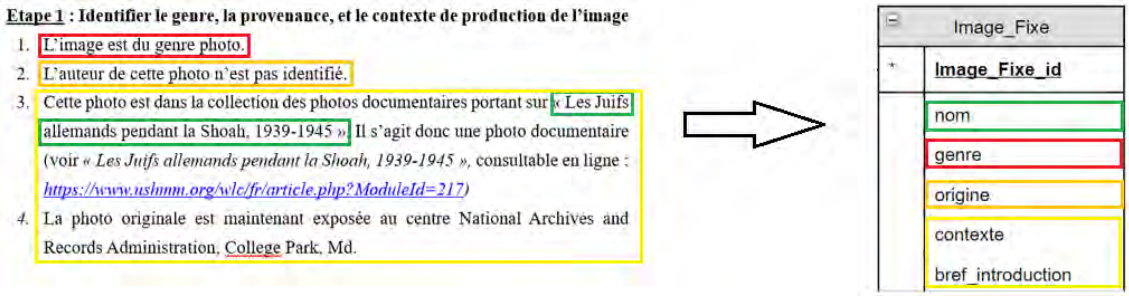


Figure 1 : Transformation de l'étape 1 vers le tableau relationnel.

À l'étape 2, nous devons stocker la grille d'analyse qui est une collection de signes, disposés en structure hiérarchique ou arbre. Dans le tableau « Signes » illustré à la figure 2, les informations telles que le nom du signe, la description, les questions suggérées sont stockées dans des colonnes distinctes semblables au tableau « Image Fixe » ci-dessus. La différence réside dans l'ajout d'une colonne « parent_id » où nous stockons le numéro d'identification (« id ») du signe de rang précédent. Par exemple :

- nous attribuons l'id 1 à « Iconiques » (signes), l'id 10 au « Choix du sujet » a l'id 10, et l'id 16 à « Position » ;
- puisque « Choix du sujet » est un signe à l'intérieur de « Iconiques », le parent_id est 1. De même, pour « Position », le parent_id est également 1 ;
- pour « Iconiques », le parent_id est 0 car il n'a aucun signe parent.

À partir de cette structure, nous pouvons élaborer l'arbre des signes illustré dans la figure 3.

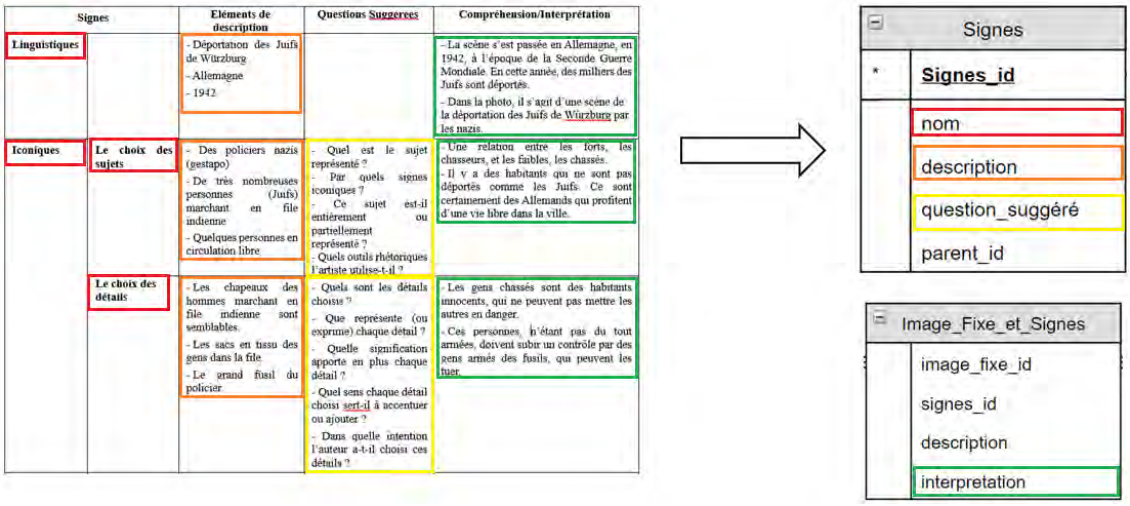


Figure 2 : Transformation de l'étape 2 - grille d'analyse - dans un tableau relationnel représentant les signes

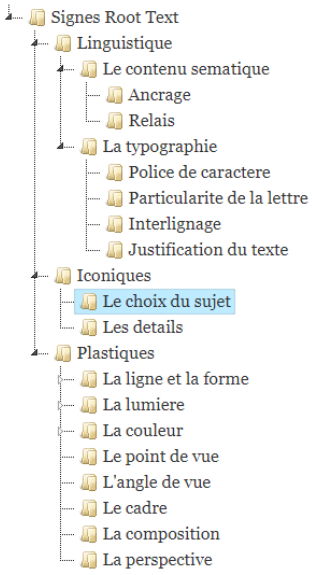


Figure 3 : L'arbre des signes

L'étape 3 comporte une séquence de questions-réponses pour différents types de compétences d'apprentissage (CE, CO, EE, EO). La séquence est spécifique à chaque image. Pour stocker ces informations, nous avons construit un tableau « Question_Réponse » où les colonnes « question », « réponse », « type » représentent les informations correspondantes ci-dessus. La colonne « Image_Fixe_id » stocke l'identifiant unique d'une image spécifique. La transposition de cette étape est présentée à la figure 4.

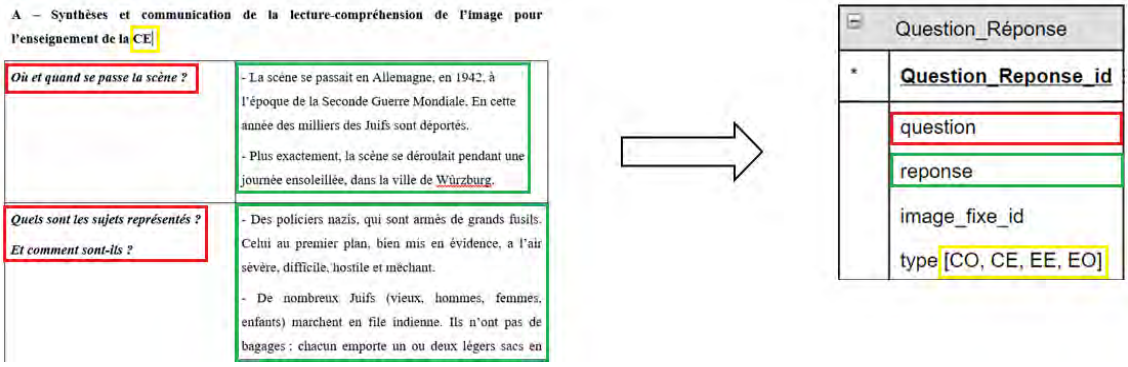


Figure 4 : Transformation de l'étape 3 en tableau relationnel.

Après la conversion du contenu des trois étapes en tableaux relationnels (qu'on peut appeler « entités »), nous continuons à définir la relation entre ces entités, illustrée à la figure 5. Pour stocker l'analyse des signes d'une image spécifique, nous devons créer une nouvelle table relationnelle - « Image_Fixe_et_Signes». Dans ce tableau, la colonne « Image_Fixe_id » et « Signes_id » indiquent l'image et les signes spécifiques (dans l'arbre des signes) dans la base de données ; « description » et « interprétation » sont la description et l'interprétation de l'image concernée. La relation entre les entités peut être décrite comme suit :

- Image_Fixe_et_Signes appartient à la fois au tableau Image_Fixe et Signes ; il est la connexion entre les deux ;
- Question_Réponse appartient à Image_Fixe

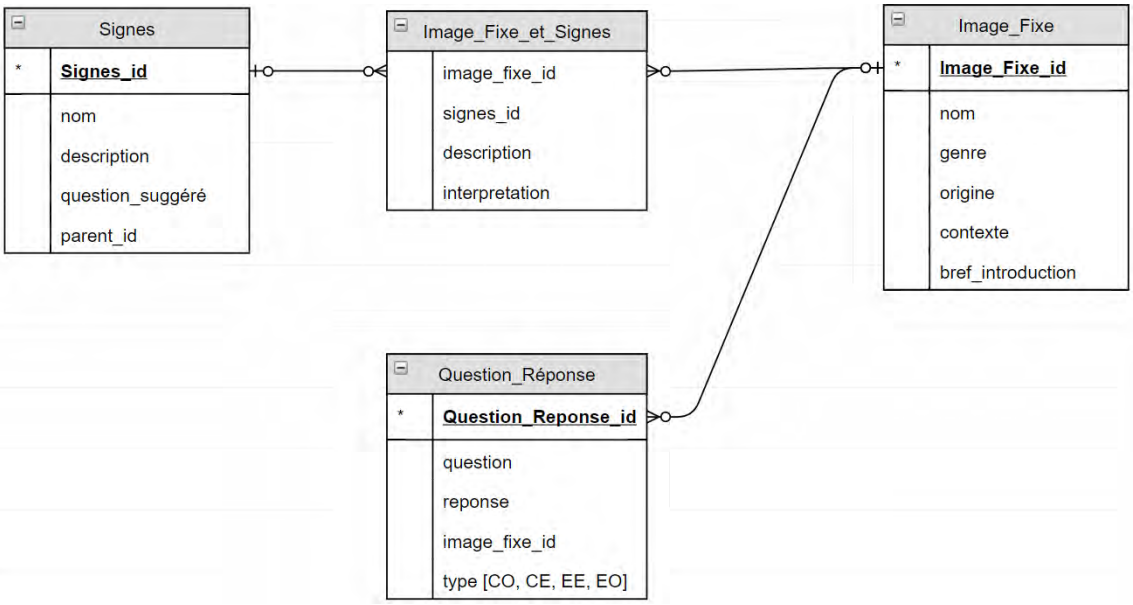


Figure 5 : Relation entre les entités

À la fin de cette étape de transformation, nous proposons une représentation complète du parcours pédagogique proposé sous forme de tableaux relationnels qui peuvent être stockés et utilisés dans n'importe quel système de gestion de base de données relationnelles (RDBMS). Ces entités sont l'élément clé de notre outil d'apprentissage basé sur l'image fixe qui est discuté dans la partie suivante.

3.2 Outil d'apprentissage en ligne basé sur l'image fixe

Dans cette partie, nous présentons une adaptation du parcours pédagogique en un outil d'apprentissage en ligne basé sur l'image fixe. Nous sommes conscients de l'existence de nombreux systèmes d'e-learning tels que Moodle, ATutor, Udemy, etc. Cependant, ces systèmes sont conçus pour des cours généraux et non pour des cours utilisant des images fixes comme supports pédagogiques essentiels. Bien que certains d'entre eux permettent aux développeurs de créer des extensions / modules tiers, ces composants sont limités dans les fonctionnalités et le niveau d'intégration.

Notre intention est de créer un outil simple mais efficace pour les enseignants et les apprenants qui prennent l'image fixe comme élément clé de l'enseignement/apprentissage. En analysant d'abord les images fixes des parcours pédagogiques transformés en interface web, les enseignants peuvent utiliser ensuite ces contenus plusieurs fois en créant leurs syllabus (pour les activités d'enseignement hors ligne), leurs cours en ligne et les leçons ainsi que les activités interactives pour les apprenants. Les apprenants, d'autre part, peuvent suivre des cours, apprendre à lire et à

comprendre l'image, et pratiquer ces acquis sur des contenus interactifs autour de l'image fixe, grâce au développement de technologies Web modernes qui incluent les nouveaux HTML5, CSS3 et de nombreux frameworks de Javascript.

Nous avons aussi intégré dans notre système les fonctionnalités propres aux réseaux sociaux. Les enseignants et les apprenants disposent d'une page personnelle où ils peuvent partager leurs travaux et leurs activités. Les enseignants peuvent partager des contenus et des modèles de syllabus, des analyses des images fixes et les contenus interactifs qu'ils ont créés. Les apprenants peuvent partager leurs discussions ainsi que leurs progrès d'apprentissage (comme dans un forum en ligne). Nous offrons également la possibilité aux utilisateurs de transférer leurs contenus à d'autres réseaux sociaux tels que Facebook, Instagram, etc.

Pour illustrer cette procédure, nous décrivons, dans la partie qui suit, d'abord l'architecture du système et le rôle de chaque composant, puis le premier prototype du module « Gestion de l'image fixe ». Nous discutons des travaux futurs de cette recherche dans la conclusion de cet article.

3.3 Architecture

Comme beaucoup d'autres systèmes d'apprentissage, l'outil d'apprentissage que nous proposons comporte deux principaux acteurs : l'enseignant et l'apprenant. La figure 6 montre les composants que peut utiliser chaque acteur.

Le premier composant pour l'enseignant est celui qui gère l'image fixe. Étant donné que notre outil d'apprentissage se base sur l'utilisation de ce support visuel, l'enseignant doit tout d'abord ajouter et analyser les images choisies (en utilisant les modules que nous avons créés), étant donné que l'analyse de l'image est utilisée par la suite pour la construction du syllabus et des leçons. En effectuant cette première tâche obligatoire, l'enseignant analyse seulement une fois l'image choisie, puis utilise ses analyses plusieurs fois afin de créer des syllabus et des leçons pour l'entrainement de différentes compétences d'apprentissage en fonctions des publics cibles.

Dans le bas du système se trouve la communauté basée sur le réseau social où les enseignants et les apprenants peuvent partager leurs travaux et discuter des activités d'apprentissage.

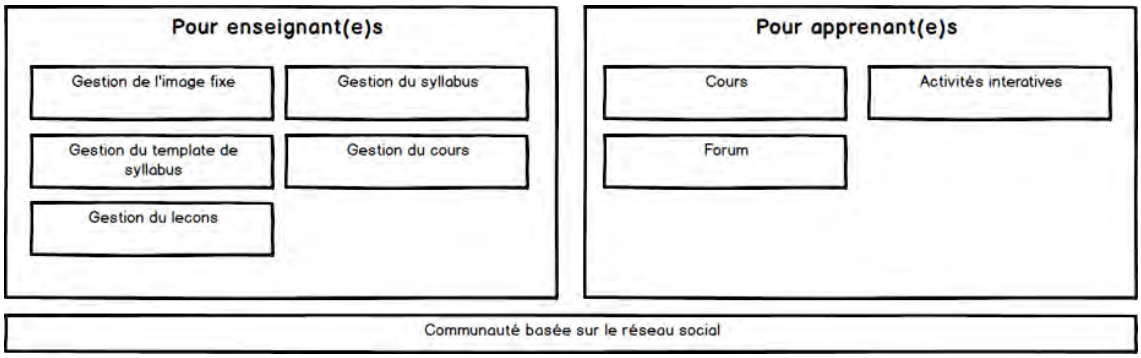


Figure 6 : Architecture de notre système d'apprentissage en ligne

La figure 7 explique en détail la manière dont les enseignants peuvent gérer l'image fixe, le syllabus et les cours. Il est intéressant de noter que le module syllabus est créé comme outil de support pour les enseignants afin qu'ils n'aient pas besoin d'utiliser un logiciel de traitement de texte. De plus, en se servant de cet outil, ils peuvent réutiliser les analyses de l'image fixe sans les refaire.

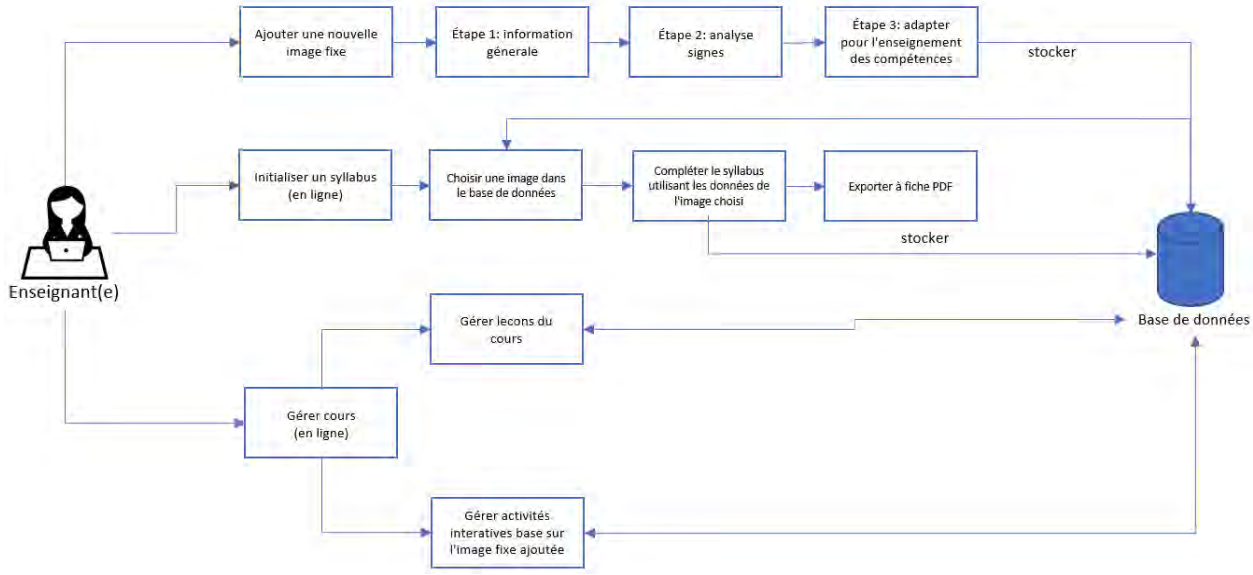


Figure 7 : Ce que l'enseignant peut faire avec l'outil d'apprentissage

3.4 Démonstration de module de gestion de l'image fixe

Dans cette partie, nous montrons le prototype de notre composant le plus important « Gestion de l'image fixe » (figure 6). La figure 8 montre l'écran principal de ce composant, où sont listées les images fixes analysées. En commençant à ajouter une nouvelle image, l'enseignant doit remplir 4 contenus principaux (correspondant à 4

onglets) : informations générales (genre, nom, contexte, origine), analyses des signes, fichiers d'image supportés (si nécessaire) et adaptation à différentes compétences d'apprentissage (sous forme de question-réponse). Les figures 9, 10, 11 montrent l'interface Web des trois derniers onglets.



Figure 8 : Liste de gestion de l'image fixe

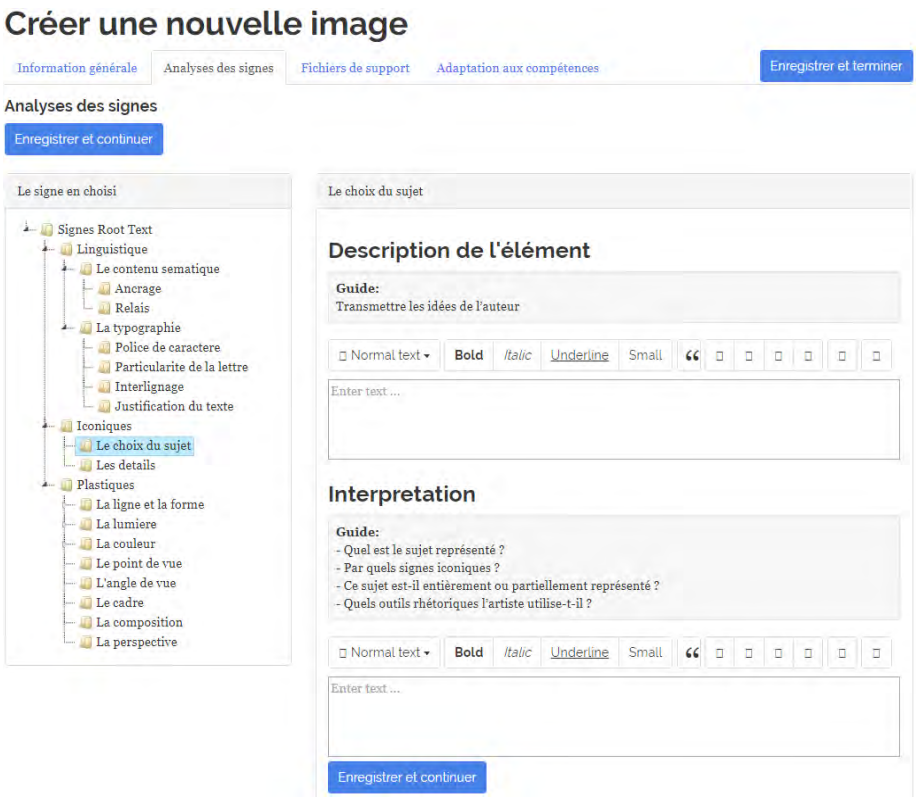


Figure 9 : Onglet « Analyse des signes »

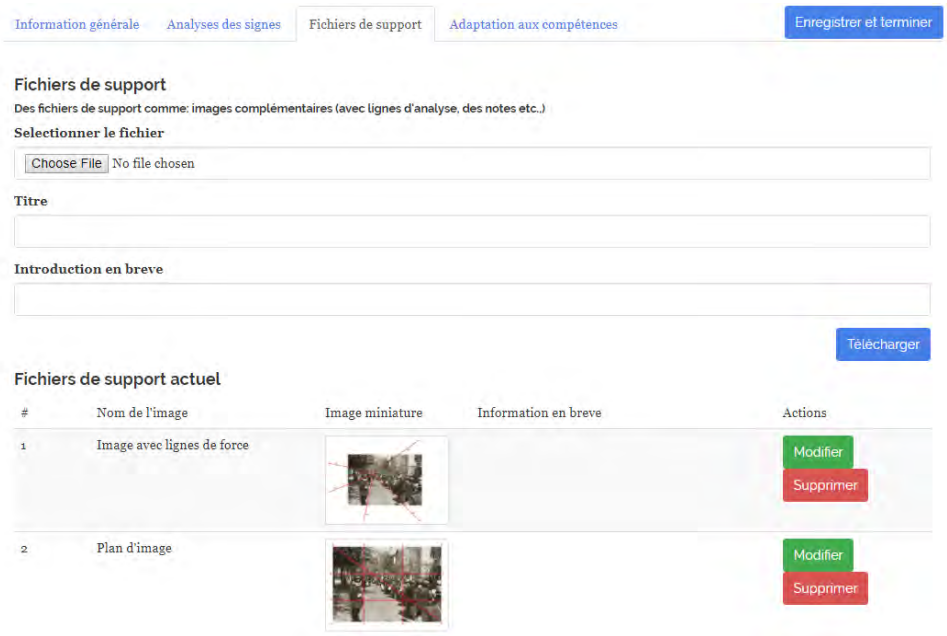


Figure 10 : Onglet « Gérer les fichiers de support »



Figure 11 : Onglet « Adaptation aux compétences d'apprentissage »

Après la création des images fixes et de leur contenu, les enseignants peuvent commencer à composer un syllabus et à créer des leçons avec l'exigence que chaque syllabus / leçon doit utiliser au moins une image fixe choisie dans la base de données.

4. Conclusion

Nous avons présenté brièvement, dans la première partie de l'article, le contexte dans lequel ont été formulées des propositions pédagogiques portant sur l'utilisation de l'image fixe comme support efficace pour l'enseignement/apprentissage du français dans le cadre des classes bilingues vietnamo-francophones au Vietnam.

Nous avons conçu un parcours pédagogique qui vise à fournir aux enseignants une grille d'analyse de l'image fixe et à proposer une modalité de lecture et d'utilisation de ce support visuel en trois étapes.

Ce parcours a été suivi d'une transposition numérique pour la création d'outils pédagogiques en ligne. Nous avons donc présenté dans la deuxième partie de l'article les démarches de transformation des données sous forme électronique et les premiers prototypes.

Concernant l'évolution de ce travail, il nous reste encore à développer un module de gestion du syllabus, un module créateur de modèles de syllabus, un module de gestion de cours, et de leçons, ainsi qu'à développer les fonctionnalités du réseau social et à réaliser la publication finale en tant que site web communautaire.

Références

Barthes R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications, 4,* 40-51.

Battut E. & Bensimhon D. (2001). *Lire et comprendre les images à l'école: cycles 2 et 3*. Paris : Retz.

Deschamps F. (2004). *Lire l'image en collège et lycée en cours de français*. Paris : Hatier.

Joly M. (2011). *L'image et les signes : approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Armand Colin.

Joly M. (1993). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan.

Joly M. (1995). *L'image et les signes.* Paris : Nathan.

Julliard V. (s.d.). *Les images fixes* : <http://slideplayer.fr/slide/10168844/>, consulté le 30 Mai 2017.

Lawson B. & Sharp R. (2011). *Introducing html5*. Berkeley: New Riders.

Legros D. & Crinon J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia.* Paris : Armand Colin.

Rigaux P. (2009). *Pratique de MySQL et PHP: conception et réalisation de sites web dynamiques*. Paris : Dunod.

Élaboration et gestion d'un cours de conversation en langue française en formation initiale : le défi de la formation à distance

ROUSSEL SHIH Agnès
agneshih@gmail.com
Wenzao Ursuline University of Languages –Taïwan R.O.C.

Résumé

Enseignant le cours de conversation de français langue étrangère en mode frontal depuis plus de dix ans, nous l'avons transformé en formation à distance en 2015 pour répondre aux finalités éducatives de la formation initiale de notre université.

Cette démarche implique la reconfiguration des temps et lieux d'enseignement et d'apprentissage, la transformation du rapport au savoir, ainsi que l'évolution des relations entre les acteurs. L'utilisation d'un Environnement Numérique d'Apprentissage (ENA) pour ces apprenants adultes répond aux besoins de leur proposer des modalités d'apprentissage qui prennent en compte le temps limité dont ils disposent, sujets ayant des contraintes professionnelles, sociales et familiales. Nous nous demandons comment contextualiser cette formation, la faire accepter par les acteurs habitués à un enseignement frontal, comment organiser les temps synchrones et asynchrones et gérer la configuration spatio-temporelle afin de stimuler leur motivation et éviter l'effet de rupture engendré par le rapport homme-machine.

Mots clés

Cours de conversation, formation à distance, Environnement Numérique d'Apprentissage (ENA), élaboration, gestion

1 Introduction

Dans cet article, nous exposons les problèmes d'élaboration et contextualisation d'un cours de conversation proposé en ligne dans le cadre de l'Université ouverte.

Ce concept d'université ouverte de l'Université Wenzao de langues étrangères s'intègre dans une démarche de mise en commun et de coordination des outils de formation initiale et continue. Il a pour objectif de proposer des cursus existants ou nouveaux s'appuyant sur une pédagogie adaptée et inversée. À l'avenir, ce projet contribuera au développement des actions de formation, en rendant accessible l'enseignement universitaire dans les zones enclavées et éloignées. De plus, l'objectif

est d'ouvrir la porte à des coopérations internationales entre l'université et ses nombreux partenaires situés en région Asie (Vietnam, Corée...). Il répond à un mouvement de globalisation et d'ouverture internationale (Gérin-Lajoie, Potvin : 2011).

L'Université Wenzao de langues étrangères est devenue progressivement bimodale, à savoir un établissement d'enseignement supérieur qui offre des formations en présentiel sur le campus et des formations à distance dans son université du soir. En 2015, l'Université Wenzao du soir ouvre 28 cours en ligne, en 2016, 32 et en 2017, 33. Elle offre près de 93 cours à distance, en plus de ses programmes offerts en présentiel et a pour objectif de devenir une université ouverte et à distance. Ces données font de Wenzao une des principales universités bimodales du sud de Taïwan.

Face aux contraintes institutionnelles, les cours de licence du soir sont peu à peu transformés et adaptés pour pouvoir être donnés en formation hybride ou à distance. Cette formation continue (poursuite des études) ou initiale (reprise des études) permet aux étudiants d'obtenir un diplôme au bout de quatre ans. Ce public regroupe des personnes de toutes catégories sociales et de tous les âges.

Pour les débutants en langue française inscrits au département de français dans ce cursus, nous avons élaboré et nous enseignons le cours de conversation première année en formation hybride depuis deux ans, proposant ainsi une formation « en distanciel » (modes synchrone et asynchrone), ainsi qu'en présentiel, dont tout le contenu est accessible sur la plateforme de notre université. Le français est pour eux une langue vivante 1.

Cette étude s'inscrit dans le cadre plus large d'intégration des TICE (Technologies de l'information et de la communication en éducation) et s'intéresse particulièrement à l'ingénierie pédagogique, à savoir la planification pédagogique, l'ergonomie et la scénarisation du cours, la conception de l'outil pédagogique et son implémentation. Le design englobe la structure et le scénario, ainsi que les trois phases de création regroupant la structuration, l'organisation de la progression du cours, et la planification du scénario. Par l'acte d'implémentation de l'outil, nous exposons les moyens de diffusion, de planification, de gestion du cours et de son actualisation (Roussel Shih, 2009 : 190).

Pragmatique, cette approche vise certes à proposer une vision des étapes d'un ENA (Environnement Numérique d'Apprentissage), à savoir la construction d'un outil en ligne afin de répondre à un enseignement en milieu hybride ou à distance. Selon Blin (1998 : 216), cet ENA regroupe « le dispositif de formation[...] non seulement le ou les

logiciels utilisés, mais aussi les structures mises en place, le soutien aux apprenants en présentiel ou à distance. ». Nous étudions en premier le processus de réflexion sur la planification pédagogique et sur la scénarisation, en particulier l'importance des choix pédagogiques, de l'enchaînement des contenus, des méthodes d'évaluation et des pratiques pédagogiques (Roussel Shih, 2009 : 176).

L'objectif est de mettre en œuvre la classe inversée, pour « recentrer l'apprentissage sur l'étudiant, le préparer avant le cours pour le mettre en activités en classe » (Dufour, 2014 : 1). Selon Roy (2014 : 2), cette pédagogie dynamise la classe et développe les approches nécessitant des interactions et la participation des apprenants. Cette démarche implique ainsi le problème de médiation, à savoir « la mise à disposition d'informations numériques et de leur appropriation dans un processus de construction de connaissances » (Gardiès & Fabre, 2015 : 48). Elle questionne l'acte pédagogique, en remettant en cause continuellement son efficacité (Bissonnette & Gauthier : 2012), afin d'apporter à l'ENA les modifications et l'actualisation nécessaires.

Par conséquent, dans le cadre de cet article, nous interrogeons les effets de dispositif d'enseignement en ligne pour l'enseignement de la conversation. Comment élaborer cet ENA ? Quel ENA peut favoriser l'enseignement/apprentissage de la conversation ? Afin de faciliter ceux-ci, comment sélectionner et présenter les outils en ligne ? Quels avantages offre cet outil ? Quel est l'intérêt de proposer un cours à distance alors que celui-ci peut très bien être donné en mode frontal ? Comment construire son syllabus en respectant les règlements imposés par l'environnement éducatif et la nécessité de développer l'interaction ?

Pour répondre à ces questions, il sera rendu compte dans la première partie la motivation de proposer le cours de conversation en formation hybride. Après avoir présenté l'environnement universitaire, nous décrivons les caractéristiques du public cible et présentons l'outil. Dans la deuxième partie, une description plus détaillée de la structuration, de l'organisation de la progression et de la scénarisation du cours est proposée, ainsi que la présentation des outils de communication. Et pour finir, dans la troisième partie, nous mettons l'accent sur la différence entre un manuel et un environnement numérique d'apprentissage. Nous exposons la construction de notre syllabus, en soulignant les difficultés rencontrées.

2 L'ENA, pont entre la culture numérique et la culture scolaire

2.1 Création du cours de conversation en ligne : répondre à une nécessité ou une

obligation ?

Le marché des manuels pour l'enseignement du français langue étrangère propose un choix riche d'outils pédagogiques. Cependant, ces manuels restent généraux, car proposés à tout apprenant sans prendre en compte son contexte socioculturel.

L'outil pédagogique sous format papier est un manuel écrit par des spécialistes, validé par des experts et importé de France. Il est proposé sur le marché taïwanais à un prix fort élevé, en comparaison des tarifs des livres locaux.

L'apprenant en effectue une lecture séquentielle, car l'enseignant détermine du contenu à apprendre. En outre, le contenu n'est pas forcément adapté au milieu sinophone taïwanais, ne prenant pas en compte le contexte socioculturel de l'apprenant, en particulier ses caractéristiques linguistiques et culturelles ; et en conséquence il ne répond pas toujours aux besoins et attentes réels des apprenants. Par exemple, les problèmes de prononciation dus à la langue maternelle et les représentations des apprenants sur la France ou les Français sont spécifiques à leur environnement social.

La non-récurrence du contenu entraîne une surcharge de travail au niveau de l'enseignement. Par exemple, lorsqu'une leçon aborde la notion de la direction (tourner à droite, gauche...), les éléments seront très rarement repris dans les leçons suivantes. Ce manque de spiralisation du contenu linguistique favorise la réminiscence, à savoir le retour d'un souvenir imprécis, voire même l'oubli des acquis.

Après 15 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE, il nous paraissait primordial de pouvoir offrir aux apprenants une méthode adaptée. Proposer un manuel répondant aux caractéristiques du public est notre première motivation et nous nous demandons quelles sont les modalités pédagogiques les plus adaptées à celui-ci. En outre, les outils numériques offrent accès à une multitude de supports pédagogiques et d'informations. Par conséquent, deux défis se profilent : celui de l'autonomie et celui des compétences.

2.2 Caractéristiques du public cible du cours du soir

Le public ciblé regroupe des adultes désireux de reprendre des études, qui ont fini un lycée professionnel ou général en cours du soir ou du jour, ou bien des personnes qui sont dans la vie active, avec même certains individus inactifs qui viennent pour leur plaisir. Nous avons donc une catégorie d'âges très variée, des profils professionnels très divers et devons accompagner des sujets ayant respectivement des contraintes sociales, familiales, et professionnelles.

La classe regroupe une soixantaine d'étudiants en début d'année. Leur motivation

de reprendre leurs études est surtout basée sur l'envie d'avoir un diplôme. Par conséquent, nous devons trouver des moyens pour les intéresser à la langue française. En outre, ils ont très peu de temps à consacrer à leurs études, donc le principal doit être pouvoir acquis en classe. Ainsi, par sa fonction d'outil pédagogique, le cours en ligne se doit de répondre au contexte d'apprentissage et environnemental socio-éducatif. C'est sur ce besoin de motiver les étudiants et d'éviter la routine que nous avons opté pour l'innovation.

2.3 Présentation de l'outil

L'outil proposé s'adresse aux étudiants débutants en formation initiale/continue, inscrits au département de français dans le cadre d'une licence en 4 ans, et ayant le français comme langue vivante 1. Il couvre 72 heures d'enseignement et s'étale sur 36 séances (18 séances par semestre) à raison de deux séquences hebdomadaires de 45 minutes. Il regroupe 28 séances correspondant chacune à une unité du cours, 4 sessions de révision avant les examens, 4 sessions de partiel. Tout le contenu du cours est accessible depuis la plateforme Cloud-elearning de l'université, à laquelle on peut se connecter à partir d'un ordinateur ou d'un ordiphone.

Chaque unité regroupe un à deux écrits sous forme de dialogues ou textes. Le principal critère de sélection des contenus des dialogues ou des textes se base sur la véracité communicative. Une unité se déroule sur une séance, à savoir sur une période hebdomadaire.

Les lieux sont divergents, comme les villes ou pays (Paris, Bruxelles, Taïwan, Lyon, Kaohsiung...), ou les contextes (la gare, chez le médecin, à la boulangerie, à la chocolaterie, en ligne…).

Les unités font intervenir les mêmes personnages qui, suivant les différentes situations de communication, apparaissent au fil de l'outil. Nous avons choisi dix personnages principaux, de nationalités différentes. Tous ces personnages ont été enregistrés par des natifs, volontaires et amis, ayant une grande expérience dans l'enseignement du FLE ou l'interprétation.

Les thématiques du cours correspondent aux objectifs et contextes demandés pour un niveau A1, et correspondent aux critères du CECR (2001).

Les situations de communication sont variées, tout en recherchant la répétition du contenu. Par exemple, les apprenants vont apprendre comment acheter/vendre quelque chose. Ils retrouveront cette situation dans plusieurs chapitres, espacés dans la progression. Plus précisément, nous avons construit volontairement le contenu en

spirale, afin qu'il y ait une révision du vocabulaire acquis avec renforcement lexical et linguistique.

La progression linguistique repose sur l'intérêt des contenus. En effet, le contenu n'est pas élaboré sur les aspects linguistiques (lexicaux et syntaxiques), mais sur la base des valeurs fonctionnelles du langage (Courtillon, 2003 : 37). Le but est de pouvoir interagir, que ce soit en contexte familier ou soutenu.

Certains apprenants étant engagés dans des activités professionnelles, ils ont besoin très rapidement de se familiariser avec un niveau de langue plus soutenu. Cependant, l'apprentissage de ces tournures ne doit en rien entraîner l'apport de difficultés linguistiques, mais offrir aux apprenants la possibilité d'adapter leur discours à la situation de communication, en utilisant le registre adéquat. Par exemple, l'emploi du conditionnel dans une situation de communication d'achat « Je voudrais… » n'implique pas d'enseigner ce temps, sa construction et son emploi. Il sert à introduire la notion de politesse et des nuances de la langue française, par conséquent nous limitons notre enseignement uniquement à la différence entre *Je veux/Je voudrais*. Le professeur devra apaiser la curiosité des apprenants en leur faisant comprendre où se trouve le principal.

3 Contenu des unités et outils de communication

3.1 Les parties obligatoires

Le contenu de chaque unité est présenté sur la plateforme en différentes parties, dont sept obligatoires.

La première partie concerne la présentation de l'environnement numérique d'apprentissage, comme le syllabus, le règlement, les critères d'évaluation.

Le texte de la leçon : son genre s'appuie sur deux versions, les dialogues ou les textes. Il est écrit en français et propose la traduction en chinois. Chaque unité comporte généralement deux écrits. Ils sont enregistrés en français. Ils privilégient l'acquisition de certains actes de parole et leur contexte concerne la vie quotidienne. Ils s'intègrent dans la réalité, dans un souci de véracité du discours. Le langage reste courant, parfois soutenu, en particulier dans les parties introduisant des situations de communication en milieu professionnel.

La liste de vocabulaire : cette liste est traduite en chinois, enregistrée mot par mot. Elle est basée sur le lexique du texte ou des dialogues.

Les exemples de phrase écrits à partir du vocabulaire : ces phrases permettent de renforcer les connaissances syntaxiques et lexicales des apprenants. Elle introduit des

expressions utiles. Cette partie est enregistrée en bilingue afin d'apporter des explications précises sur l'emploi des expressions, et d'inviter les apprenants à se focaliser sur le sens et le son.

Des exercices en autonomie permettent à l'étudiant de réviser. Ils peuvent y accéder à tout moment et les refaire autant de fois qu'ils veulent. Ils incluent les quatre compétences (expressions orale, écrite, compréhensions orale et écrite) et les réponses sont données immédiatement après exécution.

L'aspect interculturel : cette partie est souvent expliquée en bilingue. Par son approche interlinguistique et interculturelle, elle met en évidence non seulement le trait culturel abordé dans la leçon (par exemple, une manière d'être « Comment se saluer en France », ou la présentation d'un lieu « Le jardin du Luxembourg » en accentuant sur l'utilisation de ce lieu[1]), mais également les subtilités de la langue française (« Je vais réfléchir » qui annonce soit un besoin de réfléchir, soit un refus ; alors qu'en chinois c'est un refus catégorique « poli »), sans oublier de mettre en valeur les différences culturelles. Elle souligne donc les variations entre les façons de vivre et les mentalités. Cette partie est l'une des plus importantes dans l'unité, car elle fait la jonction entre les deux langues et cultures, ce qu'en général un manuel ne peut apporter aux apprenants. Elle est ainsi pourvoyeuse de savoirs interculturels.

Le téléchargement des documents : il propose la partie dialogue et vocabulaire, qui sera nécessaire à l'étudiant pour réviser et prendre des notes, ou tout simplement le sauvegarder sur son ordinateur.

Les supports supplémentaires regroupent des exercices créés par le professeur, des exercices élaborés sur quizlet, des liens internet, etc. Ils permettent à ceux qui le souhaitent de renforcer leurs acquis.

3.2 Les parties obligatoires à planifier selon la progression du cours

En plus des parties obligatoires, s'ajoutent quatre autres fonctions qui sont programmées selon la progression du cours et l'évaluation.

Le devoir, il est décliné sous différents modes (vidéo, enregistrement MP3, textes écrits) et est effectué soit individuellement, soit en groupe. Il permet d'évaluer les acquis et la production des apprenants. Le professeur choisit les meilleurs devoirs et les partage avec la classe.

---

[1] En France, les parcs sont fermés la nuit, alors qu'à Taïwan, ils sont ouverts 24 heures sur 24 et sans danger. En outre, à Taïwan, les gens font du sport dans le parc à toute heure, comme de la danse (hip-hop, de salon, jazz…), du yoga, du badminton ou une pratique martiale (qi gong, tai-chi, wushu…).

Le test en ligne s'inscrit dans l'évaluation.

Les forums sur des thématiques précises en mode asynchrone : les thèmes proposés permettent de découvrir ou de mieux comprendre les aspects culturels de la langue cible en les confrontant avec ceux de sa langue maternelle, ainsi que des sujets d'actualité. Ils invitent l'apprenant à réfléchir aux différences culturelles, à développer les échanges entre les étudiants. Chaque étudiant doit rédiger un message et laisser un commentaire à deux autres messages, et ainsi d'interagir avec l'auteur et les autres visiteurs. Les fils de discussion, composés du message et des commentaires qu'il a suscités, s'affichent dans un ordre antéchronologique. Le logiciel indique le nombre de réactions apportées au message initial, la date de la dernière réaction, et le nombre de fois où il a été lu.

Les rencontres en ligne en mode synchrone : ces rencontres appelées « Au club français » sont organisées par le professeur. Les apprenants sont séparés en quatre groupes et interagissent entre eux en ligne. Chaque groupe participe toutes les deux semaines. Ces rencontres ont pour objectif de développer la communication et les échanges entre les étudiants, mais également avec le professeur, de renforcer les acquis, de repérer les problèmes et guider les apprenants. Elles s'inscrivent dans la pédagogie de la classe inversée, à savoir que lors de ces moments les participants ont déjà regardé le contenu du cours et se retrouvent en ligne pour faire des exercices. L'objectif est de développer leur responsabilisation et leur autonomie. Pour ces rencontres, le logiciel utilisé est soit Joinet (en 2016), soit Adobe Connect (en 2017).

3.4 Les outils de communication

Les supports pour interagir/communiquer avec les étudiants sont de nature diverse et influencent les modes de communication numérique.

Entre les acteurs étudiants-assistant-professeur, nous utilisons l'application Line et la messagerie électronique de la plateforme de formation.

L'utilisation du téléphone mobile impose des messages simplifiés, associés avec l'expression des émotions par smileys. L'application Line privilégie la nécessité de réagir en temps limité, d'être efficace. C'est le moyen de communication qui rassure les étudiants, ils peuvent à tout moment poser leurs questions. Nous l'utilisons aussi pour poster des annonces ou des rappels, pour souligner la progression du cours et les activités à faire, pour apporter une réponse aux questions des apprenants le plus rapidement possible.

La messagerie électronique permet de prévenir, de signaler, d'informer. Le message est envoyé par le professeur sous forme de lettre.

Entre les acteurs étudiants-assistant-professeur, nous utilisons le forum. Le forum entre étudiants est développé à l'issue d'un thème donné, les messages sont structurés et permettent de proposer un raisonnement ou une argumentation. La participation entre dans le cadre de l'évaluation. Outre leur message écrit, les étudiants doivent laisser un commentaire à deux personnes différentes. L'objectif est d'éviter d'avoir des messages itératifs ou trop courts, mais également de renforcer l'interaction entre les apprenants. L'assistant participe à ce forum et peut écrire des commentaires. Il a aussi la possibilité d'épingler un message en lui mettant une note de satisfaction.

Nous avons aussi recours au tableau d'affichage de la plateforme, pour faire passer des informations aux apprenants.

Le chatroom permet de discuter directement avec les apprenants et est proposé à des heures fixes.

Lors des rencontres synchrones « Club français », non seulement nous interagissons avec les apprenants, mais nous en profitons également pour discuter et faire passer des informations aux apprenants. Ces rencontres permettent de les faire participer, de suivre chaque apprenant, et également de pouvoir consacrer plus de temps aux étudiants en difficulté.

3 Spécificités de l'outil en ligne

3.1 Spécificités apportées par le numérique

L'outil en ligne regroupe des caractéristiques que le manuel ne contient pas.

Aux quatre critères du multimédia définis par Lancien en 1998 (l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité), les auteurs Ollivier et Puren (2011) les reprennent et ajoutent d'autres attributs : l'interaction, la connectivité, la participation, l'ouverture et le partage, la mobilité, la personnalisation, la durabilité et l'instantanéité. Nous retrouvons ces attributs dans notre formation et nous exposons ci-après leurs caractéristiques. Nous complétons cette liste par la thésaurisation.

L'hypertextualité permet d'organiser les contenus en réseau, et de s'y connecter par un seul clic. Par exemple, les outils complémentaires proposés englobent des sites internet. Les étudiants peuvent directement s'y connecter de la plateforme de formation.

Avec cet outil, plusieurs canaux de communication sont proposés que ce soit pour la diffusion de l'outil pédagogique (texte, images, vidéo, son, mur virtuel collaboratif, forum...) ou pour communiquer avec les acteurs (email, application Line, logiciel Joinet ou Adobe Connect…). Cette multicanalité « peut être utile et bénéfique pour des pages

visant un apprentissage » (Lancien, 1998 : 26). Chaque canal de communication a ses spécificités et permet d'interagir avec les participants de manière différente.

La possibilité de relier un document à différents documents ayant un rapport entre eux se réfère à l'hypertextualité et à la multicanalité. Cette multiréférentialité développe l'efficacité du système.

Le rapport homme-machine se définit par l'interactivité. Lorsque les apprenants font les exercices en ligne en autonomie, ils ont tout de suite leurs notes et obtiennent non seulement la réponse, mais aussi une correction avec des explications. Ils ont ainsi la possibilité de les refaire autant de fois qu'ils le veulent. Lorsque le professeur a fini de corriger les devoirs et les tests, il peut choisir les devoirs modèles et ainsi les montrer et partager avec toute la classe sur le Cloud elearning.

Toute interactivité est comptabilisée. Par exemple, l'enseignant sait combien de fois l'apprenant s'est connecté (quand, pour combien de temps et pour quelle manipulation). Les devoirs à rendre en ligne, les tests et forums sont ouverts et fermés à des dates bien définies, avec une trace de leur participation. Au sein de cette contrainte, nous proposons aux apprenants plus de temps pour rendre un devoir, faire un test, participer à un forum. Au lieu d'une semaine, ils auront trois à cinq semaines pour le faire. Ainsi cette interactivité crée un sentiment d'autonomie chez l'apprenant, qui a le pouvoir de choisir le moment où il interviendra.

Nous avons placé l'interaction au cœur de notre formation avec l'aide de diverses fonctionnalités. Elle se déroule soit en mode asynchrone (sur le forum entre apprenants, sur l'application Line), soit en mode synchrone (rencontre en ligne par le logiciel Adobe connect/Joinet). Bien entendu, nous retrouvons cette interaction au cœur de la classe de FLE en mode frontal.

La connectivité concerne aussi bien les contenus (par les liens) que les personnes (par l'application Line et les forums).

L'implication des apprenants se trace par leur participation. Cette participation est chiffrée (Prat, 2008). L'interactivité avec la machine est tracée par la plateforme. Par conséquent, nous savons combien de temps les apprenants sont connectés et quelles sont leurs actions.

Une autre spécificité est l'ouverture et le partage. La plateforme permet d'utiliser des sites internet, des vidéos de YouTube, des contenus fort divers.

Le fait de pouvoir par une simple connexion sur Cloud elearning accéder aux contenus est défini par la mobilité. L'accessibilité dépasse les limites spatiotemporelles

et s'inscrit dans le continuum de la formation.

La personnalisation de la plateforme est très limitée, elle se restreint à l'usage de couleurs différentes, mettant en valeur la progression.

La durabilité est dépendante des outils. Certains sites web disparaissent et donc le contenu des hyperliens devra être renouvelé. Cependant, en ce qui concerne le contenu du cours, celui-ci s'inscrit dans une durabilité temporelle, et est uniquement dépendant des décisions de notre institution, ainsi que de l'enseignant qui peut à tout moment actualiser ou enlever des parties.

La possibilité de consulter le contenu de la plateforme, d'en actualiser le contenu, de rester en contact permanent avec les acteurs, etc. renforce l'instantanéité. Cette dernière est d'autant plus évidente lorsqu'on travaille en synchronie.

À cette longue liste, nous rajouterons un critère : la thésaurisation. Ce manuel en ligne est extrêmement écologique, et ce, pas seulement pour des raisons économiques. Nous n'avons plus besoin de préparer des photocopies lorsque nous voulons par exemple rajouter une activité. L'absence du matériel papier entre dans ce mouvement éducatif écologique. Il est aussi économe, car d'une part, il ne prend plus de place dans le sac, d'autre part, l'étudiant ne peut plus donner l'excuse d'avoir perdu son manuel. Ses caractéristiques spatiotemporelles lui permettent d'être accessible à tout moment et en tout lieu. En outre, il offre la possibilité au concepteur-enseignant de le renouveler, de l'actualiser, de le modifier.

3.2 Le e-devoir institutionnel et académique

Il serait erroné de penser que construire un cours en ligne vous laisse beaucoup de libertés. Le choix des contenus, leur enchaînement sont le fruit d'une réflexion stratégique sur le pourquoi et le comment, questions fondamentales que se pose l'enseignant. En outre, les différentes parties du cours répondent à une volonté de satisfaire les besoins et attentes des apprenants.

Dans la progression du cours, les parties obligatoires non hebdomadaires sont réparties tout au long du semestre. Leur nombre n'est pas anodin. Il est en effet prédéfini par les critères du ministère de l'Éducation : 6 devoirs par semestre, 9 discussions sur le forum, un test en ligne pour chaque unité. En outre, il faut également planifier des heures de présence dans une salle de discussion (chatroom) chaque semaine et des rencontres synchrones. Sur les dix-huit semaines, au moins neuf d'entre elles doivent être numérisées.

L'ouverture d'un cours s'inscrit dans des rapports aux valeurs et à l'autorité (Poyet

& Develotte : 2011). L'enseignant s'engage à respecter les critères imposés afin de pouvoir remplir la demande de validation d'un cours en ligne du Ministère de l'Éducation. Il doit tout d'abord remplir aux conditions et critères de sa propre université, dans notre étude, l'Université Wenzao de langues étrangères, en soumettant chaque semestre un dossier final d'évaluation.

Le syllabus est ainsi construit selon ces critères. En outre, ce cours étant axé sur l'oral nous avons particulièrement insisté sur la nécessité d'avoir un nombre élevé de rencontres synchrones avec les étudiants séparés en petits groupes.

Selon le règlement des cours à distance établi par l'université, le professeur doit répondre aux questions des apprenants dans les vingt-quatre heures maximum sur le forum de discussion.

En ce qui concerne les droits d'auteur, le contenu a été créé par l'auteur, et n'est pas un copier-coller d'autres manuels. Il a été construit à partir d'un planning détaillé, de la scénarisation des contenus, puis travaillé en détail pour chaque leçon. Les animations ont été dessinées par une équipe d'infographistes et les images utilisées sont quittes de tout droit d'auteur.

3.3 Construction de la progression en vue de l'autonomisation de l'apprenant

Selon notre deuxième année d'expérience d'enseignement de ce cours, il faut éviter la rupture et la démotivation chez l'apprenant. Il existe une rupture si nous mettons l'apprenant trop tôt en mode d'autonomie, à savoir chez lui devant son ordinateur. Il est important que les premières semaines de cours se passent dans la salle de classe, en présence du professeur qui est là pour le guider progressivement et lui donner les compétences de base pour utiliser l'environnement numérique d'apprentissage. Nous avons remarqué que non seulement il faut lui apprendre comment utiliser la plateforme et ses différentes fonctions, le logiciel pour les rencontres synchrones, mais également le familiariser avec l'outil en ligne, ses fonctionnalités et la progression de son contenu.

L'apprenant a besoin d'un temps d'adaptation, avant de se familiariser avec ce nouvel environnement numérique et avec ce mode d'apprentissage. L'accompagnement pédagogique est en conséquence idéalement complété par un accompagnement technique. Le professeur résout les problèmes au fur et à mesure qu'ils apparaissent, et le plus tôt possible. Lorsque l'apprenant devient habitué avec son environnement d'apprentissage numérique, il a plus confiance en lui.

Nous nous sommes aperçue que l'apprenant ne savait pas toujours comment apprendre. Il manque de méthodes et de rigueur. L'information est parcourue, mais pas

forcément intégrée, et ils ont l'illusion d'acquérir des connaissances. En définitive, ces premières semaines offrent l'opportunité de lui faire prendre conscience de ses capacités, de son profil d'apprentissage et ainsi de développer des compétences pour devenir indépendant et engagé. En outre, elles permettent aux apprenants de se connaître.

Parallèlement, l'accompagnement en rencontre synchrone expose les problèmes sous-jacents de médiation des savoirs dans le cadre de la pédagogie inversée. En effet, l'objectif de la formation vise non seulement l'apprentissage du FLE, mais également le développement de compétences générales, à savoir l'autonomie, le respect, la performance organisationnelle (auto-organisation, gestion temporelle) des apprenants. Selon Bandura (1980 : 37) le « [...] but majeur de l'éducation [...] est de préparer les étudiants à poursuivre leurs apprentissages autodirigés tout au long de la vie. »

Lors de la formation synchrone (rencontres en ligne), les apprenants sont susceptibles d'avoir déjà vu le contenu du cours afin de pouvoir prendre part aux activités. Notre objectif est qu'ils puissent davantage participer. Comme le souligne Roy (2014), la classe inversée développe la responsabilisation des apprenants à savoir leur autonomie, car ils s'impliquent davantage dans leurs apprentissages.

Finalement, l'objectif de la formation est de former des individus en favorisant « l'autonomie dans les domaines technique, méthodologique, social et, bien sûr, langagier » (Nissen, 2007).

Nous planifions deux, puis quatre semaines de rencontres en ligne, entrecoupées par une semaine en présentiel, afin de faire le point sur l'apprentissage. Si trop de semaines en formation synchrone se suivent, les apprenants se sentent isolés. Le fait de revenir dans l'espace classe les rassure. L'avantage de la formation synchrone est que nous pouvons consacrer plus de temps à chaque étudiant et bien le suivre dans son apprentissage, puisque celle-ci se déroule en petits groupes.

La formation synchrone favorise la régulation et l'évaluation. Par de simples questions à choix multiples et questionnaires fermés préparés avec les fonctions du logiciel, nous régulons les apprenants. Nous pouvons savoir si un apprenant a compris et ainsi proposer des exercices mieux adaptés. Nous évaluons également les progrès et les lacunes des étudiants. En outre, par les questions, les demandes d'éclaircissements complémentaires, l'enseignant revoit le contenu de son cours, ce qui entraîne une actualisation de l'outil.

Le problème que nous rencontrons dans la formation en présentiel est posé par le nombre élevé d'apprenants, une soixantaine, entraînant beaucoup moins de suivi

personnel, mais plus d'entraide collective.

Nous avons ainsi, dans la première partie du semestre, planifié cinq cours en présentiel, et seulement trois dans la deuxième partie. Nous axons l'enseignement sur le besoin de travailler avec les étudiants en petits groupes afin d'atteindre l'efficacité de la classe inversée. Nous illustrons dans le tableau ci-après (cf. tableau 1) un exemple d'organisation des sessions synchrones et en présentiel sur les dix-huit semaines du premier semestre.

1	Présentiel	10	Synchrone (Groupe 1/Groupe 2)
2	Présentiel	11	Synchrone (Groupe 3/Groupe 4)
3	Synchrone (Groupe 1/Groupe 2)	12	Synchrone (Groupe 1/Groupe 2)
4	Synchrone (Groupe 3/Groupe 4)	13	Synchrone (Groupe 3/Groupe 4)
5	Présentiel	14	Présentiel
6	Synchrone (Groupe 1/Groupe 2)	15	Synchrone (Groupe 1/Groupe 2)
7	Synchrone (Groupe 3/Groupe 4)	16	Synchrone (Groupe 3/Groupe 4)
8	Présentiel (Révision)	17	Présentiel (Révision)
9	Présentiel (examen partiel)	18	Présentiel (examen partiel)

Tableau 1 : Répartition sur un semestre des cours en présentiels et synchrones (2017)

Dans ce dispositif, il ne faut pas non plus négliger la dimension humaine. La confiance reste la base des relations. Un des principaux risques du dispositif elearning se situe dans le taux d'abandon. Cependant, nous avons remarqué que le taux d'abandon est souvent dû au manque de temps de l'apprenant et de méthodes d'apprentissage, et non pas au type d'outil utilisé. Car ce taux est existant, même lorsque le cours est uniquement en présentiel.

Pour conclure, nous pensons qu'il est primordial de mettre en place un plan d'accompagnement pédagogique et technique concret dans un environnement de confiance afin de diminuer les risques de rupture, et ceci dans un esprit éthique.

4 Conclusion

Si créer un cours en ligne est fondamentalement une pratique académique dans le cycle de formation continue de l'Université Wenzao de Langues étrangères, dont l'objectif est de développer une Université Ouverte, l'intégration de la formation ouverte et à distance dans le cours de conversation favorise de nouvelles formes d'apprentissage et bouscule les traditions. La première motivation à élaborer ce type de cours est d'éviter la routine et de motiver les apprenants. En outre, elle répond à un phénomène socio-environnemental où les nouvelles technologies ouvrent la porte aux

savoirs, tout en créant de nouvelles exigences pour l'enseignement et l'apprentissage.

Le support didactique est plus riche, plus stimulant. L'environnement numérique évite d'être surchargé en images, sons et mouvements afin d'attirer l'attention, pour que l'apprenant puisse se concentrer sur le point à apprendre. L'enjeu est également de créer un outil qui tient mieux en compte d'une part les contraintes des apprenants en leur permettant de pouvoir planifier leur temps d'apprentissage et d'accéder au contenu à tout moment, d'autre part leurs spécificités socioculturelles.

La formation en présentiel dès le début de la formation évite l'autoformation technique, qui peut amener à un rejet de l'environnement d'apprentissage. Par ailleurs, les regroupements présentiels offrent aux apprenants l'opportunité de renforcer leurs compétences et connaissances qu'ils mettront à profit en « distanciel ». Ils deviennent plus autonomes et compétents.

L'outil en ligne crée des exigences plus élevées. La plus grande erreur est de croire qu'il est plus facile d'enseigner, car l'outil pédagogique est entièrement prêt. L'enseignant s'engage à répondre aux exigences de son établissement en terme quantitatif, en respectant les normes imposées (nombres de forums, de devoirs, d'exercices en autonomie, de tests, de rencontres synchrones, etc.) pour obtenir une évaluation positive de son cours, et également en terme qualificatif, en offrant un environnement de qualité, sans oublier qu'il sera évalué par ses apprenants chaque semestre. Pendant l'acte d'enseigner, il doit être vigilant, et apporter une qualité aux relations en ligne (synchrones ou asynchrones) et en présentiel. De plus, ce support engage l'apprenant à être persévérant. Par exemple, l'investissement de l'apprenant est pris en compte, comme le nombre de connexions à la plateforme, les temps limités pour rendre les devoirs ou faire les tests, etc. Ce support entraîne en conséquence une participation plus active de l'apprenant, car il se responsabilise. La formation soutient l'apprenant dans le développement de son autonomie et de son autonomisation, à savoir qu'elle est centrée sur les savoirs et savoir-faire, ainsi que savoir-être.

L'environnement numérique d'apprentissage exige une transmission et une médiation entre apprenant et professeur plus attentives, plus poussées et de meilleures qualités.

Références bibliographiques

Bandura A. (1980). L'apprentissage social. Ed : Pierre Mardaga.

Bissonnette S. & Gauthier C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ?

Formation Profession, 20(1), 23-28.

Blin F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Etudes de linguistique appliquée, Hypermédia et apprentissage des langues,* Klincksieck, 215-226 : <edutice-00000231>, consulté le 28 août 2017.

Courtillon J. (2003). *Élaborer un cours de FLE.* Paris : Hachette.

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

Dufour H. (2014). La classe inversée. *Technologie* : *<Https://www.Acparis.fr/portail/jcms/p2_1014285/la-Classe-Inversee>*, consulté le 10 juin 2017.

Gardiès C. & Fabre I. (2015). Médiation des savoirs : De la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée ». *Distances Et Médiations Des Savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, 3*(12), pp.48.

Gérin-Lajoie S. & Potvin C. (2011). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances Et Savoirs, 9*(3), 349-374.

Lancien T. (1998). *Le multimédia.* Paris : CLE International.

Nissen E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic. Apprentissage Des Langues Et Systèmes d'Information Et De Communication, 10* (1). pp.47

Ollivier C. & Puren L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point.* Ernst Klett Sprachen.

Poyet F. & Develotte C. (2011). *L'éducation à l'heure du numérique : état des lieux, enjeux et perspectives.* Lyon : École normale supérieure de Lyon, Institut national de recherche pédagogique.

Prat M. (2008). *E-learning, réussir un projet : Pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation.* Éditions ENI.

Roussel Shih A. (Ed.). (2009). *Enseignement de la communication orale avec les TICE réflexion sur la création et l'évolution d'un environnement technopédagogique.* Kaohsiung : Yilaitushubanshi.

Roy N. (2014). La classe inversée : une pédagogie renversante ? *Le Tableau, 3*(1), 1-2.

Nouvelle méthode et techniques adoptées dans l'enseignement du français à l'Université de Bangalore en Inde

SWAMY Sujatha
suji_swami123@yahoo.co.in
(Université de Bangalore - Inde)

Résumé

En raison de la globalisation en Inde et surtout à Bangalore, on voit une demande croissante pour le cours de français électif offert par notre département, le Centre des Langues du Monde. Cette présentation révèle une nouvelle méthode et quelques techniques que nous avons créées et adoptées pour surmonter le défi d'enseigner le français à un grand groupe dans un temps limité de 40 heures.

Mots clés

Globalisation, cours, méthode, techniques, défi

1 Introduction

La globalisation nécessite l'intégration de ressources diverses. Pourtant, des barrières de langues empêchent l'échange des connaissances. Les établissements éducatifs reconnaissent que ces barrières peuvent être enlevées à travers l'apprentissage de plusieurs langues (Amano, 2016).

L'Université de Bangalore a introduit le cours électif (optionnel) en 2015. Chaque étudiant fait le choix d'un cours parmi les disciplines variées offertes par l'Université dans le troisième semestre de son Master. Notre département offre un cours de français électif aux étudiants. C'est un cours de niveau débutant, ayant une durée limitée de 40 heures. Le cours a lieu tous les samedis, sur dix samedis.

Le cours a été introduit en septembre 2015. Les étudiants sont venus de plusieurs disciplines comme le commerce, les mathématiques, les arts, les sciences (notamment les biotechnologies) et la gestion.

On peut dire que c'est sous l'impact de la globalisation en Inde, et surtout à Bangalore, que la demande pour le cours de français électif était énorme : la première année, un grand groupe de 40 étudiants s'est inscrit. Le nombre d'étudiants qui sont inscrits la l'année suivante était plus que le double, et ce chiffre augmente d'année en année.

Cette présentation révèle une nouvelle méthode que nous sommes en train de créer et quelques techniques que nous proposons d'adopter pour surmonter le défi d'enseigner le français à un grand groupe dans un temps limité.

2 Le défi et l'approche adoptée

2.1 Le grand groupe

Quand nous parlons de grand groupe, nous parlons d'une classe de 40 étudiants. Mais ici nous parlons d'un grand groupe de plus de 80 étudiants. Enseigner le français à un groupe d'une telle taille pose un problème pour une gestion efficace du cours. Afin de résoudre le problème, nous utilisons plusieurs modalités. Le travail est fait soit en groupe (la classe entière) ou en sous-groupes, ou en binômes ou individuellement (Courtillon, 2003 : 103 sq.).

2.2 La nouvelle méthode

Notre méthode est spécifiquement conçue pour un public d'adolescents et d'adultes débutants de plus de 40. Elle reflète leurs intérêts et leurs expériences. La méthode est organisée en dix leçons, reparties sur dix séances, avec une durée de 4 heures par séances. Chaque leçon est divisée en six parties - les dialogues, la grammaire, le vocabulaire, les exercices, les activités à faire en classe et les aspects culturels.

La méthode suit une approche communicative, avec une perspective actionnelle.

L'approche communicative permet à l'étudiant de développer les compétences pour communiquer. L'enseignant crée des situations favorables pour que l'étudiant s'exprime et parle aux autres étudiants.

L'approche actionnelle aide l'étudiant à apprendre à coopérer avec les autres dans un groupe. En effet, savoir coopérer en équipe est l'une des habilités que l'employeur recherche quand il embauche un employé.

Cette approche met l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage. L'étudiant est un acteur social. Alors, il est encouragé non seulement à parler, mais à agir avec les autres étudiants. Ce but est réalisé à travers les activités et les petits projets qui encouragent la communication. Le savoir-faire langagier et pratique des étudiants est mis en œuvre autour des activités culturelles et ludiques faites en groupe ou par deux dans la salle de classe (Puren, 2006).

2.3 Le but

Alors que le travail écrit est facile pour diriger un grand groupe, les étudiants se sentent démotivés. Nous proposons des activités intéressantes à faire en classe. La plupart des activités sont faites en groupe, et le but est de motiver les étudiants et de les faire communiquer.

Le groupe est hétérogène. Les étudiants viennent de disciplines variées, et ils ont un savoir particulier qu'ils peuvent appliquer. En effet, c'est une « collaboration » entre les participants du groupe. On fait appel à leur créativité.

3 Les activités

Les activités culturelles et activités ludiques (les petits jeux) proposées sont les suivantes :

1) les activités avec la classe entière :

a) loterie : identifier les nombres ;

b) le pendu : trouver le bon mot, lettre par lettre, avant que la potence du pendu soit dessinée ;

c) les charades : deviner le personnage, la chose, l'expression, le sport ou le loisir, à travers les gestes ;

d) les devinettes ;

e) Les mots cachés.

2) Les activités en groupes de 5 ou 10 étudiants :

a) les mots-croisés, les puzzles, le Ludo etc. ;

b) les concours en équipe :

- jeu du télégramme : chaque équipe donne une lettre qu'on écrit au tableau. Il faut construire un télégramme, dont les mots commencent dans l'ordre des lettres proposées
- faites des phrases utilisant les mots donnés
- la chasse au trésor : les étudiants partent à la recherche des objets inscrits sur la liste donnée (c'est une liste de 10 à 20 objets qui se trouvent dans l'établissement)

c) le défilé de mode : les étudiants décrivent les vêtements qu'ils portent (la marque, la couleur, le style, le matériau) en faisant un défilé de la mode ;

d) célébrer une fête : chaque groupe contribue à la célébration en classe (les plats, les décorations, les coutumes) et explique les différents aspects de la fête ;

e) faire un sondage : le groupe fait un sondage d'opinion, l'analyse et présente les résultats ;

f) Les tableaux : les étudiants s'habillent et se présentent comme des personnages célèbres français (personnages littéraires / historiques / artistes, etc.) ;

g) chanter une chanson française en groupe ;

h) créer le modèle d'un monument français ou indien et le décrire.

3) les activités à deux :

a) écrire un blog sur un site touristique / un restaurant au choix ;

b) jeu de rôles / faire un dialogue téléphonique ;

c) concours culinaire : les étudiants préparent un plat de leur choix et expliquent la recette et les ingrédients.

4) les activités individuelles :

a) saluer et se présenter ;

b) travail écrit :

- remplir une carte d'identité
- rédiger une carte postale

c) projet et présentation :

- préparer un arbre de la famille (à faire à la maison) et le présenter en classe
- faire un album de photos de vacances (à faire à la maison) et le présenter

d) créer un collage ;

e) créer une bande-dessinée.

Les activités culturelles visent à enrichir la perception du monde et à développer une curiosité vers la nouvelle culture. Les étudiants sont attirés et motivés à s'exprimer. Ils utilisent les savoirs acquis (le vocabulaire et la grammaire) liés à la thématique de l'unité didactique pour réaliser l'activité. Chaque étudiant explique une partie à l'oral.

Ici, on ne donne pas tellement d'importance à l'aspect morphosyntaxique, parce que les erreurs font partie du processus de l'acquisition de la langue. On encourage les étudiants à communiquer spontanément, avec confiance, en mettant l'accent sur le sens et le contenu (Rosen, 2009).

Les activités ludiques permettent des échanges naturels et spontanés, sans inhibition. Quand les étudiants jouent, ils ont envie de « gagner » ou de « réussir ». Ils ne voient pas le temps passer, et ils apprennent en s'amusant.

4 Conclusion

Notre méthode semble éveiller l'intérêt des étudiants d'une part ; d'autre part elle aide l'enseignant à les guider de façon efficace et assurée. De plus, nos techniques d'enseignement visent à relever le défi posé par la taille du grand groupe et la durée courte du cours de français électif. Nous favorisons ces activités co-actionnelles et co-culturelles pour créer des situations d'échanges motivantes, en tenant compte des objectifs du cours.

Références

Amano T. (2016). *Languages still a major barrier to global science, new research finds*. University of Cambridge : <http://www.cam.ac.uk/research/news/languages-still-a-major-barrier-to-global-science-new-research-finds>, consulté le 1 juin 2017.

Courtillon J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Puren C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde, n° 347.* 37-40 : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>, consulté le 2 juillet 2017.

Rosen É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en langue. *Le Français dans le Monde/Recherches et applications, n° 45*. 487–498 : <https://www.edu.uwo.ca/source4allcourses/AQ/FSL_Sp/downloads/perspective_actionnelle.pdf>, consulté le 20 juin 2017.

Apprendre et enseigner les collocations lexicales en français langue étrangère

THEOPHANOUS Olga & POURCIEL Sylvain
olga.theophanous@univ-tlse2.fr
sylvain.pourciel@gmail.com
(Université de Toulouse - France)

Résumé

A la lumière des considérations théoriques et empiriques, cette contribution met en avant l'importance des relations syntagmatiques du lexique et présente des arguments en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage des collocations en français langue étrangère. Cinquante quatre collocations lexicales du français ont été testées auprès de trente sinophones de niveau C1. Les résultats montrent que les connaissances collocationnelles actives ne vont pas de soi : les apprenants peuvent connaître les mots constitutifs d'une collocation sans nécessairement savoir que ceux-ci s'assemblent pour former une combinaison lexicale conventionnelle que les natifs utilisent et préfèrent de manière commune et institutionnalisée d'où le besoin de les étudier et de les enseigner explicitement en classe de français langue étrangère.

Mots clés

Collocations, lexique, apprentissage, enseignement, français langue étrangère.

1 Introduction

La dichotomie traditionnelle entre grammaire et axe syntagmatique d'un côté et lexique et axe paradigmatique de l'autre, a été relativement récemment mise en question. De nouveaux courants de recherche ont vu le jour : la théorie Sens-Texte (Mel'cuk, 1995), le lexique-grammaire (Gross, 1991), le courant contextualiste britannique (Sinclair, 1991) pour n'en nommer que quelques-uns. Dans ces courants, le lexique n'est plus considéré comme un stock de mots isolés mais il est appréhendé dans son ensemble, dans lequel chaque mot est considéré avec ses alliances et constructions préfabriquées avec d'autres mots. On est ici dans une aire centrale de l'organisation langagière longtemps brouillée par l'influence de la grammaire générative.

Conjointement au principe de libre choix, qui permet au locuteur d'exercer sa créativité par l'émission et la compréhension d'énoncés originaux, Sinclair (1991) propose alors un deuxième principe tout aussi fondamental de la langue, le principe d'idiomaticité. Ce dernier fait référence au fait que chaque locuteur dispose d'un vaste stock de séquences préconstruites qui constituent des choix uniques même si elles peuvent apparaître analysables en segments. Une de ces séquences préconstruites est la collocation lexicale.

En didactique des langues cette vision élargie du lexique a trouvé un écho dès 1993 chez les Britanniques dans la *Lexical Approach* (Lewis, 1993, 1997). Partant du principe selon lequel « la langue est constituée de lexique grammaticalisé et non de grammaire lexicalisée » (Lewis, 1993 : vi, notre traduction)[1], Lewis a élaboré une didactique autour de l'organisation de la préconstruction lexicale. Dans cette optique, il s'agit notamment de se pencher sur la collocation en tant que principe organisationnel majeur de la langue et de constituer progressivement des répertoires de collocations à analyser et à mémoriser, permettant aux apprenants de bâtir une pratique réflexive du lexique aussi bien en compréhension qu'en production, orale et écrite. En France des voix se sont élevées récemment en faveur de l'approche syntagmatique du lexique via les collocations, mais sans que ces travaux n'aient vraiment dépassé le cercle des initiés (Calaque, 2006 ; Cavalla, 2008 ; Chanfrault-Duchet, 2004 ; Gonzalez-Rey, 2008 ; Luste-Chaa, 2014).

Les enseignants, formés selon des modèles didactiques qui se basent sur le principe génératif de la langue, ont tendance à focaliser leur activité sur les règles et les structures grammaticales dans lesquelles on insère librement des mots. Les lacunes dans la connaissance collocationnelle des apprenants (pour le français langue étrangère voir par exemple, Hamel et Milicevic, 2005 ; Luste-Chaa, 2014) peuvent ainsi être attribuées en partie à un enseignement excessif de la grammaire et un enseignement du vocabulaire portant essentiellement sur des mots isolés au détriment du principe d'idiomaticité. Cette tendance se reflète aussi dans les manuels de langues. L'examen d'une vingtaine des manuels de français langue étrangère de large diffusion montre que les collocations lexicales et plus largement la préconstruction lexicale n'y sont pas explicitement pratiquées et que, lorsqu'elles y figurent, elles y sont de manière épisodique (Théophanous, 2013).

[1] « Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar. » (Lewis, 1993 : vi).

2 Qu'est-ce que la collocation lexicale ?

La collocation lexicale est un phénomène linguistique et non thématique (Lewis, 1997) très commun qui concerne les cooccurrences de mots (substantifs, adjectifs, verbes et adverbes) et comme tel révèle les associations lexicales habituelles des locuteurs natifs. Il est intéressant de remarquer que si d'un point de vue conceptuel nous associons *boire* à *café* et *conduire* à *voiture*, parce qu'en France par exemple nous buvons du café et nous conduisons des voitures, les échanges quotidiens entre francophones natifs font apparaître d'autres associations :

(a)

- *Alors comment tu es venu ce matin ?*
- *Oh j'ai pris la voiture*. (Réponse beaucoup plus probable que *j'ai conduit la voiture.*)

(b)

- *Tu veux un café ?*
- *Non merci j'en ai déjà pris un.* (Réponse au moins aussi probable que *j'en ai déjà bu un.*)

Prendre un café et *prendre la voiture* sont des collocations typiques du français, c'est-à-dire fréquentes et idiomatiques en ce sens que leur traduction mot à mot dans une autre langue pourrait aboutir à une erreur. Par exemple, *prendre un café* se traduit en anglais par *have a coffee* et non pas par **take a coffee*. Certaines collocations comme celles-ci sont si banales qu'elles risquent de passer inaperçues chez les enseignants et *a fortiori* chez les apprenants, d'autant plus qu'elles ne sont pas exclusives puisque *café* peut s'accompagner aussi bien de *prendre* que de *boire* comme *voiture* peut se trouver aussi bien avec *prendre* qu'avec *conduire*.

D'autres cooccurrences lexicales préférées des natifs révèlent des associations beaucoup plus restrictives entre les mots. Si par exemple on peut dire en français « *elle a les cheveux blonds* », on ne peut pas dire « *elle a les cheveux jaunes* ». Et si on peut parler de « *peinture jaune* » on ne peut pas vraiment parler de « *peinture blonde* ». Même si *blond* et *jaune* désignent pratiquement la même couleur, chaque adjectif ne se trouve accompagné que de certains noms. La collocation est un contrat de mariage entre les mots et certains mots sont plus étroitement unis que d'autres. L'association entre *blond* et *cheveux* est tellement forte qu'à la rencontre de *blond* le francophone natif ne peut s'empêcher de penser à *cheveux*. Toutes les collocations ne sont cependant pas

aussi fortes ou restrictives que *cheveux* et *blonds*. En réalité, les collocations sont des associations plus ou moins fortes ou probables entre les mots. La linguistique de corpus révèle que les collocations ne sont pas tellement des mots que l'on met ensemble mais des mots qui apparaissent ensemble naturellement dans l'emploi effectif de la langue. Cette approche statistique permet de distinguer entre collocations fréquentes ou occasionnelles. La définition de la collocation dans cette approche est « l'occurrence de deux ou plusieurs mots à l'intérieur d'un espace limité dans un texte donné » (Sinclair, 1991 : 170, notre traduction)[2], condition *sine qua non* du phénomène.

L'approche phraséologique, elle, définit la collocation comme une unité semi-préfabriquée (ou unité partiellement compositionnelle) en supposant que l'un des deux éléments de la collocation est choisi sur la base de son sens, alors que la sélection de l'autre élément dépend du premier (cf. Mel'cuk, 1998). La collocation est ainsi située quelque part entre le syntagme libre (ex. *manger une pomme*) et l'expression figée (ex. *tomber dans les pommes*). *Manger une pomme* est un syntagme libre, car après *manger* je peux faire figurer autant de noms que je veux : *manger une poire, un gâteau, un sandwich* … De l'autre côté, *tomber dans les pommes* n'est pas un syntagme libre, car c'est ce que je dois dire si je veux transmettre le sens « s'évanouir ». *Croquer la pomme* par contre n'est ni un syntagme libre (entre *croquer* et *pomme* il y a une très forte attraction mutuelle, en tout cas beaucoup plus forte qu'entre *croquer* et *poire* et même qu'entre *manger* et *pomme*), ni une expression figée (dans *croquer la pomme*, les deux constituants *croquer* et *pomme* conservent leurs sens respectifs contrairement aux expressions figées dont les parties ne conservent plus leurs sens et dont le sens global n'a rien à voir avec les sens de chacune de leurs parties).

Ceci étant dit, les sens des deux constituants ne sont pas nécessairement conservés dans la collocation. En effet, une collocation est souvent formée de deux constituants de statut différent : la base (ou mot clé) qui est sémantiquement autonome comme *attention* et le collocatif, par exemple *prêter*, qui, lui, étant sémantiquement dépendant, revêt un sens spécial (« faire ») lorsqu'il est accolé à cette base (Hausmann, 1989). En fonction de l'idiomaticité du collocatif, Tutin et Grossmann (2002) classent les collocations en a) opaques, lorsque le collocatif est imprédictible et démotivé sémantiquement, ex. *nuit blanche* ; b) transparentes, lorsque le collocatif est facilement compréhensible mais

[2] « Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text. » (Sinclair, 1991 : 170).

imprédictible du point de vue lexical et/ou syntaxique, ex. *avoir faim* ; c) régulières, lorsque le sens de l'ensemble est facilement déductible et même prédictible, même si les règles d'association, elles, ne sont pas facilement déductibles, ex. *haute opinion* (mais pas *grande opinion*, ni *extrême opinion*).

Nous remarquerons que d'un point de vue structurel, la collocation lexicale se caractérise par son aspect binaire. Cette binarité ne se limite cependant pas toujours à deux mots lexicaux comme dans tous les exemples que nous venons de mentionner jusqu'ici. Dans les collocations pluri-lexicales (voir Tutin, 2013), du type *fort comme un turc, un bruit à crever les tympans, un brouillard à couper au couteau*, la binarité se joue entre deux parties de longueur inégale, à savoir entre un mot lexical (*fort*, *bruit*, *brouillard*) et un syntagme (*comme un turc*, *à crever les tympans*, *à couper au couteau*). Mentionnons aussi les collocations complexes imbriquées l'une dans l'autre comme dans *avoir une peur bleue* ou *avoir une faim de loup*, qui sont la fusion de deux collocations (*avoir peur* et *peur bleue*, *avoir faim* et *faim de loup*) dans lesquelles la binarité bien qu'emmêlée reste bien perceptible.

Dans cette contribution nous nous limiterons aux collocations lexicales simples, c'est-à-dire les cooccurrences habituelles et préférées des natifs révélant une attraction mutuelle entre deux mots lexicaux, le tout restant relativement transparent et apparaissant avec une certaine fréquence dans la langue cible, le français.

3 Importance des collocations lexicales

Les collocations lexicales sont d'une importance capitale pour l'étude d'une L2 et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord la collocation est un aspect central de l'apprentissage du vocabulaire. Connaître un mot ne se limite pas à la connaissance de sa prononciation, de son orthographe et de son sens, il faut aussi connaître les mots dont il est habituellement accompagné dans une langue donnée (Nation, 2001). Par ailleurs, selon (Lewis 1997 : 37), la vraie définition du mot résulte de la combinaison de son sens référentiel et de son champ collocationnel, et le champ collocationnel peut être d'une plus grande utilité. Par exemple, comment illustrer le sens de *bref, court, express, rapide* autrement qu'en les associant à leurs contreparties collocationnelles ? Enfin, le champ collocationnel renseigne également sur le sens complet d'un mot. Par exemple, le verbe *causer* recèle un sens négatif parce qu'il cooccurre avec des noms ayant un sens négatif comme *difficulté, problème, ennui*, etc.

Les études de corpus montrent que la collocation est aussi un important principe de la langue en général. Selon ces études notre langage consiste en des séquences plus ou moins longues vraisemblablement enregistrées au préalable dans notre lexique mental et utilisées comme telles, de façon holistique, en bloc, sans intervention grammaticale (c'est le principe d'idiomaticité de Sinclair, 1991, voir plus haut). Plus de la moitié de ce que nous entendons, lisons ou écrivons, comporte, à différents degrés, des séquences préconstruites. Un type de ces séquences et, de loin, le plus fréquent, est la collocation lexicale. Comme le dit de façon si caractéristique Calaque (2006), les collocations sont si communes que nous les utilisons tous les jours à notre insu comme M. Jourdain faisait de la prose. L'omniprésence des collocations dans tous les registres de la langue, qu'elles soient fréquentes ou occasionnelles, opaques, transparentes ou régulières, nous incite à dire qu'il ne suffit pas de connaître un grand nombre de mots, il faut, surtout, savoir quel mot va bien avec quel autre, il faut autrement dit avoir une bonne compétence collocationnelle. Connaître les combinaisons collocationnelles pour tel ou tel mot accroît la compétence linguistique de façon exponentielle. Imaginons que je connaisse 100 mots de la langue cible. Si je connais pour chacun de ces mots cinq collocatifs, mes connaissances augmentent à 600 !

Les connaissances collocationnelles garantissent aussi un haut niveau d'exactitude et d'authenticité dans la performance des apprenants puisque ceux-ci reproduisent les combinaisons préférées des natifs. Réciproquement, l'interlocuteur y gagne aussi puisque sa tâche de compréhension est facilitée par un input linguistique correspondant à ses attentes. Car, nous savons tous que dans le cas contraire, l'apprenant de français langue étrangère aussi bon soit-il, sa langue manquerait de naturel si elle venait à enfreindre les attentes linguistiques des natifs. On dirait alors communément, « c'est pas français ». Connaître les collocations contribuerait ainsi à l'idiomaticité des productions des apprenants.

La collocation est par ailleurs un principe important de l'organisation du lexique mental comme le montrent les tests psycholinguistiques d'associations lexicales (Aitchison, 1994). Suite à un mot-stimulus et en demandant aux sujets testés de dire le plus rapidement possible les premiers mots qui leur viennent à l'esprit, les psycholinguistes constatent qu'un type de réponse très fréquemment donné par des natifs est la collocation. Quoique diverses d'un sujet testé à l'autre, ces réponses révèlent des liens plus ou moins forts entre les mots dans le lexique mental. Si d'un côté on trouve des mots que l'on associe ensemble seulement occasionnellement (ex.

informations utiles, cheveux bouclés, recevoir lettre), de l'autre, on trouve des associations fortes qui se confondent parfois avec des stéréotypes ou des clichés (ex. *omelette baveuse*, *imbécile heureux, prix astronomique*). Cela montre aussi que dans une certaine mesure le choix du mot est prédictible. Les connaissances collocationnelles aident à prédire le type des mots et même les mots susceptibles d'apparaître ensemble (cf. Calaque, 2006). Idéalement si l'apprenant de français langue étrangère arrivait à répondre à ces tests à la manière des natifs il ferait incontestablement preuve d'une grande maîtrise dans la langue cible.

Enfin, savoir ce qui va avec quoi (quel nom avec quel adjectif, quel verbe avec quel nom, etc.) améliore la fluidité verbale. Si parler aisément suppose mettre ensemble des morceaux de discours rapidement et sans trop d'hésitation (Pawley et Syder, 1983), on voit tout l'intérêt de la collocation dans l'apprentissage d'une L2. Le locuteur trouve plus facilement ses mots car les collocations entreposées dans son lexique mental lui fournissent des bouts langagiers prêts à l'emploi. Dernier point non négligeable, l'interlocuteur est mieux prédisposé à poursuivre la conversation avec quelqu'un qui a les mots plutôt qu'avec quelqu'un qui les cherche constamment. Connaître les collocations est donc non seulement une marque de compétence à laquelle s'attendent les natifs, c'est aussi une garantie de réussite lors de l'interaction.

4 Notre étude

Nous nous posions la question de savoir dans quelle mesure la connaissance des mots individuels constitutifs d'une collocation peut garantir la connaissance active de celle-ci. Cinquante quatre collocations lexicales ont été testées (vingt quatre nominales ex. *cœur brisé, accueil chaleureux* et trente verbales ; ex. *taper son code*, *remplir le formulaire*). Nous avons élaboré un test collocationnel comportant des phrases lacunaires. Chaque phrase lacunaire testait une des collocations cibles. La base de chaque collocation était donnée dans la phrase lacunaire et nous demandions aux apprenants de fournir le collocatif manquant qui, lui, était suggéré par une amorce. Les apprenants devaient également indiquer s'ils étaient sûrs ou pas de leur réponse. Trente apprenants sinophones de français langue étrangère à l'Université de Toulouse de niveau C1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2005) ont participé à l'étude.

La connaissance des mots individuels a été testée à la suite du test collocationnel par l'intermédiaire d'un diaporama lors duquel chaque apprenant indiquait s'il

connaissait ou pas chaque mot en choisissant la touche oui/non du clavier d'ordinateur tout en fournissant oralement comme preuve de sa connaissance une petite définition ou explication de chaque mot présenté. Pour la constitution du corpus nous avons eu recours au *Dictionnaire des collocations* de Gonzalez Rodriguez disponible en ligne. À partir d'une liste alphabétique de mots isolés, cette base de données fait apparaître des collocatifs possibles pour chaque mot choisi. Notre choix s'est porté sur des collocations typiques du français, fréquentes et idiomatiques.

Nos résultats montrent que nos sujets testés connaissaient peu de collocations dans l'ensemble. La connaissance des deux éléments constitutifs de la collocation a conduit à la collocation cible dans seulement 30% des cas. La connaissance de deux éléments ne garantit donc pas la connaissance de la collocation. La plupart des erreurs portaient sur les collocations nominales. Concernant la confiance des apprenants en leurs connaissances collocationnelles, nous avons remarqué que la certitude exprimée était moindre par rapport à la correction obtenue. Ce manque de confiance indique la précarité de la connaissance collocationnelle chez l'apprenant.

L'analyse des réponses déviantes laisse apparaître des lacunes nettes dans la connaissance collocationnelle chez les apprenants. Le collocatif erroné, tout en étant plausible sémantiquement, ex. *interdiction *forte* (au lieu de *interdiction formelle*), *tradition *ancienne* (au lieu de *tradition ancestrale*), *risque *incontournable* (au lieu de *risque inconsidéré*), *logique *impressionnante* (au lieu de *logique implacable*), ne forme cependant pas la bonne collocation.

Un autre résultat intéressant est qu'à l'instar de la connaissance lexicale des mots individuels (Nation, 2001 ; Théophanous, 2001), la connaissance collocationnelle apparaît également comme évolutive et graduelle puisqu'on peut connaître les collocations plus ou moins bien. Ainsi dans certains cas le collocatif est correct lexico-sémantiquement mais déviant morphologiquement, ex. *jalousie *malade* (au lieu de *jalousie maladive)*, *ressources *nature* (au lieu de *ressources naturelles*), *décision *hâtée* (au lieu de *décision hâtive*). Enfin, le collocatif peut également être phonétiquement déviant, ex. **frosser les sourcils* (au lieu de *froncer les sourcils*). Le collocatif peut aussi être issu d'une confusion interlinguale via une autre langue étrangère, ex.**dictater ma conduite* (au lieu de *dicter ma conduite* via l'anglais *dictate*). Si ces cas montrent que la collocation n'est pas complétement inconnue par l'apprenant, la consolidation de la connaissance collocationnelle reste à faire. Le besoin de pouvoir les activer rapidement et avec exactitude au moment voulu apparaît clairement. Le

manque de confiance en témoigne aussi : les apprenants ont besoin de consolider leurs connaissances collocationnelles.

5 Enseigner les collocations lexicales

Dans ce qui suit nous donnerons quelques pistes concrètes pour un enseignement/apprentissage explicite des collocations lexicales, convaincus que la simple exposition à la langue cible n'est pas suffisante. Ici il convient de rappeler ceci : le natif dans son parcours acquisitionnel a l'occasion de développer sa compétence collocationnelle au sens où il saura quel mot s'associe avec tel autre dans sa propre langue. Il s'agit pour une large partie d'une connaissance implicite puisque le natif sait reconnaître si telle ou telle combinaison se dit ou pas et ce, généralement, uniquement parce qu'il a croisé les « bonnes » collocations et non pas les « mauvaises » puisque ces dernières, il ne les rencontre normalement jamais et il ne les étudie pas non plus explicitement. Mais pour l'apprenant de la L2 qui souvent ne sait même pas que les collocations sont un problème potentiel dans l'apprentissage de la langue, l'étude et l'enseignement explicite sont indispensables.

Une autre raison pour laquelle les collocations doivent être explicitement enseignées réside dans le caractère asymétrique de la connaissance collocationnelle car, si l'apprenant est capable de reconnaître une collocation lors de la lecture ou de l'écoute, cela ne signifie pas qu'il sera capable de la reproduire spontanément à l'écrit ou à l'oral. À l'image de la connaissance lexicale en général, la connaissance collocationnelle réceptive est plus large que la connaissance collocationnelle productive. Même si la compréhension d'une collocation peut se faire à l'occasion d'une première rencontre, l'ancrage dans le lexique mental nécessite de nombreuses rencontres avec cette même collocation afin que cette dernière puisse être ultérieurement activée facilement et spontanément.

L'idée centrale lors de l'enseignement consistera à rendre les apprenants conscients de la préfabrication dans le langage en portant leur attention au-delà du mot isolé. Cette prise de conscience ne concerne pas seulement les niveaux avancés, elle devrait se faire dès le début de l'apprentissage de la L2, car comme nous l'avons vu les collocations sont un phénomène central de la langue en général. D'un point de vue strictement méthodologique, l'enseignant aura à faire des choix afin d'enseigner les collocations les plus fréquentes et les plus utiles, tant à l'oral qu'à l'écrit mais aussi celles qui risquent de dérouter l'apprenant par leur aspect idiomatique vis-à-vis de sa propre langue (L1).

Ceci étant dit, dans des classes linguistiquement homogènes le choix des collocations de la L2 devrait se faire non seulement en fonction de la L1 des apprenants, mais en plus le rapprochement L1-L2 devrait se faire explicitement. Autrement dit, il ne suffit pas d'enseigner les bonnes collocations (ex. *poser une question, prendre une douche*), il faut en même temps alerter les apprenants (par ex. les hellénophones qui souvent, même à des niveaux avancés, continuent à dire **faire une question* et **faire une douche* influencés par leur L1) que telle ou telle combinaison (par ex. **faire une question* et **faire une douche)* n'est pas possible en français.

Avant de présenter nos activités, nous estimons que, d'une façon générale, l'enseignant devrait toujours avoir le réflexe d'enrichir systématiquement l'environnement lexical des mots qu'il enseigne par le biais collocationnel. Comment enseigner *faire*, *passer*, *prendre*, *rendre,* sans les mettre dans leur champ collocationnel *(faire : le ménage, le lit, ses devoirs, de (la) gymnastique, la cuisine ; passer : le permis, les examens, l'aspirateur, le temps ; prendre : une douche, un café, des vacances, des photos, des risques ; rendre : un livre, visite, malade*) ? Ces verbes même s'ils ont un sens basique (ex. *faire* = fabriquer, créer), ils sont très souvent délexicalisés et utilisés dans des combinaisons avec des noms qui forment des ensembles préconstruits ayant un sens holistique. Beaucoup d'erreurs collocationnelles impliquent des verbes délexicalisés à cause des interférences avec la L1.

De la même manière, comment enseigner des (para)synonymes comme *rentrer*, *revenir* et *retourner* ou *regarder* et *voir* en dehors de leurs champs collocationnels respectifs ? Dans le tableau suivant (Tableau 1) il est aisé de voir que grâce aux collocations le sens et l'emploi de chacun des verbes (*voir* vs *regarder*) peuvent s'éclairer mutuellement.

VOIR	Tu as vu le dernier Almodovar ?	**REGARDER**	Tu as regardé la télé hier soir ? / As-tu regardé le film du jeudi soir ?
	un film, un spectacle (= assister)		–
	un pays, une ville (= visiter)		sa montre
	Tu as vu l'heure ? /Tu as vu l'heure qu'il est?		regarder l'heure
	–		le paysage (= contempler)

Tableau 1 : Différentiation sens/emploi *voir* vs *regarder*

Les activités à proprement parler sur les collocations que nous proposons dans ce qui suit consistent en deux types majeurs : a) l'appariement des parties collocationnelles (exercices de réception/compréhension) et b) la production d'un collocatif manquant pour un mot donné (exercices de production/activation).

L'appariement des parties collocationnelles est une activité de réception qui vise l'observation attentive de l'input et l'identification des collocations. Les collocations y sont divisées en deux parties et on demande aux apprenants d'assembler les parties pour former les bonnes collocations. Cet exercice aide les apprenants à réviser et à consolider leurs connaissances collocationnelles.

L'exercice suivant (Tableau 2) demande aux apprenants de compléter les collocations de la colonne de droite en choisissant un des verbes de la colonne de gauche. Le fait que les deux colonnes ne comportent pas le même nombre d'items force l'apprenant à observer attentivement les mots afin d'y répondre mais aussi à se remémorer un grand nombre d'associations collocationnelles. De cette façon, l'exercice d'appariement d'items prend l'aspect d'une résolution de problème et teste par la même occasion de nombreux items, contrairement aux exercices d'appariement classiques et souvent thématiques d'items au nombre égal dans les deux colonnes qui n'y font figurer généralement que des collocations très restrictives comme *éplucher des pommes de terre, écosser des petits pois, décortiquer des amandes*.

1. passer	
2. poser	a. _____ des photos
3. faire	b. _____ une question
4. prendre	c. _____ l'aspirateur
5. mettre	
6. tenir	

Tableau 2 : Test de collocations (adapté du test d'associations de Nation, 2001)

L'exercice suivant (Tableau 3) force les apprenants à examiner attentivement les items afin de faire ressortir des collocations solides (*payer : dettes, factures, loyer, personnel ; ouvrir : compte, magasin, dialogue, bouteille ; donner : avis, conseil, accord, exemple*) mais pas *donner : loyer, bouteille,* syntagmes libres n'étant pas spécialement dignes de mémorisation et ne demandant pas d'effort d'apprentissage.

facture	avis	dettes	conseil
loyer	compte	exemple	magasin
accord	personnel	bouteille	dialogue
PAYER		OUVRIR	DONNER

Tableau 3 : Chercher les collocations solides (adapté de Lewis, 1997)

Une variante de l'exercice précédent est l'exercice suivant (Tableau 4). À partir d'un mot clé, l'appariement d'items y prend la forme de « chasser l'intrus » au sens où on focalise l'attention de l'apprenant sur un mot qui ne convient pas avec le mot clé de départ. La recherche porte encore une fois sur les collocations solides (*haut : talons, mur, précision, priorité, opinion, estime ; léger : repas, cuisine, mœurs, vin, jour, cigarette ; principal : entrée, plat, rôle, résidence* mais pas *haut temps ; jour léger* ni *vitesse principale*. Ici aussi les apprenants sont confrontés à de nombreux items lexicaux et sont placés dans une situation de résolution de problème.

HAUT : talons mur précision priorité temps opinion estime	
LEGER : repas cuisine mœurs vin jour cigarette	
PRINCIPAL : entrée vitesse plat rôle résidence	

Tableau 4 : Souligner le mot qui ne convient pas (adapté de Lewis, 1997)

Dans un test collocationnel de notre cru (Tableau 5), le choix doit se faire parmi des items très proches sémantiquement, ce qui rend la tâche plus difficile d'autant plus qu'une seule réponse est possible chaque fois (ici : *conclusion hâtive*).

Une introduction • Une conclusion • Un avant-propos •	• hâtif/hâtive • pressé(e) • prématuré(e)

Tableau 5 : Test collocationnel (Théophanous & Pourciel, en préparation)

Enfin les grilles collocationnelles initialement proposées par Gairns et Redman (1986) qui demandent d'accepter ou de refuser telle ou telle cooccurrence proposée sont également intéressantes (cf. Tableau 6). L'attention de l'apprenant est sollicitée envers de nombreuses collocations possibles *vs* impossibles. Les grilles collocationnelles sont aussi intéressantes parce qu'elles montrent les différences de sens et d'emploi entre mots très proches sémantiquement. Enfin même dans le doute d'une réponse, l'apprentissage se poursuit toujours grâce au fait que l'attention de l'apprenant ait été activement sollicitée.

	une maison	une personne	une banque	de l'argent	une voiture	un magasin	un portefeuille
voler							
cambrioler							
dévaliser							

Tableau 6 : Exemple de grille collocationnelle

Passons maintenant aux activités de production portant sur les collocatifs manquants. Tout d'abord nous suggérons le remue-méninges qui peut se faire oralement et même à l'écrit. À partir d'un nom par exemple, on peut demander aux apprenants de donner tous les adjectifs qui vont bien avec ce nom (ex. *rue* : *déserte, principale, étroite,* etc.). Des variantes impliquant d'autres parties du discours sont évidemment également possibles. Notons que l'emploi d'un métalangage grammatical est ici nécessaire car sinon on risque de faire faire un remue-méninges de type « association d'idées ».

D'une façon plus contrôlée, l'enseignant exigera de ses apprenants les mots qui sont susceptibles d'apparaître avec tel ou tel mot clé afin de former une collocation solide. Des *patterns* variés par mot clé peuvent ainsi être mis en relief : verbe + nom, nom + adjectif (cf. Tableau 7). À supposer que le mot clé soit *visite*, voici, entre parenthèses, les réponses auxquelles on pourrait s'attendre de la part des apprenants :

Verbe	Adjectif	(Mot clé)
(recevoir)	(médicale)	VISITE
(faire)	(guidée)	
(être en)	(annuelle)	
(rendre)	(obligatoire)	

Tableau 7 : *Patterns* collocationnels (adapté de Lewis, 1997)

À partir d'une série de deux ou trois synonymes, par exemple les adjectifs *haut* et *grand,* l'enseignant peut demander aux apprenants de fournir tous les noms qui vont bien avec ces adjectifs (ici entre parenthèses, cf. Tableau 8). Partant du fait que la vraie synonymie n'existe pas, cet exercice se prête bien à la différenciation entre mots de sens très proche. L'enseignant pourra ensuite enrichir le vocabulaire des apprenants en proposant de nouveaux items à partir des mots de départ. Cet exercice se prête bien à l'expansion et à la révision du vocabulaire. Un bon dictionnaire des cooccurrences (par exemple, Beauchesne, 2001), contrairement à Internet, sera d'une grande utilité pour pointer les subtiles différences entre mots sémantiquement proches.

	HAUT	
(mur)	haut	
	hautes	(montagne(s))
(talons)	hauts	
(voix)	haute	(voix)

	GRAND	
	grands	(pieds)
(homme)	grand	(homme)
	grands	(pas)
	grand	(froid)
	grande	(chaleur)
	grand	(effort)
	grand	(A)
(fille)	grande	(fille)

Tableau 8 : Différentiation collocationnelle entre parasynonymes

Grâce à la collocation on peut également attirer l'attention des apprenants sur le fait que hors contexte les antonymes sont de peu d'utilité. Ainsi l'antonyme d'un même mot (*clair*) sera différent selon les collocations dans lesquelles il apparaît : *bleu clair / bleu foncé* mais *son clair / son grave* et *temps clair* / *temps gris*. Les exercices sur les collocatifs manquants entraîneront les apprenants à produire, à partir des collocations données (*temps clair*, *son clair, bleu clair),* leurs contraires (que nous donnons ici entre parenthèses) comme ceci (Tableau 9) :

Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3
Clair	(gris)	temps
Clair	(grave)	son
Clair	(foncé)	bleu

Tableau 9 : Cherchez un antonyme (Colonne 2) (adapté de Lewis, 1997)

6 Conclusion

Pour terminer, il va sans dire que tous ces exercices ne sont que des suggestions. L'enseignant saura les adapter au niveau de ses apprenants. Au niveau élémentaire, les apprenants pourraient trouver utile de noter les collocations par thèmes suivant la progression du manuel (famille, alimentation, travail, etc.). Au niveau intermédiaire ils pourraient organiser leur étude des collocations autour des mots clés (travail, vacances, etc.) et au niveau avancé selon la structure grammaticale de la collocation (verbe + nom, nom + adjectif, etc.). Ce qui importe, c'est la prise de conscience de la préconstruction lexicale en général et des collocations en particulier comme force organisatrice de la langue et l'entraînement à l'observation et au découpage de l'input linguistique afin de repérer les cooccurrences lexicales utiles et préférées des natifs, les noter, les mémoriser et apprendre à les utiliser à bon escient.

Références

Aitchison J. (1994). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.

Beauchesne J. (2001). *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal : Guérin.

Calaque E. (2006). Collocations et image de l'organisation lexicale : <www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l-organisation-lexicale>, consulté le 2 septembre 2017.

Cavalla C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. In Bertrand O. & Schaffner I. (dir.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, 93-104. Paris : Editions Ecole polytechnique.

Chanfrault-Duchet M.-F. (2004). Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. In Calaque E. & David J. (dir.), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, 103-114. Bruxelles : De Boeck.

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Gonzalez Rodriguez T. (2004/2016). *Dictionnaire des collocations* : <www.traduction.net> (dernière mise à jour novembre 2016), consulté le 12 septembre 2017.

Gonzalez-Rey I. (2008). *La didactique du français idiomatique.* Cortil-Wodon : Modulaires Européennes. Coll. Discours et Méthodes.

Gross M. (1991). Lexique et syntaxe. *Travaux de Linguistique, 23*, 107-132.

Hamel M. J. & Milicevic J. (2005). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, *8(1*), 25-45.

Hausmann F. J. (1989). Le dictionnaire de collocations. In Hausmann F. J., Wiegand H. E. & Zgusta L. (eds.), *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, 1010-1019. Berlin : De Gruyter.

Lewis M. (1993). *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. Hove, England : Language teaching publications.

Lewis M. (1997). *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*. Hove, England: Language teaching publications.

Luste-Chaa O. (2014). Collocations lexicales en production écrite (FLE) : analyse d'erreurs et propositions didactiques. In Martinot C. & Pégaz Paquet A. (dir.), *Innovations didactiques en français langue étrangère,* 105-116. Paris : Cellule de recherche en linguistique.

Mel'cuk I. (1995). Phrasemes in language and phraseology in linguistics. In Everaert M., van der Linden E., Schenk A. & Schreuder R. (eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives*, 167-232. Hillsdale: Erlbaum.

Mel'cuk I. (1998). Collocations and Lexical Functions. In Cowie A. (éd.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, 23-53. Oxford : Oxford University Press.

Nation P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pawley A. & Syder F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In Richards J. & Schmidt R. (éds.), *Language and communication*, 191-225. New York: Longman.

Gairns R. & Redman S. (1986) *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford : Oxford University Press.

Théophanous O. (2001). Déviations lexicales de forme et de sens chez les apprenants de français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, *6(1),* 107-120.

Théophanous O. (2013). Le traitement de la préconstruction lexicale dans un corpus des méthodes de français langue étrangère. In Garcia-Debanc C., Masseron C. & Ronveaux C. (dir.), *Enseigner le lexique*, 173-192. Namur : Presses universitaires de Namur.

Tutin A. & Grossmann F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, *7(1),* 7-25.

Tutin A. (2013). Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. *Langages*, 189, 47-63.

Enseigner la phonétique corrective en FLE : vers une prononciation et une intonation claires et naturelles

MOTTIRONI Eugénie
Eugenie.mottironi@ifage.ch
(IFAGE, fondation de formation - Suisse)

Résumé

La maîtrise du système phonologique fait partie des compétences langagières fondamentales décrites par le CECR. Cependant, dans la réalité des pratiques pédagogiques, on continue à observer que la correction phonétique trouve difficilement sa place. La création de l'inter-langue propre à la classe basée sur la connexion entre la gestuelle, l'image et la parole s'inscrit dans la perspective actionnelle et permet non seulement des corrections phonétiques ponctuelles mais évite aussi d'interrompre les échanges en production libre ou dirigée en favorisant ainsi la production spontanée et naturelle. Une unité didactique autour du travail sur la prononciation centrée sur la réalisation des tâches de communication orale en société vise l'intelligibilité de l'apprenant en dehors de la classe et lui permet d'acquérir d'indispensables compétences socioculturelles. Elle permet également de ne pas se disperser dans les corrections individuelles et proposer une progression cohérente basée sur l'évaluation des besoins réels.

Mots clés

Didactique du FLE, phonétique corrective, communication orale, perspective actionnelle

1 Introduction

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'intérêt pour la « bonne » prononciation (Ledru-Menot, 2008) a fortement diminué. Depuis, l'enseignement de la phonétique ainsi que la formation des enseignants peinent à suivre la réalité des classes de langue qui exige aussi bien l'authenticité des échanges que la bonne intercompréhension qui peut être prétéritée par la prononciation défaillante. Il est cependant évident que la communication orale ne peut pas se passer de la phonétique qui représente la grammaire de l'interaction à l'oral, « la discipline fondamentale, notamment dans l'enseignement-apprentissage d'une langue » (Guimbretière, 1994 :5).

Malgré le fait que le lien étroit entre la communication orale et la phonétique ne peut

pas être ignoré par la didactique de l'enseignement du français langue étrangère, la question d'incompatibilité entre le travail phonétique et la visée communicative et actionnelle des interactions continue à hanter les pratiques pédagogiques :

> Bien que la communication orale occupe une place importante dans les méthodologies du français langue étrangère depuis bientôt un demi-siècle, la pédagogie de la matière phonique reste souvent un parent pauvre par rapport à l'acquisition d'autres compétences linguistiques (Moraz, Prikhodkine, 2011 :99)

Cet article est inspiré de plusieurs années d'expérience d'enseignement du FLE basée sur la conjugaison de plusieurs domaines d'études[1] : phonétique perceptive, acoustique et corrective, ainsi que la psycholinguistique et la recherche en sciences affectives. Nous croyons que cela permet d'apporter quelques éléments de réponse à la préoccupation majeure de l'enseignement de la phonétique dans le contexte actuel. En effet, des principes didactiques doivent être formulés à travers les interrogations sur la place de la remédiation phonétique dans la formation à perspective actionnelle. Centrée sur l'apprenant, cette formation viserait avant tout l'oralité en intégrant toutes les dimensions de l'apprentissage – culture, geste, image. Envisagée sous cet angle, la correction phonétique prend une dimension ludique et interactive. Elle devient partie intégrante de la communication au sein de la classe, favorise la progression des apprenants et non pas leur sentiment d'échec.

En conclusion nous soulignons également l'aspect affectif du travail autour de la correction phonétique que nous inscrivons dans le cadre général des recherches en neurosciences des émotions du fait du lien inextricable entre cognition et émotion :

> We believe that the relationship between cognition and emotion is a fundamental epistemological issue and not just a semantic controversy (Zei, 2002:17)

2 Phonétique et approche actionnelle

Il est vrai que la matière est difficile à enseigner. Dans un cours basé sur

[1] Cf. « La méthodologie verbo-tonale […] suppose une formation de l'enseignant aux trois grands domaines de la phonétique – perceptif, physiologique et acoustique – ainsi qu'à d'autres disciplines ressources, telles que la psycholinguistique » in Intravaia P. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal, préface de M. Billières*, CIPA, 2003 p.15.

l'interactivité, participation du type remue-méninges, activités de groupe, en un mot, dans la perspective communicative contextualisée la correction phonétique trouve difficilement sa place.

Les enseignants qui remarquent que les apprenants ont quand même besoin de maîtriser le système phonologique de la langue-cible pour accéder à la communication authentique se voient obligés d'interrompre les échanges et introduire des séquences de correction avec des exercices classiques du type « écoutez et répétez » et « écoutez, lisez, répétez » loin de la réalité des échanges en classe. Avouons-le, les manuels ne sont pas souvent d'un grand secours pour proposer une pratique innovante.

Alors quelle place accorder à la remédiation phonétique ? Et surtout comment le faire ?

Il nous semble que dans la perspective actionnelle de l'enseignement, la correction phonétique trouve sa meilleure place en tant que réalisation d'un projet de classe. En cela nous rejoignons les principes de pédagogie de projet (Perrichon, 2009, Puren, 2011) et nous inscrivons la maîtrise du système phonologique dans le domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées et dans la logique de « l'agir avec l'autre »[2].

L'enjeu de cette pratique consiste à créer un code commun, une inter-langue au sein de la classe, constamment réutilisé aussi bien par l'enseignant que par les apprenants eux-mêmes.

2.1 Inter-langue

Dans la situation de correction de la prononciation les apprenants sont dépendants de l'enseignant car même s'ils se rendent compte de leurs lacunes, ils ne savent tout simplement pas se corriger spontanément et ceci – avant tout – parce que leur perception est défaillante, enfin, plus exactement, déformée par le crible phonologique de la langue maternelle :

> Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seulement, restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel […] Chaque homme s'habitue dès l'enfance

[2] Cf. Puren C.(2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In *Le Français dans le Monde*, 347 : 37-40.

> à analyser ainsi ce qui est dit, et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyser de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue (Troubetzkoy N.S. Principes de phonologie, 1939 : 54)

C'est donc au professeur de poser le diagnostic de l'erreur, déterminer sa typologie, s'assurer de la capacité de discrimination auditive de l'apprenant et, le cas échéant, favoriser cette perception par l'utilisation de tout un spectre d'outils pratiques comme la prononciation nuancée ou la phonétique combinatoire ou encore, s'aider pour cela des éléments supra-segmentaux.

Remarquons là un énorme enjeu de formation pour les jeunes enseignants qui tout en ayant bien des connaissances théoriques se retrouvent parfois désarmés face à la réalité de la classe de FLE.

Il est cependant possible de sortir de ces interactions face à face enseignant-apprenant et amener la correction au cœur de l'oral en continu grâce à la création d'une connexion entre la gestuelle, l'image et la parole qui constitue la base de l'inter-langue de la classe.

Par gestuelle, on entend tout phénomène de corporéisation, « corporéisation phonogène » (Billières, 2017), intégration dans la posture, les hochements de la tête, les mimiques et bien sûr, les mouvements des bras et des mains. Dans les faits, l'apprenant a constamment devant les yeux son professeur. Or, si l'on sait que l'acquisition du lien « corps-image-oral » favorise le processus de mémorisation et par cela même accélère l'autonomie des apprenants, on pourrait conseiller l'utilisation consciente de cet outil.

Un exemple pour illustrer le procédé avec une image qui pourrait composer l'inter-langue d'une classe : un pot de confiture. Le geste d'ouverture d'un pot dur à ouvrir fait ressentir, « illustre » l'extrême tension nécessaire pour produire une bilabiale sourde.

Remarquons que c'est très souvent dans ce cas précis de confusion des sons voisés et dévoisés – différence de mode d'articulation et non pas de point d'articulation

qu'échoue la traditionnelle coupe sagittale ainsi que toutes les explications issues de la méthode articulatoire.

C'est un des rares exemples de gestes que l'on pourrait classer – avec certaines précautions cependant (ce qui nous intéresse c'est la tension du geste, pas le pot) – dans la catégorie des gestes illustratifs, iconiques. La majorité des gestes qui accompagnent le travail de remédiation phonétique sont de nature rythmique.

2.2 Aspect prosodique

La prosodie n'est pas tout simplement une des difficultés de prononciation du français. C'est le cœur rythmique de l'oral, la musique de la langue. Ainsi elle ne doit en aucun cas faire l'objet d'étude uniquement au début de l'apprentissage du français langue étrangère, comme elle n'est pas qu'un chapitre d'un manuel de phonétique.

Les éléments prosodiques sont d'une part, constamment utilisés pour corriger la prononciation des phonèmes, mais de l'autre, une attention particulière doit être accordée aux nuances prosodiques d'expression d'attitudes, d'émotions et d'états cognitifs et ce d'autant plus que la remédiation phonétique intégrée dans la perspective actionnelle suppose l'acquisition d'une compétence socioculturelle. Rappelons que si au niveau B2 on parle d'intonations naturelles, au niveau C1 l'apprenant est amené à détecter les nuances fines de sens exprimées par des intonations telles que doute, ironie, incrédulité, désinvolture ainsi que toute une gamme d'émotions.

Il est à noter que l'utilisation des gestes s'inscrit parfaitement dans la perspective de pratique naturelle car les gestes prosodiques, les mimiques accompagnent bien évidemment toute expression orale. En français, les gestes sont peut-être plus discrets, surtout moins « illustratifs » que, par exemple, en italien mais ils en font indéniablement partie. C'est un des secrets des orateurs, de leur fluidité, car les gestes prosodiques permettent de combattre la rigidité lors des prises de parole en public.

Une exigence absolue : en remédiation phonétique, les gestes doivent être obligatoirement cohérents pour garder une efficacité visuelle, coordonnés avec l'intonation par exemple (vers le haut ou vers le bas).

2.3 Réserves

La correction phonétique n'est surtout pas un one-man/women-show de l'enseignant. L'apprenant, les apprenants, doivent être impliqués dans l'action avant tout à travers la correction proprement dite. De manière assez spontanée et naturelle, plusieurs apprenants vont répéter, imiter les gestes de l'enseignant sans suggestion de la part de ce dernier. Il est important de les encourager à le faire, ceci avec beaucoup de tact et de

discernement suivant la culture d'origine des apprenants, bien évidemment.

L'inter-langue de la classe, c'est cette co-construction des codes visuels qui fait appel à la proprioception des apprenants et à leurs émotions positives. Plusieurs chercheurs et didacticiens affirment qu'un apprenant qui « a une écoute défectueuse, détournée, ou bien tout simplement sélective » (Zedda, 2006 : 5) peut rapidement progresser grâce à la proprioception.

D'autres part, ce n'est en aucun cas une banque d'images prêtes à l'emploi, procédé assez populaire ces dernières années auprès des enseignants pour donner un certain aspect ludique à l'enseignement de la phonétique.

Quand il s'agit d'une création dynamique dont le résultat fait sens dans l'historique et dans l'interactivité de toute une classe, il arrive que l'enthousiasme des apprenants l'emporte. S'appropriant le principe d'association de geste/image pour une difficulté phonétique donnée, ils imaginent et proposent des versions souvent originales qu'on ne saura garder que si elles répondent aux critères les plus stricts.

L'image ne peut être que fonctionnelle : pour l'articulation du [f] on pourrait proposer « feu » (avec une image du briquet par exemple), mais jamais « fleur » ou « français » qui peuvent être choisies à cause de la consonne initiale. Certes, la position initiale du son renforce la tension dans les trois cas, mais seul « feu » peut être associé à la force du souffle pour éteindre la flamme et ainsi faire réaliser un effort de tension réel que représente une bilabiale sourde par rapport à sa variante voisée.

L'avantage majeur de la co-construction consiste à garder la motivation des apprenants. Elle est ludique, interactive. Mais elle requiert, comme on le voit, également une bonne formation de l'enseignant pour valider/invalider rapidement les propositions de certains apprenants qui se prennent au jeu.

La création de l'inter-langue permet par la suite les corrections phonétiques ponctuelles et évite d'interrompre les échanges en production libre ou dirigée. Il suffit d'un geste pour attirer l'attention de l'apprenant sur son erreur. Il arrive fréquemment que les apprenants s'approprient totalement cette façon de corriger leur prononciation : lors d'une préparation de jeu de rôles les apprenants ayant entendu une erreur phonologique de leur voisin la corrigent « à la manière du prof », répétant le geste, c'est à dire activant ce code commun sans l'intervention de l'enseignant.

3 Unité de correction phonétique

Enseigner la phonétique de manière ludique et interactive ne s'arrête pas aux

moments de remédiation proprement parlé. En réalité, elle ne s'arrête jamais car, rappelons-le, la matière sonore est le support de toute communication orale. Cependant savoir construire une unité didactique autour du travail sur la prononciation est crucial au risque de se disperser dans les corrections, en faire trop ou pas assez et perdre de vue ses objectifs. Un travail structuré permet bien évidemment également de mesurer la progression des apprenants et leur fournir un feedback sur leur investissement.

Nous avons déjà démontré que la correction phonétique se conjugue parfaitement avec la perspective actionnelle dans le cas de réalisation d'un projet interne à la classe de langue. Mais acquérir une prononciation et une intonation claires et naturelles signifie avant tout, en production spontanée se faire comprendre des natifs pas ou peu familier avec les accents étrangers.

La remédiation phonétique est fondamentalement centrée sur la réalisation des tâches de communication orale en société, car elle vise l'intelligibilité de l'apprenant en dehors de la classe et lui permet d'acquérir d'indispensables compétences socioculturelles.

Toute unité didactique autour de la remédiation phonétique a pour objectif final de donner à l'apprenant cet accès à la communication naturelle en société. Il paraît donc judicieux d'y favoriser l'expression spontanée des apprenants à tous les niveaux.

Cette unité didactique est donc construite selon le principe incluant un input, c'est-à-dire une situation de communication à l'oral « innocente », sans objectif explicite de travail sur la prononciation. Un jeu de rôles, un tour de table ou même une activité du type remue-méninges sont des réalisations des apprenants qui servent à l'enseignant dans ce cas d'indications de lacunes en termes de maîtrise du système phonologique du français qui éloignent – et c'est précieux – de la notion même de l'exercice de phonétique. Vient ensuite le travail sur la prononciation proprement dit, moment de construction des outils de communication à travers la correction segmentale et supra-segmentale qui seront par la suite valables pour d'autres situations, d'autres actes de communication.

On passe ensuite à la réalisation de nouvelles actions de production en contexte. Il s'agit donc d'initier le travail phonétique par la contextualisation, décontextualiser pour acquérir de nouvelles compétences phonologiques et re-contextualiser dans la réalisation avec un input minimum.

3.1 Le répondeur[3]

Voici un exemple d'une unité souvent utilisée dès le début des cours et facilement adaptable à presque tous les niveaux CECR sauf les débutants 0. La seule contrainte matérielle pour cette activité est la nécessité d'un moyen technique pour enregistrer les apprenants ce qui est de nos jours facile avec l'utilisation des smartphones.

Dans sa réalisation *le Répondeur* est un jeu de rôle qui simule une situation de la vie quotidienne : les apprenants divisés en petits groupes s'inventent une nouvelle identité et se laissent des messages enregistrés sur leurs « répondeurs » respectifs.

La partie de la mise en commun qui comprend l'écoute des messages enregistrés donne traditionnellement lieu aux échanges spontanés très animés et à l'auto-évaluation qui dépasse l'appréhension individuelle de s'entendre sur un magnétophone. Les apprenants intègrent naturellement l'aspect socioculturel dans leur apprentissage. L'usage des compétences langagières en société fait objet de discussion et la maîtrise de la matière phonique apparaît dès lors comme un « sésame » pour une intégration réussie.

De cette manière le travail en continu sur la prononciation des apprenants peut commencer loin d'un programme préétabli ou d'un manuel de phonétique aussi bon soient-ils.

De plus, la pertinence du travail phonétique ainsi que la motivation des participants sont d'autant plus facilement acquises qu'elles s'insèrent dans l'immédiateté des tentatives de communication, quel que soit le niveau des apprenants.

L'enregistrement des interventions sert, d'une part, de feedback fiable et de base précieuse pour commencer le travail phonétique en co-construction et de l'autre, permet au formateur de diagnostiquer avec discernement les erreurs phonologiques et prosodiques et à établir les objectifs de travail phonétique dans leur ordre de priorité et en prenant en considération le niveau des apprenants, la composition de la classe (homogène ou hétérogène du point de vue de la langue maternelle) ainsi que d'éventuels objectifs de formation formulés au préalable.

Intégrer la correction phonétique dans un cursus d'apprentissage général en lui donnant une place au sein d'une action collective à finalité collective permet également de soutenir la pertinence de ce travail à plusieurs niveaux (socioculturel, grammatical,

[3] On trouve plusieurs activités de ce nom sur les sites de FLE. Nous nous sommes inspirée particulièrement de celle trouvée sur

lexical).

Comme on le constate, la remédiation phonétique proprement dite est toujours basée sur une évaluation des besoins des apprenants en contexte. Elle doit être rigoureusement structurée. La spécificité du travail sur la prononciation par rapport à l'approche notionnelle-fonctionnelle consiste dans l'obligation de respecter les étapes de progression. L'enseignant part de l'erreur diagnostiquée, s'assure de la bonne perception des oppositions phonologiques et propose un entraînement utilisant les éléments prosodiques, créant une image mentale et sollicitant la proprioception de l'apprenant de manière ludique et interactive.

Pour donner une vraie place à ce travail nous préférons retarder au maximum l'étape du lien graphie-phonie tout en sachant qu'il est souvent déclencheur des prises de conscience de ses erreurs phonologiques et motive les apprenants pour s'inscrire à un cours de correction phonétique.

4 Conclusion

> Enseigner la prononciation, ce n'est pas seulement avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais c'est aussi être attentif aux facteurs affectifs des apprenants… La prise en compte des facteurs affectifs des apprenants renvoie à leur motivation, leur personnalité et leur représentation de la langue étrangère. (S. Wachs, 2011 : 184-185)

L'aspect affectif est inhérent à l'apprentissage en général et au travail phonétique en particulier. Mais l'émotionnel dans l'apprentissage des langues signifie bien plus que l'humeur de l'enseignant ou même la motivation des apprenants. Il s'agit plus précisément d'une attitude dans le sens ABC (affect, behaviour, cognition).

C'est aussi un principe méthodologique : « utiliser un ensemble expressif dans lequel le message sonore va se fondre » (Renard, 1971 : 59). L'entraînement articulatoire et prosodique en contexte affectif permet, bien évidemment, de dédramatiser les erreurs des apprenants et leurs difficultés de progression. Mais utiliser les émotions positives établit aussi la pertinence du travail de la correction phonétique, permet d'accéder à l'expression claire et naturelle.

---

francophonia.bonjourdumonde.com/exercices/contenu/2/fichesPedagogiques/342.html

> De fait, on ne communique pas sans affectivité. Une intonation n'est jamais neutre mais véhicule toujours une charge affective. Celle-ci se manifeste également dans le jeu des mimiques, des attitudes, des gestes, des changements de posture, etc. (Billières, 2017)

Face à de nombreuses contraintes que représente le quotidien d'un cours de FLE notre expérience montre que les formateurs ont de meilleures solutions que les exercices classiques des manuels. Derrière le besoin des corrections phonétiques et prosodiques il y a l'usage des compétences langagières en société. Le travail phonétique contextualisé débouche sur la réalisation des tâches communicatives en société. Dès lors la maîtrise du système phonologique apparaît comme une des clefs de l'intégration réussie.

Références

Billières M. (2003). Préface. In Intravaia P., *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* Mons : CIPA.

Billières M. (2017). *Les fondements de la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique* : <w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE>, consulté le 10 janvier 2018.

Billières M. (2017). *Le geste a la parole* : <www.verbotonale-phonetique.com>, consulté le 10 janvier 2018.

Guimbretière E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral* Paris : Didier/Hatier

Ledru-Menot O. (2008). S'affranchir de quelques mythes. *Le Français dans le Mon*de, 359, 25-28.

Moraz M. et Prikhodkine A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario, 15 (1)*, 99-116.

Perrichon E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies, Pays Riverains de la Baltique 6,* 91-111.

Puren Ch. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde, 347,* 37-40.

Puren Ch. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Conférence au XXXIIe Congrès de l'APLIUT (Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie), Les Enseignants de langues, ingénieurs de projets*, IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010 : <www. christianpuren.com>,

consulté le 10 janvier 2018.

Renard R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique* Paris : Didier.

Troubetzkoy N. S. (1939). *Principes de phonologie.* Paris : Klincksieck.

Wachs S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Lenguas Modernas*, *14,* 183-196.

Zedda P. (2006). La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Les Cahiers de l'Acedle, 2, Recherches en didactique des langues,* Colloque Acedle, juin 2005 : <legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/La-langue-chantée.pdf>, consulté le 10 janvier 2018.

Zei B. (2002). A Place for Prosody in a Unified Model of Cognition and Emotion. A*ctes du colloque Speech Prosody* 2002, Aix-en-Provence, p. 17-22.

Production et discrimination des occlusives françaises par des Taïwanais : connaître et exploiter ses ressources locales pour faciliter l'apprentissage

LANDRON Simon

simon.landron@etud.sorbonne-nouvelle.fr

Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle – France & Alliance Française de Taïwan – Taïwan

Résumé

L'opposition de voisement des occlusives françaises est une difficulté des apprenants sinophones. Le chinois mandarin possède en effet des occlusives sourdes non aspirées /p t k/ et sourdes aspirées /p^h t^h k^h/ mais pas d'occlusives voisées /b d g/. A Taïwan, cependant, la majorité de la population parle également le minnan de Taïwan où existent ces occlusives sourdes aspirées et non aspirées, mais également les occlusives voisées /b g/ (mais pas /d/), ce qui pourrait constituer une aide dans l'apprentissage du français. L'anglais est la première langue étrangère apprise.

Notre étude en production du VOT par des locutrices taïwanaises de niveau intermédiaire à avancé ne montre pas d'influence manifeste du minnan mais révèle, lorsqu'il n'est pas réalisé comme en français, soit une confusion sourdes/sonores soit une influence du mandarin. En perception, nous avons observé une moins bonne discrimination des occlusives françaises lorsque le VOT de la consonne sourde est le plus court. Le mandarin et l'anglais – langue au travers de laquelle l'alphabet latin est appris – interfèrent dans l'apprentissage de l'opposition du voisement en français. Ces résultats confirment la nécessaire prise de conscience des similitudes/différences des catégories phonétiques dans les langues connues pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Mots clés

Prononciation, français, Taïwan, occlusives, Voice Onset Time (VOT)

1 Introduction

Nous nous intéressons dans cet article à la prononciation en français des occlusives /b d g p t k/ d'apprenants taïwanais. En tant que locuteurs du chinois mandarin comme L1, langue qui possède les occlusives /p t k p^h t^h k^h/, l'opposition de voisement des

occlusives françaises constitue une difficulté majeure. Cependant, les locuteurs taïwanais sont pour une majorité d'entre eux également locuteurs du minnan, une langue qui possède l'opposition de voisement et d'aspiration pour les occlusives /b g p t k p^h t^h k^h/ (mais pas /d/). Il apparait donc a priori que les locuteurs parlant minnan devraient avoir certaines facilités que n'ont pas d'autres locuteurs sinophones (non locuteurs de langues/dialectes possédant cette opposition), pour apprendre la prononciation des occlusives françaises. Les deux études que nous présentons, une en perception et une en production, ne révèlent cependant pas d'influence du minnan en perception/production de ces locuteurs/auditeurs. Nous proposons ici une explication et des solutions pour faciliter cet apprentissage.

2 Présentation de l'étude

2.1 L'origine des difficultés dans la prononciation en langues étrangères

Un des principaux obstacles mis en avant pour apprendre à prononcer des sons d'une nouvelle langue (L2), c'est la première langue (L1) : catégorisation des sons différente, habitudes articulatoires, culture différente, et un cerveau qui n'est plus celui d'un bébé, l'apprenant d'une langue étrangère se retrouve face à des difficultés qui conduisent certains à préconiser d'oublier sa L1 pour apprendre à prononcer de nouveaux sons (Wachs, 2011).

Nous savons depuis Polivanov (1931) et Troubetzkoy (1939) que l'interprétation des sons d'une nouvelle langue se fait par le filtre de sa langue première, appelé « crible phonologique » par Troubetzkoy. Selon Lado (1957), une analyse contrastive des systèmes phonologiques entre la langue d'origine et la langue apprise peut permettre de prédire les difficultés des apprenants dans la nouvelle langue, en considérant que la distance / proximité des sons entre les deux langues constituera une aide ou un handicap. Ainsi, certains transferts d'une langue à l'autre peuvent être positifs (Debyser, 1970) et faciliter l'apprentissage, tandis que d'autres peuvent être négatifs (interférences) et à l'origine de difficultés. Pour Brière (1966) il ne suffit pas de faire une analyse phonologique, mais une analyse phonétique des langues est nécessaire. Pour des modèles de prédiction des erreurs plus récents, comme pour Flege (1995) et le modèle SLM (*Speech Learning Model*), il est important de considérer les catégories phonétiques. Des sons de la L2 (langue étrangère) similaires à des sons de la L1 seront assimilés à une catégorie phonétique de la L1 comme des allophones : c'est le processus de « classification par équivalence » (Flege, 1981). Ainsi, pour cet auteur, il sera plus

facile de bien produire un son nouveau qu'un son de la L2 proche d'un son de la L1. Pour le modèle PAM ou PAM-L2 (*Perceptual Assimilation Model*, Best, 1995 ; Best et Tyler, 2007) des sons non-familiers dans la L1 seront perceptivement assimilés à des phonèmes de la L1 ayant la plus proche réalisation articulatoire. Pour Kuhl et Iverson (1995) et le modèle NLM (*Native Language Magnet*), la réalisation et l'interprétation des sons dépend d'une proximité à un prototype des sons dans la L1. Mais finalement, le processus n'est pas qu'auditif ou articulatoire puisque l'écrit également intervient : un même codage écrit de sons différents dans des langues différentes peut favoriser le mécanisme de « classification par équivalence » (Flege, 1987). Modérons finalement cette influence de la L1 sur la L2 par un ensemble de phénomènes conduisant à une grande variabilité entre les apprenants : de nombreux facteurs individuels, notamment, tels que la psychologie de l'apprenant, son niveau d'interlangue, vont conduire à des profils très différents d'apprenants (voir par exemple : Gaonac'h, 1987 ; Billières et Spanghero-Gaillard, 2005 ; Cuq et Gruca, 2002).

2.2 Le voisement et le Voice Onset Time dans les langues concernées

Si les apprenants sinophones ont tant de difficultés à maîtriser l'opposition de voisement en français, c'est d'abord parce qu'une telle opposition n'existe pas dans leur L1 : le chinois mandarin. Cependant, il existe une autre opposition pour les occlusives orales : celle de l'aspiration.

L'indice acoustique le plus souvent présenté comme l'indice principal de l'opposition de voisement en français est celui concernant le délai d'établissement du voisement ou VOT (Voice Onset Time) (Serniclaes, 1987 ; Saerens, Serniclaes et Beeckmans, 1988), même si ce n'est pas le seul indice. D'autres comme la durée de la voyelle précédente, la durée de la phase d'occlusion ou la valeur de la fréquence fondamentale (F0) au début de la voyelle qui suit sont parfois citées, notamment pour le français (van Dommelen, 1983 ; Saerens, Serniclaes et Beeckmans, 1989 ; Duez, 1995 ; Landron, 2017). Le VOT correspond à la durée entre le début du relâchement et le début du départ de voisement de la consonne (voir les Figure 1 et Figure 2 pour le chinois, les Figure 3 et Figure 4 pour le français et les

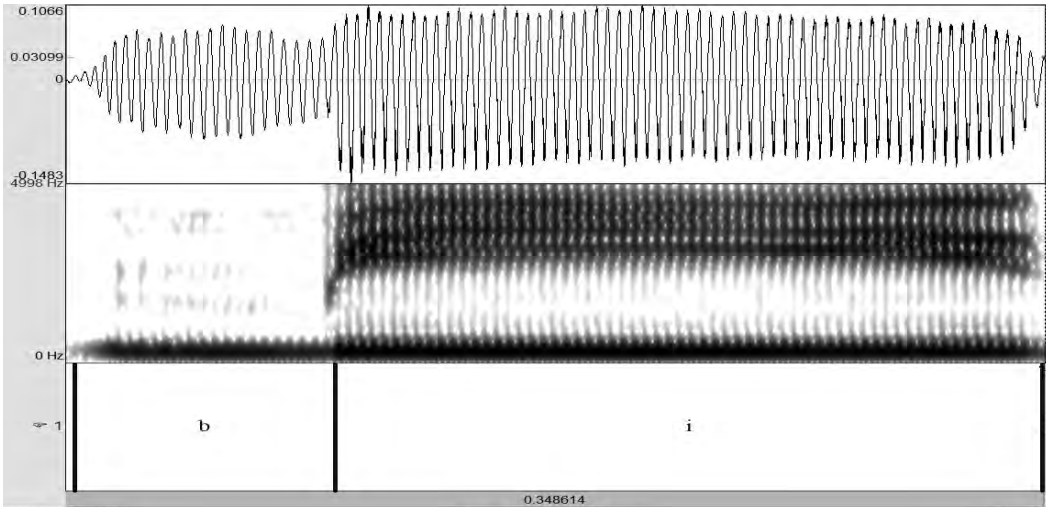


Figure 5, Figure 6 et Figure 7 pour le minnan).

Le VOT est également l'indice principal utilisé pour le trait d'aspiration. En chinois mandarin, les occlusives sourdes non aspirées /p t k/ s'opposent aux occlusives sourdes aspirées /p^h t^h k^h/ que Keating (1984) classe justement en deux catégories : les VOT courts (Figure 1) et les VOT longs (Figure 2) (« short lag » et « long lag patterns »). Pour les premières, le VOT est généralement compris dans les études entre 12 et 30 ms, autant en Chine continentale qu'à Taïwan (Kockaert et Li, 2008 ; Li, 2013 pour des mesures pour la Chine continentale et Liao, 2005 ; Chao et al., 2006 ; Chao et Chen 2008 ; Chen et al. 2007 pour Taïwan), avec un allongement de la valeur de [p] vers [k]. Pour les occlusives aspirées, les valeurs moyennes observées sont comprises entre 75 et 125ms en Chine continentale (Rochet et Fei, 1991 ; Kockaert et Li, 2008 ; Li, 2013) et entre 75 et 100ms à Taïwan (Liao, 2005 ; Chao et al., 2006 ; Chao et Chen 2008 ; Chen et al. 2007).

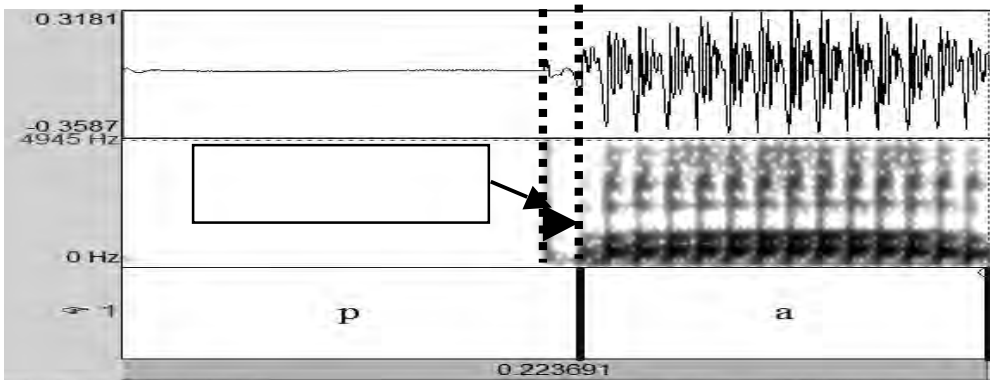


Figure 1 : Signal (haut), spectrogramme (milieu) et Textgrid (bas) de la syllabe [pa] réalisée en position initiale en chinois (ton 1) par un locuteur taïwanais et mise en évidence du VOT de [p]

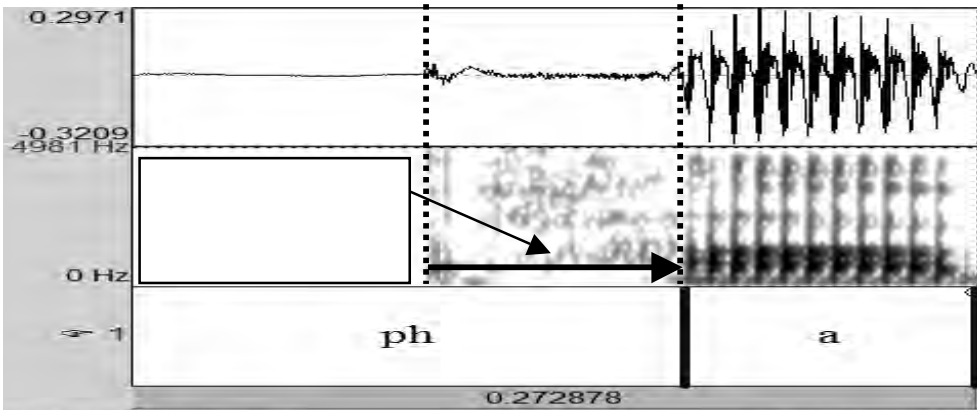


Figure 2 : Signal (haut), spectrogramme (milieu) et Textgrid (bas) de la syllabe [p^ha] réalisée en position initiale en chinois (ton 1) par un locuteur taïwanais et mise en évidence du VOT de [p^h]

En français, les occlusives /b d g/, voisées, sont caractérisées par un départ de voisement qui commence avant le relâchement (VOT négatif) (Figure 3), alors que les occlusives /p t k/ ont un VOT positif : le voisement commence après le relâchement (Figure 4). Ainsi, Serniclaes (1987) évalue à partir de différentes études le VOT moyen des occlusives sourdes de +30 à +35ms alors que pour les voisées le VOT moyen serait entre -80ms et -200ms (Serniclaes, 1987).

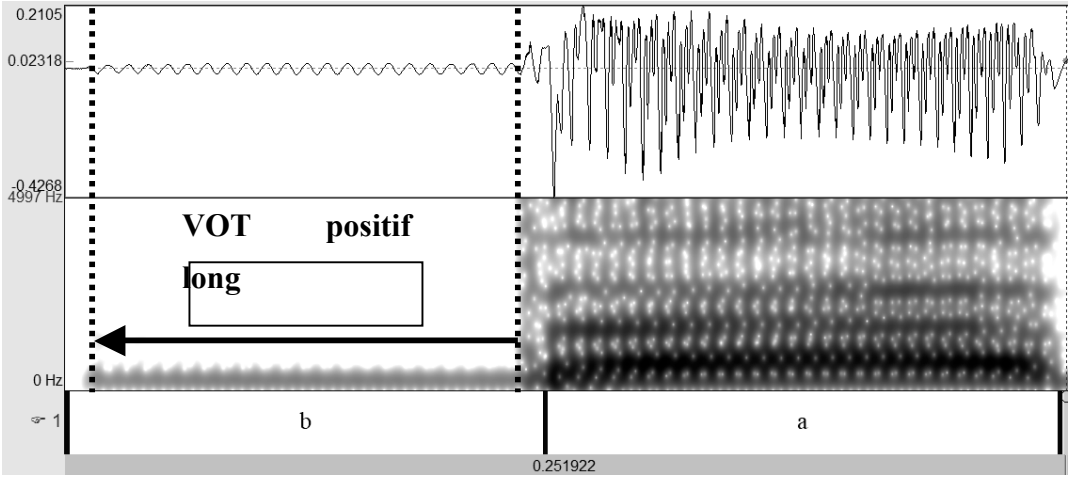


Figure 3 : Signal (haut), spectrogramme (milieu) et Textgrid (bas) de la syllabe [ba] réalisée en position initiale du logatome « bababe » par une locutrice française dans la phrase cadre : « le mot bababe peut bien coller » et mise en évidence du VOT négatif de [b]

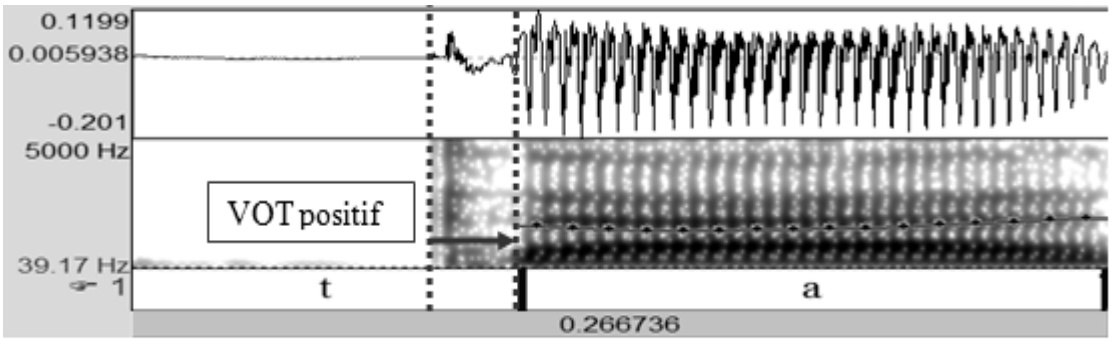


Figure 4 : Signal (haut), spectrogramme (milieu) et Textgrid (bas) de la séquence [ta] réalisée en position 3 du logatome $C_1VC_2VC_3VC_4$ « tatatate » par une locutrice française dans la phrase cadre : « le mot tatatate peut bien coller » et mise en évidence du VOT positif de [t]

En minnan de Taïwan, il existe les trois différents types de consonnes : les occlusives voisées /b g/ (avec du prévoisement, c'est-à dire un VOT négatif) (

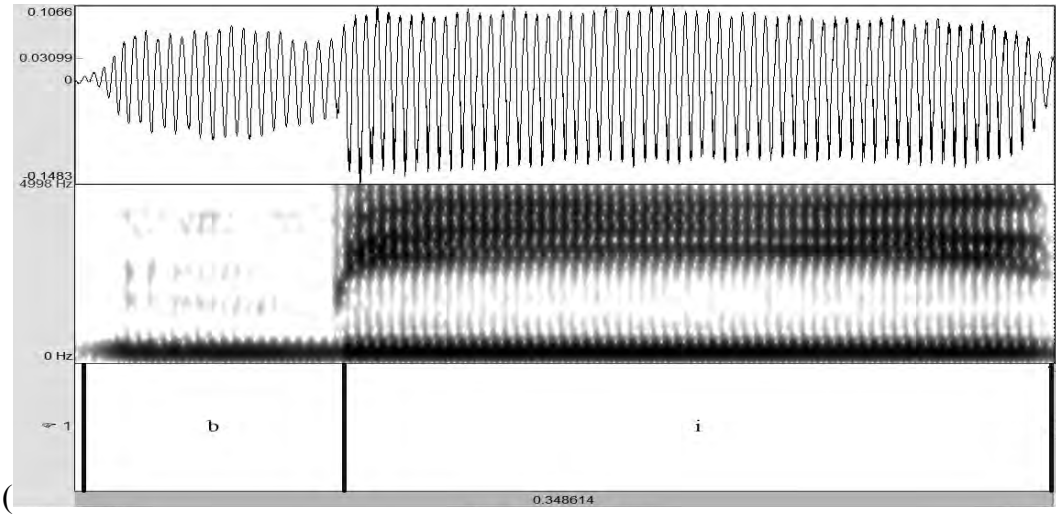


Figure 5), des occlusives sourdes non aspirées /p t k/ avec un VOT positif court (Figure 6) et des occlusives sourdes aspirées /p^h t^h k^h/avec un VOT positif plus long (Figure 7). On observe des VOT pour les occlusives voisées entre -58 et -78ms (Chiung, 2001 ; Liao, 2005), pour les sourdes non aspirées entre 0 et 20ms (Iwata et al., 1979 ; Chiung, 2001 ; Liao, 2005) et pour les sourdes aspirées entre 30 et 140ms (Iwata et al., 1979 ; Chiung, 2001 ; Liao, 2005), avec des moyennes plutôt autour de 80ms pour ces dernières.

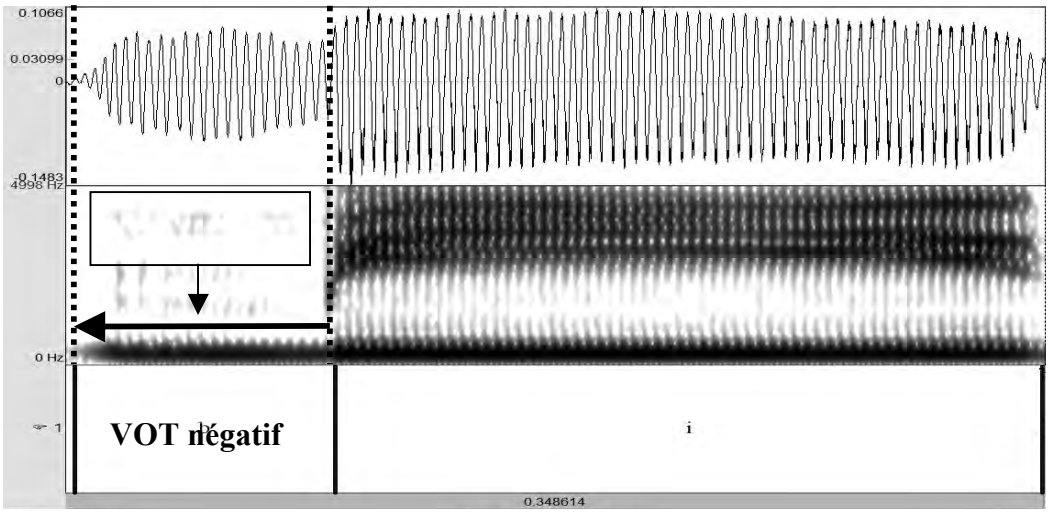


Figure 5 : Signal (haut), spectrogramme (milieu) et Textgrid (bas) de la syllabe [bi] au premier ton (55) par une locutrice taïwanaise en minnan de Taïwan dans la phrase cadre : « 我發- 米蟲 - 米蟲 - 兩 次 » (« Goa hoat – 'bí-thâng - bí-thâng '- nng-kai ») et mise en évidence du VOT négatif de [b]

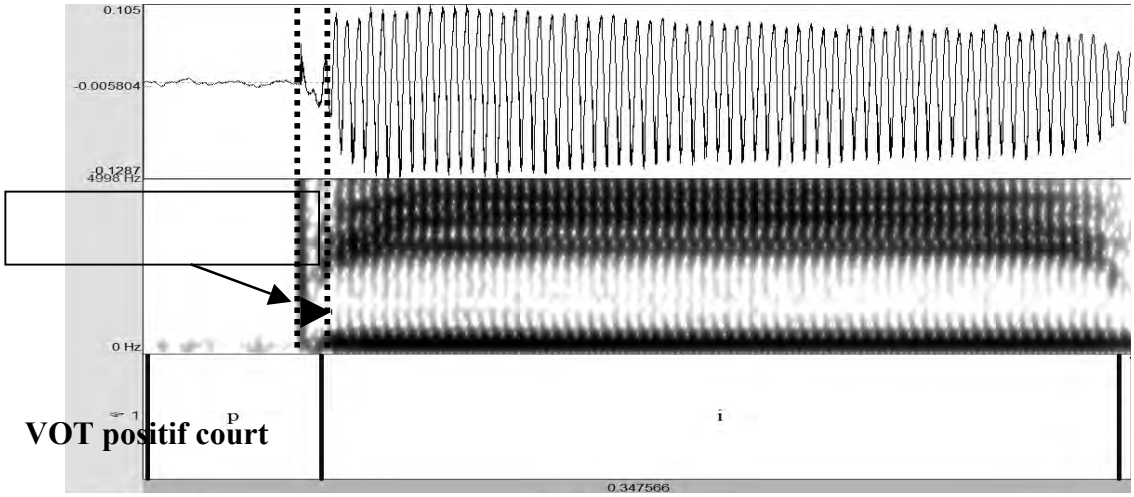


Figure 6 : Signal (haut), spectrogramme (milieu) et Textgrid (bas) de la syllabe [pi] au premier ton (55) par une locutrice taïwanaise en minnan de Taïwan dans la phrase cadre : « 我發慈悲的悲 - 悲、悲 - 兩次 » (« Goa hoat chu-pi e pi "pi, pi" nng-kai ») et mise en évidence du VOT positif de [p]

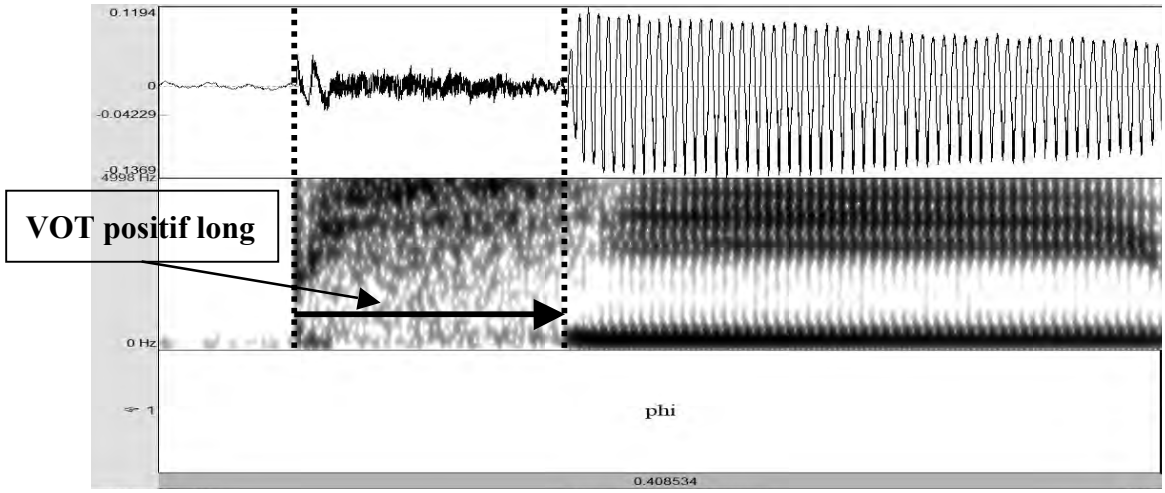


Figure 7 : Signal (haut), spectrogramme (milieu) et Textgrid (bas) de la syllabe [p^hi] au premier ton (55) par une locutrice taïwanaise en minnan de Taïwan dans la phrase cadre : « 我發橫批的批 - 批、批 - 兩次 » (« Goa hoat hoann-phi e phi "phi, phi" nng-kai ») et mise en évidence du VOT positif de [p^h]

Ajoutons à ces valeurs quelques références à l'anglais, généralement connu des apprenants taïwanais comme première langue étrangère, avec des VOT moyens en position initiale absolue entre 1 et 27ms pour les occlusives phonologiquement voisées (mais phonétiquement sourdes) et entre 42 et 80ms, selon les auteurs, pour les occlusives sourdes (phonétiquement aspirées) (Lisker et Abramson, 1964 ; Klatt, 1975 et Docherty, 1992). Cependant, en anglais, les occlusives voisées peuvent aussi être prévoisées. Lisker et Abramson (1964) mesurent ainsi des VOT moyens entre -101 et -88ms pour des [b d g] voisés anglais.

Rappelons finalement que les valeurs de VOT dépendent d'un grand nombre de facteurs : notons l'influence du type de la consonne avec le VOT le plus élevé pour les occlusives vélaires (diminution du prévoisement pour les voisées et retard de départ de voisement plus grand pour les sourdes) ; de la voyelle en coarticulation (départ de voisement retardé après une occlusive sourde devant une voyelle fermée) et du débit de parole notamment, avec des valeurs de VOT qui diminuent lorsque le débit augmente (Summerfield, 1975).

Nous récapitulons en Figure 8 les échelles des valeurs de VOT observées par ces auteurs pour le français, le chinois mandarin (Chine continentale et Taïwan), le minnan de Taïwan et l'anglais, en rappelant qu'il existe une certaine variabilité dans les résultats observés.

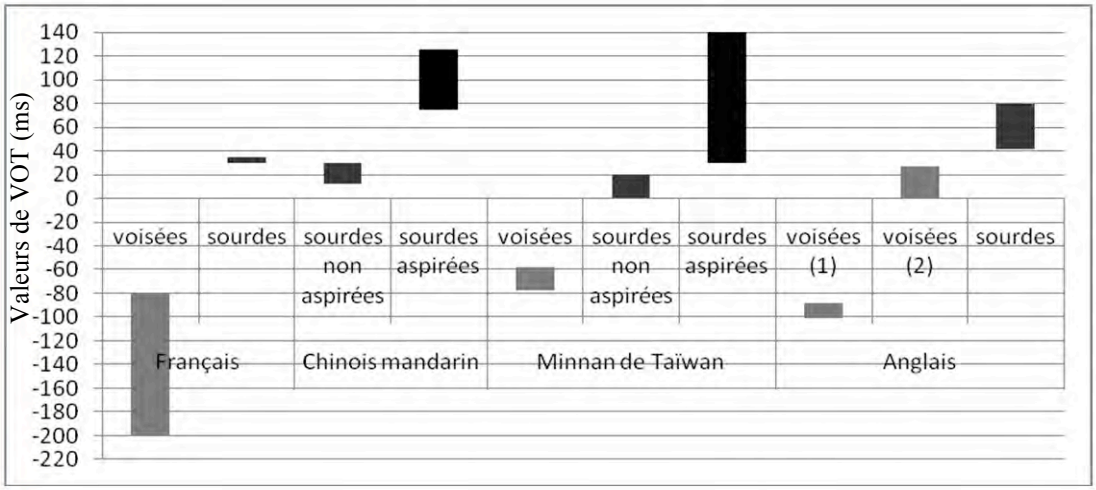


Figure 8 : Echelle des valeurs moyennes de VOT observées pour les occlusives phonologiquement voisées, sourdes et sourdes aspirées, lorsqu'elles font partie de l'inventaire phonologique, en français (Serniclaes, 1987), chinois mandarin (Chine continentale et Taïwan) (Rochet et Fei, 1991 ; Kockaert et Li, 2008 ; Li, 2013 ; Liao, 2005 ; Chao et al., 2006 ; Chao et Chen 2008 ; Chen et al. 2007), en minnan de Taïwan (Iwata et al., 1979 ; Chiung, 2001 ; Liao, 2005) et en anglais (Lisker et Abramson, 1964 ; Klatt, 1975 et Docherty, 1992)

Nous voyons sur la Figure 8 que les valeurs moyennes généralement relevées entre le français et le chinois mandarin divergent fortement. Ainsi, nous pouvons nous demander si dans un tel schéma, toutes les occlusives sourdes et sonores du français seront confondues en perception par des apprenants sinophones et en production comme des occlusives sourdes du chinois mandarin, étant donné qu'il semblerait que les valeurs de VOT soient toutes plus proches de celle des occlusives sourdes du chinois mandarin, ou si, du fait qu'il existe deux catégories de VOT en français et en chinois mandarin, une distinction puisse être maintenue entre ces deux catégories (en nous interrogeant alors sur la valeur frontière de VOT entre ces deux catégories).

Au contraire, le minnan de Taïwan, sans toutefois permettre nécessairement une réalisation totalement française de l'opposition de voisement des occlusives, devrait aider ces apprenants à les produire avec du prévoisement, au moins dans la réalisation de /b/ et /g/, tant une proximité des valeurs de VOT semble pouvoir être raisonnablement établie (avec tout au moins un VOT négatif pour les voisées et un VOT positif pour les sourdes). En effet, si le crible phonologique peut constituer un obstacle pour des apprenants sinophones ne parlant pas le minnan, ceux le parlant devraient pour

leur part pouvoir produire une opposition qu'ils réalisent, même avec quelques variations, dans une langue déjà parlée. Le fait que /d/ n'existe pas en minnan de Taïwan devrait cependant générer une difficulté particulière pour cette consonne. En effet, Flege et Port (1981) ont montré la difficulté à recombiner des traits phonétiques existant dans une langue pour la réalisation d'un nouveau phonème. Aussi, ce n'est pas parce que le voisement existe en taïwanais que le /d/ devrait être aussi bien réalisé. Au contraire, il pourrait être observé une difficulté plus grande pour lui.

Ainsi, nous nous interrogeons : les apprenants taïwanais perçoivent-ils bien la différence des consonnes des paires /b p/, /d t/ et /g k/ ? Réalisent-ils bien l'opposition de voisement du français ? Et finalement, existe-t-il une difficulté plus grande dans la réalisation du voisement de /d/ et de sa discrimination avec /t/ que pour les consonnes /b g/ et des paires correspondantes ? La réponse à ces questions va nous renseigner sur la façon dont est perçue la proximité des sons du français à leur(s) L1 et sur les transferts réalisés dans l'apprentissage du français.

3 Études expérimentales

3.1 Étude perceptive

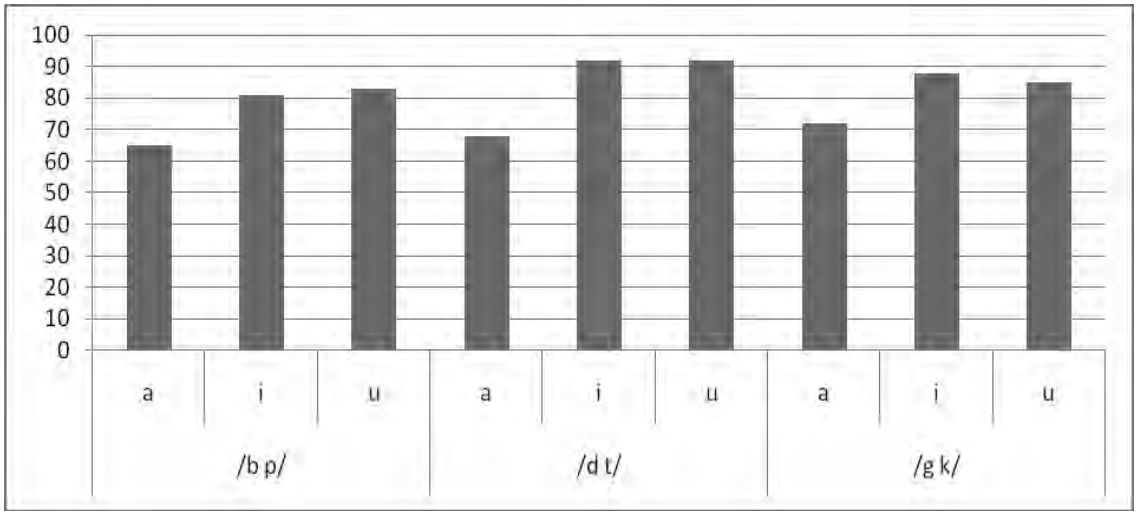
Notre étude perceptive consiste en un test de discrimination AX[1] sous *Praat* (Boersma et Weenink, 2012). Dix auditrices taïwanaises ont pour tâche de répondre « identique » ou « différent » pour chaque paire de syllabes proposée. Les auditrices sont de niveau intermédiaire à avancé en français (âge moyen : 35,7, ET[2] : 7,5). Elles ont toute une expérience de vie d'au moins un an en France (moyenne : 3,8, ET : 2,9). Elles parlent toutes chinois mandarin et le minnan de Taïwan, mais deux locutrices n'ont pas indiqué avoir une maitrise parfaite du chinois mandarin et une a indiqué une maitrise assez faible du minnan de Taïwan.

Les paires de stimuli sont constituées des consonnes C[3]= [b p], [d t] et [g k], en coarticulation dans des syllabes CV[4], avec les voyelles V[5]= [a i u]. Toutes les syllabes ont été évaluées comme de bons exemplaires du français par 4 auditeurs experts (phonéticiens et/ou enseignants de FLE[6]) natifs du français. Nous avons sélectionné 2

[1] Les auditeurs entendent 2 stimuli et doivent choisir s'ils sont identiques ou différents.
[2] écart-type
[3] C= consonne
[4] CV= consonne + voyelle
[5] V= voyelle
[6] français langue étrangère

exemplaires différents (de locutrices différentes) de chaque combinaison, soit 36 stimuli. Les stimuli de chaque paire sont constitués de réalisations différentes de la même syllabe, ou de syllabes se distinguant par une consonne différente, du même point d'articulation, mais opposées phonologiquement par le trait de voisement. Nous avons proposé un ensemble de 90 paires (+5 au début non pris en compte dans les résultats), avec 60% de paires avec des consonnes différentes, et chaque consonne étant proposée 1 ou 2 fois en première et en deuxième position. Une pause d'une demi-seconde sépare les deux stimuli, et une autre pause d'une seconde et demie sépare les deux répétitions de la paire (entendue donc 2 fois).

Avec 20% d'erreurs de discrimination, nos résultats montrent que globalement, les locutrices distinguent les paires de consonnes (le test du khi 2 indique : χ^2= 333,671 et p<0,0001 (DDL[7]=1)). Avec 75% d'identifications correctes pour la paire /b p/ pour le moins bon résultat global et autour de 80% pour le meilleur, pour la paire /d t/, le test du khi2 n'indique pas de différence entre les différentes paires de consonnes dans la répartition des bonnes et mauvaises réponses (χ^2=5,100 (DDL=2) et p=0,0781 (significativité p<0,05)). En revanche, cette répartition change selon les voyelles, avec un taux global de bonnes réponses entre 65% et 70% avec /a/ tandis qu'il avoisine les 85% avec /i/ et /u/. La répartition des bonnes et mauvaises réponses selon la voyelle n'est pas aléatoire (χ^2=46,715 (DDL=2) et p<0,0001 (significativité p<0,05)). Les auditrices taïwanaises ont plus souvent confondu les paires lorsque la voyelle en coarticulation était /a/ (Figure 9), et ce, quelle que soit la paire de consonnes considérée.



[7] Degré de liberté

Figure 9 : Pourcentage de bonnes réponses de discrimination des consonnes /b p, /d t/ et /g k/ dans des syllabes CV en fonction de la voyelle en coarticulation V= /a i u/ par 10 auditrices taïwanaises de niveau intermédiaire à avancé en français (90 réponses par auditrice, 100 réponses par voyelle et par paire de consonnes) (Landron, 2017)

Aud1t Aud2t Aud3t Aud4t Aud5t Aud6t Aud7t Aud8t Aud9t Aud10t

Etant donné la possibilité de niveaux différents dans l'apprentissage du français chez ces auditrices, nous avons considéré les résultats obtenus pour chaque auditrice individuellement. Ainsi, l'ensemble des locutrices a bien discriminé la paire /d t/ (Figure 10). Cependant, trois auditrices[8] (Aud2t, Aud4t et Aud9t) n'ont pas discriminé les paires /b p/ et /g k/ (test du khi2, avec significativité : $p<0.05$), leurs réponses ne peuvent pas être distinguées de réponses dues au hasard.

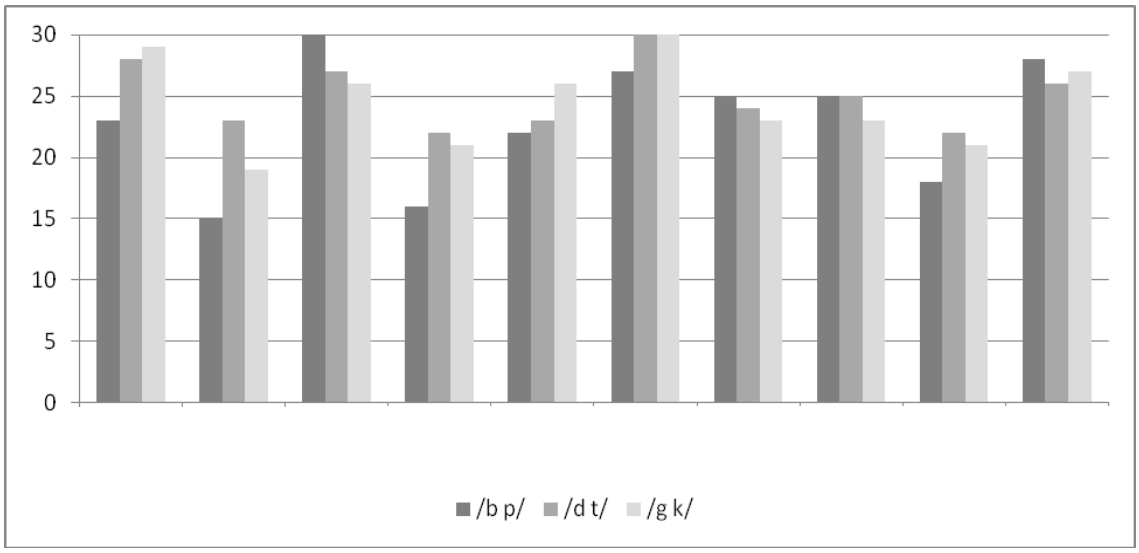


Figure 10 : Nombre de bonnes réponses de discrimination pour chaque paire de consonnes C = /b p, /d t/ et /g k/ dans des syllabes CV où V= /a i u/ par 10 auditrices taïwanaises (Aud1t à Aud10t) de niveau intermédiaire à avancé en français (30 réponses par auditrice et par paire) (Landron, 2017)

Etant donné l'influence globale des voyelles, nous avons voulu observer individuellement les résultats de discrimination de chaque paire de consonnes, pour chaque locutrice, en fonction de la voyelle en coarticulation (Figure 11).

[8] Pour préserver l'anonymat des auditrices, elles ont été numérotées de 1 à 10 en suivant le code suivant : Aud (pour auditrice), le numéro et « t » pour « taïwanaise », soit : Aud1t, Aud2t, Aud3t, Aud4t,

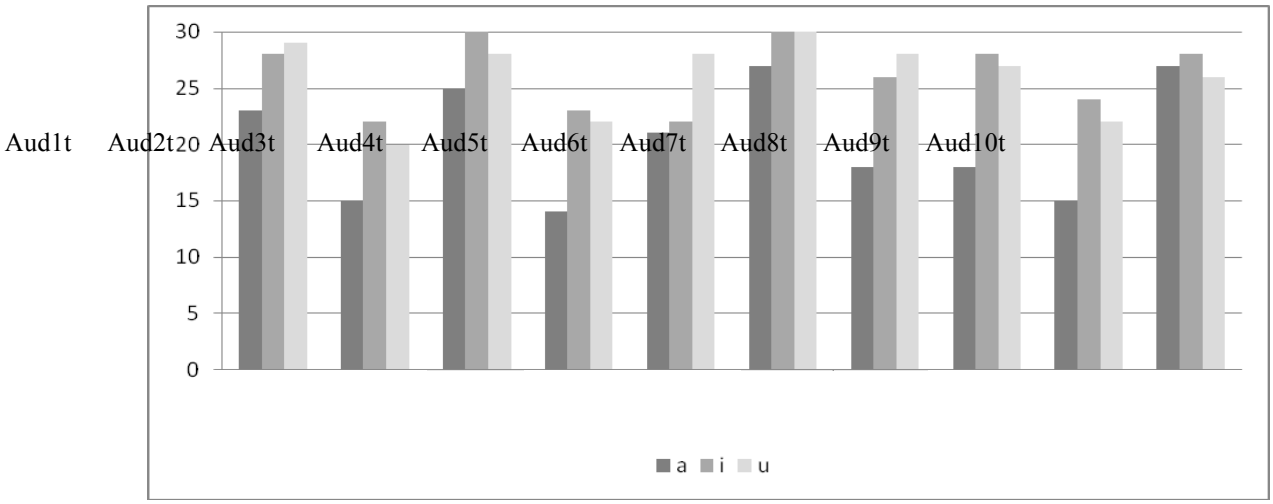


Figure 11 : Nombre de bonnes réponses de discrimination en fonction des voyelles V /a i u/ pour les paires de consonnes C /b p, /d t/ et /g k/ dans des syllabes CV où V= /a i u/ par 10 auditrices taïwanaises (Aud1t à Aud10t) de niveau intermédiaire à avancé en français (30 réponses par voyelle par auditrice) (Landron, 2017)

Nous observons sur la Figure 11 une tendance générale à ce que les paires de consonnes soient moins bien discriminées lorsque la voyelle en coarticulation est /a/. Les tests du khi2 (avec « 15 » comme valeur de référence d'une distribution plate pour 30 réponses par voyelle et par auditrice) confirment pour 6/10 locutrices (Aud2t, Aud4t, Aud5t, Aud7t, Aud8t et Aud9t) que les réponses ont été faites au hasard dans ces cas. Seule une locutrice a répondu au hasard avec une autre voyelle : /u/ (Aud2t).

3.2 Étude acoustique

Nous avons mesuré le VOT des consonnes occlusives françaises C=/b d g p t k/ produites par 8 locutrices[9] taïwanaises (âge moyen : 28,2 ans, ET : 5,6) en position initiale post-pausale de logatomes $C_1V_1C_2V_2C_3V_3C_4$ avec la voyelle V=/a i u/ (V_1=V_2=V_3) prononcés dans une phrase cadre : « le mot CVCVCVC peut bien coller », et nous avons comparé les productions avec celles de 3 locutrices natives (âge moyen : 23 ans, ET : 3,6) dans les mêmes conditions. Toutes les locutrices taïwanaises parlent

Aud5t, Aud6t, Aud7t, Aud8t, Aud9t et Aud10t.

[9] Pour préserver l'anonymat des locutrices, elles ont été numérotées en suivant le code suivant : Loc (pour locutrice), le numéro et « t » pour « taïwanaise », soit : Loc1t, Loc2t, Loc4t, Loc5t, Loc7t, Loc8t, Loc9t et Loc11t (sur l'ensemble de 11 locutrices, les locutrices Loc3t, Loc6t et Loc10t n'ont pas produit d'occurrences pour lesquelles le VOT pouvait être mesuré).

chinois mandarin, une seule ne parle pas taïwanais (Loc1t), mais une autre ne le parle que peu (Loc11t). Elles ont toutes un niveau intermédiaire à avancé en français et ont vécu au moins un an en France (durée moyenne : 5 ans, ET : 4,1).

Les résultats sont illustrés dans la Figure 12. Le VOT global moyen des natives du français est négatif avec les occlusives voisées, comme attendu : -63ms, -45ms et -44ms respectivement pour les occlusives [b d g], et positif avec les occlusives sourdes avec des valeurs moyennes de : 29ms, 35ms et 46ms respectivement pour [p t k]. Pour les locutrices taïwanaises, nous observons un VOT moyen négatif pour /b d/ (respectivement -28 et -17ms), mais pas pour /g/ (7ms). Toutes les différences observées entre natives et non natives sont significatives (significativité des tests-t : $p<0,05$). Pour les occlusives sourdes, il est positif pour les deux groupes de locutrices et pour toutes les consonnes, néanmoins, il est significativement plus long pour les locutrices taïwanaises (43, 47 et 64ms respectivement pour [p t k]).

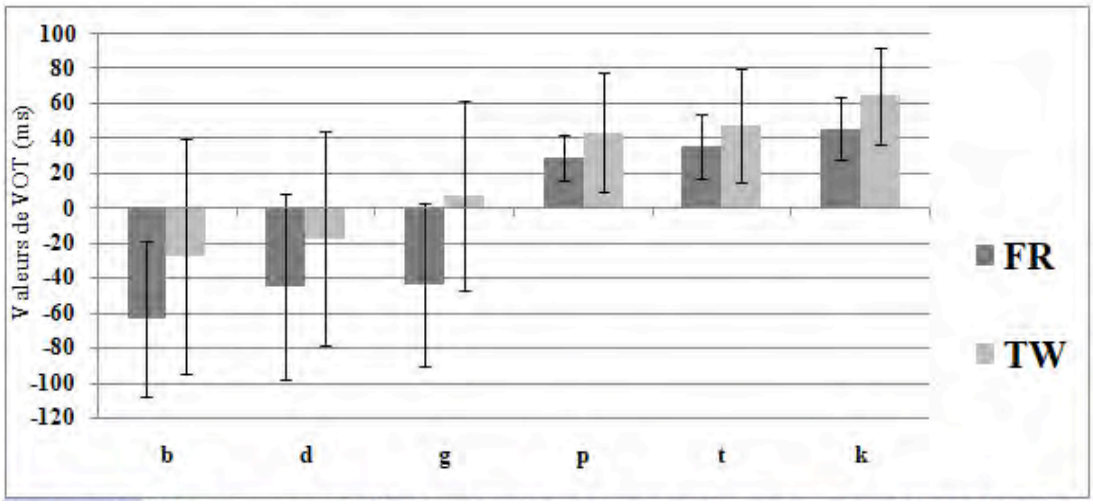


Figure 12 : Valeurs moyennes de VOT (avec écart-type) pour les occlusives françaises /b d g p t k/ réalisées par 3 locutrices françaises et 8 locutrices taïwanaises en position prosodique initiale, en première syllabe de logatome, en coarticulation avec les voyelles /a i u/ (Landron, 2017)

Nous avons également observé les résultats de chaque locutrice taïwanaise pour le VOT des occlusives voisées (Figure 13) et des occlusives sourdes (Figure 14). Nous y observons des différences importantes entre les locutrices. Quatre locutrices taïwanaises réalisent bien du prévoisement sur les occlusives voisées (excepté pour /g/ de Loc1t), tandis que les quatre autres ne prévoisent pas. Pour les premières, des tests-t non appariés entre les valeurs de VOT des occlusives voisées et des sourdes montrent qu'il

existe une différence significative entre les deux groupes de consonnes. Pour les quatre locutrices qui obtiennent des VOT positifs pour les sourdes et les sonores, les différences entre moyennes de VOT des sourdes et sonores ne sont pas toujours significatives, notamment pour Loc8t qui ne fait aucune différence pour les 3 paires, ce qui indique que soit il y a confusion comme pour Loc8t, soit une différence est bien faite, mais qui serait plutôt une différence d'aspiration, comme en chinois mandarin. Le /g/ apparait ici comme la consonne la moins voisée.

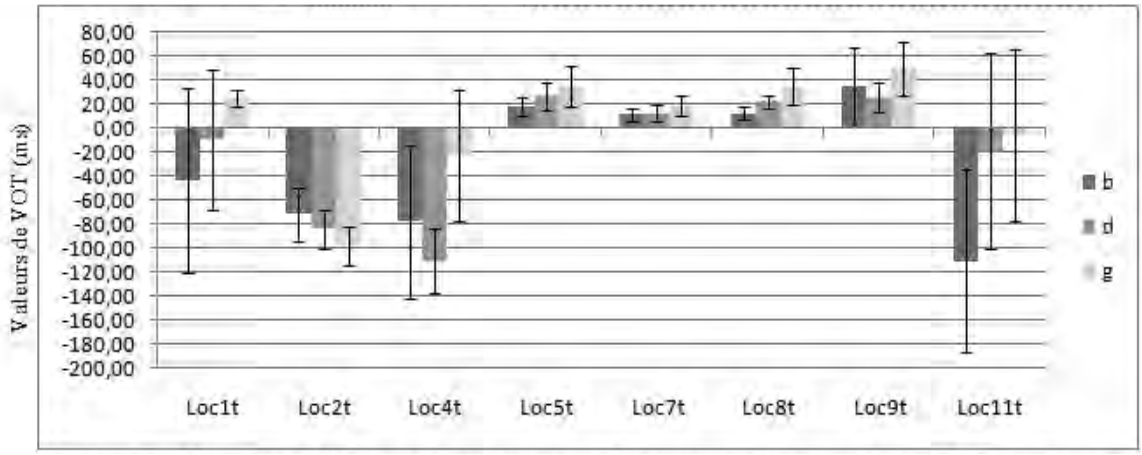


Figure 13 : Moyennes de VOT (ms) (avec écart-type) des consonnes françaises /b d g/ de 8 locutrices taïwanaises en position initiale de logatome (Landron, 2017)

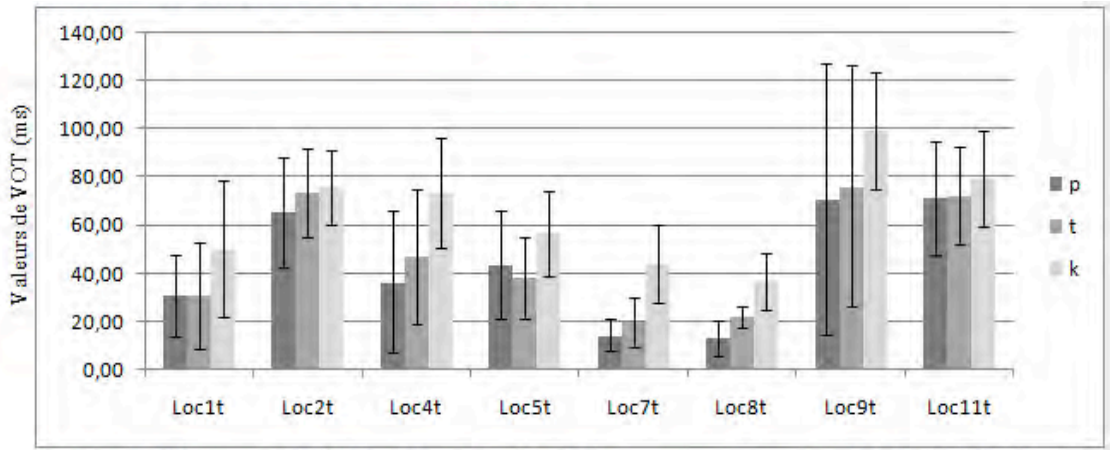


Figure 14 : Moyennes de VOT (ms) (avec écart-type) des consonnes françaises /p t k/ de 8 locutrices taïwanaises en position initiale de logatome (Landron, 2017)

4 Discussion

Malgré une certaine hétérogénéité des deux groupes, nous pouvons observer que

ces auditrices/locutrices taïwanaises n'ont pas utilisé le minnan de Taïwan comme langue de référence, et nous n'observons pas de façon évidente une influence de cette langue dans leur apprentissage : en production, /g/ est la consonne la moins voisée, et non /d/, qui n'existe pas phonologiquement en minnan de Taïwan. En effet, le fait que le /g/ apparaisse globalement comme la consonne la moins voisée, autant individuellement (sauf pour Loc2t) que globalement, correspond à une tendance universelle, car il s'agit de la consonne la plus difficile à voiser (Ohala, 1983) en raison de la surface de tissus extensibles la plus petite des trois consonnes /b d g/. Ceci infirme toutefois l'idée d'une difficulté pour grande pour le /d/, inexistant en minnan de Taïwan. De même en perception, la paire /d t/ n'est pas la moins bien discriminée, au contraire.

La langue qui semble servir de référence à ces locutrices et auditrices semble être a priori le chinois mandarin : en production, malgré une certaine hétérogénéité, l'on trouve à la fois des locutrices qui voisent les occlusives voisées (VOT négatif) et ne voisent pas les occlusives sourdes (VOT positif). D'autres opposent deux types d'occlusives mais sans prévoisement : avec un VOT positif pour les « voisées » et un VOT positif plus long pour les sourdes. Il s'agit ici d'une opposition de type « aspiration ». D'autres au contraire ne marquent pas de différence de VOT entre ces deux types de consonnes. Ainsi, selon leur niveau d'interlangue, certaines locutrices parviennent à faire l'opposition de voisement, d'autres ne parviennent pas à produire une différence, et d'autres les opposent comme en chinois mandarin.

En perception, le fait que la discrimination soit moins bonne en coarticulation avec la voyelle /a/ est également un élément qui confirme cette influence du chinois mandarin. En effet, comme mentionné précédemment, en chinois mandarin, l'opposition des occlusives se fait entre les occlusives sourdes non aspirées et les occlusives sourdes aspirées. Or, les occlusives voisées françaises ont un VOT généralement négatif, et les occlusives sourdes françaises ont un VOT positif. La valeur du VOT positif est cependant influencée par la voyelle en coarticulation : avec une voyelle ouverte, comme le /a/, une des conditions pour la production du voisement – à savoir une différence de pression transglottique suffisante - est rétablie plus vite qu'après une voyelle fermée comme /i u/. Autrement dit, le VOT des occlusives sourdes est plus long avec /i u/ en coarticulation qu'avec /a/, ce que nous avons confirmé pour les productions de nos locutrices natives utilisées dans le test de perception. Rochet et Fei (1991) obtiennent des différences similaires dans la réalisation du VOT pour les occlusives du chinois mandarin sous l'influence de ces trois voyelles.

Rochet et Fei (1991) ont montré que des auditeurs sinophones perçoivent (il s'agit de perception catégorielle) des occlusives voisées avec un VOT inférieur à 24ms lorsque la voyelle en coarticulation est /a/, 35,2ms avec /u/ et 41,3ms avec /i/. La perception s'adapte donc au type de voyelle en coarticulation et est possible avec un VOT plus court pour /a/. Dans nos analyses, nous obtenons des valeurs moyennes de VOT pour [p] de 16ms avec [a], 36ms avec [u] et de 35 ms avec [i], pour [t] de 16ms avec [a], 39ms avec [u] et 51ms avec [i] et pour [k] de 28ms avec [a], de 49ms avec [u] et de 60ms avec [i] (illustré en Figure 15).

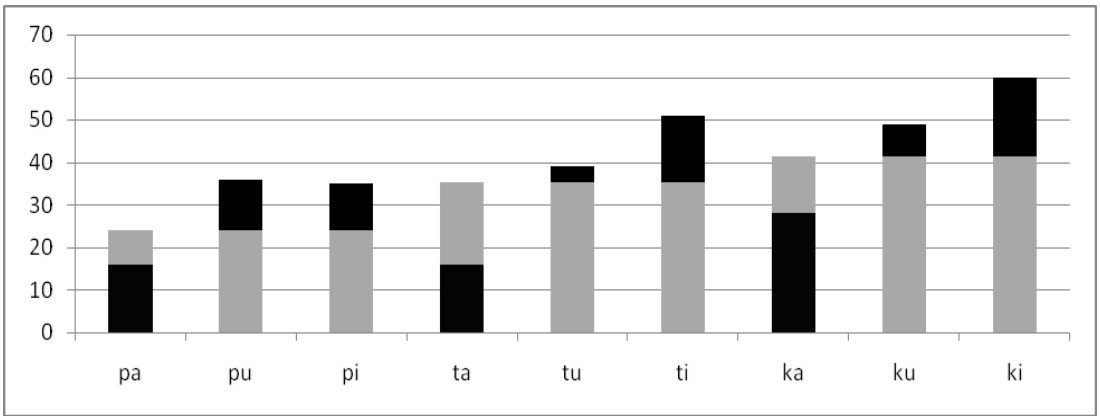


Figure 15 : Moyennes de VOT (ms) (en noir) produites en position initiale par trois natives du français pour les occlusives /p t k/ en fonction de la voyelle en coarticulation /a u i/ (Landron, 2017) mis en rapport avec le seuil de discrimination non aspirées/ aspirées des occlusives correspondantes (en gris) défini par Rochet et Fei (1991), à savoir de 24ms lorsque la voyelle en coarticulation est /a/, 35,2ms avec /u/ et 41,3ms avec /i/.

En français, la coarticulation avec /a/, donnant à la consonne en coarticulation le VOT le plus court, n'a pas permis une bonne discrimination des auditrices. Notre première interprétation a été que les auditrices avaient perçu le VOT tel qu'il était, et non en relation avec la voyelle. En réalité si, les auditrices ont pu tenir compte de la voyelle en coarticulation. Cependant, le VOT produit par les natives en coarticulation avec /a/ est plus court que le seuil de discrimination en chinois mandarin avec cette même voyelle, ce qui n'est pas le cas avec les deux autres voyelles /i u/ (Figure 15). Notons également que les frontières perceptives du chinois mandarin sont proches de celles de l'anglais (autour de 35ms (Lisker et al., 1977)).

Ceci nous apprend donc que ces auditrices taïwanaises, ici d'un niveau intermédiaire à avancé, ont majoritairement discriminé les occlusives sourdes et sonores

du français avec leurs propres critères de distinction, à savoir avec un seuil de discrimination entre sourdes et sonores où l'occlusive sourde doit avoir un VOT positif long, ce qui a été le plus souvent mis en échec avec /a/ en coarticulation.

Le système phonologique et les particularités phonétiques (ici en prenant en compte le VOT) du chinois mandarin et du français expliquent en effet assez bien que ces apprenants aient des difficultés à réaliser l'opposition de voisement en français. Notre problème est ici : pourquoi le minnan n'aide-t-il pas puisque cette opposition existe bien dans les références possibles de ces apprenants ? Comment se fait-il que ces apprenants n'aient pas perçu spontanément la proximité de ces sons ?

Le fait que l'enseignement à Taïwan se fasse en chinois place d'emblée cette langue comme la langue de référence des apprenants taïwanais (Chen, 2003) et incite donc à penser les langues étrangères au travers de cette langue. Néanmoins, il existe une autre explication. En effet, les apprenants taïwanais étudient généralement tous l'anglais avant le français. Or, en anglais, s'il existe bien une opposition de voisement, sa réalisation est en position initiale absolue très proche de l'opposition d'aspiration en chinois mandarin (Figure 8). En effet, en position initiale absolue, les occlusives voisées ont un VOT positif, tandis que les occlusives sourdes sont aspirées. Chiung (2001) remarque ainsi que les apprenants taïwanais de l'anglais ont tendance à réaliser en anglais les occlusives voisées comme des occlusives sourdes non aspirées. Notons également que les apprenants taïwanais découvrent l'alphabet latin avec l'anglais. En effet, le hanyu pinyin, qui pourrait d'ailleurs inciter à assimiler de la même façon les occlusives du français à celles du chinois, est peu connu à Taïwan. Ainsi, le codage écrit est le même entre l'anglais et le français, et comme nous l'avons dit plus tôt, ce codage écrit facilite le processus de « classification par équivalence » de Flege (1981). Ainsi, l'anglais semble être une source d'interférence et fait assimiler l'opposition de voisement du français à une opposition similaire à celle de l'anglais, et finalement renvoie directement à l'opposition en chinois, et non à celle présente en minnan. Une prise de conscience des similarités entre le minnan et le français pourrait ainsi constituer une aide pour ces apprenants.

En ce qui concerne les voyelles /i u/, nous pourrions en tirer comme conséquence qu'elles constituent des contextes facilitants pour percevoir la distinction sourdes/sonores du français. Certes, néanmoins, ces voyelles n'obligent pas l'apprenant à revoir ses critères pour la discrimination sourdes/sonores en français et l'incitent au contraire à penser que le chinois mandarin est comme le français, ce qui n'est pas le cas.

Là encore, aider l'apprenant à prendre conscience des différences entre les langues qu'il connait et de celle qu'il apprend doit être une priorité. Comme alternative à l'oubli des langues déjà connues, ce qui semble difficile sur le principe, une meilleure utilisation de ce qui est connu, de l'ensemble de ses ressources linguistiques, peut apparaitre comme une alternative intéressante dans l'apprentissage des langues étrangères.

5 Conclusion

Les apprenants taïwanais de français langue étrangère n'utilisent pas le minnan de Taïwan comme langue de référence pour réaliser l'opposition de voisement en français. Leurs écarts de prononciation et erreurs de discrimination correspondent à ceux produits sous l'influence du chinois mandarin. L'anglais, première langue étrangère apprise à Taïwan, influence ce processus. Une prise de conscience de l'existence de cette opposition phonologique dans leur répertoire et des différences entre l'anglais et le français notamment pourrait sans doute permettre une réalisation et une discrimination plus adéquates de cette opposition en français.

Références

Best C. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception, in Strange W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, York: Timonium, MD, 171–204.

Best C. & Tyler M. (2007). Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities, in Bohn O-S. & Munro M. (eds.), *Language experience in second language speech learning. In honor of James Emil Flege,* Amsterdam: John Benjamins.

Billières M. & Spanghero-Gaillard N. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le « comment », *Revue Parole 34-35-36*.

Boersma P. & Weenink D. (2012). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 5.3.21, téléchargé 14 juillet 2012 depuis <http://www.praat.org/>, consulté le 14 juillet 2012.

Brière E. (1966). An investigation of phonological interference, *Language* 42, 769-796.

Chao K.-Y & Chen L.-M. (2008). A cross-linguistic study of voice onset time in stop consonant productions, *Computational linguistics and Chinese language processing 13, 2*, The Association for Computational Linguistics and Chinese

Language Processing, 215-232.

Chao K.-Y., Khattab G. & Chen L.-M. (2006). Comparison of VOT patterns in Mandarin Chinese and in English, in *Proceedings of the 4th annual Hawaii international conference on arts and humanities*, 840–859.

Chen Y.-C. (2003). *L'enseignement du français langue étrangère à Taïwan, analyse linguistique et praxéologique*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

Chen L.-M., Chao K.-Y. & Peng J.-F. (2007). VOT productions of word-initial stops in Mandarin and English: a cross-language study, in *Proceedings of the 19th conference on computational linguistics and speech processing*, 303-317.

Chiung W.-V. T. (2001). *Is Taiwanese bi really the same as English bee ? – A comparative study of stop consonants in Taiwanese and English in terms of VOT*, The 34th international conference on Sino-Tibetan language and linguistics, Kunming (Chine).

Cuq J.-P. & Gruca I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Debyser F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française, 8*, *Apprentissage du français langue étrangère*, 31-61.

Docherty G. J. (1992). *The timing of voicing in British English obstruents*, New York: Foris.

Dommelen van W. A. (1983). Parameter interaction in the perception of French plosives, *Phonetica, 40 (1),* 32-62.

Duez D. (1995). On spontaneous French: aspects of the reduction and contextual assimilation of voiced stops, *Journal of Phonetics, 23*, 407-427.

Flege J. E. (1981). The phonological basis of foreign accent: a hypothesis, *TESOL Quaterly, 15*.

Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages?, *Applied Linguistics, 8*.

Flege J. E. (1995). Second-language speech learning: theory, findings, and problems, in Strange W. (ed.) *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, Timonium, MD: York Press.

Flege J. E. & Port R. (1981). Cross-language phonetic interference: Arabic to English, *Language and Speech, 24*, 125-146.

Gaonac'h D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*,

Paris : CREDIF-Hatier.

Iwata R., Sawashima M., Hirose H. & Niimi S. (1979). Laryngeal adjustment of Fukienese stops: initial plosives and final applosives, *Annual Bulletin RILP, 13*, 61-81.

Keating P. A. (1984). Phonetic and phonological representation of stop consonant voicing, *Language, 60*, 286-319.

Klatt, D. H. (1975). Voice Onset Time, Frication and Aspiration in Word-Initial Consonant Clusters, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *18*, 686-706.

Kockaert H. J. & Li J.-Y. (2008). *Guide pratique de prononciation française pour des apprenants chinois*, Paris : L'Harmattan.

Kuhl P. K. & Iverson P. (1995). Linguistic experience and the "perceptual magnet effect", in Strange W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, Timonium: York Press.

Lado R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor: Presses de l'Université du Michigan.

Landron S. (2009). Cours de français sur objectifs spécifiques : français philosophique pour débutants, récit d'une expérience à l'Alliance Française de Kaohsiung, Taïwan, in Dreyer S. & Juan R. (dir.), *Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-pacifique, Spécificités et interrogations*, Paris : L'Harmattan, 237-249.

Landron S. (2017). *L'opposition de voisement des occlusives orales du français par des locuteurs taïwanais*, Thèse de doctorat, Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

Landron S., Gao J., Chang Y. & Tian Y. (2016). Les sinophones, in Detey S., Racine I., Kawaguchi Y. & Eychenne J. (dir.), *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*, Paris : CLE International, 193-199.

Li F. (2013). The effect of speakers' sex on voice onset time in Mandarin stops, *Journal of the Acoustical Society of America, 133 (2),* 142-147.

Liao S. J. (2005). *Interlanguage production of English stop consonants: A VOT analysis*, M. A. thesis, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taïwan.

Lisker L. & Abramson A. S. (1964). A Cross-Language Study of Voicing in Inital Stops: Acoustical Measurements, *Word, 20*, 384-422.

Lisker L., Liberman A. M., Erickson D. M., Dechovitz D. & Mandler R. (1977). On pushing the voice onset time (VOT) boundary about, *Language and Speech, 20*,

209-216.

Ohala J. J. (1983). The origin of sound patterns in vocal tract constraints, in MacNeilage, P. F. (ed.), *The production of speech*, New York : Springer Verlag, 189-216.

Polivanov E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère, *Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 4*, 79-96.

Rochet B. L. & Fei Y. (1991). Effect of consonant and vowel context on Mandarin Chinese VOT: production and perception, *Canadian Acoustics, 19*, 4.

Saerens M., Serniclaes W. & Beeckans R. (1988). *Contributions relatives des indices acoustiques et des facteurs contextuels à la perception du trait de voisement des occlusives du français dans la parole spontanée*, 17ème journée d'études sur la parole, Nancy.

Saerens M., Serniclaes W. & Beeckans R. (1989). Acoustic versus contextual factors in stop voicing perception in spontaneous French, *Language and Speech, 32*, 291-314.

Serniclaes W. (1987). *Etude expérimentale de la perception du trait de voisement des occlusives du français*, Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles.

Summerfield A. Q. (1975). Cues, contexts and complications in the perception of voicing contrasts, *Speech Perception, 4*, Progress Report, Belfast : Department of Psychology, The Queen's University, 99-129.

Troubetzkoy N. S. (1939). *Grundzüge der phonologie*, TCLP7, Prague.

Wachs S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE), *Revista de Lenguas Modernas*, *14*, 183-196.

Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans l'utilisation des TIC dans leurs pratiques professionnelles

NGUYEN BAO Chau
bao-chau.nguyen@etu.univ-lille3.fr
Université de Hanoi (Vietnam) et Univ. Lille, EA 4354 - CIREL (France)
HEUTTE Jean
jean.heutte@univ-lille.fr
Univ. Lille, EA 4354 - CIREL (France)
ZAID Abdelkarim
abdelkarim.zaid@espe-lnf.fr
Univ. Lille, EA 4354 - CIREL (France)

Résumé

Cette revue de littérature vise à faire l'état des lieux des recherches sur l'utilisation des TIC par les enseignants dans des revues internationales pendant 2006-2016. Elle permet d'identifier les principales thématiques des chercheurs, par revue et par année. Quatre thématiques sont identifiées : les changements dans les pratiques, les perceptions et les croyances des enseignants à l'égard de l'utilisation des TIC ; le rôle des communautés en ligne comme sources d'assistance auprès des (futurs) enseignants ; le cadre de référence TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) ; et enfin, les déterminants relatifs à l'adoption (ou non) des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants. La communication conclut par la proposition de nouvelles pistes de recherche liées aux croyances d'efficacité des enseignants.

Mots clés

Utilisation des TIC, enseignants, sentiment d'efficacité personnelle (SEP), revue de littérature

1 Introduction

Depuis des dizaines d'années, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont apporté des changements radicaux à tous les domaines de la vie, dont l'éducation et aujourd'hui, elles font partie des pratiques professionnelles d'un

bon nombre d'enseignants.

Les TIC pourraient apporter aux activités d'enseignement différents effets positifs tels que la motivation accrue des élèves, le développement des interactions entre les élèves et entre l'enseignant et ses élèves ou une amélioration éventuelle des résultats scolaires des élèves (Daguet, 2007 ; Heutte, 2008). Toutefois, tous les enseignants ne sont pas prêts à intégrer les TIC dans leurs pratiques scolaires. L'utilisation des TIC en classe reste limitée même lorsque les enseignants s'en servent pour préparer leurs cours (Chaptal, 2007). Selon Dioni (2008), si certains enseignants affirment qu'ils « ne peuvent plus rester en dehors de cette diffusion généralisée des technologies » (p.13), d'autres expriment des réticences vis-à-vis des TIC en évoquant leurs difficultés dans la maîtrise des outils informatiques, les freins liés aux équipements ou au fonctionnement de l'institution scolaire ou tout simplement parce qu'ils n'accordent aux TIC qu'une place secondaire par rapport à d'autres priorités professionnelles. Cette hésitation est également reflétée dans le rapport intitulé « *Learning, innovation and ICT. Lessons learned by the ICT cluster* » publié par la Commission européenne en 2010.

Une utilisation limitée des TIC à l'école peut s'expliquer par différentes raisons : équipement informatique insuffisant, maintenance des salles informatiques imparfaite, manque d'expertise lié à une absence de formation aux compétences TIC, manque de temps, scepticisme face à la culture numérique (Leclère, Simonnot, Barcenilla et Dinet, 2007).

Les chercheurs retrouvent également chez les enseignants - non utilisateurs des TIC en classe « un sentiment d'impuissance » lorsqu'ils doivent « agir sur les modes d'usage d'Internet par les élèves » (Dioni, 2008 : 15) ou « un sentiment plus important de désarroi en cas de problème et un manque de confiance manifeste devant les nouveaux environnements numériques » (Leclère, Simonnot, Barcenilla et Dinet, 2007 : 8). Tout cela traduit un niveau faible du sentiment d'efficacité personnelle envers les TIC.

Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12).

S'inspirant des propos de Bandura, Heutte (2014, p.163) estime que :

> L'auto-efficacité, personnelle comme collective, renvoie aux jugements que les personnes font à propos de leurs capacités, personnelles comme collectives, à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances

attendues, mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie.

Comme « un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser » (Lecomte, 2004, paragr. 3), une intégration réussie des TIC dans les activités pédagogiques exige non seulement des compétences en TIC mais aussi un SEP élevé chez les enseignants.

Selon Carré (2004), on peut constater l'influence du SEP sur la manière de réflexion et les comportements des individus dans presque tous les domaines de la vie. Si les gens sont convaincus qu'ils sont capables de réussir ou d'atteindre leurs objectifs fixés, ils seront plus persévérants dans la réalisation des tâches et moins exposés au stress ou à la dépression face à un échec. Nagels (2007) estime aussi que le SEP joue un rôle primordial dans la maîtrise du rôle professionnel.

Dans le domaine de l'éducation, les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à favoriser l'apprentissage chez leurs apprenants peuvent influer sur la réussite scolaire parce qu'elles « déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires ». (Lecomte, 2004, paragr. 27). L'intégration des outils numériques dans les activités pédagogiques des enseignants pourrait alors être influencée par le SEP des enseignants envers l'utilisation des TIC.

Dans l'objectif de situer le thème du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans l'utilisation des TIC dans les recherches existantes, nous avons procédé à une revue de littérature plus large sur l'utilisation des TIC (usages réels et aussi perceptions) des enseignants dans un certain nombre de revues internationales. Le corpus de textes - composé d'articles de recherche sur ce thème de tous les continents - a ensuite fait l'objet d'analyses lexicale et thématique via le logiciel Iramuteq.

2 Méthodologie de recherche et construction du corpus

En référence à une liste initiale de 21 revues internationales dans le domaine des Sciences de l'Éducation, nous en avons choisi six figurant sur la liste du Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES, 2016) et bien classées par Scimago Journal Ranking 2015, à savoir :

- *Computers and Education* (CE, Grande-Bretagne)
- *British Journal of Educational Technology* (BJET, Grande-Bretagne)

- *Journal of Computer Assisted Learning* (JCAL, Grande-Bretagne)
- *Teaching and Teacher Education* (TTE, Grande-Bretagne)
- *Educational Technology Research and Development* (ETRD, États-Unis)
- *International Review of Research in Open and Distance Learning* (IRRODL, Canada)

Comme nous voudrions étudier le thème de « l'utilisation des TIC par les enseignants », les articles ont été sélectionnés en fonction des critères suivants :

- ils ont été publiés entre janvier 2006 et décembre 2016 ;
- ils contiennent le mot « ICT[1] » dans le corps du texte et « teacher » dans le titre.

Des recherches ont été faites dans les bases de données (Sciencedirect, Wiley, Springer) ou sur le site web (www.irrodl.org) et ont donné un résultat de 264 articles. Suite à une première lecture, nous en avons éliminé 101 (Tableau 1).

No	Nom des revues	Liste HCERES 2016	Classée sur Scimago 2015	Recherche sur	Mots clés « ICT » & « Teacher »	Après première lecture
1	Computers and Education	✓	9	http://www.sciencedirect.com	100	85
2	British Journal of Educational Technology	✓	58	http://onlinelibrary.wiley.com	51	32
3	Journal of Computer Assisted Learning	✓	26	http://onlinelibrary.wiley.com	28	23
4	Teaching and Teacher Education	✓	42	http://www.sciencedirect.com	66	14
5	Educational Technology Research and Development	✓	44	http://link.springer.com	10	6
6	International Review of Research in Open and Distance Learning	✓	82	http://www.irrodl.org	9	3
7	International Journal of Lifelong Education	✓	466	http://www.tandfonline.com	3	0
8	American Journal of Distance Education	✓	420	http://www.tandfonline.com	0	0
9	Journal of Research in Science Teaching	✓	3	http://onlinelibrary.wiley.com	3	0
10	Science Education	✓	19	http://onlinelibrary.wiley.com	4	0
11	Learning, Media and Technology (Learning, Communication & Information)	✗	79	http://www.tandfonline.com		
12	Distance Education	✗	88	http://www.tandfonline.com		
13	Internet and Higher Education	✗	5	http://www.sciencedirect.com		
14	Journal of Open, Flexible, and Distance Learning	✗	✗	http://www.jofdl.nz		
15	International Journal of Emerging Technologies in Learning	✗	634	http://online-journals.org		
16	New Media & Society	✗	✗	http://nms.sagepub.com		
17	Journal of Interactive Online Learning	✗	252	http://www.ncolr.org		
18	Electronic Journal of E-Learning	✗	315	http://www.ejel.org		
19	eLearning papers	✗	✗	https://www.openeducationeuropa.eu		
20	European Journal of Open, Distance and E-Learning	✗	✗	http://www.eurodl.org		
21	Journal of Interactive Media in Education	✗	✗	http://www-jime.open.ac.uk		
	TOTAL				264	163

Tableau 1 : Résultats de tri d'articles portant sur l'utilisation des TIC par les enseignants

[1] : Information and Communication Technologies

Les raisons de l'élimination sont les suivantes :

No	Raisons de l'élimination	Nombre d'articles
1.	Absence de lien avec l'utilisation des TIC	43
2.	Formation/apprentissage des futurs enseignants via les TIC; évaluation des compétences TIC des futurs enseignants	25
3.	Manque de données (exemple : résumé d'une communication)	8
4.	Revue de littérature sans lien avec l'utilisation des TIC ; note critique d'un livre	8
5.	Formation continue/apprentissage informel/développement professionnel des enseignants via les TIC	7
6.	Design d'un programme de formation/module/modèle de cours ou évaluation d'une recherche design	6
7.	Recherche sur les élèves (non pas sur les enseignants)	2
8.	Évaluation d'une politique nationale liée aux TIC	1
9.	Présentation d'un projet	1

Tableau 2 : Raison d'éliminer et nombre d'articles correspondants

Le corpus initial est ainsi constitué de 163 articles dont 2 revues de littérature et 161 articles de recherche empirique.

3 Analyse descriptive du corpus

En mettant à l'écart les deux revues de littérature, nous avons constitué un corpus de 161 articles de recherche empirique dont la moitié est publiée sur *Computers and Education* (84) – une revue renommée pour des recherches de qualité dans le domaine des technologies éducatives. Les autres revues représentent un pourcentage moins élevé d'articles sur ce thème : *British Journal of Educational Technology* (31), *Journal of Computer Assisted Learning* (23), *Teaching and Teacher Education* (14), *Educational Technology Research and Development* (6) et *International Review of Research in Open and Distance Learning* (3).

Le nombre d'articles portant sur ce thème varie selon l'année mais connait un total remarquable en 2016 (Figure 1). En observant en détail chaque revue, nous constatons une grande fluctuation en nombre d'articles par année (Figure 2).

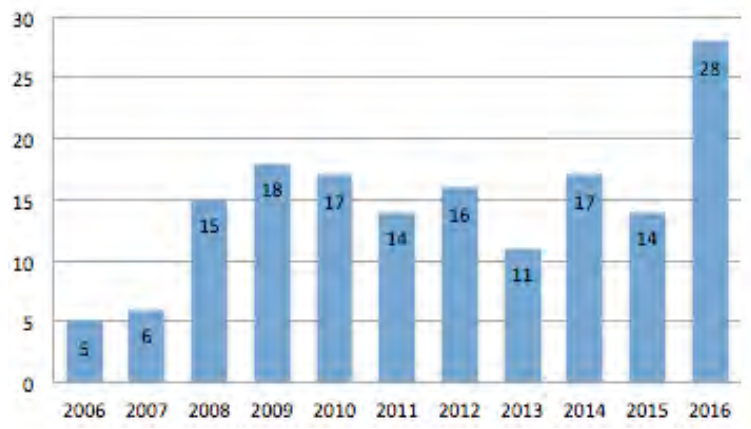


Figure 1: Total d'articles sélectionnées par année

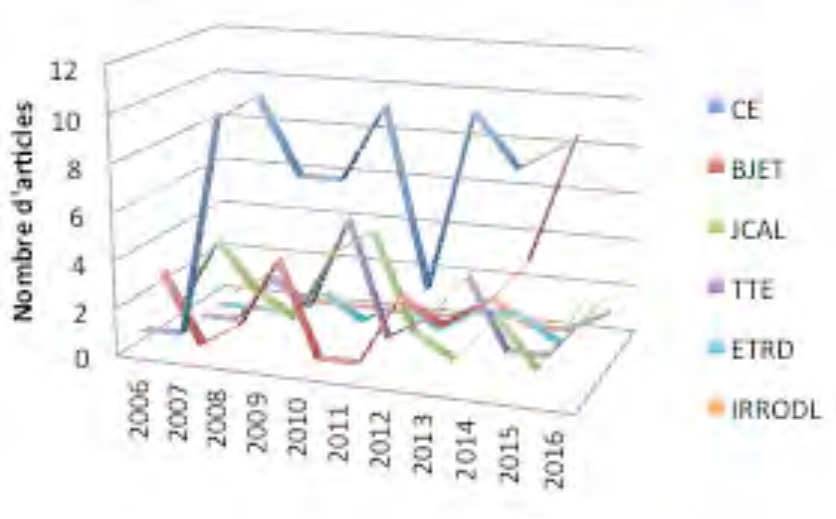


Figure 2: Nombre d'articles par année et revue

Les populations et les pays étudiés dans le corpus sont également variés et répartis sur les cinq continents dont l'Europe et l'Asie représentent une majorité combinée de 82%. L'Amérique et l'Australie sont beaucoup moins étudiées dans ces revues (8%). Vient enfin l'Afrique dont les recherches représentent seulement 2% (Figure 3).

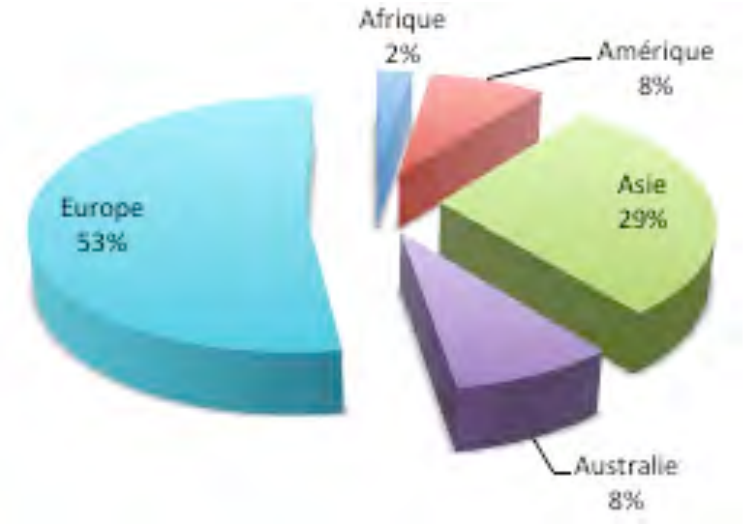


Figure 3 : Nombre d'articles sélectionnés par continent

Afin de répondre à différents objectifs de recherche, les auteurs ont recouru à un large éventail de méthodes de collecte de données que nous classifions dans les 4 catégories suivantes : questionnaire, entretien, observation et traces. Le questionnaire est la méthode la plus utilisée dans le corpus (122 articles). Il est suivi par l'entretien (57), les traces (41) et l'observation (24). Il se peut que plusieurs méthodes soient appliquées dans une même recherche (trois méthodes au maximum) mais dans deux tiers des articles (102), nous avons noté une seule méthode privilégiant le questionnaire (81).

4 Analyse lexicale et thématique du corpus

Suite à une analyse descriptive du corpus, nous avons procédé à une analyse lexicale et thématique des titres et des résumés de 161 articles. L'analyse a été conduite en anglais avec le logiciel Iramuteq en ne conservant comme termes signifiants que les noms communs, les adjectifs qualificatifs, les adverbes et les verbes et en effectuant une classification selon l'algorithme de Reinert (1983) sur chaque titre et résumé, non fragmenté en segments de textes.

Au total, nous avons 161 textes comportant 31274 mots distincts. Ces mots sont ensuite lemmatisés ou autrement dit, regroupés en fonction de leur masculin singulier pour les noms et adjectifs quelque soit la forme de leur déclinaison (féminin, pluriel) et en fonction de leur infinitif pour toutes les formes verbales conjuguées.

A partir de la comparaison des fréquences de ces mots peut être définie une distance

lexicale : c'est la proximité ou l'éloignement de leurs profils de co-occurrentes des mots qui est utilisée comme mesure de leur distance. Cette distance peut servir à étudier des groupes de mots signifiants, et à en proposer des regroupements en utilisant des méthodes de classification hiérarchique (CH) ou d'analyse factorielle des correspondances (AFC). Ainsi, l'analyse lexicale permet de dégager des univers lexicaux et de mettre en évidence des thématiques communes dans les six revues choisies.

Suite à une CH, nous parvenons à un pourcentage de 93,79% relatif aux textes classés, ce qui justifie une excellente qualité de l'analyse. Une valeur inférieure à 60% pour les discours écrits indique une analyse trop limitée. Quatre classes sont identifiées :

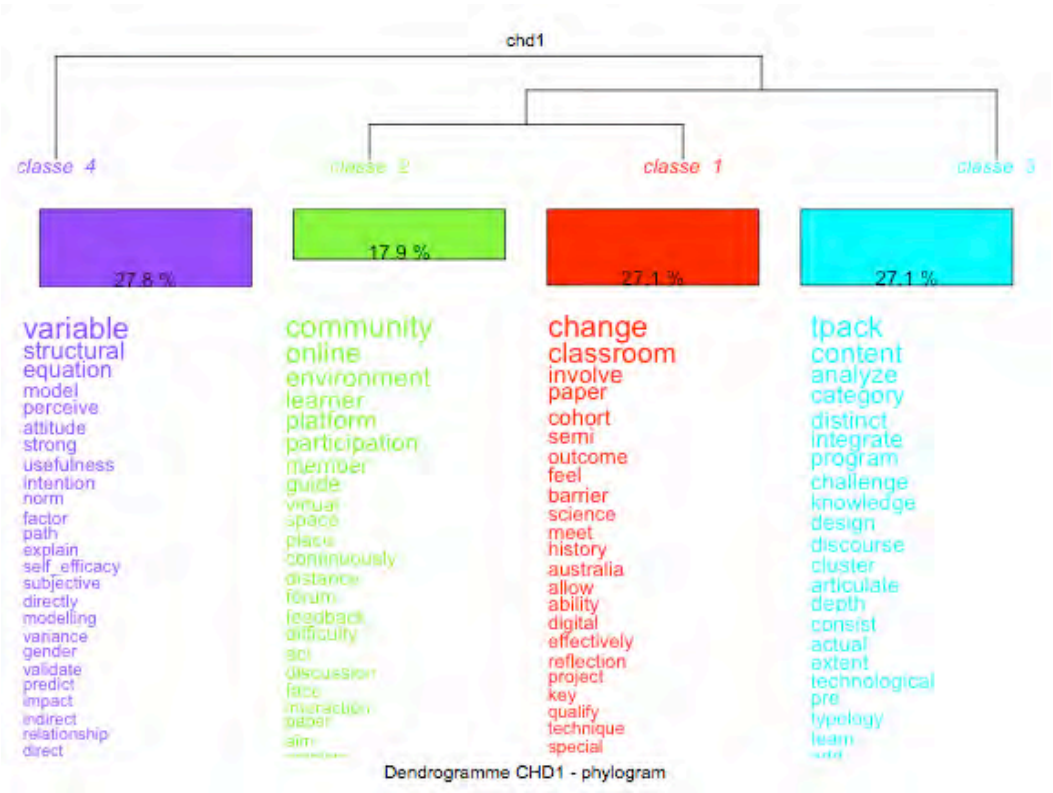


Figure 4 : Classification des quatre univers lexicaux du corpus

- un lexique (classe 4) lié aux déterminants relatifs à l'adoption (ou non) des TIC dans les pratiques des enseignants ;
- un lexique (classe 3) lié au cadre de référence TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) ;
- un lexique (classe 1) lié aux changements de pratiques et de croyances des

enseignants dans l'utilisation des TIC ;

- un lexique (classe 2) lié au rôle des communautés en ligne comme sources d'assistance auprès des (futurs) enseignants.

Le logiciel Iramuteq a calculé le khi2 des formes (mots lemmatisés) par rapport à leur classe. Plus le khi2 est important, plus la forme en est représentative. Les formes qui apparaissent en grande taille de chaque classe la caractérisent le plus.

4.1 Les déterminants relatifs à l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants

Nous commençons par l'analyse de la classe 4 qui regroupe 42 des 151 textes classifiés. La forme la plus représentative de cette classe est « variable », qui désigne les déterminants relatifs à l'intégration/l'utilisation des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants. Ces déterminants peuvent être « internes », c'est-à-dire liés aux croyances pédagogiques et au sentiment d'efficacité des enseignants, à leurs perceptions, attitudes et intentions à l'égard de l'utilisation des technologies ou « externes » tels que la disponibilités des équipements, les politiques de la direction. D'autre part, les facteurs tels que le niveau de connaissances en TIC, l'expérience en la matière, le genre et la discipline enseignée sont également étudiés.

La classe 4 se distingue des autres en étant strictement liée à la méthodologie statistique MES (modèle d'équation structurelle). Les mots « structural », « equation » et « model » apparaissant en grand caractère dans le dendrogramme reflètent le recours typique à une méthode quantitative dans les textes de cette classe. En effet, cette méthode s'avère pertinente dans le but de valider des outils de mesure ou d'établir des modèles de prédiction des relations entre les variables.

Analysons le graphe de la classe pour avoir une meilleure vision au sein de cet univers lexical (Figure 5). Ce graphe résulte d'une analyse de similitude menée sur un tableau d'absence/présence (0/1) qui croise les textes et les formes actives de la classe en colonne. Les formes ayant les effectifs les plus élevés dans cette classe sont : « study », « result », « factor », « model » et « variable ». Le mot « study », situé au centre du graphe, est utilisé pour évoquer les objectifs des recherches. La largeur des arêtes est proportionnelle à l'indice de khi2 entre ces formes et nous pouvons constater une forte corrélation entre « study » et « result », « factor », « model », « variable ». En effet, les textes de cette classe visent à étudier/expliquer les déterminants liés à l'utilisation ou à l'intention d'utiliser les TIC, l'utilité perçue ou l'attitude des enseignants à l'égard des technologies. D'autre part, le terme « factor » fait également

référence à la méthode d'analyse factorielle confirmatoire et exploratoire, utilisée dans la recherche pour identifier/confirmer l'influence (réciproque ou non) entre les variables, ou autrement dit entre les déterminants précédemment mentionnés.

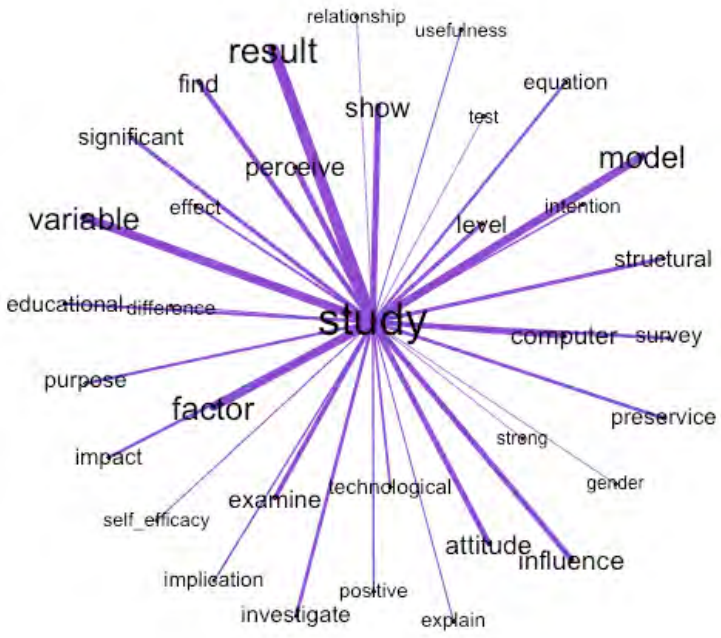


Figure 5 : Le graphe de la classe 4

Suite à une analyse lexicale par Iramuteq, nous avons procédé à une lecture flottante des 42 titres et résumés d'article de cette classe pour évoquer les principaux objectifs de recherche correspondant à sa thématique :

- identifier l'impact des déterminants liés à l'enseignant (genre, expérience de maîtrise, croyances pédagogiques, SEP et attitudes envers les TIC) sur ses intentions d'utiliser des technologies dans l'enseignement ;
- identifier l'impact des variables organisationnelles (politiques des dirigeants, infrastructures TIC, environnement d'apprentissage) sur l'utilisation des outils numériques par les enseignants ;
- identifier l'impact des formations pédagogiques et technologiques sur le SEP des futurs enseignants dans l'utilisation des technologies ;
- étudier le SEP des futurs enseignants en matière de W-PCK (Web Pedagogical Content Knowledge) et leurs attitudes envers l'enseignement en ligne ;

- étudier l'intention d'utiliser des TIC chez les enseignants par le biais du modèle TAM (Technology Acceptance Model) ;
- étudier les attitudes des enseignants à l'égard des TIC ;
- analyser les points de vue et les intentions d'utiliser des TIC chez les (futurs) enseignants dans l'environnement préscolaire ;
- étudier l'impact de l'utilisation des TBI sur le TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) des enseignants ;
- étudier la perception de la démocratie numérique chez les futurs enseignants ;
- Étudier la perception de la culture d'intégration des TIC à l'école chez les enseignants ;
- construire un cadre de compétences TIC pour les enseignants à tous les niveaux (primaire, secondaire et universitaire) et identifier les facteurs personnels et contextuels qui peuvent influer ces compétences.

Afin de répondre à ces objectifs de recherche, les auteurs ont considéré le questionnaire comme la méthode de collecte de données la plus pertinente. Cet outil est utilisé dans tous les 42 textes de cette classe. En particulier, 41/42 textes l'ont adopté comme la méthode unique et le texte restant l'a combiné avec l'entretien. Cette clarification permet de confirmer la forte corrélation des formes « structural », « equation » et « model » avec la classe 4.

4.2 Le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) en faveur de l'intégration des technologies

La classe 3 regroupe 41/151 textes classifiés et la forme « TPACK » en est la plus représentative (Figure 4). Le TPACK fait référence aux connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires des enseignants. Il est utilisé comme un cadre théorique pour évaluer les connaissances requises des enseignants en vue d'une intégration efficace des TIC dans l'enseignement. Certes, le TPACK a été mentionné dans certains textes de la classe 4 mais c'est la classe 3 avec laquelle cette forme a la plus forte corrélation (Figure 6).

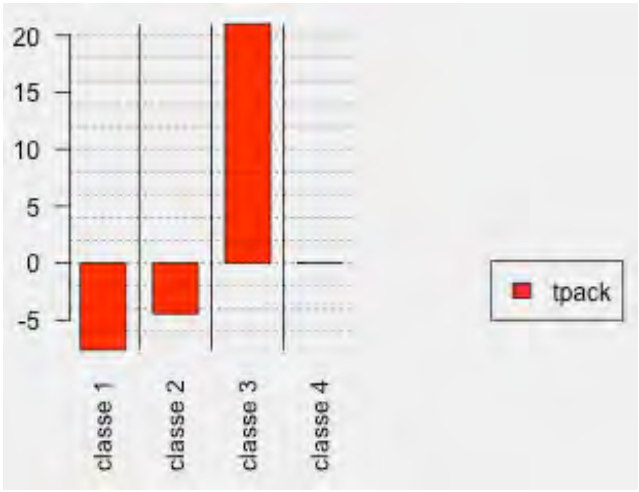


Figure 6 : Le khi2 de TPACK par classe

Koehler et Mishra ont développé le modèle TPACK en 2006 à partir du PCK (Pedagogical Content Knowledge) de Shulman (1986). Ils l'ont complété par la composante « Technological Knowledge » et ce cadre se composait dès lors 7 composantes suivantes (Koehler et Mishra, 2009) :

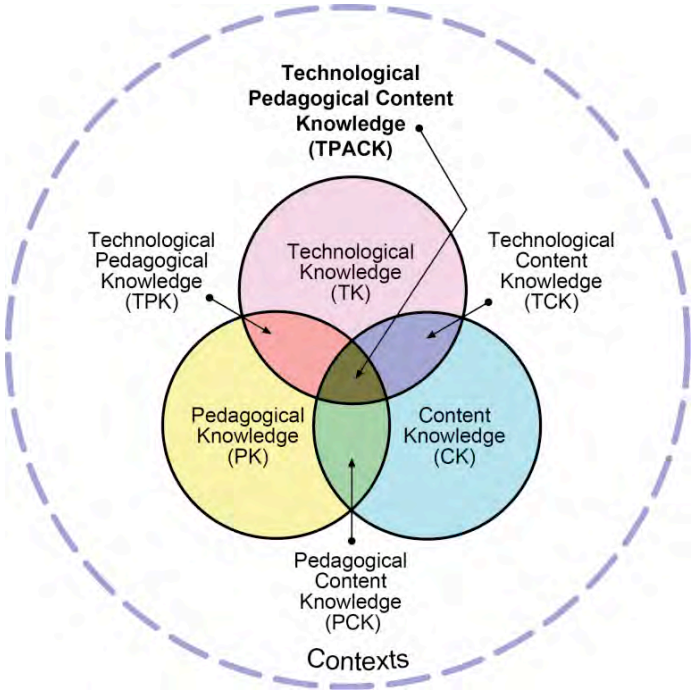


Figure 7 : Les composantes du cadre TPACK (source : http://tpack.org)

Pedagogical Knowledge : la connaissance de la pédagogie fait référence à la connaissance du processus, des pratiques ou des méthodes d'enseignement. L'enseignant est censé comprendre le processus d'apprentissage des apprenants, maîtriser des compétences générales pour gérer la classe, préparer des leçons et évaluer les apprenants.

Content Knowledge : la connaissance des contenus désigne celle que l'enseignant acquiert pour enseigner une discipline donnée. Le contenu à enseigner est différent en fonction de la discipline et ainsi, l'acquisition des connaissances de la discipline enseignée est primordiale pour un enseignant.

Technological Knowledge : la connaissance de la technologie ne se limite pas à la littératie numérique mais se réfère également à la maîtrise de connaissances en TIC pour traiter de l'information, communiquer et résoudre des problèmes.

Pedagogical Content Knowledge : elle est similaire à la composante PCK introduite par Shulman (1986) et est référée à l'adaptation des contenus à l'enseignement. Elle constitue l'essentiel du processus de conception des leçons, d'enseignement et d'évaluation des apprenants et permet à l'enseignant d'ajuster des contenus et méthodes d'enseignement en fonction des besoins et des connaissances pré-acquises de leur public visé.

Technological Content Knowledge : le choix d'une technologie pour enseigner un contenu donné peut changer le type de représentations que les apprenants construisent dans ce domaine. En effet, la technologie et les contenus à enseigner peuvent s'influencer mutuellement ; la technologie choisie peut limiter ou favoriser la construction de nouvelles connaissances chez les apprenants, d'où l'importance d'identifier des technologies les plus appropriées lors du processus d'enseignement.

Technological Pedagogical Knowledge : cette connaissance permet à l'enseignant de comprendre dans quelle mesure le choix d'une technologie peut influer sur la manière d'enseigner et d'apprendre.

Technological Pedagogical Content Knowledge : il s'agit d'une connaissance synthétique qui évolue sur la base des trois principales composantes (technologie, pédagogie et contenus à enseigner) et des interactions importantes entre celles-ci. L'enseignement efficace avec les technologies résulte de la combinaison dynamique et équilibrée de ces composantes.

Le TPACK a fait l'objet de recherches dans une bonne majorité de textes de la classe 3. Il s'est servi d'outil d'évaluation des connaissances des enseignants en matière de

technologie, de pédagogie et de contenus à enseigner et au delà de cet objectif initial, il a été considéré comme un cadre théorique pour :

- identifier les barrières rencontrées par les futurs enseignants dans l'intégration des technologies ;
- identifier dans quelle mesure les programmes de formation des enseignants en ligne pourraient favoriser un enseignement innovant avec les TIC ;
- évaluer l'impact des activités de développement professionnel en ligne sur les croyances et les intentions d'utiliser des technologies chez les futurs enseignants ;
- explorer le processus de décision relative à l'utilisation de technologies chez les futurs enseignants.

D'autre part, les chercheurs ont également cherché à :

- explorer l'utilisation du TPACK lors des séances de conception collaborative des enseignants.
- identifier comment le wiki et l'apprentissage collaboratif pourraient améliorer les compétences TPACK chez les enseignants et ainsi, contribuer à leur développement professionnel.
- étudier l'impact des cours de formation aux TIC sur le développement des compétences TPACK des (futurs) enseignants.
- identifier les facteurs contextuels qui pourraient influencer la co-construction du TPACK des enseignants.

Koehler et Mishra se sont basés sur le modèle PCK de Shulman pour développer le TPACK en 2009 et depuis, ce modèle a aussi évolué. Il a été adapté en modèle TPASK (Technological Pedagogical Science Knowledge, Jimoyiannis, 2010) pour le domaine des sciences. Olofson et al. (2016) - en tenant compte que le TPACK se limite à évaluer les connaissances des enseignants - ont visé leur recherche sur le processus de construction de ces connaissances (nommé TPACKing). Ce cadre pourrait bénéficier aux enseignants en service en permettant de leur proposer des formations continues en vue d'une meilleure intégration des technologies. Aussi en 2016, Jen et al. ont proposé le TPACK-Practical afin de mesurer cette intégration à 4 niveaux d'utilisation.

A part « TPACK », nous pouvons constater une forte corrélation des formes « content » et « analyze » avec cette classe. En analysant les phrases contenant ce mot dans Iramuteq (son concordancier), nous constatons que « content » est souvent inclus dans le terme « Technological Pedagogical Content Knowledge » pour désigner les

contenus à enseigner. Toutefois, il serait intéressant de noter que les deux autres formes dans ce terme - « Technological » et « Pedagogical » - sont beaucoup moins corrélées avec cette classe. Cela s'explique par leur présence dans un bon nombre de textes du corpus et donc, elles ne peuvent être représentatives d'une classe. Le mot « analyze », quant à lui, est utilisé pour aborder des objectifs de recherche tels que l'analyse de la construction des connaissances chez les enseignants ou l'analyse de leurs pratiques professionnelles. « Analyze » désigne aussi des méthodes de traitement de données, à savoir l'analyse qualitative des conversations directes, des discussions en ligne, des blogs et des wikis ou l'analyse quantitative des questionnaires.

L'observation du graphe de la classe 3 permet de confirmer sa thématique (Figure 8). La forme « technology » se trouve au centre du graphe grâce à son effectif élevé dans cette classe. Elle a une forte corrélation avec « knowledge », « technological », « pedagogical » et « content ». Ces mots vont souvent ensemble pour désigner le TPACK. « Technology » est aussi bien lié à la forme « integrate » pour aborder l'intégration des technologies en classe et pour cela, de nombreux auteurs ont souligné la nécessité d'encourager les activités de conception des leçons utilisant les TIC (« ICT lesson design ») chez les futurs enseignants.

Enfin, une autre forme bien fréquentée dans cette classe - « develop » - révèle d'autres sujets de recherche dans cette classe :

- développer un instrument permettant d'évaluer dans quelle mesure les enseignants ont besoin du soutien et de la formation pour bien intégrer les technologies en classe ;
- développer une typologie des croyances et des pratiques liées aux TIC chez les enseignants ;
- développer une typologie des perceptions de l'apprentissage en ligne chez les apprenants ;

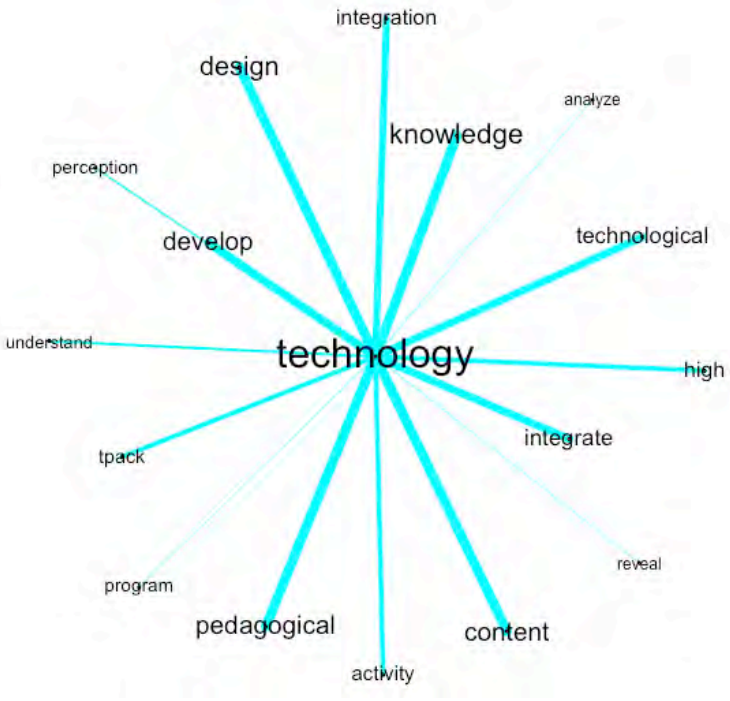


Figure 8 : Le graphe de la classe 3

4.3 Les changements dans les pratiques en classe des enseignants

La classe 1 est constituée de 41/151 textes du corpus et les deux formes qui la caractérisent le mieux sont « change » et « classroom » (Figure 4). Il s'agit des changements provoqués par l'introduction d'un bon nombre de dispositifs numériques en classe ou dans les cours de formation des futurs enseignants, à savoir : les blogs, les réseaux sociaux, les téléphones mobiles, les jeux sérieux, la collaboration synchronisée en réseau, la classe inversée et la narration numérique. Les chercheurs ont étudié leur impact sur les activités d'enseignement et aussi identifié dans quelle mesure ils influent sur l'acquisition des compétences en TIC, les croyances pédagogiques et les perceptions des enseignants sur l'utilisation des technologies.

En observant le graphe de la classe 1 (Figure 9), nous constatons que le mot « technology » apparaît au centre et qu'il a un lien étroit avec « paper », « learn », « teach », « classroom » et « school ». « Technology » fait référence à l'intégration de nouveaux dispositifs numériques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école et les changements qu'elle avait entraînés ont fait l'objet de recherche dans un bon nombre d'articles de cette classe.

Le graphe montre également que cette intégration a lieu surtout dans les cours de science et au niveau secondaire.

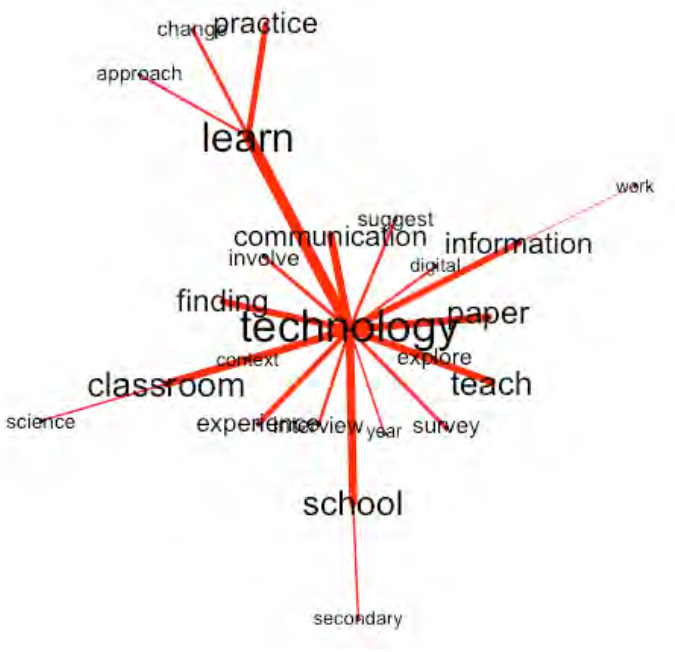


Figure 9 : Le graphe de la classe 1

La lecture flottante des 41 titres et résumés a permis d'identifier les principaux objectifs de recherche de cet univers lexical :

- étudier l'impact des nouveaux dispositifs numériques (blogs, réseaux sociaux, narration numérique, classe inversée, etc) sur les perceptions, les croyances pédagogiques et les compétences en TIC des futurs enseignants ;
- étudier l'impact de ces dispositifs sur la formation des futurs enseignants ;
- examiner les croyances des (futurs) enseignants à l'égard de l'utilisation des technologies 2.0 ou des TIC en général ;
- identifier les stratégies d'apprentissage des TIC par les futurs enseignants ;
- évaluer dans quelle mesure la nouvelle méthode d'enseignement (apprentissage mixte au lieu de l'apprentissage traditionnel) influe sur les pratiques professionnelles des enseignants ;
- construire un cadre de référence pour le niveau d'intégration des TIC en classe chez les enseignants ;
- étudier l'impact de l'utilisation des TIC dans l'enseignement sur le développement professionnel des jeunes enseignants ;
- étudier l'acceptation des technologies et l'intention d'utiliser les TIC chez les enseignants ;
- proposer un cadre de référence pour comprendre le processus de changement

suite à l'intégration des technologies en classe.

4.4 Les communautés en ligne comme source d'assistance auprès des (futurs) enseignants

Si les trois classes analysées ci-dessus sont assez équilibrées l'une par rapport à l'autre en représentant toutes 27% du corpus, la classe 2 regroupe moins de textes (17%) mais ses mots sont fortement corrélés avec la classe (en raison de leur khi2 élevé). Les six mots qui caractérisent le mieux cet univers lexical sont « community », « online », « environment », « learner », « platform » et « participation ». Les articles de cette classe ont pour objectif d'étudier la nature et le rôle des communautés en ligne ainsi que l'impact de leurs activités sur le développement professionnel des enseignants et l'apprentissage collaboratif des apprenants.

Ces recherches abordent deux catégories de communautés : communauté des enseignants et celle des apprenants (ces derniers sont, dans plusieurs cas, aussi des futurs enseignants). Ces communautés ont été créées par des relations personnelles ou professionnelles (en fonction de métiers ou de disciplines enseignées). Leurs participants collaborent sur les plateformes (blogs ou forums) ou les réseaux sociaux. Ils s'échangent, se partagent des connaissances, discutent d'une tâche à réaliser ou donnent des réflexions sur l'utilisation d'un dispositif numérique. Les formateurs peuvent encourager la participation sociale des apprenants ou leur donner des retours (feedbacks) sur une activité qu'ils ont faite.

L'observation de la figure 10 montre que l'apprentissage est situé au milieu du graphe de la classe 2. En effet, la construction des communautés en ligne vise à un environnement d'apprentissage actif et collaboratif (travail en groupe). Elle permet de promouvoir le développement professionnel des enseignants et la formation en compétences techno-pédagogiques auprès des futurs enseignants, et cela par le biais d'un bon nombre d'outils (« tool ») tels que blogs, forums, outils de création (« authoring tools »), wiki, tableau blanc interactif.

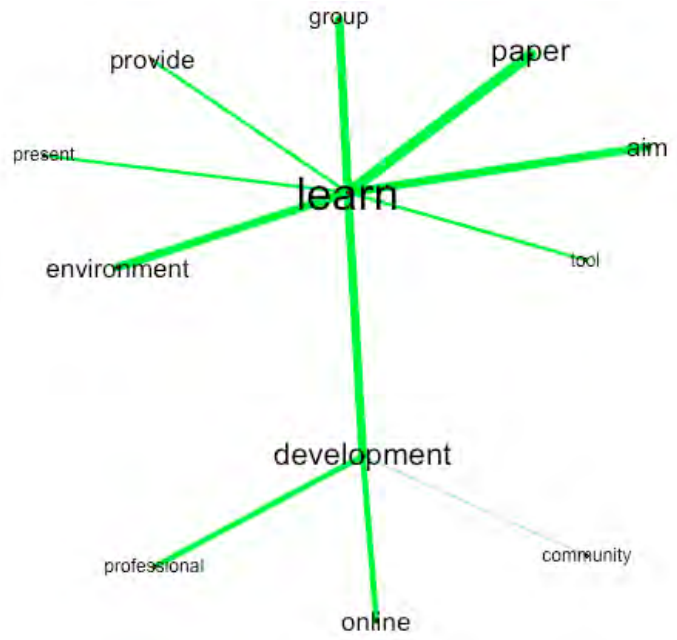


Figure 10 : Le graphe de la classe 2

La lecture flottante des 27 textes (titres et résumés) a permis de concrétiser la thématique de cette classe par les objectifs de recherche suivants :

- identifier la nature des relations au sein des communautés en ligne et leur impact sur le développement professionnel des enseignants ;
- identifier les difficultés rencontrées par les futurs enseignants et leurs éducateurs dans le cadre d'un programme de formation à distance ;
- étudier l'impact des discussions constructives dans les forums en ligne sur le développement professionnel des enseignants en matière des TIC ;
- analyser les activités en réseau relatives à l'utilisation des TIC par une communauté des enseignants ;
- étudier le partage des connaissances et la participation sociale des enseignants au sein d'une communauté professionnelle en ligne ;
- étudier l'impact des retours des enseignants sur l'apprentissage en petits groupes dans un environnement collaboratif ;
- évaluer le rôle de l'évaluation formative dans l'amélioration de la qualité des projets intégrant le wiki chez les futurs enseignants ;
- étudier l'intégration du wiki en faveur du développement professionnel des enseignants ;

- explorer l'utilisation du tableau blanc interactif comme un outil d'apprentissage collaboratif des apprenants ;
- explorer une approche d'assistance intelligente permettant aux enseignants de détecter des conflits entre les apprenants dans un environnement collaboratif en ligne et d'y remédier ;
- explorer les perceptions des enseignants sur la réutilisation et la qualité des ressources éducatives libres.

5 Analyse factorielle de correspondance (AFC) du corpus

Si nous projetons ces classes de mots selon des axes définis par des AFC, nous pouvons constater que les classes 1, 2, 3 sont respectivement centrées sur l'enseignant, l'apprenant et l'institution (Figure 11). Cela montre que les articles du corpus prennent en considération des facteurs liés à l'utilisation des TIC à tous les niveaux. La dernière classe s'oriente plutôt vers la méthodologie. En effet, comme elle aborde les déterminants de l'adoption des TIC par les enseignants, elle est strictement liée au modèle d'équation structurelle - une méthodologie statistique visant à modéliser la relation entre les variables manifestes et les variables latentes.

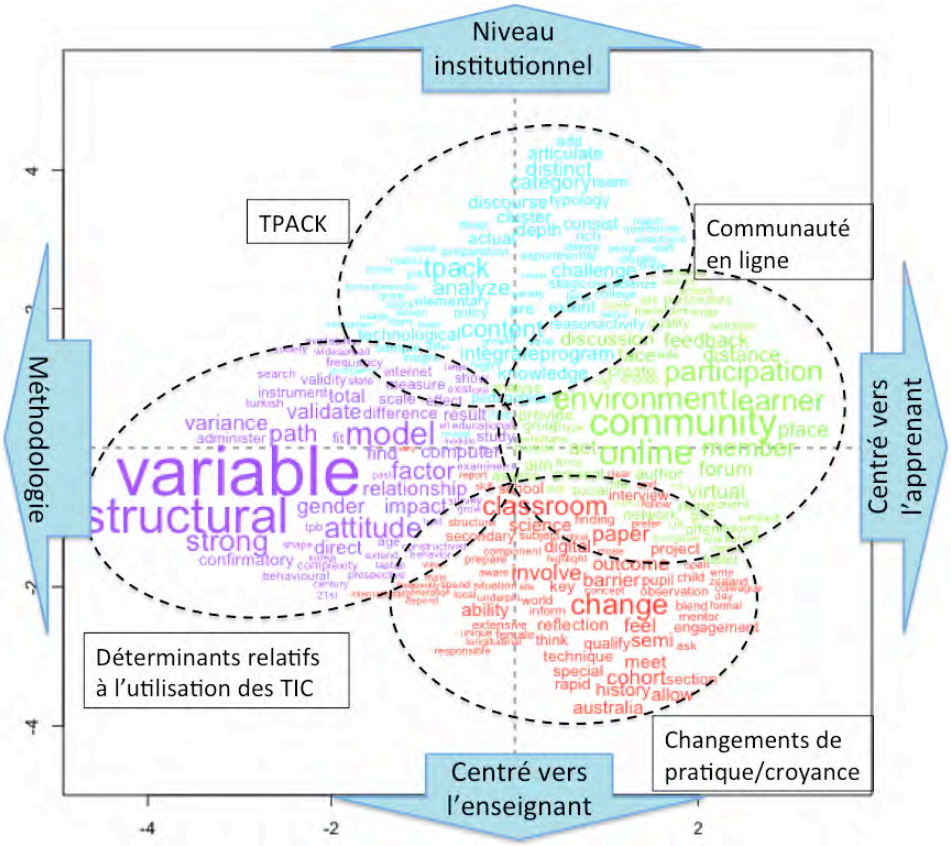


Figure 11 : Projection des 4 classes sur le plan factoriel

En examinant les variables du corpus (revue, année et population/région), nous reconnaissons une tendance de recherche sur les changements de pratiques et de croyances des enseignants dans les années 2006 et 2007 dans la revue BJET (Figure 12). Ces recherches ont visé surtout la population de Grande-Bretagne, d'Australie, de Nouvelle Zélande et d'Irlande. Entre 2008 et 2016, les thèmes sont plus variés mais nous constatons quand même une tendance thématique par revue. En effet, si la revue IRRODL publie des recherches sur le rôle des communautés en ligne, la revue TTE est centrée plutôt sur le cadre de référence TPACK et la ETRD sur les déterminants liés à l'adoption des TIC par les enseignants. D'autre part, en fonction des thématiques, nous notons aussi des populations correspondantes : l'Espagne pour le rôle des communautés en ligne, les Pays-Bas et Taïwan pour le TPACK et la Norvège, la Belgique, la Turquie et Singapour pour le dernier thème.

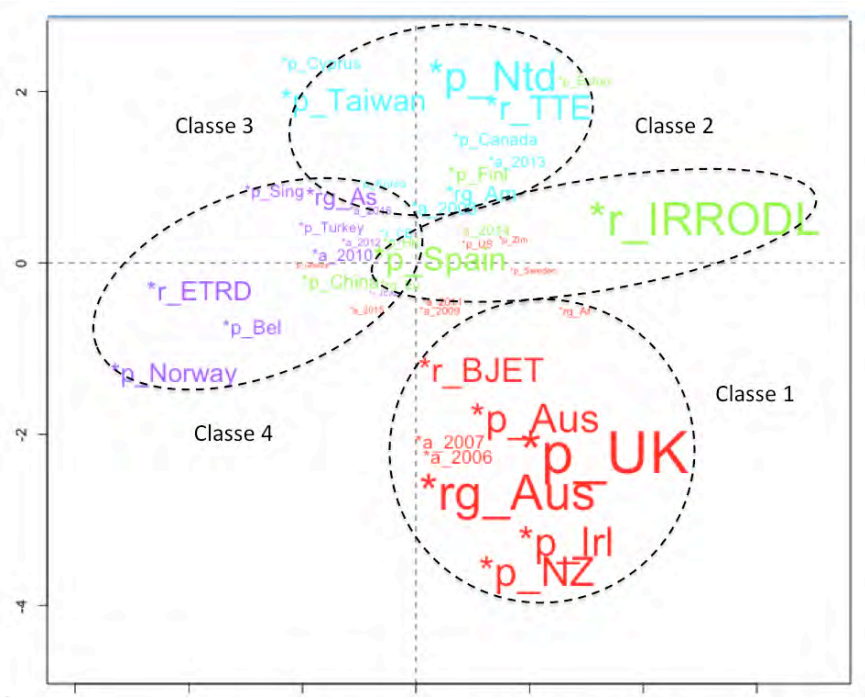


Figure 12 : Projection des variables étoile sur le plan factoriel

Il est à constater que les croyances d'efficacité ont fait l'objet de certaines études dans ce corpus, en étant classifiées dans l'univers lexical 4 et strictement liées à des recherches sur les « attitudes », « perceptions » et « intentions » des enseignants à l'égard de l'utilisation des TIC. Toutefois, une lecture flottante du corpus n'a révélé que 16 articles portant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Or, seulement 5 d'entre eux visent à étudier le SEP comme sujet central et ils ont tous été publiés entre 2014 et 2016.

En examinant le cadre théorique de ces 5 articles (Tableau 3), il est intéressant de noter que trois d'entre eux s'appuient sur le cadre de référence TPACK, ce qui justifie un lien étroit entre le SEP et le TPACK.

Auteurs	Objectifs de la recherche	Cadre théorique
Kavanoz et al., 2015	Étudier le SEP des futurs enseignants d'Anglais Langue Étrangère à l'égard du Web Pedagogical Content Knowledge (W-PCK) et leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignement par Internet	Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1986); TPACK (Mishra & Koehler, 2006)
Lee & Lee, 2014	Étudier dans quelle mesure les croyances d'efficacité des futurs enseignants à l'égard de l'intégration des technologies peuvent être améliorées par le biais des cours	TPACK (Mishra & Koehler, 2006); ASSURE (Heinich, Molenda, Russell, & Smaldino, 1996)
Cavus & Ercag, 2016	Déterminer le SEP et les perceptions des enseignants à l'égard d'un bon usage d'Internet	Sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977; Askar & Davenport, 2009)
Kao, 2016	Déterminer si l'auto-apprentissage influe sur les pratiques de recherche en ligne des enseignants préscolaires et leur SEP à l'égard d'Internet	Sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997; Joo, Bong, & Choi, 2000); SDLR (Knowles, 1975)
Baratore et al., 2016	Étudier l'impact de la participation à un cours intégrant les TIC sur les perceptions et le SEP des futurs enseignants à l'égard des technologies	TPACK (Mishra & Koehler, 2006)

Tableau 3 : Objectifs de recherche et cadre théorique des 5 articles portant sur le SEP

En termes de méthodologie, tous ces 16 articles adoptent le questionnaire comme méthode de collecte de données, 12 articles l'utilisent comme la seule méthode de collecte ; 3 s'en servent avec une autre méthode et un seul article le combine avec deux autres méthodes.

6 Conclusion et implications pour la recherche future

La présente revue de littérature vise à faire l'état des lieux de 163 articles de recherche sur l'utilisation des TIC par les enseignants dans six revues internationales entre 2006 et 2016. Un traitement préliminaire du corpus a montré que l'Europe et l'Asie sont les deux continents les plus étudiés et nous constatons un nombre croissant d'articles sur ce thème en 2016. L'analyse lexicale et thématique du corpus a ensuite révélé les 4 thématiques liées aux changements de pratiques et de croyances des enseignants dans l'utilisation des TIC (1) ; au rôle des communautés en ligne comme sources d'assistance envers les (futurs) enseignants (2) ; au cadre de référence TPACK (3) et aux déterminants relatifs à l'adoption (ou non) des TIC dans les pratiques des enseignants (4).

Parmi les 163 articles, seulement 16 articles étudient (en partie) le SEP des enseignants dans l'utilisation des technologies. Ils ont été tous publiés entre 2009 et 2016, et les derniers articles en 2016 ont révélé un intérêt croissant vers ce thème en le prenant comme sujet central.

Comme la majorité des recherches sur le SEP sont menées auprès de futurs enseignants, il est recommandé d'étudier les déterminants qui peuvent influer sur le

SEP des enseignants en service. Il serait aussi intéressant d'accorder un plus grand intérêt à l'impact des politiques et de l'environnement institutionnel sur l'évolution du SEP des enseignants. D'autre part, nous avons observé que le TPACK avait servi, avec d'autres théories et modèles, de base théorique de différentes études sur le SEP. Il pourrait donc être une nouvelle piste de recherche pour modéliser les relations entre les variables du TPACK et celles du SEP.

Références

Bandura A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.

Carré P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, *Hors série* (5), 9-50.

Chaptal A. (2008). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. *Document numérique*, *10*(3), 81-106.

Daguet H. (2007). Vers une catégorisation des usages TICE des enseignants. *Communication présentée au Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation [AREF], Strasbourg, France*.

Dioni C. (2008). Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique. Consulté sur https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/

Hartley J. (2007). Teaching, learning and new technology: a review for teachers. *British Journal of Educational Technology*, *38*(1), 42-62.

Heutte J. (2008). Influence de l'habituation à l'usage de l'outil informatique sur l'apprentissage et les résultats scolaires d'élèves du cycles 3 de l'école primaire. *SPIRAL-e 2008*, 31-47.

Heutte J. (2014). Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage : contributions et complémentarités de trois théories du self. *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF*), *21*, 149-184.

Jen T-H., Yeh Y-F., Hsu Y-S., Wu H-K., Chen K-M. (2016). Science teachers' TPACK-Practical: Standard-setting using an evidence-based approach. *Computers & Education*, *95,* 45-62.

Jimoyiannis A. (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development. *Computers & Education*, *55(3),* 1259-1269.

Koehler M. J., & Mishra P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, *9(1),* 60-70.

Leclère P., Simonnot, B. Barcenilla J., & Dinet J. (2007). Les freins à l'intégration des TICE en classe. *Actes du Colloque TICE Med* (Vol. 7), 1-11.

Lecomte J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, *Hors série* (5), 59-90.

Nagels M. (2007). Mesure des effets de l'analyse de l'activité sur la construction de l'auto-efficacité au travail. *Conférence internationale de recherche scientifique «Psychologie intégrative: théorie et pratique»*, p. 63.

Olofson M.W., Swallow M.J.C. & Neumann M.D. (2016). TPACKing: A Constructivist Framing of TPACK to Analyze Teachers' Construction of Knowledge, *Computers & Education, 95,* 188-201.

Reinert M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données.* 7(2), 187-198.

Tondeur J., van Braak J., Sang G., Voogt J., Fisser P., & Ottenbreit-Leftwich A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144.

Enseigner la grammaire française avec Internet : rapport d'une réforme didactique de FLE à l'Université du Zhejiang (Chine)

SHI Yeting
yeting.shi@gmail.com
(Université du Zhejiang - Chine)

Résumé

Nous présentons dans cette communication un projet de réforme de l'enseignement de la grammaire française mené depuis septembre 2016 dans notre université. Vidéos courtes, envois réguliers des Q&R sur le Wechat, chat en groupe, etc., tout a pour objectif d'adapter l'enseignement aux nouvelles habitudes des étudiants.

Mots clés

FLE, grammaire française, Internet +.

1 Introduction

Internet est en train de changer notre vie. Que vous en ayez conscience ou non, il s'agit aujourd'hui d'une tendance irréversible. Nos étudiants sont connectés 24 heures sur 24 que ce soit en se servant d'une tablette, d'un smartphone ou même d'une iwatch (montre connectée, plutôt). Ils sont présents physiquement en classe mais leur esprit est ailleurs. C'est évidemment un défi pour la didactique traditionnelle du FLE.

Que faire pour remotiver nos élèves à l'apprentissage de la grammaire française qui leur paraît parfois monotone ? Comment profiter de la technologie d'Internet afin d'améliorer notre méthode d'enseignement ?

Nous avons débuté un projet de réforme en septembre 2016 à l'Université du Zhejiang : des vidéos courtes sur le site du département de français, des envois réguliers de Q&R sur l'application Wechat, chat en groupe pour des explications sur la grammaire, etc. Tout cela dans l'objectif de redonner de l'énergie à l'enseignement du français. Jusqu'à présent, nous avons accumulé des documents et des retours de la part des apprenants. Ce sont des expériences précieuses pour l'étape suivante de la réforme.

Cet article se divise en trois parties. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de cette réforme tout en résumant l'état actuel du développement d'Internet en Chine et l'enseignement du français à l'Université du Zhejiang. Ensuite, nous

étudierons en détails la réforme en cours en analysant son but, l'effet escompté et les moyens techniques employés. Enfin, nous vous ferons part des analyses que nous avons faites jusqu'à maintenant car nous essayons de relever, au fur et à mesure, les problèmes et les difficultés rencontrés au cours de la réforme mais aussi de proposer des solutions adaptées aux différentes situations.

Cette réforme n'est qu'un essai. Elle est loin d'être terminée, mais elle nous permet d'appréhender les problèmes existant dans l'enseignement actuel et favorise notre réflexion. Nous continuerons encore et toujours à expérimenter et bouleverser nos certitudes dans ce domaine.

2 Contexte de la réforme

Selon les statistiques de juin 2017, nous comptons 751 millions d'internautes en Chine dont 724 millions, soit 96,3%, qui se servent d'un téléphone portable pour se connecter à Internet. Ce taux va continuer à augmenter. Presque tous les domaines de l'économie nationale ont profité de ce développement rapide d'Internet. L'éducation à distance, en tant qu'« Internet + éducation », se développe à une vitesse surprenante. Le nombre d'abonnés a atteint 144 millions, selon les chiffres issus d'un article intitulé « Le Rapport de l'état du développement d'Internet en Chine » (CNNIC, 2017).

Face à cette réalité, nous ne pouvons pas ignorer les changements qu'Internet apporte à tous les aspects de notre vie. Cependant, l'enseignement du français en Chine suit une méthode plutôt traditionnelle par rapport à celui de l'anglais. Dans notre université, pendant les cours de français, nous, les enseignants, devons suivre un manuel choisi et expliquer des points grammaticaux les uns après les autres. Nous éprouvons tous le sentiment d'être décalés et de vivre un décalage profond entre la modernité des technologies et l'enseignement traditionnel.

2.1 Internet et étudiants

Parmi les étudiants chinois, le taux de possession des équipements pour aller sur Internet est assez élevé et ceux-ci sont très variés : ordinateur portable, smartphone, ipad, iwatch.... Parmi ces appareils, l'ordinateur et le smartphone occupent les deux premiers rangs. Selon les statistiques de 2017, publiées sur le site officiel des informations des industries en Chine, les Chinois possèdent actuellement (chiffres de 2016) en moyenne presque un ordinateur portable par personne (96%), alors que seuls 58% des Chinois sont propriétaires d'un smartphone. Cependant, dans les grandes villes comme Beijing ou Shanghai, ce taux est beaucoup plus élevé. Quant aux étudiants, leur taux

d'équipement en smartphone est encore plus fort : 98% en 2014. Dans notre université, les étudiants du département de français possèdent tous au moins un ordinateur portable et sont équipés d'un smartphone qui leur permet d'aller sur Internet lorsqu'ils le souhaitent.

Le taux d'équipement numérique des étudiants est important, mais le temps qu'ils consacrent au téléphone portable connecté l'est aussi. D'après une enquête réalisée par *China News*, en 2015 chaque étudiant chinois passe en moyenne environ 5 heures 17 minutes par jour sur son smartphone, soit 22% d'une journée de 24 heures.

Un autre moyen facilitant la connexion à Internet est la technique du wifi. Le campus universitaire est complètement couvert par ce réseau virtuel. À la cantine, dans le dortoir, en classe, à la bibliothèque… on peut se connecter facilement à ce réseau gratuitement. Quand on est à l'extérieur du campus, on peut bien évidemment activer le réseau de télécommunication 4G pour être connecté en permanence.

2.2 État des lieux de l'enseignement du français à l'Université du Zhejiang

Depuis 1979, l'enseignement du français à l'Université du Zhejiang est basé sur celui du français deuxième langue étrangère. Le département de français a été fondé en 1992. À partir de 1993, chaque année, une classe de dix à trente étudiants (effectif variant selon les années) est recrutée. La majorité de ces jeunes sont de vrais débutants en français ; néanmoins, depuis 2006, nous avons commencé à avoir quelques étudiants qui avaient déjà appris le français au lycée. Nous continuons toujours parallèlement l'enseignement du français deuxième langue étrangère pour les étudiants des autres spécialités. À partir de 2006, nous avons initié le cursus de master en français avec deux orientations possibles : littérature et linguistique. Par ailleurs, dans le cadre de l'internationalisation de l'Université du Zhejiang, des conventions avec des universités et de grandes écoles françaises ont été signées, notamment avec Sciences Po Paris, l'École de commerce de Nantes, l'École de commerce de Rouen, l'Université Lyon III et l'Université de Rouen, afin d'envoyer des étudiants en échange pour un semestre.

En quatre ans de licence, nos étudiants assistent en moyenne à huit heures de cours de français par semaine. Ils doivent cependant acquérir toutes les connaissances de base de cette langue et être capable de s'exprimer en français non seulement dans la vie quotidienne mais aussi dans des domaines demandant une réflexion plus poussée comme la politique, l'économie, la culture, etc. Pour que les étudiants aient un niveau satisfaisant et qu'ils s'adaptent plus tard à l'éducation supérieure en France, nous devons rendre notre enseignement le plus efficace possible. Si nous n'avons pas assez

de temps en classe, est-il possible d'en trouver après les cours auprès des étudiants ?

3 Description du projet de réforme

Face à cette contradiction – manque de temps et exigence d'un niveau élevé –, nous avons commencé à réfléchir sur ce projet de réforme, en nous appuyant sur la nouvelle technologie – Internet – qui s'est répandue dans notre vie quotidienne et est devenue une nouvelle habitude de nos étudiants.

Comme l'a indiqué Mario Tomé dans un article concernant les enseignants de FLE et Internet : « Nous remarquons dans le développement d'Internet deux orientations principales : la construction de la "bibliothèque universelle" et la création de nouveaux moyens de communication » (Tomé, 2006 : 114). Nous avons pensé ainsi à pousser notre expérimentation dans ces deux sens pour créer de nouveaux moyens de contact avec nos étudiants de manière à favoriser l'enseignement. Selon François Mangenot, il s'agit en effet de deux types d'échanges : « vertical (information) ou horizontal (communication) » (Mangenot, 1998 : 205).

Concernant le domaine concret de la réforme, nous avons choisi l'enseignement de la grammaire. Pourquoi ? Premièrement, parce que la grammaire sert de base à la connaissance d'une langue et sa maîtrise peut ensuite faciliter l'acquisition d'autres capacités. Deuxièmement, parce que l'enseignement de la grammaire a besoin d'être réformé. Les étudiants sont bien moins attentifs en cours de grammaire que dans d'autres cours plus interactifs. C'est la partie « ennuyeuse » dans l'apprentissage du français pour eux. Troisièmement et dernièrement, parce que l'enseignement de la grammaire s'applique aussi bien aux étudiants en licence de français qu'aux apprenants de français deuxième langue étrangère.

Pour ces raisons, nous avons commencé à mettre en place essentiellement deux actions : des vidéos courtes sur l'explication de points grammaticaux et des Q&R sur la plateforme de Wechat.

3.1 Vidéos courtes sur la grammaire

Robert Bideau a proposé une définition des ressources éducatives qui paraît pertinente : « Une ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA) c'est toute entité, numérique ou non numérique, conçue ou pouvant être utilisée, pour des fins d'apprentissage, d'éducation ou de formation » (Bibeau, 2005).

Certes, nous connaissons les ressources éducatives variées qui existent déjà en ligne : portail, forum de discussion, applications informatiques, autoformation, scénario

pédagogique, exercice autocorrectif, weblog, plateforme, campus virtuel, etc., mais ces ressources-là ne sont pas forcément adaptées aux besoins de nos étudiants. C'est pourquoi nous nous sommes engagés à créer nos propres vidéos courtes qui prendront bien en compte le niveau, le besoin et l'habitude d'apprendre de nos étudiants.

Nous avons conçu des vidéos courtes qui suivent l'avancement du manuel étudié en cours. Dans notre manuel écrit par et pour les Chinois, chaque unité a en moyenne deux ou trois points grammaticaux qui vont des connaissances basiques comme l'article, le genre jusqu'aux phénomènes grammaticaux les plus compliqués tels que le subjonctif, l'accord, etc. Cette compatibilité avec le manuel facilite au maximum la préparation et la révision du cours. Les vidéos se classent par ordre. Il suffit de cliquer sur le bon cours pour écouter et réécouter les explications.

En outre, nos vidéos sont sous-titrées, quelquefois même doublées directement en chinois, selon le niveau des étudiants-auditeurs. Par exemple, la vidéo sur l'article est essentiellement en chinois pour que les étudiants en première année puissent la suivre sans difficulté. À contrario, la vidéo sur le passé composé et l'imparfait est en français mais sous-titrée en chinois pour les étudiants de deuxième année qui ont déjà un certain niveau de compréhension en français.

Par ailleurs, nous contrôlons sérieusement la longueur de nos vidéos. De nos jours, il est de plus en plus difficile de capter et surtout de maintenir l'attention des gens, à cause des multiples distractions et informations qui tournoient en permanence autour d'eux et cherchent à attirer leur attention. Les étudiants n'arrivent pas à se concentrer longuement. Une vidéo de trois minutes avec des images, des sons, des effets spéciaux et des éléments interactifs pourra capter leur attention, tandis qu'une vidéo de trente minutes réussira certainement moins bien cet objectif, surtout si l'étudiant visionne la vidéo sans aucun accompagnement. Du reste, des vidéos courtes aident les apprenants à économiser du temps. Ils peuvent les visionner dans une file d'attente, avant le commencement d'un film, avant de se coucher… comme ils le font pour toutes les autres vidéos de divertissement. Cela rendra certainement notre enseignement plus efficace.

3.2 Q&R sur le Wechat

Notre deuxième expérience consiste à créer une nouvelle forme de communication entre les étudiants et les enseignants. Nous avons choisi le Wechat, parmi de nombreuses applications, comme pilier de notre réforme. Cette application permet aux utilisateurs de communiquer instantanément et de diverses façons : par exemple, on peut

envoyer des messages textuels et vocaux, des photos et des vidéos, des liens de sites d'Internet, discuter directement avec la fonction appel comme au téléphone mais aussi en vidéoconférence. Le Wechat est l'application la plus utilisée en Chine.

Sa fonction « chatter en groupe » permet à de nombreux inscrits d'échanger sur leur propre plateforme. L'enseignant ou le chef de classe peut intégrer les étudiants de la même classe dans un groupe de discussion particulier. L'enseignant pourra leur montrer tout ce qu'il juge nécessaire et utile (texte, image, vidéo, lien de site, mp3), tandis que les étudiants peuvent poser des questions auxquelles ne répondra pas forcément l'enseignant et discuter sur de nombreux sujets. Cela crée une situation de communication instantanée qui part parfois dans tous les sens. C'est non seulement un moyen de transmettre des connaissances mais aussi une façon de rapprocher les étudiants et les enseignants. Cette plateforme rend l'enseignement plus flexible et crée en même temps un univers virtuel pour partager mais aussi compléter le contenu du cours.

Une autre fonction dont nous profitons particulièrement est la fonction d'« Abonnement » du Wechat. En tant qu'individu ou qu'entreprise, il est possible de créer un compte public depuis lequel on envoie aux abonnés une fois par jour un message, souvent un article, toujours du multimédia, accompagné de textes, images, vidéos, sons, etc. Avec un moteur de recherche, les abonnés peuvent facilement retrouver les anciens articles. Le propriétaire du compte peut aussi sélectionner des mots-clés pour faciliter la recherche.



Figure 1 : Compte public « Francophone ZJU »

En 2015, le département de français de l'Université du Zhejiang a créé un compte public intitulé « Francophone ZJU » (cf. figure 1), entretenu par les étudiants. Ils y publient régulièrement des articles sur la langue et la culture françaises. Nous, les enseignants, y avons ainsi créé une rubrique « bonjour professeur, j'ai des questions » (cf. figure 2) consacrée à l'enseignement du français. Il s'agit d'articles en série qui répondent aux questions sur le français que les étudiants se posent quotidiennement. Chaque article contient trois ou quatre questions. Nous avons numéroté des articles et indiquons des mots-clés pour que les étudiants puissent retrouver facilement la question et la réponse.

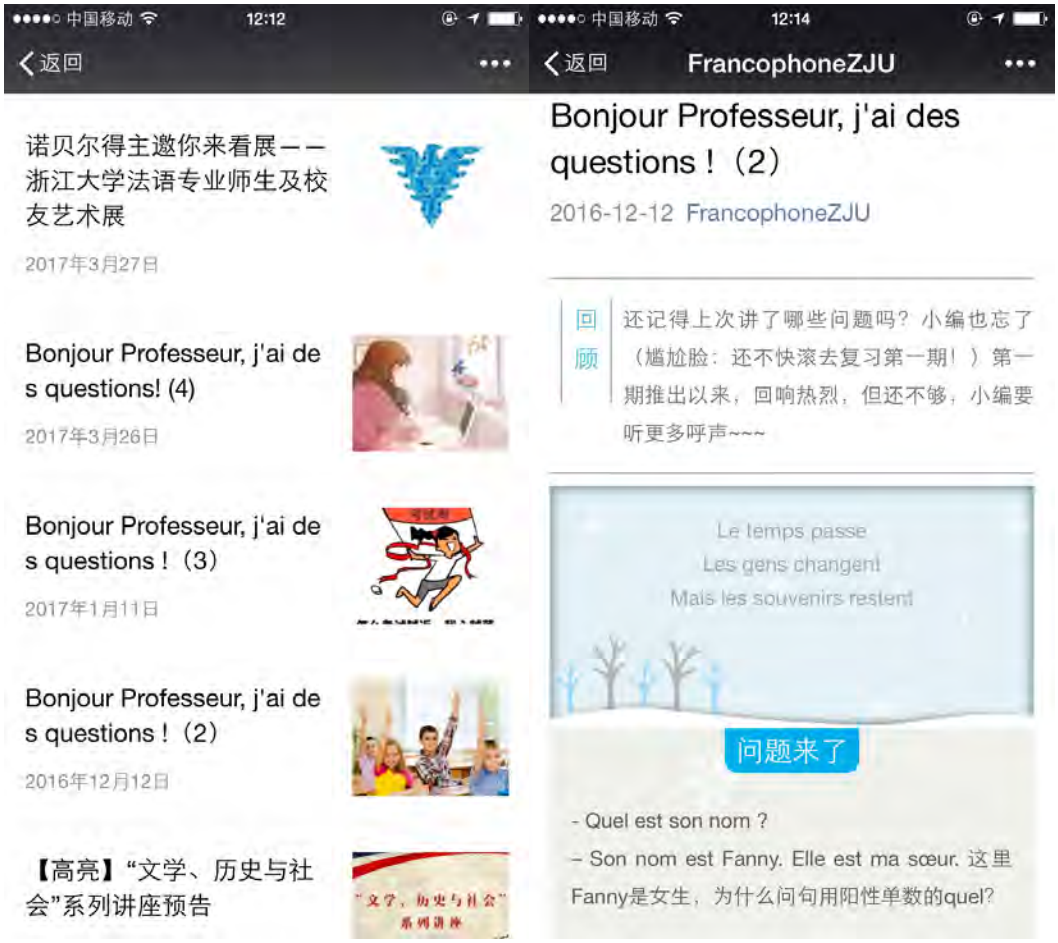


Figure 2 : une série d'articles dans la rubrique « Bonjour Professeur, j'ai des questions ! »

Ce système conserve le travail quotidien des enseignants et évite dans une certaine mesure de répéter encore et toujours les mêmes explications en classe. Au fur et à mesure, l'accumulation des articles permettra peut-être aussi des recherches scientifiques et la publication de manuels.

4 Retour d'information et nos questions

Internet ainsi que les équipements qui permettent de s'y connecter ouvrent une autre fenêtre de possibilités pour l'enseignement de la grammaire française, partie considérée comme plutôt ennuyeuse par les élèves. Comme Li Qin l'a dit : « L'exploitation de cet outil (smartphone) performant enrichit énormément les méthodes d'enseignement et rend l'apprentissage/ enseignement plus intéressant et plus efficace » (Li, 2016 : 133).

Il est certain que cette réforme apportera des changements tant sur la méthode d'enseignement que sur les habitudes d'apprentissage. D'ailleurs, le retour

d’information des étudiants nous amène sans cesse à nous remettre en question et à pousser notre réflexion plus avant.

Comment évaluer le travail des auto-apprenants ?

Dans l’idéal, notre réforme vise à la mise en place d'un apprentissage autonome, flexible et efficace. Les enseignants ne seront plus obligés d’expliquer les règles grammaticales de A à Z et ainsi économiseront un temps précieux en cours pour privilégier d’autres activités interactives qui se déroulent nécessairement en classe. Les apprenants regarderont des vidéos courtes par eux-mêmes et pour eux-mêmes. S'ils ont des questions, ils trouveront les réponses sur la plateforme d’« Abonnements» de Wechat ou demanderont instantanément aux professeurs dans le groupe de discussion. Les étudiants auront une autonomie complète dans leurs études et pourront planifier leurs cours selon leur propre rythme. Cette théorie est très belle mais en réalité, il y aura toujours quelques élèves qui manqueront de motivation pour apprendre seul et auront besoin d’accompagnement. Par ailleurs, parmi les apprenants qui ont réellement visionné les vidéos, nous ne sommes pas en mesure de savoir s’ils en ont bien maîtrisé le contenu.

Par conséquent, l’évaluation reste une étape indispensable pour vérifier le résultat des études autonomes des apprenants. L’examen écrit est peut-être la façon la plus efficace d'évaluer les connaissances. Un petit devoir sur table programmé après l’apprentissage d’une certaine vidéo poussera les apprenants à faire leur travail et permettra aussi la création d'un autre canal de communication entre l’apprenant et l’enseignant pour résoudre les problèmes de compréhension et rendre stable la base de connaissance de la langue étudiée par l'apprenant.

Comment faire remonter le contenu utile dans la discussion en groupe ?

Certes, le « chatter en groupe » est un outil instantané très efficace pour répondre aux questions des auto-apprenants. Cependant, si les autres inscrits de ce groupe n’ont pas pu suivre une discussion en cours dont le contenu est pourtant jugé important pour tous par l’enseignant, comment faire pour que l'information soit redistribuée ? Il nous est arrivé plusieurs fois qu’un élève pose en classe une question dont nous avions déjà débattu et à laquelle nous avions répondu dans le groupe virtuel de discussion. Bien que la répétition soit nécessaire et incontournable dans l’enseignement, nous espérons réduire la partie du temps que nous y consacrons.

Un autre travail est donc nécessaire : classer régulièrement les questions et les réponses vues dans le groupe de discussion et les envoyer sur le compte public de

l'abonnement afin que tout le monde puisse les recevoir et y avoir accès.

5 Conclusion

Au fur et à mesure de l'avancement de notre réforme, de nouvelles questions apparaissent qui nous invitent à modifier notre plan initial, à améliorer notre méthode et à nous reposer des questions fondamentales concernant l'enseignement de langue.

Les technologies de l'apprentissage en ligne représentent un élément de lutte contre la fragmentation du temps d'attention des étudiants. Elles leur fournissent ainsi des pistes d'apprentissage autres que la routine de l'enseignement traditionnel. La nouvelle méthode d'« Internet + » peut permettre de compléter des systèmes d'enseignement traditionnel, en tant qu'outil d'appui, pour s'adapter à un contexte de flexibilité accrue.

Si ce système de « vidéos courtes + Q&R en ligne » fonctionne bien pour les étudiants de français, est-il possible de le proposer pour les autres élèves : apprenants de français deuxième langue étrangère, amateurs de français, apprenants à distance, etc. ? « Internet + l'enseignement de la langue » ouvre d'autres possibilités d'apprentissage. Cette tendance s'adapte au développement de la technologie moderne. Elle nous entraînera certainement plus loin.

Références

Bibeau R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>, consulté le 8 août 2017.

Li Q. (2016). L'innovation technologique au bénéfice de l'innovation pédagogique - Le smartphone, un outil performant pour la didactique du FLE. *Synergies Chine, (11)*, 123-135.

Mangenot F. (1998). Réseau Internet et apprentissage du français. *Études de linguistique appliquée (éla), 110*, 205-214.

Tomé M. (2006). L'enseignant de FLE et les ressources Internet. *Çédille, (2)*, 114-133 : <http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/tome.pdf>, consulté le 15 juin 2017.

Le Rapport de l'état du développement d'Internet en Chine. Sur le site officiel de CNNIC (China Internet Network Information Center) : <http://cnnic.cn/gywm/xwzx/rdxw/201708/t20170804_69449.html>, consulté le 5 août 2017.

Stratégies d'apprentissage du vocabulaire et leur rapport avec les compétences linguistiques chez des étudiants vietnamiens apprenant le français langue étrangère

NGUYEN Huu Binh
nhbinh@ufl.udn.vn
(École de langues étrangères – Université de Da Nang – Vietnam)

Résumé

Le présent travail de recherche examine les stratégies d'apprentissage du vocabulaire utilisées par des apprenants vietnamiens et leur rapport avec les compétences linguistiques. L'approche quantitative a été choisie. L'élaboration du questionnaire a été inspirée de la théorie proposé par Schmitt (1997) et des instruments de mesure développés par Bennett (2006) et par Kafipour & Naveh (2011). L'échantillon est composé de 179 étudiants apprenant le français langue étrangère à l'Université de Da Nang (Vietnam). Les résultats des analyses statistiques descriptives indiquent que les participants recourent aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire au niveau moyen. Les stratégies de détermination et métacognitives sont les plus utilisées et les stratégies de rappel les moins employées. La régression linéaire révèle l'impact des stratégies de rappel sur les compétences linguistique des apprenants. De ces résultats obtenus, quelques implications pédagogiques ont été avancées afin de rendre l'apprentissage du lexique plus efficace.

Mots clés

Stratégies d'apprentissage du vocabulaire, français langue étrangère, apprenant vietnamien, compétences linguistiques.

1 Introduction

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, les chercheurs, les enseignants ainsi que les apprenants ont pris pleinement conscience du rôle primordial du vocabulaire. « La communication sans le vocabulaire est considérée comme sans signification, de ce fait, l'apprentissage du vocabulaire est le cœur de l'acquisition d'une langue » (Rabadi, 2016 : 47). Pourtant, selon les dires de Alqahtani (2015), des recherches récentes indiquent que l'enseignement du vocabulaire peut être problématique parce que de nombreux enseignants ne sont pas sûrs des meilleures

pratiques en matière d'enseignement du vocabulaire et ne savent parfois pas par où commencer pour mettre l'accent sur l'apprentissage du lexique. Par ailleurs, la méthode d'enseignement pourrait être considérée comme un facteur clé de l'efficacité de l'enseignement/apprentissage. À ce propos, Nguyễn (2015 : 97) écrit : « Les limites dans la méthode d'enseignement du vocabulaire est une des causes du fait que les apprenants n'obtiennent pas les résultats satisfaisants ».

Nous sommes d'avis qu'avant de proposer une méthode quelconque, nous devrions chercher à savoir la ou les manières d'apprentissage chez les apprenants. Durant ces dernières années, les chercheurs entament les travaux portant sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Alors, comment les apprenants vietnamiens apprennent-ils le lexique ? La manière d'apprendre le vocabulaire exerce-t-elle des impacts sur la performance linguistique des apprenants ? Les réponses aux questions mentionnées pourraient servir de base afin de déterminer et de montrer aux apprenants les méthodes les plus efficaces pour apprendre le vocabulaire.

2 Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

2.1 Définition

Avant de parler des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, il est nécessaire de comprendre ce que sont les stratégies d'apprentissage, une notion évoquée par les chercheurs depuis les années 1970. Rubin (1975 : 43) définit les stratégies d'apprentissage comme « techniques ou procédures (devices) que les apprenants utilisent pour acquérir les connaissances ». Plus tard, Oxford (1990) propose une définition qui sont largement acceptée par la communauté scientifique. Selon l'auteur, les stratégies d'apprentissage des langues sont « des opérations employées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information […] ; des actions spécifiques faites par les apprenants en vue de rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus agréable, plus autodirigé, plus efficace et plus transférable dans une nouvelle situation » (Oxford, 1990 : 8).

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire (SAV) sont une partie des stratégies d'apprentissage. Schmitt (1997 : 203) s'inspire de la définition de Rubin (1975) et considère les SAV comme « processus par lequel l'information est obtenue, stockée, récupérée et utilisée », bien que « l'utilisation » soit principalement considérée comme la pratique du vocabulaire plutôt que la communication interactionnelle. Sur la base de cette conception, Catalán (2003 : 56) définit les SAV comme « connaissances sur des

mécanismes (processus, stratégies) utilisés pour apprendre le vocabulaire ainsi que les étapes ou actions prises par les élèves pour (a) trouver la signification des mots inconnus, (b) les conserver dans la mémoire à long terme, (c) les récupérer, et (d) les utiliser en mode oral ou écrit ». Il s'agit également de la définition utilisée dans cet article.

2.2 Classification

Durant les dernières années, les chercheurs développent plusieurs classifications des SAV. Pourtant, notre attention porte sur celle proposée par Schmitt (1997). Waldvogel (2013) estime que cette catégorisation est compréhensible et largement utilisée dans des recherches scientifiques. De même, Catalán (2003) explique la popularité de cette taxonomie par le fait qu'elle contient les éléments importants mentionnés dans d'autres classifications et est basée sur les théories des stratégies d'apprentissage ainsi que sur celles relatives à la mémorisation.

Schmitt (1997) distingue 5 types de SAV :

- Stratégies de détermination (determination strategies) permettent à l'apprenant de déterminer le sens grâce à la consultation des dictionnaires, de le deviner à l'aide du contexte ou de reconnaitre les composants du mot ;
- Stratégies sociales (social strategies) permettent de trouver la signification du mot au moyen du fait de demander de l'aide à l'enseignant, à des amis ou à des natifs. Autrement dit, les stratégies sociales préconisent la communication et l'apprentissage chez les autres ;
- Stratégies de rappel (memory strategies) aident l'apprenant à apprendre de nouveaux mots grâce à des liens établis entre les connaissances acquises et le nouveau mot ;
- Stratégies cognitives (cognitive strategies) concernent les mécanismes d'apprentissage du vocabulaire et pas le processus d'acquisition ;
- Stratégies métacognitives (metacognitive strategies) sont les stratégies relatives à des processus impliquant le contrôle, la prise de décision et l'évaluation du progrès d'une personne.

2.3 Revue de la littérature spécialisée

Pour une vue plus ou moins panoramique des recherches portant sur les SAV, nous nous permettons de présenter les principaux résultats des études entreprises. Pourtant, vu la pénurie constatée des travaux concernant le FLE, nous sommes obligés de recourir à ceux des collègues anglophones.

2.3.1 *Kafipour & Naveh* (2011)

L'étude a pour objectifs de chercher à comprendre l'utilisation des SAV et leur impact sur les compétences en compréhension écrite chez des étudiants de l'anglais à Kerman (Iran). Les auteurs ont recensé les opinions de 164 étudiants par l'intermédiaire d'un questionnaire adapté de Bennett (2006) et les résultats du test TOELF (partie compréhension écrite). Les conclusions montrent que les apprenants se servent des SAV au niveau moyen. Les stratégies métacognitives sont les plus utilisées et les stratégies sociales les moins utilisées. Pourtant, les dernières ont un lien direct avec les résultats du test TOEFL.

2.3.2 *Komol & Sripetpun* (2011)

Les auteurs ont considéré les stratégies d'apprentissage du vocabulaire utilisées par 192 étudiants de l'Université du Prince de Songkla (Thaïlande). Ils divisent les participants en deux groupes : ceux ayant un vocabulaire riche et ceux possédant un vocabulaire plus limité. Les analyses statistiques révèlent que les stratégies de détermination sont les plus utilisées et les stratégies sociales les moins utilisées. Le test de Student met en évidence la différence entre les deux groupes.

2.3.3 *Kasmani & Bengar* (2013)

L'enquête a été réalisée auprès de 35 étudiants apprenant l'anglais à l'Université Payam Noor à Babol (Iran) au moyen d'un questionnaire et d'un test de compréhension orale TOEFL. Les analyses statistiques amènent les auteurs à conclure que les participants font usage des SAV au niveau moyen. Ils utilisent le plus les stratégies de détermination et les stratégies sociales le moins. La régression linéaire réalisée affirme que seules les stratégies métacognitives ont un impact sur les compétences en compréhension orale des apprenants.

2.3.4 *Waldvogel* (2013)

L'objectif de cette recherche est d'estimer la relation entre les SAV et le vocabulaire des apprenants. L'échantillon comprend 475 étudiants d'espagnol à l'Université militaire (États-Unis). Les résultats justifient la corrélation entre certaines stratégies et le vocabulaire chez les apprenants de niveau avancé et pas chez ceux de niveau moins avancé. Selon l'auteur, les apprenants qui commencent leur apprentissage de langue étrangère gèrent de manière moins efficace leurs SAV.

2.3.5 *Zarrin & Khan* (2014)

Menant une enquête sur 46 étudiants de l'Université Musulmane d'Aligarh (Inde), les auteurs concluent que les stratégies de rappel sont les plus utilisées et les stratégies

métacognitives les moins utilisées. De ce fait, ils proposent que les apprenants aient besoin d'inculcation pour qu'ils puissent s'apprivoiser différents types de SAV et que ces entrainements doivent être intégrés à l'apprentissage du vocabulaire.

2.3.6 *Hamza, Yasin & Aladdin* (2015)

Les auteurs se basent sur la théorie et la classification des SAV proposées par Schmitt (1997) pour étudier les SAV utilisées par 5 étudiants de l'Université Khartoum (Soudan). Ils concluent que les Soudanais apprenant l'anglais recourent à des SAV au niveau moyen et que les stratégies de découverte sont les plus utilisées. Les participants manifestent également un souhait de recevoir des entrainements relatifs aux SAV pour pouvoir apprendre le vocabulaire plus efficacement.

2.3.7 *Rabadi* (2016)

L'auteur mène une enquête à l'aide d'un questionnaire auprès de 110 étudiants de langue et littérature anglaises faisant des études dans 8 universités jordaniennes. Les statistiques descriptives révèlent la fréquence moyenne du recours aux SAV des participants. De plus, elles montrent que les stratégies de rappel sont les plus utilisées et les stratégies métacognitives les moins utilisées. Le chercheur insiste sur le fait que certaines stratégies spécifiques ne sont employées que rarement et propose qu'une étude plus détaillée portant sur chaque stratégie soit menée.

2.3.8 *Võ & Jaturapitakkul* (2016)

L'étude a pour but de chercher à comprendre l'usage des SAV chez 55 étudiants thaïlandais apprenant le vietnamien comme deuxième langue étrangère et son rapport avec les compétences linguistiques. Les résultats des analyses statistiques font remarquer que les enquêtés usent des SAV au niveau moyen et que les stratégies cognitives sont les plus utilisées et les stratégies métacognitives les moins utilisées. D'ailleurs, selon les dires des auteurs, il n'existe aucune relation entre les SAV et les compétences linguistiques des participants.

2.4 Bilan provisoire

En général, les conclusions mentionnées montrent que dans la plupart des cas, les apprenants utilisent des SAV au niveau moyen. Cette constatation justifie la nécessité des présentations et des entrainements à l'usage des SAV dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs, nous devons reconnaitre la différence des résultats des recherches menées dans des contextes différents.

3. Recherche

3.1 Objectifs de la recherche

Le présent travail de recherche poursuit deux finalités principales qui sont les suivantes :

- étudier le recours aux SAV des apprenants vietnamiens ;
- considérer la corrélation entre les SAV et les compétences linguistiques.

3.2 Questions de recherche

Pour atteindre les objectifs mentionnés, nous avons essayé de répondre à ces trois questions de recherche :

1. à quel niveau les étudiants vietnamiens de français langue étrangère recourent-ils à des stratégies d'apprentissage du vocabulaire ?
2. quelles sont les stratégies d'apprentissage du vocabulaire les plus et les moins utilisées ?
3. les stratégies d'apprentissages du vocabulaire exercent-elles un impact sur les compétences linguistiques ?

3.3 Méthodologie de la recherche

3.3.1Échantillon

L'échantillon est composé de 179 étudiants de l'Université de Da Nang (Vietnam) apprenant le français langue étrangère. Comme ceux-ci sont regroupés dans des classes, nous avons décidé de recourir à l'échantillonnage par grappe (cluster sampling). Les informations relatives à l'échantillon sont présentées dans le Tableau 1.

Caractéristique		Effectif	Pourcentage (%)
Année d'études	1re année	7	3.9
	2e année	42	23.5
	3e année	95	53.1
	4e année	35	19.6
Sexe	Féminin	107	59.8
	Masculin	72	40.2
Total :		179	100

Tableau 1 : Informations démographiques de l'échantillon

3.3.2 Instrument de mesure

Afin de comprendre l'utilisation des SAV et leur impact sur les compétences linguistiques des apprenants vietnamiens, nous avons élaboré un questionnaire en nous inspirant des travaux de Schmitt (1997), de Bennett (2006) et de Kafipour & Naveh

(2011). Celui-ci est composé de 38 items de type Likert à 5 points. En d'autres termes, les énoncés constituant l'instrument de mesure ont 5 propositions de réponse qui varient entre 1 « jamais » et 5 « toujours ».

Quant aux compétences linguistiques, nous avons utilisé la note moyenne semestrielle que les participants ont obtenue et qu'ils ont bien voulu nous fournir.

4. Résultats et discussion

Pour répondre aux deux premières questions de recherche, nous avons recouru à des indices de la statistique descriptive tels que le maximum, le minimum, la moyenne (mean) et l'écart-type (standard deviation). Nous les avons appliqués, dans un premier temps, sur toutes les SAV et puis, dans un deuxième temps, sur les groupes de SAV. Les résultats sont présentés dans les Tableau 2 et 3.

SAV	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Toutes les SAV	179	1.53	4.53	2.9355	.44107

Tableau 2 : Utilisation de toutes les SAV

En lisant le Tableau 2, nous pouvons constater que les étudiants de l'Université de Da Nang font usage des SAV dans leur apprentissage du FLE à un niveau moyen (M=2,9, ET=0,44). Les études que nous avons présentées dans les parties précédentes de cet article ont la même conclusion. Par ailleurs, ce résultat confirme, dans une certaine mesure, les conclusions tirées lors d'une de nos recherches antérieures comme Nguyễn (2013) qui visait à examiner les stratégies d'apprentissage d'ordre général chez des apprenants vietnamiens. Il laisse entendre également que les apprenants de langue manquent de connaissances sur les stratégies d'apprentissage et sur les SAV en particulier et que l'entrainement à l'utilisation de ces stratégies n'est pas pris en compte de manière adéquate et appropriée.

Types de SAV	Min	Max	Moyenne	Ecart type	Ordre
Stratégies de détermination	1.80	4.60	3.1642	.50753	1
Stratégies métacognitives	2.00	4.67	3.1238	.52142	2
Stratégies sociales	1.00	4.75	3.0615	.70242	3
Stratégies cognitives	1.00	4.86	2.9808	.69532	4
Stratégies de mémorisation	1.06	4.56	2.7420	.56231	5

Tableau 3 : Utilisation des groupes de SAV

Quant aux types de SAV, une première lecture du Tableau 3 révèle que les stratégies les plus utilisées par les apprenants vietnamiens sont celles de détermination (M=3,16, ET=0,51). Nous trouvons les conclusions similaires dans les travaux de Komol & Sripetpun (2011) ou de Kasmani & Bengar (2013). Nous savons que cette catégorie de SAV comprend des stratégies telles que la consultation des dictionnaires, la recherche des mots de même famille, etc. Nous sommes d'accord avec Kasmani & Bengar (2013 : 258) quand ils expliquent :

> Cela peut être dû à l'existence d'un grand nombre de matériels commerciaux à caractère pédagogique. Aujourd'hui, le dictionnaire, l'Internet et d'autres ressources électroniques sont facilement accessibles. En outre, la recherche de la signification, l'examen et les tests informels est une activité qui peut être facilement réalisée sans la présence d'un enseignant.

Les SAV qui se trouvent au deuxième rang dans l'ordre de préférence des apprenants vietnamiens sont les stratégies métacognitives (M=3,12, ET=0,52). Nous sommes d'avis qu'il s'agit d'un bon signe pour l'enseignement/apprentissage de FLE au Vietnam puisque ce type de stratégies permet aux apprenants de gérer leur apprentissage du vocabulaire. L'utilisation fréquente de ces SAV laisse voir que les apprenants sont plus ou moins autonomes dans leur apprentissage. Selon Wenden (1998), les connaissances relatives à la métacognition sont une condition préalable à l'autorégulation aidant les apprenants à devenir des participants actifs à leur propre apprentissage plutôt que des destinataires passifs et fournissant la base de connaissances pour une planification, un suivi et une évaluation efficaces. D'ailleurs, ce résultat s'avère d'autant plus significatif quand Rahimi & Katal (2012) affirment que le recours à des stratégies métacognitives implique une meilleure efficacité d'apprentissage dans des cours dits traditionnels ainsi que dans des cours en ligne.

Classées à la dernière position, les stratégies de rappel (M=2,74, ET=0,56) semblent recevoir moins d'attention des participants. Il se peut que les apprenants vietnamiens n'aient pas de connaissances suffisantes sur différentes techniques de mémorisation. Nous partageons l'opinion de O'Malley & Chamot (1990) pour qui les apprenants asiatiques préfèrent, dans la plupart des cas, les stratégies relatives à l'apprentissage par cœur. L'une des causes de ce phénomène se trouve dans la culture d'enseignement qui

préconise l'apprentissage par cœur, la traduction et les formes grammaticales selon les dires de Politzer & McGroarty (1985). Nous croyons fermement que l'initiation des apprenants aux mnémotechniques devient une nécessité, d'autant plus que l'efficacité des stratégies de rappel ont été démontrée par des chercheurs. En fait, Nemati (2010) a mené une étude dont l'échantillon se compose de 310 étudiants indiens divisés en deux groupes (groupe d'expérimentation et groupe de contrôle). L'auteur conclut que le groupe d'expérimentation (avec entrainement aux stratégies de rappel) manifeste leur prédominance par rapport au groupe de contrôle dans la mémorisation à court terme ainsi que celle à long terme.

Pour répondre à la troisième question de recherche, nous avons réalisé la régression linéaire appliquée sur 5 catégories de SAV. Autrement dit, le modèle de régression linéaire a été formé d'un ensemble de variables où les stratégies de détermination, de rappel, cognitives, métacognitives et sociales sont des variables indépendantes, et les résultats d'études sont la variable dépendante. Les résultats obtenus (voir Tableau 4) indiquent que seules les stratégies de rappel ont un impact sur les compétences linguistiques (β=0,38, $p<0,01$).

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	6.630	.575		11.530	.000
	DET	-.059	.146	-.038	-.404	.687
	SOC	.079	.104	.071	.762	.448
	MEM	.589	.165	.378	3.574	.001
	COG	-.105	.126	-.091	-.831	.408
	MET	-.193	.162	-.127	-1.195	.235

a. Variable dépendante : Résultat

Tableau 4 : Impact des SAV sur les compétences linguistiques

Ainsi, dans cette recherche, les SAV n'influent pas beaucoup sur les compétences linguistiques des apprenants. Selon nous, deux raisons pourraient expliquer ce résultat. D'abord, nous n'avons pas pu faire passer un test de vocabulaire vu les niveaux différents des participants et les difficultés de concevoir une évaluation du lexique (Thibaut, Grégoire, & Lion, 2001). Nous avons dû nous contenter avec la note moyenne semestrielle que les participants nous ont fournie et qui englobe d'autres aspects linguistiques tels que la grammaire, la phonétique, les compétences

communicationnelles et culturelles, etc. Ce fait serait susceptible de biaiser les résultats obtenus. Enfin, la préférence pour quelques stratégies spécifiques (certaines stratégies de rappel, par exemple) manifestée par les étudiants vietnamiens atténuerait les influences des autres types de SAV.

Par ailleurs, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de ne pas sous-estimer le rôle de toute catégorie de SAV tant que la corrélation entre les SAV et les compétences linguistiques a été prouvée de manière plus catégorique dans d'autres contextes de recherche (Kafipour & Naveh, 2011 ; Kasmani & Bengar, 2013 ; Waldvogel, 2013). L'initiation à l'utilisation de différents SAV permet aux apprenants de les découvrir, de les appliquer et, donc, de rendre l'apprentissage du lexique plus efficace.

5 Conclusion

L'étude prend en considération l'emploi des SAV et leur impact sur les compétences linguistiques chez des étudiants vietnamiens. Les résultats des analyses statistiques indiquent que ces derniers recourent aux SAV au niveau moyen. Plus précisément, les stratégies de détermination et métacognitives sont les plus utilisées et les celles de rappel les moins employées. D'ailleurs, la relation entre les stratégies et les compétences linguistiques s'avère statistiquement significative. De ces résultats obtenus, nous croyons que les gestionnaires, les enseignants et même les apprenants devraient porter une attention particulière sur les SAV afin d'équiper et/ou de s'auto-équiper d'un vocabulaire nécessaire et suffisant de manière plus efficace, plus rapide et plus durable. Pour ce faire, nous suggérerions une réflexion sur les SAV disponibles et actuelles des apprenants telles que celle de détermination et métacognitives. D'ailleurs, il serait également nécessaire de développer les stratégies ayant un rapport avec les compétences linguistiques comme celles de rappel.

En guise de conclusion, le présent travail de recherche contribue à une meilleure compréhension concernant l'utilisation des SAV et leur apport, pourtant ses limites existent inévitablement. Premièrement, les participants appartiennent à une localité précise (Université de Da Nang, Vietnam) et apprennent une langue étrangère donnée (FLE). Un échantillon plus diversifié (localité, niveau d'études, langue étrangère en cours d'apprentissage, etc.) donnerait lieu à une généralisation plus importante des conclusions. Deuxièmement, nous avons opté, dans cette recherche, pour l'approche quantitative qui n'est pas sans critique. L'approche méthodologique mixte pourrait être une solution intéressante. Elle impliquerait un recueil plus ample d'informations et une

analyse croisée permettant une meilleure exploration et un accès à la complexité de l'objet de recherche. Troisièmement, nous avons avancé, dans le cadre de cet article, quelques implications pédagogiques qui nécessiteraient d'être prouvées empiriquement avant toute application en classe. :

Références

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, *III*(3), 21-34 : <https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>, consulté le 10/04/2017.

Bennett, P. (2006). *An evaluation of vocabulary teaching in an intensive study program*. Master of Arts in Teaching English as a foreign or second language. University of Birmingham, Birmingham : < https://pdfs.semanticscholar.org/c040/1bebf7eb7b368467fd5156607e66c9a03d13.pdf>, consulté le 10 avril 2017.

Catalán, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, *13*(1), 54-77 : <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037>, consulté le 24 avril 2017.

Hamza, F. S. A., Yasin, M. S. M., & Aladdin, A. (2015). The Use of Vocabulary Learning Strategies among Sudanese EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *2*(6), 93-102.

Kafipour, R., & Naveh, M. H. (2011). Vocabulary learning strategies and their contribution to reading comprehension of EFL undergraduate students in Kerman province. *European Journal of Social Sciences*, *23*(4), 626–647.

Kasmani, M. B., & Bengar, A. S. (2013). The effect of vocabulary learning strategies of EFL undergraduate students on their listening comprehension ability. *Asian journal of social sciences & humanities*, *2*(1), 253-259.

Komol, T., & Sripetpun, W. (2011). Vocabulary Learning Strategies Employed by Undergraduate Students and its Relationship to their Vocabulary Knowledge. Dans *Factors Affecting English Language Teaching and Learning* (pp. 1-18). Faculty of Liberal Arts : Prince of Songkla University.

Nemati, A. (2010). Memory Vocabulary Learning Strategies and Long-Term Retention. *Marang: Journal of Language and Literature*, *20*(1) : <https://doi.org/10.4314/marang.v20i1.56821>, consulté le 26 avril 2017.

Nguyễn, Đ. L. (2015). Phương pháp dạy học từ vựng tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay.

Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam, *11*(96), 97−101.

Nguyễn, H. B. (2013). *Stratégies et représentations de l'apprentissage du français langue étrangère chez des lycéens vietnamiens : description et étude de leur rapport avec les compétences linguistiques* (Thèse de doctorat inédite). Université de Liège, Liège.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : what every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle.

Politzer, R. L., & McGroarty, M. (1985). An Exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, *19*, 103-123.

Rabadi, R. I. (2016). Vocabulary Learning Strategies Employed by Undergraduate EFL Jordanian Students. *English Language and Literature Studies*, *6*(1), 47−58 :. <https://doi.org/10.5539/ells.v6n1p47>, consulté le 10 avril 2017.

Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *31*, 73−81 : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.019>, consulté le 26 avril 2017.

Rubin, J. (1975). What the « Good Language Learner » Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, *9*, 41−51.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. Dans N. Schmitt & M. McCarthy, *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge : Cambridge University Press.

Thibaut, J. P., Grégoire, J., & Lion, P. (2001). Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : une perspective développementale. *Glossa*, *76*, 52−61.

Võ, T. D., & Jaturapitakkul, N. (2016). The Use of Vocabulary Learning Strategies by Thai EFL Learners Studying Vietnamese as a Third Language. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, *9*(2), 105−121.

Waldvogel, D. A. (2013). The Relationships between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size among Adult Spanish Foreign Language Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, *4*(2) : <https://doi.org/10.4304/jltr.4.2.209-219>, consulté le 24 avril 2017.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied*

Linguistics, *19*(4), 515−37.

Zarrin, S., & Khan, Z. (2014). A Study of Vocabulary Learning Strategies Among Undergraduate Learners of A.M.U. *US-China Foreign Language*, *12*(1), 75−82.

Les certifications comme moyen d'évaluation des compétences linguistiques et les nouveaux dispositifs pédagogiques : étude comparative FLE/italien langue étrangère en contexte arabophone

COLOMBO Omar
omcolombo@yahoo.fr
(University of Malaya - Malaisie)
PANTALÉON Aude-Marie
audemarie.pantaleon@gmail.com
(Paris - Sorbonne University Abu Dhabi – Émirats Arabes Unis)

Résumé

L'analyse des résultats DELF/CILS et des performances aux examens blancs, permet d'évaluer les acquis et les compétences des étudiants, mais également l'efficacité de dispositifs innovants introduits en FLE et en italien (approche actionnelle, hybridation, certifications). Les résultats observés (la réussite par la majorité des étudiants et l'intervention de variables métacognitives/interlinguistiques dans l'accomplissement des tâches) valorisent ces nouvelles pratiques et le plurilinguisme.

Mots clés

FLE/italien LE, dispositifs innovants, certifications, évaluation, compétences plurilingues/métalinguistiques.

1 Cadre géolinguistique et éducationnel

L'Université Paris - Sorbonne Abou Dhabi (PSUAD), aux Émirats Arabes Unis, ouverte en 2006, est la seule université francophone dans le Golfe : les cours de licence y sont majoritairement donnés en français, d'où la création d'une année « préparatoire » et intensive de Français Langue Etrangère (dorénavant, *FLE*), obligatoire pour les étudiants non francophones voulant intégrer une licence. La réussite des étudiants au Diplôme Universitaire (DU) de niveau B1+ est donc exigée.

Parmi les licences proposées par PSUAD, on trouve celle en Langues Étrangères Appliquées (LEA) ayant l'anglais ou le français en tant que « langue A » (première langue de spécialité), et parmi les « langue B » l'italien (deuxième langue de spécialité), non enseigné dans les écoles locales du secondaire. Depuis 2011, l'italien a établi de

nouveaux objectifs pédagogiques et modernisé son curriculum et ses méthodologies d'apprentissage. Le FLE a programmé son évolution pédagogique au vu de la situation économico-politique locale et de l'amélioration des dispositifs didactiques. PSUAD peut compter sur l'exemple encourageant des résultats pédagogiques positifs de la section d'italien.

La comparaison des résultats pédagogiques FLE/italien est au cœur de cette recherche.

2 Français « préparatoire » et italien : le cadre de notre étude

Afin d'homologuer les programmes en italien de PSUAD avec ceux de l'institution mère, l'Université Sorbonne - Paris 4, nous avons modernisé les contenus pédagogiques dans la Licence de LEA Italien : la nouvelle maquette considère les spécificités du contexte plurilingue local. Nous avons mis en place de nouveaux programmes et visé les dispositifs d'enseignement pour atteindre les nouveaux objectifs pédagogiques : les niveaux linguistiques appropriés (en se référant au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL, voir § 3) et une utilisation fonctionnelle et professionnelle de la langue étrangère (dorénavant, *LE*). Afin de rejoindre nos objectifs pédagogiques, nous nous sommes focalisés sur la perspective actionnelle (voir § 4.1) et la formation hybride (voir § 4.2).

L'objectif préparatoire du département de FLE était d'amener le plus possible d'étudiants à l'obtention du DU. Ainsi depuis 2015, des aménagements de la maquette ont été mis en place pour une meilleure intégration des étudiants en licence et une optimisation des enseignements via les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) et la même approche didactique (actionnelle) que pour l'italien. Par ailleurs, le fait que de plus en plus d'apprenants suivaient le cursus de FLE pour apprendre le français sans objectif universitaire, ou quittaient l'université, a conduit le département à modifier sa perception de l'enseignement et à le remettre dans une perspective moins centrée sur l'entrée en licence.

Nous avons introduit les certifications en LE dans le contrat pédagogique de l'italien et du FLE (voir § 4.3) : selon Rivens Mompean (2013), concernant le CLES (Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), et nous pensons l'étendre à l'ensemble des certifications en langue, la qualité des apprentissages et la programmation des objectifs pédagogiques peut tirer profit de ces certifications. Les objectifs pédagogiques, établis par niveau de langue, seront ainsi axés sur l'obtention

d'une certification à la fin de chaque année universitaire.

Les objectifs fixés dans notre travail visent l'analyse des résultats du DELF (Diplôme d'Étude en Langue Française), de la CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) et des tâches accomplies pendant la passation des examens blancs, ce qui nous donnerait la possibilité d'évaluer :

- l'efficacité des nouveaux dispositifs pédagogiques,

- le niveau en LE des étudiants via les paramètres prévus par le CECRL et des certifications reconnues internationalement.

Nous faisons l'hypothèse que les nouvelles formations, à la fois différentes et complémentaires, et quelques facteurs circonstanciels et cognitifs pourraient accroître les compétences langagières, ce qui se refléterait dans les résultats des certifications.

Nous allons décrire la modernisation apportée au sein des systèmes pédagogiques et le profil des apprenants de français et d'italien.

3 Modernisation des programmes

En Licence de LEA Italien, les programmes de langue générale de 1ère année sont des fondamentaux, constituant les bases linguistiques des étudiants débutants en italien. En 2ème année l'on introduit la langue de spécialisation. Le nouveau contrat pédagogique, introduit dès le deuxième semestre de l'année universitaire 2011/2012, prévoit :

- d'atteindre le niveau A2 à la fin de la 1ère année de Licence ;

- d'initier le B1 pendant un séjour linguistique obligatoire d'été (de 3 à 4 semaines) au sein de l'Università per Stranieri di Siena (Italie) ;

- de compléter le B1 et initier le B2 durant la 2ème année ;

- de compléter le B2 et, pour les étudiants les plus performants, commencer le C1 au cours de la 3ème année.

La nouvelle maquette d'italien prévoit l'enseignement de la langue spécialisée tout en travaillant les compétences écrites/orales, la traduction, des laboratoires de langue, et l'italien économique-commercial et de gestion.

Les cours de français sont également des fondamentaux avec une attention sur la production écrite et les constructions syntaxiques. Des cours de « méthodologie » et de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) préparent les étudiants à suivre un cours en licence à partir du deuxième semestre.

La réforme du FLE (nouveau contrat pédagogique) prévoit, pour les débutants,

d'atteindre :

- le niveau A2 à la fin du mois de janvier (en prenant en compte les dates du DELF) ;

- le B1 et d'initier le B2 pendant l'été lors d'un séjour linguistique au CAVILAM de Vichy (sur la base du volontariat).

Pour les étudiants en niveau intermédiaire, il prévoit d'atteindre :

- le niveau B1 à la fin du mois de novembre ;

- le B2 à la fin du mois de mai.

La nouvelle maquette prévoit aussi des cours de civilisation et de TICE, des ateliers et l'allongement d'un semestre de FLE pour les niveaux intermédiaires (évitant ainsi une intégration en licence en milieu d'année).

Pour les deux langues, un Plan Licence et un tutorat ont également été mis en place,

- cours de renforcement linguistique, tutorats individualisés ;

- groupes d'étudiants linguistiquement en difficulté avec un programme plus adapté (en FLE) ;

- enseignements visant la passation des deux certifications visées.

4 Nouvelles pratiques

4.1 Perspective actionnelle

La méthodologie envisagée s'adaptant au mieux aux besoins des étudiants était la perspective actionnelle :

> La communication en langue étrangère se pense désormais en termes d'usage professionnel, ce qui nécessite d'autres compétences. Travailler dans une langue étrangère demande [de] réaliser des projets en commun et mener à bien l'action collective. Cette action commune est ainsi au cœur de la perspective actionnelle […] (Riquois, 2010 : 139)

L'autonomisation de l'apprentissage devient prioritaire lors de la réalisation du projet commun, de la tâche à accomplir et du rôle social confiés par l'enseignant, ce qui est en accord avec le CECRL (2001, chap. 2.1 : 15) lorsqu'il affirme que la perspective actionnelle :

> considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux

ayant à accomplir des tâches […] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

4.2 Hybridation

Le séjour linguistique d'été et le volume horaire des cours en présentiel (24 heures hebdomadaires en français et 6/8 heures en italien) ne suffisent pas pour atteindre les nouveaux objectifs pédagogiques. De plus, l'environnement géolinguistique n'est ni francophone ni italophone. La formation en présentiel est ainsi complétée par une formation à distance dans les deux langues cibles (dorénavant, LC). Il s'agit de travaux en autonomie, tutorés et adaptés au niveau de langue et aux objectifs pédagogiques, à l'aide d'outils multimédias.

L'hybridation permet de

- fournir un contexte communicativo-actionnel avec une focalisation sur l'étudiant (Nissen, 2006 ; Brudermann, 2010) ;

- favoriser la mutualisation et l'interaction : les apprenants continuent à travailler la langue en contact avec l'enseignant-tuteur durant « la période intercours » (Depover, Quintin, Braun & Decamps, 2004) ;

- moduler les activités du parcours et varier les modalités d'apprentissage du travail présentiel/à distance (Castello, 2011).

L'enseignant et l'apprenant pourront vérifier la progression de l'apprentissage et des compétences de manière régulière, et compenser les éventuelles faiblesses (Allal & Mottiez Lopez, 2005). Les activités en classe visent les compréhensions, les productions et l'interaction orale, les activités à distance ciblent les compréhensions, la production écrite et la phonétique (en FLE). Les ressources en ligne (dispositifs multimédias) visent à systématiser des micro-tâches : exercices lexicaux, sémantiques, syntaxiques.

En FLE, le choix de la nouvelle méthode, *Saison*, implémentée en septembre 2016, offre un espace numérique : exercices de systématisation, vidéos, enregistrements didactisés. Pour les cours de TICE et de compréhension orale, un blog a été mis en place en proposant des vidéos avec questionnaires ayant pour thème le vocabulaire ou les thématiques du manuel. Un module de phonétique a été créé sur la plateforme institutionnelle *Blackboard* (https://mybb.psuad.ac.ae/webapps/login/), prenant en charge les étudiants en fonction de leur origine géolinguistique et un renforcement au niveau intermédiaire (A2/B1). Les étudiants doivent effectuer quatre exercices et quatre cours de phonétique par mois, soit 6 à 10 heures de travail à distance.

La plateforme *Lingalog* (http://lingalog.net/dokuwiki/), encadrée par les « approches plurielles » (Candelier, 2008), s'ouvre également à l'apprentissage « singulier » (Candelier, 2008) de seize LE différentes. Pour l'italien, les étudiants travaillent,

- la compréhension écrite (A1/C1) sur des thématiques culturelles et des fais divers ;

- la compréhension orale et la production écrite (A1/B2) sur des thématiques variées. Chaque unité est structurée sur un document audiovisuel authentique accompagné par des micro-tâches interactives autocorrectives sur la compréhension globale et détaillée, le lexique (spécialisé) et la syntaxe. Les étudiants doivent effectuer deux unités didactiques par mois, soit un total de 8 à 12 heures.

4.3 Certifications DELF et CILS

La passation du DELF n'est pas obligatoire, elle se fait sur la base du volontariat mais est depuis 2015 largement encouragée par le département de FLE. Les dates des examens du DELF sont intégrées au calendrier universitaire, les professeurs de FLE de PSUAD ont suivi une formation d'habilitation correcteur-examinateur du DELF et les étudiants du niveau avancé ont un DELF blanc B2 dans le cadre de leur cursus.

Depuis 2013, les étudiants d'italien passent la certification CILS à la fin de l'année universitaire. Le contrat pédagogique prévoit que les étudiants atteignent un niveau de langue et réussissent un niveau de certification précis (voir Tab. 1).

CECRL	FLE année préparatoire		Licence d'Italien
	Débutants DELF	Intermédiaires DELF	CILS
A2	janvier		1ère année
B1	mai	janvier	2ème année
B2	/	mai	3ème année
C1	/	/	

Tableau 1 : Niveau de langue et certification à atteindre en FLE et en LEA Italien

Le DELF a été créé en 1985 et a été harmonisé sur le CECRL depuis 2005. Ce diplôme est coordonné par le CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) de Sèvres, sous l'égide du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, qui s'occupe de la création des épreuves et de la formation des examinateurs. Les sessions d'examen pour les Émirats sont organisées par l'Alliance

Française d'Abou Dhabi.

La CILS est une certification officielle née en 1993 et coordonnée par l'Università per Stranieri di Siena, qui s'occupe aussi de l'évaluation des épreuves. Aux Émirats, les épreuves sont organisées par l'Eton Institut d'Abou Dhabi et Dubai.

Les deux certifications présentent des similarités, elles :

- évaluent les aptitudes d'utilisation de la langue dans des situations communicatives variées (Centro CILS [CC], 2005 : 76) ;

- valorisent les tâches et les compétences présentées dans le CECRL : compréhension orale et écrite, production orale et écrite ;

- sont reconnues internationalement et peuvent être utilisées dans le cadre personnel, professionnel ou éducatif ;

- n'ont pas de limite de validité ;

- ne nécessitent, d'après leurs sites officiels, d'aucune préparation particulière.

Cependant, selon nous, les certifications en LE devraient faire l'objet d'un entraînement spécifique : « bien qu'il soit stipulé […] que [la certification] ne se prépare pas, il est évident qu'il faut prévoir […] des activités compatibles avec ce type d'évaluation […] » (Rivens Mompean, 2013 : 71). Ainsi, le FLE et l'italien ont utilisé des ressources pédagogiques empruntées ou inspirées des sujets d'examens officiels. Comme précisé en § 3, le LEA Italien a prévu des cours de préparation aux certifications (2ème semestre, 19h30/26h de formation). En FLE, les modalités des épreuves du DELF sont connues des étudiants (les épreuves du contrôle continu s'en inspirent et la méthode choisie les y prépare également). Finalement, il s'agit de formations à part entière, et innovantes pour PSUAD, en faveur de la réussite des certifications.

5 Protocole de recherche

64 étudiants ont participé à cette expérience entre 2013 et 2017 (voir Tab.2).

Les étudiants ayant passé la CILS (40/64) sont plus nombreux car la certification est obligatoire, tandis que le DELF se fait sur la base du volontariat. L'augmentation du nombre d'étudiants s'explique par les raisons évoquées plus haut (adaptation du calendrier universitaire, DELF blancs, etc.).

Les 64 apprenants,

- ont des niveaux mixtes dans la LC (A2/C1) ;

- ont des arrière-plans scolaires et géolinguistiques hétérogènes ;

- sont tous anglophones (l'anglais est la langue véhiculaire aux Émirats).

ANNÉE	CILS	DELF
2013	5	/
2014	/	/
2015	14	3
2016	21	12
2017	En attente des résultats	9
Tot.	40	24
	64 étudiants	

Tableau 2 : Étudiants ayant passé le CILS et le DELF, 2013/2017

En ce qui concerne l'italien, 20 étudiants, soit la moitié, sont arabophones, suivent les francophones (9), les hispanophones (6), les russophones (3) et autres. Pour le DELF, les étudiants sont majoritairement arabophones (14), suivis des russophones (4), puis d'autres aires géolinguistiques.

6 Évaluation des nouveaux dispositifs via les certifications : résultats de l'enquête

6.1 Résultats des certifications et taux de réussite

Année	CILS		DELF	
	A	NA	A	NA
2013	5/5 (100%)	0	/	
2014	/		/	
2015	11/14 (78.5%)	3/14 (21.5%)	3/3 (100%)	0
2016	16/21 (76%)	5/21 (24%)	6/12 (50%)	6/12 (50%)
2017	En attente des résultats		8/9 (88%)	1/9 (12%)
Tot.	32/40 (80%)	8/40 (20%)	17/24 (71%)	7/24 (29%)
	A : 49/64 (76.5%) NA 15/64 (23.5%)			

Tableau 3 : Résultats CILS et DELF, 2013/2017 ; pourcentages des étudiants admis (A) et non admis (NA)

Selon le Tab. 3, plus des trois quarts des étudiants ont réussi les certifications. Les taux de réussite CILS/DELF sont très proches (80% et 71%).

La plupart des candidats qui n'ont pas été admis aux deux certifications, ont échoué à une seule épreuve, rarement à deux épreuves. Il y a une certaine homogénéité dans la

distribution des compétences non admises, compréhensions et productions orales et écrites, pour les deux LC.

Grâce à l'analyse contrastive des erreurs récurrentes des étudiants lors des examens blancs CILS/DELF, nous pourrons réfléchir sur les besoins de formation. Nous analysons, notamment, les productions accessibles : la compréhension orale et écrite, la production écrite, des examens blancs de la CILS A2 de 2016 (sujet CILS A2, session décembre 2004) et DELF A2 et B2 de 2017 (Bonenfant & Bazelle-Shahmaei, 2015 : 199-204).

6.2 Facteurs entrant en jeu dans l'accomplissement des tâches

Trois typologies de facteurs et procédés linguistico-cognitifs (métalinguistiques et épi-linguistiques : Culioli, 1979) apparaîtraient dans la réalisation des tâches des textes analysés.

6.2.1 Typologies linguistiques

A) Langue maternelle

Les études en la matière affirment que lors de l'apprentissage d'une L2, l'étudiant a tendance à emprunter ses connaissances linguistiques et culturelles associées à sa propre L1 et à son vécu personnel : pendant cette période dite de « nativisation » (Andersen, 1983), des erreurs interférentielles récurrentes se produisent. Lorsque l'étudiant prend ses distances avec la L1, il remplace progressivement ses références à sa L1 par celles liées à la nouvelle L2 (Colombo & Dupont, 2014 : 932) : c'est la « dénativisation ».

Les inférences phonologiques depuis la L1 vers la L2 constituent des erreurs intermédiaires typiques affectant l'ensemble des compétences linguistiques de l'apprenant. Parmi les interférences graphophonologiques arabe/français et arabe/italien répertoriées dans les productions écrites de nos étudiants arabophones, nous avons observé la substitution récurrente de l'occlusive bilabiale sourde [p] avec la sonore [b] et de la fricative sonore [v] par la sourde [f] : le français *compte* a été interprété comme **combte*, l'italien *cappotto* (« manteau») a été interprété comme **cabotto* (avec effacement de la géminée). « Cette substitution du [p] et du [v] […] vient du fait que ces deux consonnes n'existent pas dans le système consonantique de L1 » (Colombo & Dupont, 2014 : 933), et du fait de leur proximité articulatoire différenciée uniquement par le voisement.

B) Langues étrangères

La plupart des étudiants ayant passé le DELF sont arabophones et ne connaissent pas d'autres langues romanes. Tandis que presque la totalité des étudiants non admis à

la CILS (6/8) ont l'arabe en tant que langue maternelle et connaissent des langues romanes (français et espagnol). Étant donné que les difficultés des candidats arabophones concernent l'ensemble des compétences, nous en déduisons que la variable linguistique pourrait être l'un des facteurs jouant un rôle essentiel dans les performances des apprenants d'italien. Ce résultat est renforcé par le fait que 100% des étudiants francophones et que 84% des hispanophones (5/6) ont été admis à la CILS. Nous faisons l'hypothèse que les correspondances interlinguistiques de nature morphosémantique entre les langues sœurs (italien, espagnol, français) peuvent motiver des transferts interlinguistiques dans l'accomplissement des tâches. Ces transferts se réaliseraient, de la même manière, autant en compréhension qu'en production (Jamet, 2009 : 55). Chez les apprenants plurilingues, les transferts interlinguistiques peuvent impliquer l'intervention de deux ou plusieurs langues :

> alors que l'apprenant, en acquérant une L2, ne peut bénéficier que de son expérience d'apprentissage de la [L1], l'apprenant d'une L3 a déjà l'expérience de l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues étrangères […]. [La] L3 peut influencer la L1 et subir l'influence (L1 - L3), [et] des influences linguistiques réciproques peuvent s'installer entre la L2 et la L3. (Bardel, 2006 : 150)

L'anglais occupe une place prioritaire pour les deux LC : nous avons enregistré des transferts négatifs (anglicismes), des interférences graphophonologiques, morphosémantiques (calques), et structurelles (syntaxiques).

Les exemples d'interférence présentés ci-dessous sont principalement issus des épreuves de compréhension et de production écrites.

- Interférences anglais/français: *essayons* a été interprété comme **laissons-nous essayer*, de l'anglais *let us try* ; *critiquer* est restitué par **criticiser*, de l'anglais *criticize* ; *tu me manques* a été interprété comme **je te manque*, de l'anglais *I miss you* ; *meubles* et *Musulman* ont été interprétés comme **furnitures* et **Muslim,* deux calques intégraux.

- Interférences anglais/italien : *c'è molto traffico* (« il y a beaucoup de circulation ») a été interprété comme *c'è molto *di traffico*, de l'anglais *there is a lot of traffic* ; *Università Sorbona di Abu Dhabi* est restitué par *la *Sorbonna università *à Abu Dhabi*, de l'anglais *Sorbonne University Abu Dhabi*, et avec l'interférence de la préposition *à* française.

- Interférences français/italien : l'italien *persona* a été interprété par **personne* (calque intégral) ; l'italien *quancuno che abita…* (« quelqu'un qui habite… ») a été interprété comme *qualcuno *qui *habita*.

- Interférences espagnol/italien : *la vita* (« la vie ») est restitué avec *la *vida*, et *estate* (« (l')été ») avec **verano*, calques intégraux depuis l'espagnol.

Les facteurs interlinguistiques confirmeraient leur importance dans des exemples de difficultés détectées lors de la compréhension orale dans les deux LC : pour accomplir certaines tâches, certains mots-clés complexes voire opaques du point de vue morphosémantique ont induit des incompréhensions du script. Les obstacles dans la manipulation morphosémantique des cibles lexicales ont concerné la discrimination phonétique et sa restitution graphophonologique.

- Simplification morphosémantique : par exemple, par l'effacement des géminées /t:/ ou /s:/ dans le mot italien *diciassette* (« dix-sept »), et du /f:/ dans le mot français *effrayant.*

- Restitution incorrecte d'une structure morphologique complexe : les mots italien *salvaguardia* (« sauvegarde ») et français *progéniture* sont souvent restitués incorrectement (**sulla gardia*/**siguardia* et **géniture*), parfois substitués par des presque-synonymes (*famille* pour la cible *progéniture*), parfois ils ne sont pas détectés (surtout lors de mots spécialisés : *parodontales* dans le sujet DELF). Ces constructions sont complexes du point de vue morphosyntaxique : [salvaˈgwardja] étant composé de plusieurs phonèmes et de deux diphtongaisons [wa], [ja], [pʀɔʒenityʀ] de plusieurs phonèmes/syllabes et avec une double affixation, préfixe/suffixe.

En compréhension orale, le succès dans la détection phonétique d'un mot met en évidence l'importance de la transparence lexicale et morphosémantique comme un facteur favorisant la manipulation entre les langues romanes et l'anglais qui est souvent lexicalement transparent en français et italien.

D'après Baqué, Le Besnerais & Masperi (2003 : 142), le fait que les langues romanes aient évolué différemment d'un point de vue phonologique implique une perte de perception de leur proximité interlinguistique. Selon Gaonac'h & Larigauderie (2000 : 238),

> [il s'agit] pour ce qui concerne la LE, […] d'élaborer efficacement une représentation mentale fondée sur les propriétés spécifiques du matériel (nature et succession des sons constitutifs).

Par exemple en compréhension orale, le français *tableau* a été interprété par **tableu*, *quotidienne* par **cotidienne*. Les difficultés d'apprentissage sont ainsi directement liées aux déficits dans la manipulation du code linguistique d'une LE, c'est-à-dire au « faible degré de familiarité avec les sons et les suites de sons les plus habituelles » (Gaonac'h & Larigauderie, 2000 : 238).

6.2.2 Interlangue et compétences culturelles en LC

D'après Corda & Marello (2004 : 21), en production, les apprenants ont tendance à associer erronément une forme et un sens sur la base de ressemblances formelles (Calaque, 2000 : 22). Des mots homophones ou phonétiquement similaires, même non homographes, conduisent l'étudiant à une erreur d'encodage. En français, une faute récurrente *ils *détestont* pour *détestent* vient d'une surgénéralisation du fait que les premiers verbes appris par les étudiants ont pour terminaison au présent *–ont* (par ex. *ils ont, ils vont*).

Exemples d'erreurs liées au niveau d'interlangue	
Italien	Français
**della* « de la » pour *delle* « des »	**cet côté* pour *ce côté*
lavorò « il/elle travailla » pour *lavoro* « je travaille »	**travaille côté* pour *travail*
caso « (un) cas » pour *casa* « maison »	**sans* pour *sent*

Tableau 4 : Exemples d'erreurs liées au niveau d'interlangue en italien et en FLE

Dans les exemples ci-dessous, nous observons une stratégie souvent utilisée par les étudiants en production, tous niveaux de langue confondus, qui consiste à hypergénéraliser/surgénéraliser la forme non marquée. Les ressemblances linguistiques contribueraient à développer des représentations cognitives singulières et erronées autour des correspondances graphophonologiques de la LC (par ex. **problem* pour l'italien *problema* et le français *problème*). Les apprenants hypergénéralisent souvent

- la flexion : pour l'italien, le masculin pour le genre, le singulier pour le nombre (**domandi* pour *domande* « questions », *stago* pour *stage*) ; pour le français, le masculin pour le genre et le pluriel régulier en *–s* (**ce page, les réseaux *socials*),
- les articles définis/indéfinis pour l'italien : **un stage* pour *uno stage*,
- les conjugaisons pour le français : *que vous *choisiez* pour *choisissiez*, *il faut*

**liser* pour *lire*.

Les apprenants ont effectué des substitutions paradigmatiques :

- échange transcatégoriel : l'italien**storico* « historique », adjectif, pour *storia* « histoire », nom ; le français **rassemblant sportif* pour *rassemblement*,

- échange dans la même catégorie syntaxique : l'italien **partecipare* « participer », infinitif, pour *(ho) partecipato* « (j'ai) participé », participe passé ; en français la substitution très récurrente entre participe passé et infinitif comme dans **débrouillé* pour *débrouiller*.

La substitution est due à une confusion lexicale entre hyponymes (dans nos exemples, **storico* pour *storia* et **rassemblant* pour *rassemblement*) appartenant au même champ sémantique, des « substituts prévisibles en langue » selon Petiot & Reboul-Touré (2005 : 219).

Dans l'examen DELF, l'un des textes de compréhension écrite (intitulé « Le français est une force commerciale et industrielle ») traitait de l'importance de la langue française en tant que langue commerciale :

> Si l'État français a un rôle important à jouer via ses nombreux satellites publics, il n'est plus l'unique outil de la promotion du français. L'essentiel du potentiel de rebond se situe dans les groupes privés. C'est précisément ici, qu'à l'heure actuelle, se perd la bataille linguistique. […] Mais le français doit enfin être perçu comme une autre langue pivot des affaires. (Bonenfant & Bazelle-Shahmaei, 2015 : 206).

Les tâches de compréhension associées à cet extrait étaient des questions fermées ou à choix multiples et des « vrai » ou « faux ». Le taux de réussite des tâches est d'environ 60%. En effet, ce texte était particulièrement difficile du point de vue lexical et syntaxique : des mots morphologiquement complexes (*uniformisation*), sémantiquement ambigus (métaphores comme *satellites publics* dans le sens d'institutions pour la défense et la diffusion de la langue et de la culture française) ; expressions figées, donc culturellement connotées (comme *le potentiel de rebond* et une *langue pivot des affaires*). La métaphore des *satellites publics*, expression pourtant transparente en anglais (*public satellites operators*) n'a été correctement interprétée que par 20% des étudiants. Les interprétations incorrectes ont été induites par des généralisations civilisationnelles/culturelles ou linguistiques (par exemple, *satellites* a été interprété dans le sens de *pays satellites*) ou par des incompréhensions partielles (ce

qui est illustré par des copier-coller, des incohérences syntaxiques, des vides). Cet exemple met en évidence la priorité des compétences linguistiques et des connaissances culturelles avancées dans la performance individuelle de quelques apprenants, ce qui est mis en valeur surtout lorsque les cibles lexicales sont morphosémantiquement complexes, peu ou pas fréquentes/familières, sémantiquement ambiguës et culturellement connotées. Ces constatations confirmeraient, ainsi, la priorité des pré-acquis en LC. D'ailleurs, les candidats qui avaient un niveau d'interlangue et de connaissances civilisationnelles développé en français ont mieux réussi les activités de compréhension écrite cibles.

6.2.3 Interférences (con)textuelles

La complexité, l'ambiguïté morphosémantique, lexico-syntaxique et les implicites civilisationnels pourraient rendre difficile la compréhension globale des textes. En LM, lors des tâches de compréhension, l'analyse du contexte permet au sujet de concentrer son attention sélective vers les éléments situationnels prioritaires, arrivant ainsi à accomplir les tâches de haut niveau ; en revanche, l'apprenant d'une LE ne possède souvent pas d'automatisme des opérations de bas niveau dans cette langue, surtout s'il est au niveau élémentaire (A1/A2). L'étudiant profite donc des repères contextuels pour se représenter la situation discursive en percevant les indices spatio-temporels et accéder ainsi à la cible lexicale. Les apprenants de niveau élémentaire dans une LE, mettent en place des « processus interactifs compensatoires » (Gaonac'h & Merlet, 1995) qui consistent à avoir recours aux anticipations contextuelles pour accéder au lexique. Selon Kaunzner & Nobili (2006 : 103) les stratégies cognitives préférées par les auditeurs (et nous ajoutons les lecteurs) les moins experts relèvent du repérage des mots-clés, de la traduction et des inférences contextuelles. D'après Cattana & Nesci (2004 : 96) en production, lorsque l'apprenant ne connaît pas une expression de la LE, les « stratégies de compensation ou de communication » lui permettent, souvent, de se faire au moins comprendre.

La surcharge attentionnelle qui est portée sur le contexte, en vue de la recherche des repères indispensables à la compréhension de la cible ambiguë, peut être considérée comme une stratégie (volontaire et consciente) pour compenser le déficit de la compétence et de la mémoire lexicale. Gaonac'h & Larigauderie (2000 : 236-237) précisent qu'il ne s'agirait pas ici de l'absence de processus cognitifs en LE, mais d'un déficit d'automatisation relatif à la vitesse de dénomination et à la gestion des signes linguistiques.

Exemple d'inférence lexicale : dans l'exercice de compréhension orale autour des objets connectés permettant de contrôler le sommeil de la famille (sujet DELF B2, Bonenfant & Bazelle-Shahmaei, 2015 : 200), la cible *progéniture* était probablement inconnue des candidats. Toutefois grâce à la présence de plusieurs co-hyponymes du mot cible (*enfants*, *famille*, *parents*), les étudiants ont pu se situer dans le champ sémantique approprié, interprétant correctement la cible *progéniture* comme étant un membre de la famille.

7 Conclusion

Au vu des résultats satisfaisants (succès dans la réalisation des tâches et réussite des certifications), nous avons constaté le développement des compétences linguistico-culturelles et des savoir-faire de nos étudiants atteignant ainsi les objectifs des contrats pédagogiques. Ceci confirmerait notre hypothèse à l'égard de l'efficacité des méthodes didactiques innovantes que nous avons adoptées.

- L'approche actionnelle se révèle fonctionnelle dans les tâches productives. Les candidats ont fait preuve d'une attitude positive envers les savoir-faire invoqués (organisation du travail, programmation des stratégies d'action, accomplissement de la tâche, médiation).

- Les cours de formation aux certifications et l'institutionnalisation des examens blancs confirmeraient leur utilité. Les apprenants montrent leur confiance dans l'accomplissement des tâches proposées par les certifications officielles. Dans le cadre du DELF, par exemple, les étudiants éprouvaient des difficultés lors des exercices « vrai-faux » et « justifiez », ne citant pas les bons passages des textes ou proposant une justification contradictoire par rapport à leur réponse. Le formateur a pu détecter et faire surmonter ces difficultés grâce à plusieurs exercices-cibles de compréhension écrite.

- Les dispositifs de formation à distance, notamment les documents audiovisuels, valoriseraient les compétences linguistiques, plurilingues et cognitives des étudiants.

Nous avons montré qu'à part les compétences linguistico-culturelles, d'autres facteurs et procédés linguistico-cognitifs interviendraient dans le déroulement des épreuves des certifications et dans la réalisation des tâches (par exemple, transferts interlinguistiques et inférences). Nous croyons ainsi en la nécessité de valoriser ces facteurs et ces procédés en présentiel en association avec les méthodologies innovantes de formation en langue.

Références

Allal L. & Mottier Lopez L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In OCDE (dir.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes* secondaires, 265–290. Paris : OCDE.

Andersen R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Baqué L. & Le Besnerais M. & Masperi M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. In Degache C. (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet*, *Lidil 28*, 137-152. Grenoble : Ellug-Université Stendhal.

Bardel C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. In Rast R. & Trévisol P. (dir.), *L'acquisition d'une langue 3*, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, *n. 24*, 149-179. Paris : Encrages.

Bonenfant J. & Bazelle-Shahmaei B. (2015). *Alter Ego + B2. Guide pédagogique*. Vauves : Hachette FLE, 199-204.

Brudermann C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Alsic 13*, *mai 2010* : <http://alsic.revues.org/index1348.html>, consulté le 3 septembre 2016.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.

Calaque É. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire. Hypothèses de travail et propositions didactiques. In Calaque E. & Grossmann F. (dir.), *Enseignement / apprentissage du lexique*, *Lidil 21*, 17-36. Grenoble : Ellug-Université Stendhal.

Candelier M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle, 5 (1)*, 65-90.

Castello E. (2011). *Fonctionnalités interactives dans les dispositifs de formation hybride et pratiques d'enseignement universitaire : les enjeux de ce nouveau*

dialogue. Mémoire de Master 2, Sciences du Langage, Université Stendhal-Grenoble 3.

Cattana A. & Nesci M.T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Collection : Marello C. (eds.), *L'officina della lingua. Formazione Insegnanti Italiano Lingua straniera*. Perugia : Guerra.

Centro CILS [CC] (2005). La CILS-Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: storia, caratteristiche, funzione. In Barni M. & Villarini A. (eds.), *La questione della lingua per immigrati : insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, 75-102. Milan : Franco Angeli.

Colombo O. & Dupont I. (2014). Langue et culture : l'indispensable association dans l'enseignement du FLE à des arabophones. *Actes du colloque « Congrès Mondial de Linguistique Française 2014 (CMLF2014) »*, 927-944. Berlin : Université Libre de Berlin (Freie Universität Berlin).

Corda A. & Marello C. (2004). *Lessico insegnarlo e impararlo*. Perugia : Guerra Edizioni.

Culioli A. (1979). Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles. *Modèles linguistiques*, *1 (1)*, 89-103. Lille : Université de Lille III.

Depover C. & Quintin J. -J. & Braun A. & Decamps S. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, *1 (2)*, 39-52.

Gaonac'h D. & Merlet S. (1995). Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en L.E. In *Revue de phonétique appliquée 115-116-117*, *Compréhension orale*, 273-292. Mons : Université de Mons-Hainaut.

Gaonac'h D. & Larigauderie P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris : Armand Collin.

Jamet M.C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. In Raus R. (dir.), *Rencontre des langues et politique linguistique*, *Synergies Italie 5*, 49-59. Sylvain les Moulins : Gerflint.

Kaunzner U. A. & Nobili P. (2006). Ascoltare, guardare, capire. In Nobili P. (eds.), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, 77-140. Roma : Carocci.

Nissen E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides.

In Dejean-Thircuir C. & Mangenot F. (dir.), *Le Français dans le monde - Recherches et applications - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 44-58 : < https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document>, consulté le 05 novembre 2017.

Petiot G. & Reboul - Touré S. (2005). Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue. In Grossmann F. & Paveau M.A. & Petit G. (dir.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, 215-226. Grenoble : ELLUG-Université Stendhal-Grenoble 3.

Riquois E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education - Formation*, 129-142 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr>, consulté le 15 novembre 2017.

Rivens Mompean A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire du Septentrion.

Analyse de la compétence lexicale dans la compréhension écrite des apprenants japonais en français

SUGIYAMA Kaori
sugiyama@seinan-gakuin.jp
(l'Université Seinan Gakuin - Japon)

Résumé

Cette étude a pour but de mettre en lumière les caractéristiques de la connaissance lexicale chez les apprenants japonais en français dans la compréhension écrite. Nous avons d'abord mesuré les largeur et profondeur lexicales des apprenants. Nous avons ensuite fait une analyse multidimensionnelle des mots non-acquis pour enfin trouver les caractéristiques du lexique qui leur était inconnu.

Mots clés

Connaissance lexicale, compréhension écrite, zone de fréquence lexicale, mesure lexicale

0 Introduction

La connaissance lexicale est un des indices les plus fiables pour mesurer la compétence linguistique. Ainsi donc, parvenir à décoder le niveau lexical des apprenants est un devoir urgent dans le champ de la didactique des langues étrangères.

Dans cette étude, nous allons chercher à analyser la profondeur de la connaissance lexicale des apprenants japonais en français lors de compréhensions écrites. En effet, il y a, sauf erreur de notre part, peu d'études détaillées portant sur ce point auprès des japonophones apprenant le français. Après avoir mesuré la profondeur de la connaissance lexicale, nous allons analyser le lien entre celle-ci et trois perspectives : le niveau du texte, la compréhension du texte et la largeur de leur connaissance lexicale.

Premièrement, nous allons donner une vue d'ensemble en nous posant deux questions suivantes : 1) Qu'est-ce que regroupe la connaissance lexicale dans la compréhension écrite ? ; 2) Comment la mesurer de manière fiable ? Après avoir posé ces questions de recherche dans la deuxième partie, nous allons expliquer la méthode que nous avons employée pour y répondre dans la troisième partie. Ensuite, nous allons expliciter les résultats et en faire l'analyse. La dernière partie consiste à apporter des perspectives pour de prochaines études.

1 Connaissance lexicale

1.1 Qu'est-ce que regroupe la connaissance lexicale dans la compréhension écrite ?

Le vocabulaire joue un rôle central dans l'acquisition de la langue. C'est donc sans surprise que les recherches sur la compréhension écrite montrent que la connaissance lexicale et la compréhension écrite sont très étroitement liées l'une à l'autre. Il y a une corrélation linéaire entre les deux (Schmitt et al. 2011) : un vocabulaire plus large mène à une meilleure compréhension (Laufer 1989, Hu & Nation 2000).

Ainsi, la connaissance lexicale est un des composants indispensables pour l'acquisition d'une langue cible. Cependant, la définition de la compétence lexicale n'est pas encore définitive. Une des façons d'effectuer une sous-classification est de faire la distinction entre la connaissance réceptive et la connaissance productive (Nation 2001). La connaissance réceptive regroupe les compréhensions orale et écrite, et la connaissance productive les expressions orale et écrite (Laufer & Goldstein 2004, Laufer 2005). De plus, elle peut aussi être sous-classée en la largeur lexicale et la profondeur lexicale (Anderson & Freebody 1983). La largeur lexicale signifie le nombre de mots dont les apprenants connaissent la signification (Laufer 2005). La profondeur lexicale désigne, de son côté, la variété de significations du mot que les apprenants ont acquis (Read 2004). Malgré ces dichotomies, la définition sur la connaissance lexicale n'est pas homogène parmi les chercheurs (Schmitt 1998, Gyllstad 2013). Mais malgré ses différences, nous pouvons préciser que notre étude concerne alors la profondeur de la connaissance réceptive du lexique.

1.2 Comment mesurer la connaissance lexicale ?

Beaucoup d'études sur la connaissance lexicale chez les apprenants de langues étrangères ont été exécutées en mesurant la largeur lexicale à l'aide de la liste de fréquence de mots. La liste de Gougenheim (1964) et Lexique3[1] traitent sur la fréquence lexicale de la langue française. La largeur lexicale est en général mesurée par le biais de questions à choix multiples sur la signification correcte de mots ou d'expressions. Il existe aussi des check-lists de mots acquis comme DIALANG (Lancaster University). Les questions sont divisées en fonction de la fréquence. Les apprenants ont la connaissance lexicale de la zone de fréquence examinée s'ils donnent la réponse correcte.

[1] http://www.lexique.org

La profondeur lexicale se mesure en vérifiant le niveau d'acquisition des mots par les apprenants. La Vocabulary Knowledge Scale (Wesche & Paribakht 1996) établit, par exemple, cinq échelles de la connaissance lexicale couvrant de l'infamiliarité totale avec un mot jusqu'à la capacité de l'utiliser dans une phrase, comme suivant.

I. je n'ai jamais vu ce mot.
II. J'ai déjà vu ce mot, mais je ne connais pas sa signification.
III. J'ai déjà vu ce mot, et à mon avis, sa signification est _____. (synonyme ou traduction)
IV. Je connais ce mot. Il signifie _____. (synonyme ou traduction)
V. Je peux utiliser ce mot dans une phrase. (ibid. 15).

2 Questions de recherche

Afin d'atteindre nos objectifs, nous nous posons trois questions de recherche : Q1) La proportion de mots acquis varie-t-elle en fonction du niveau du texte ? ; Q2) La proportion des mots acquis influence-t-elle la compréhension du texte ? ; Q3) La zone de fréquence influence-t-elle la connaissance des mots ?

La première question consiste en deux sous-questions : Q1.1) Si les apprenants lisent un texte plus facile, connaissent-ils plus de mots dans ce texte ? ; Q1.2) Si un apprenant connaît plus de mots que les autres dans un texte facile, connaît-il également plus de mots dans un texte plus difficile ?

Les deuxième et troisième questions peuvent reformuler comme la façon suivante : Q2) Si les apprenants connaissent plus de mots, obtiennent-ils plus de points dans la compréhension du texte ? ; Q3) Si un mot est plus rare que les autres, les apprenants ont-ils moins de chance de le connaître ?

3 Méthode

Nous nous sommes basés sur deux tests effectués auprès de 13 étudiants en 2ème ou 3ème année d'université qui ont étudié le français depuis de 1.5 à 2.5 ans et qui ont obtenu au minimum le niveau DELF/TCF A2 lors des enquêtes. Ils se préparaient tous pour partir étudier dans un pays francophone (voir Tableau 1).

ID	année d'étude	diplôme
1	2.5	DELF B1
2	2.5	DELF B1
3	2.5	DELF B1
4	2.5	DELF B1
5	2.5	DELF B1
6	2.5	DELF A2
7	1.5	DELF A2
8	2.5	DELF A2
9	2.5	DELF B1
10	2.5	DELF B1
11	2.5	TCF A2
12	2.5	DELF A2
13	2.5	DELF A2

Tableau 1 : Participants des enquêtes

La première partie concerne la mesure de la profondeur de la connaissance lexicale en révisant la version de Wesche & Paribakht (1996). Les participants soulignent trois sortes de mots d'une couleur différente : les mots probablement acquis, les mots déjà vus, mais pas encore acquis et les mots encore jamais rencontrés. Dans le premier cas, il leur est demandé d'également donner la signification des mots soulignés. Nous retrouvons donc cinq niveaux (voir Tableau 2 et Figure 1).

niveaux	acquis	probablement acquis	probablement acquis	déjà rencontré	jamais rencontré
soulignement	non souligné	couleur 1		couleur 2	couleur 3
degré de connaissance	signification certaine	signification correcte	signification incorrecte	signification incertaine	signification inconnue

Tableau 2 : Profondeur de la connaissance lexicale

Figure 1 : Exemple de la 1ère partie



La deuxième partie supplée à la première : les participants donnent la signification de mots sélectionnés et du vocabulaire indiscutablement jamais rencontré par les apprenants. Nous vérifions ensuite si ces significations sont correctes ou non.

Le tableau 3 montre les différents résultats possibles des deux parties et notre observation.

1ère partie	2ème partie	observation	
acquis	OK	mot acquis	○
probablemt acquis -> OK		mot acquis	
-> incorrect		mot non-acquis dans le contexte	×
déjà vu, mais pas acquis		mot non-acquis dans le contexte	
jamais vu		mot non-acquis dans le contexte	
acquis	Faut/N.A	mot non-acquis & non marqué	×
probablemt acquis -> OK		mot acquis à l'aide du contexte	○
-> incorrect		mot non-acquis	×
déjà vu, mais pas acquis		mot non-acquis	
jamais vu		mot non-acquis	

Tableau 3 : Différents résultats des tests et observations

Nous admettons les trois cas suivants comme des mots acquis : les apprenants n'ont pas souligné un mot pendant la lecture et ils ont donné la bonne signification de ce mot lors du test de signification ; ils ont souligné un mot et donné une bonne définition pendant la lecture et ils ont donné de nouveau une bonne signification lors du test ; ils ont donné une bonne définition pendant la lecture, mais ils n'ont pas répondu ou ils n'ont pas donné une bonne signification. Dans le dernier cas, nous considérons ces mots comme mot acquis à l'aide du contexte.

Comme tâches, dix textes de niveaux différents de A1 à B1 du style du DELF ont été sélectionnés de manière aléatoire : quatre exercices pour les niveaux A1 et A2, et deux pour le niveau B1. Le nombre de mots (token) et le nombre de types (type) dans les textes sont : 426 tokens et 209 types pour les textes A1, 594 tokens et 273 types pour A2, 1 220 tokens et 441 types pour B1.

4 Résultats

4.1 La proportion de mots acquis varie-t-elle en fonction du niveau du texte ?

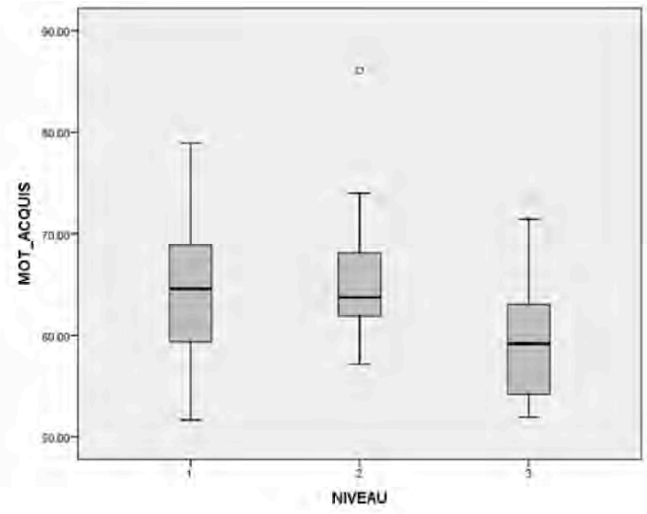
La moyenne de proportion des mots acquis est calculée en divisant le nombre des types de mots acquis par le nombre total de types dans le texte. Le tableau 4 montre la description statistique.

A1	moyenne	64.96
	écart type	8.34
	minimum	51.67
	maximum	78.95
A2	moyenne	65.79
	écart type	7.87
	minimum	57.14
	maximum	86.08
B1	moyenne	58.98
	écart type	5.84
	minimum	51.93
	maximum	71.43

Tableau 4 : Description statistique des moyennes de proportion des mots acquis

L'analyse de la variance (ANOVA), que nous utilisons pour la comparaison des moyennes entre les niveaux du texte, montre qu'il n'y a aucune différence significative de la moyenne de proportion des mots acquis entre les niveaux de texte (F (2, 36) = 3.257, p >.05). Nous pouvons en déduire que les apprenants ne connaissent pas plus de mots, même s'ils lisent un texte plus facile.

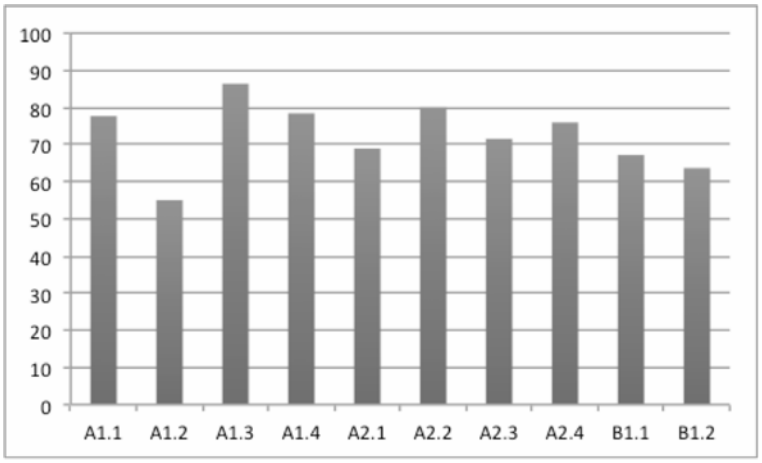
Figure 2 : Proportion des mots acquis par niveau



Nous comparons ensuite la proportion des mots acquis entre les textes, quel que soit le niveau du texte. Si l'ANOVA montre une différence significative (F (9, 129) = 23.080, p = .000), le test de Turkey, comparaisons multiples, montre aussi qu'il y a une différence significative entre les textes. En effet, la proportion des mots acquis dans le texte A1.2 est basse par rapport aux autres textes (Figure 3). Malgré son niveau, ce texte contient des annonces d'agences immobilières qui ne sont probablement pas familières

aux étudiants interrogés. Nous pouvons en conclure que la proportion des mots acquis ne varie pas en fonction du niveau du texte, mais du sujet de texte.

Figure 3 : Proportion des mots acquis par texte



Afin de tester si les apprenants ayant plus de connaissance lexicale dans les textes plus faciles ont plus de connaissance dans les textes plus difficiles, une corrélation sur la proportion des mots acquis parmi trois niveaux de textes a été étudiée. À l'aide du test de corrélation de Spearman, qui consiste à trouver un coefficient de corrélation entre les rangs des valeurs, nous avons observé une très forte corrélation dans toutes les pairs possibles : la corrélation entre A1 et A2 (r = .852), entre A1 et B1(r = .727) et entre A2 et B1 (r = .705). Cela montre que les apprenants connaissant plus de mots ont toujours les connaissances lexicales les plus riches dans n'importe quel niveau du texte.

4.2 La proportion des mots acquis influence-t-elle la compréhension du texte ?

Le test de corrélation à l'aide de Spearman permet d'étudier la proportion des mots acquis et les points obtenus dans la compréhension par niveau. Nous avons ainsi constaté une corrélation moyennement forte seulement pour le niveau A1 (r = .556, p < .05). Les autres niveaux de textes n'ont toutefois montré aucune corrélation significative entre ces deux variables (A2 : r = .274, p > 05 ; B1 : r = .422, p > .05) contrairement à ce que les études précédentes nous avaient laissé supposer.

Lors du test de la corrélation entre la proportion des mots acquis et les points par texte, deux corrélations fortes et significatives sur dix textes ressortent clairement pour un texte de niveau A1 (A1.1 : r = .704, p < .05) et un de niveau A2 (A2.2 : r = .746, p < .05). Le premier concerne un mail d'invitation, et le dernier, des titres d'articles et leur genre. L'exercice A2.2 ne contenant que quelques mots du fait des titres, les

apprenants n'ont donc pas pu avoir recours au contexte, mais seulement à la connaissance lexicale.

Pour conclure, la connaissance lexicale n'influence pas forcément la compréhension du texte chez les apprenants. Toutefois, quand il s'agit d'un texte court, les apprenants ne peuvent compter que sur cette connaissance faute d'être aidés par le contexte. Par conséquent, la connaissance lexicale y joue un rôle plus important que d'habitude.

4.3 La zone de fréquence influence-t-elle la connaissance des mots ?

Nous utilisons Vocabprofil French v.3[2], système d'analyse automatique de fréquence lexicale pour calculer la zone de fréquence qui tire des mots par zone en se basant sur le Frequency Dictionary of French (Lonsdale et Le Bras 2011) et 23-million-word corpus écrits et oraux en français. Il y a 25 zones composées de 1000 word families[3] : *K1* comprend du 1er au 1000ème mots les plus fréquents et *K2* du 1001ème au 2000ème mots et ainsi de suite.

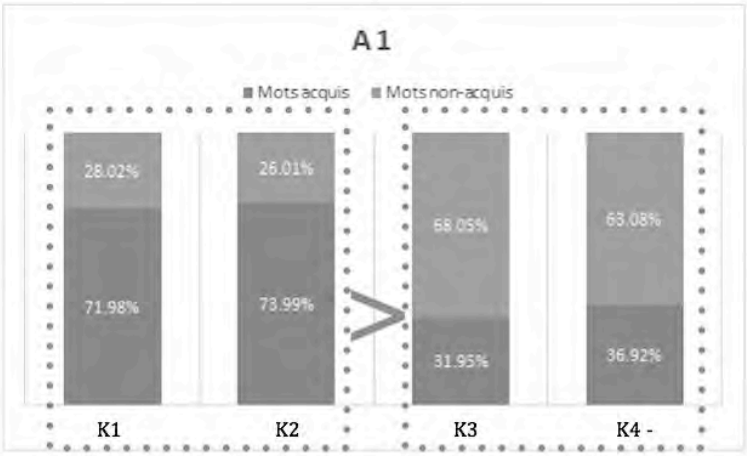
La proportion de mots acquis par zone de fréquence est comparée à l'aide du test de χ^2, test d'indépendance entre deux variables aléatoires. Quand il s'agit des textes de niveau A1, il existe une différence significative entre les zones ($\chi^2 = 247.90$, $p < .05$). Pour les comparaisons multiples, les valeurs de significativité des critères de scission sont ajustées à l'aide de la méthode Bonferroni[4]. Ceci dévoile qu'il y a une différence significative pour la proportion des mots acquis comme le montre la Figure 4.

[2] https://www.lextutor.ca/vp/comp

[3] Il s'agit d'une unité plus grande que lemme (forme canonique). Nous pouvons la définir comme la forme de base d'un mot plus sa forme fléchie (ex. pluriel –s), ou plus des formes dérivées à partir de certaines affixes (ex. –able) (Hirsh & Nation 1992).

[4] Nous avons divisé la valeur limite de significativité de 5 % par le nombre de tests post-hoc effectués, ce qui fait 1.25%

Figure 4 : Proportion des mots acquis et non-acquis par la zone de fréquence (A1)



Pour les niveaux A2 et B1, il y a aussi des différences significatives (A2 : χ^2 = 930.77, $p < .05$; B1 : χ^2 =1998.42, $p < .05$). Les résultats de la comparaison multiple sont montrés dans les Figures 5 et 6.

Figure 5 : Proportion des mots acquis et non-acquis par la zone de fréquence (A2)

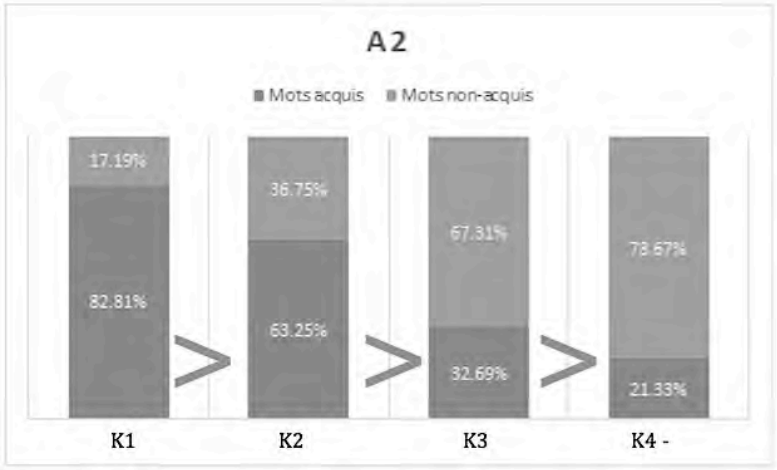
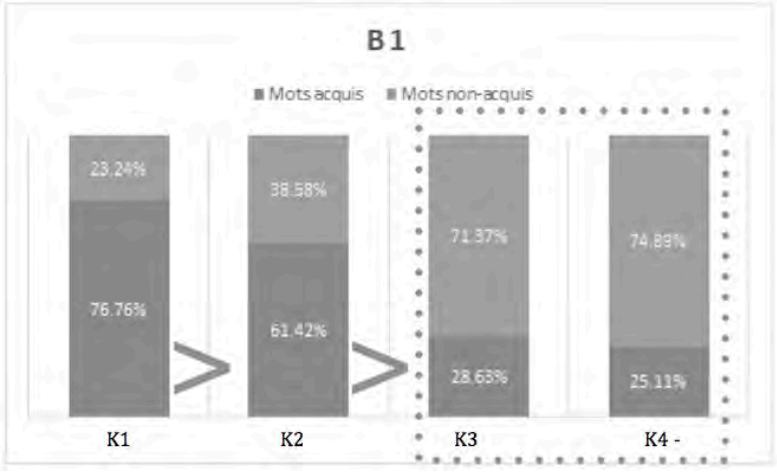


Figure 6 : Proportion des mots acquis et non-acquis par la zone de fréquence (B1)



Quel que soit le niveau du texte, la différence significative entre K2 et K3 est présente. De plus, la proportion des mots acquis et des mots non-acquis se renverse au-dessus de 3000ème en termes de fréquence, les apprenants ne connaissent donc pas plus de la moitié de mots rares. Pour la troisième question de recherche, nous pouvons conclure que les apprenants n'ont pas la même connaissance des mots rares que celle de ceux qui sont fréquents et que ce phénomène est toujours observable, quel que soit le niveau du texte.

5 Synthèse et perspectives

Chez les apprenants japonais en français, la profondeur lexicale ne varie pas en fonction du niveau du texte : ils ne subissent pas l'influence du degré de difficulté du texte. Cependant, les apprenants qui connaissant plus de mots dans un texte facile ont une connaissance lexicale plus large dans un texte plus difficile. Malgré tout, nous n'avons pas non plus trouvé de lien entre le degré de compréhension du texte et cette même profondeur. Toutefois, quel que soit leur niveau de vocabulaire, ils ne connaissent pas plus de la moitié des mots rares et cette très faible connaissance les empêcherait d'atteindre une compréhension suffisante des textes. En effet, les apprenants ont besoin de connaître environ de 95% (Laufer 1989) à 98-99% (Hu and Nation 2000) des mots dans un texte pour une compréhension adéquate de ce dernier. Dans notre cas, nos participants, n'ont pas plus de 90% de mots acquis, même dans la zone K1, et ce quel que soit le niveau du texte. Quant aux mots rares, classés au-dessus de K3, ils n'obtiennent pas plus de 35%.

Bien entendu, une haute couverture de vocabulaire est une condition essentielle, mais insuffisante pour la compréhension du texte : le vocabulaire est seulement un des aspects de la compréhension (Schmitt et al. 2011). Cependant, les stratégies mises en place par les apprenants de bas niveau ne sont pas non plus suffisantes pour surmonter le handicap d'un vocabulaire inadéquat (ibid.). Nous allons donc analyser, lors d'une prochaine recherche, le lien entre la compétence lexicale et d'autres facteurs nécessaires pour le décodage de texte.

Références

Anderson, R. C. & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. Hutson (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual*. JAI Press. pp. 231-256.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1964). *L'Élaboration du français fondamental*. Paris : Didier.

Gyllstad, H. (2013). Looking at L2 vocabulary knowledge dimensions from an assessment perspective. Challenges and potential solutions. In C. Bardel, C. Lindqvist & B. Laufer (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*. Eurosla Monographs Series 2. European Second Language Association. pp. 29-56.

Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?. *Reading in a Foreign Language 8(2)*. pp. 689-696.

Hu, M. & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language 13(1)*. pp. 403-430.

Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans to thinking machines*. Clevedon : Multilingual Matters. pp. 316-323.

Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *Eurosla Yearbook 5*. pp. 223-250.

Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning 54 (3)*. pp. 399-436.

Lonsdale, D. & Le Bras, Y. (2011). *A frequency dictionary of French core vocabulary for learners*. London/New York: Routledge.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning 48*. pp. 281-317.

Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal 95*. pp. 26-43.

Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review 53*. pp. 13-39.

L’utilisation des temps verbaux dans la production orale chez les apprenants japonais du français

OZAWA Minami
s18md001@seinan-gakuin.jp
(Université Seinan Gakuin - Japon)

Résumé

Cet article a pour but d’analyser la relation entre les temps verbaux et l’aspect lexical de la conversation libre chez les apprenants japonais de français en fonction de leur niveau de français.

Bergström (1997) et Labeau (2005) analysent la relation entre les aspects lexicaux de verbes et l’acquisition de temps verbaux chez les apprenants anglophones. En ce qui concerne les apprenants japonais, Matsuzawa (2014) examine l’utilisation du passé composé et l’imparfait avec leurs aspects lexicaux. Par ailleurs, la plupart des recherches se focalisent sur la langue écrite et la recherche sur la langue parlée n’est pas suffisante.

Dans cet article, l’objet de la recherche est la langue parlée chez les apprenants japonais. Nous avons deux questions de recherche pour éclaircir l’utilisation des temps verbaux et de l’aspect lexical. (1) Y a-t-il une différence entre l’usage des temps verbaux et l’aspect lexical, selon que les étudiants ont fait un séjour à l’étranger ou non ? (2) Les erreurs sont-elles liées à l’aspect lexical ?

Nous analyserons donc l’utilisation des temps verbaux et de l’aspect lexical des verbes en fonction des niveaux de français, en se basant sur la classification des aspects lexicaux de Labeau (2005), et grâce à un corpus d’apprenants, l’IPFC-JP.

Mots clés

Temps verbal, aspect lexical, erreur, interlangue, production orale

1 Introduction

Dans l'acquisition des langues secondes, la question des temps verbaux et de l'aspect lexical a été beaucoup examinée, dans diverses langues, jusqu'à présent. Il existe beaucoup de recherches qui traitent de la langue écrite, mais les recherches sur la langue parlée sont rares. Par ailleurs, la langue parlée n'est pas toute simple. Nous pouvons trouver ici et là des recherches sur le récit à l'oral, mais les recherches sur la conversation libre ne sont pas particulièrement fréquentes. Cependant, pour rechercher l'utilisation des

temps verbaux et de l'aspect lexical chez les apprenants, nous avons aussi besoin de rechercher les caractéristiques de la conversation libre. Dans cet article, nous rechercherons les caractéristiques de l'utilisation des temps verbaux et de l'aspect lexical et nous examinerons si la connaissance de l'aspect lexical a une efficacité pour l'acquisition des temps verbaux chez les apprenants.

2 Aspect lexical

2.1 Classification de l'aspect lexical

C'est Vendler qui a initié la recherche contemporaine sur l'aspect lexical (Wilmet, 1997 : 312). Vendler classe les verbes anglais en quatre catégories : *état, activité, accomplissement, achèvement* (Vendler, 1967 : 99-103). Il cherche à savoir si les verbes sont progressifs, en fonction de la possibilité de l'utilisation avec « be -ing » (ibid. 99). Parmi les verbes progressifs qui peuvent s'employer avec « be -ing », il y a deux types de verbes (ibid. 100). Le premier type comprend par exemple « run » ou « push a cart », le second type comprend par exemple « draw a circle » ou « run a mile » (ibid. 100). Pour le premier type, avoir couru ou avoir poussé un chariot reste vrai même si quelque chose empêche cette action de se dérouler jusqu'au bout (ibid. 100). Pour le second type, il n'est pas vrai qu'on ait dessiné un cercle ou qu'on ait couru un mille si cette action s'interrompt (ibid. 100). On appelle les verbes du premier groupe activité, qui peuvent être associés à la phrase interrogative « For how long - ? » mais qui sont bizarres avec « How long did it take to - ? » (ibid. 100-102). Par ailleurs, on appelle les verbes du groupe *accomplissement*, qui peuvent être associés à « How long did it take to - ? » mais qui ne correspondent pas à « For how long - ? » (ibid. 101-102).

Il y a aussi deux types de verbes non-progressifs qui ne peuvent pas s'employer avec « be -ing » (ibid. 102-103). L'un comprend par exemple « know » ou « recognize », qui durent pendant une période de temps, l'autre comprend par exemple « reach the hilltop » ou « win the race » qui s'achèvent en un instant (ibid. 102-103).

La classification des verbes par Vendler n'est pas théoriquement minutieuse (Hirashima, 2003 : 56). Cependant, la méthode de la classification des verbes en quatre types s'emploie aussi beaucoup pour la classification de verbes français (ibid. 56).

2.2 Utilisation de temps verbaux et de l'aspect lexical chez les apprenants

2.2.1 Bergström (1997)

Bergström (1997) éclaircit l'influence de l'aspect lexical pour l'acquisition des verbes chez des apprenants anglophones de français. L'auteur classe 75 apprenants en trois groupes selon leur niveau et compare aussi les apprenants et 12 locuteurs natifs (ibid. 6).

Comme méthode de recherche, il montre un extrait d'un film aux apprenants et il analyse leurs rédactions à l'écrit (ibid. 6). La classification de Vendler utilise le test ci-dessous pour trier les aspect lexicaux (ibid. 8) :

	état	activité	accomplissement	achèvement
être en train de	*	ok	ok	*/∆
en X minutes	*	*	ok	*/∆

* = agrammatical ; ok = grammatical ; ∆ = effet ralenti//culmination/sérialisation

Tableau 1 : Tests employés pour déterminer le mode d'action en français (ibid. 8)

Parmi 2211 verbes qui ont été trouvés dans les données, il examine 1756 verbes au présent, au passé composé et à l'imparfait (ibid. 7). Selon les résultats, il est clair que le passé composé est le temps le plus employé dans tous les groupes des apprenants et que ce temps verbal est employé en particulier avec les verbes de dynamique (activité, accomplissement, achèvement) (ibid. 7-8). Par contre, les verbes de non-dynamique (état) s'emploient avec l'imparfait et il est évident que les apprenants distinguent les verbes dynamiques des verbes non-dynamiques depuis le début de l'acquisition de temps passé (ibid. 13). De plus, l'utilisation des verbes dans le passé composé concerne avant tout les verbes d'accomplissement, puis les verbes d'activité, et enfin les verbes d'état (ibid. 13). Dans l'imparfait, elle s'étend des verbes d'état et d'activité aux verbes d'accomplissement (ibid. 13). Cependant, même pour la combinaison de l'imparfait et des verbes d'état, son utilisation stable ne paraît que dans le groupe de niveau avancé (ibid. 13). En ce qui concerne le présent, les apprenants l'utilisent surtout avec des verbes d'état (ibid. 14). Selon l'auteur, le présent est un temps que les apprenants emploient par défaut quand ils ne peuvent pas utiliser les temps passés correspondants (ibid. 14).

2.2.2 Labeau (2005)

Labeau (2005) analyse l'utilisation des temps verbaux et de l'aspect lexical chez des apprenants anglophones de français et des locuteurs natifs (ibid. 77). Il classe 61 apprenants en trois groupes selon leur année scolaire (ibid. 80). Il utilise des données écrites et orales d'un extrait d'un film, ainsi que des résultats de tests de closure des jugements d'acceptabilité (ibid. 81). La classification des aspects lexicaux par Labeau est la suivante :

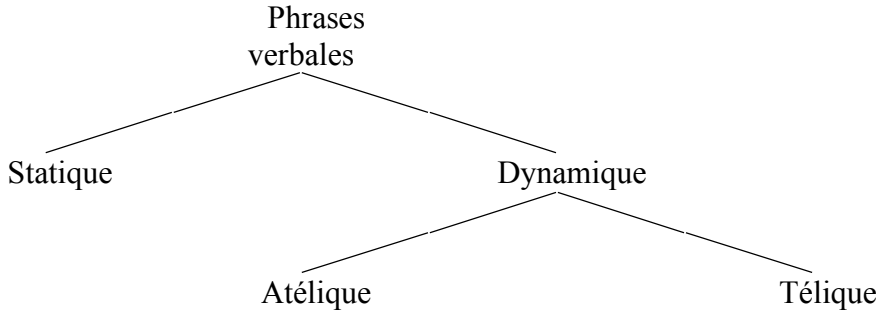


Figure 1 : classification des aspects lexicaux (Labeau, 2002 : 94)[1]

Statique se dit d'un verbe qui n'a pas de changement, par contre dynamique se dit d'un verbe qui présente un changement (Labeau, 2002 : 94). Les verbes dynamiques se divisent en deux types de verbes, les verbes téliques qui ont une fin et les verbes atéliques qui n'ont pas de fin (ibid. 94). En effet, les verbes téliques remplacent les verbes d'accomplissement et d'achèvement de Vendler. Au lieu de la classification en quatre groupes de Vendler, Labeau propose une classification simplifiée en trois groupes (ibid. 94).

Suite à la recherche de Labeau (2005) qui analyse surtout le passé composé et l'imparfait, il est clair que les verbes téliques s'emploient avec le passé composé dans tous les groupes (Labeau, 2005 : 82). L'auteur présume que c'est parce que les apprenants rencontrent souvent la combinaison passé composé / télique (ibid. 82). À propos de l'imparfait, les apprenants, surtout les débutants, utilisent plus la combinaison avec les verbes téliques que les locuteurs natifs (ibid. 85). Cela est parce qu'ils ont tendance à utiliser l'imparfait pour les phrases verbales comprenant « avoir » et « être », par exemple ils utilisent l'imparfait pour « avoir un accident » qui devrait être associé au passé composé (ibid. 85).

2.2.3 Matsuzawa (2014)

Matsuzawa (2014) analyse la combinaison de l'aspect lexical avec le passé composé et l'imparfait (ibid. 37). L'auteur classe les aspects lexicaux en trois types, statique, atélique et télique faisant référence à la classification par Labeau (2005) (Matsuzawa, 2014 : 37-38). Il étudie 127 apprenants japonais de français, classés selon leur durée d'apprentissage du français (ibid. 38). Comme test de recherche, l'auteur utilise des tests de *closure* où les apprenants choisissent un temps correspondant entre le passé composé

[1] Nous traduisons VPs, stative, dynamic, telic et atelic de Labeau (2005) par Phrases verbales, statique, dynamique, télique et atélique.

et l'imparfait (ibid. 38).

Lorsqu'on y applique le test de Tukey, les données de Matsuzawa établissent les relations suivantes : télique / passé composé, atélique / imparfait, statique / imparfait (ibid. 39-40). Dans un petit nombre de cas, on obtient télique / imparfait, atélique / passé composé, statique / passé composé (ibid. 40). Leur taux moyen de réponse correcte est bas puisque l'aspect lexical ne concorde pas avec l'aspect du temps verbal (ibid. 40).

3 Analyse

3.1 Méthode de recherche

3.1.1 Données

Dans cet article, nous utilisons le corpus IPFC-JP[2]. Les tâches associées à ce corpus sont normalement les suivantes :

1. Lecture de trois listes
2. Lecture du texte PFC
3. Lecture de la liste de mots PFC
4. Répétition de la liste de mots PFC
5. Conversation guidée
6. Conversation libre

Cependant, parmi ces six tâches, nous utilisons uniquement des données de la conversation libre. Cette tâche se réalise en environ vingt minutes avec deux apprenants, sur deux thèmes choisis parmi les thèmes ci-dessous.

1. Un film vu
2. Un livre vu
3. Un endroit visité (pays, ville, musée, etc.)
4. Un aspect de votre pays (plat, coutume, manière de vivre, fête)
5. Une différence culturelle entre votre pays entre un autre pays
6. Un souvenir marquant (enfance, famille, école, voyage, anecdote, première leçon de français)
7. Un thème d'actualité
8. Un fait divers

La durée totale des enregistrements est de 2 heures 43 minutes, et comprend 10718

[2] Projet Interphonologie du Français Contemporain japonais. C'est un projet du PFC (projet Phonologie du Français Contemporain) (Université Waseda et de l'Université des Langues Étrangères de Tokyo). Voir le site <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>.

mots[3] pour 16 apprenants japonais de français. Nous les classons en deux groupes selon la durée de leur séjour dans un pays francophone. Huit apprenants ont fait un séjour de plus d'un an. Nous avons compté les apprenants qui sont allés à l'étranger comme étudiants d'échange, même s'ils n'y sont restés que neuf ou dix mois. Nous appelons ce groupe le groupe oui, pour un séjour à l'étranger. L'autre groupe a été dans des pays francophones moins d'un an, et comprend huit apprenants. Nous avons compté ceux qui n'y ont jamais été ou qui y ont été pendant moins de six mois. Nous appelons ce groupe non, pour pas de séjour à l'étranger.

3.1.2 Questions de recherche

Suivant Bergström (1997), Labeau (2005) et Matsuzawa (2014), nous supposons que les apprenants japonais utilisent beaucoup la combinaison du passé composé et un verbe télique, de l'imparfait et un verbe statique ou un verbe atélique même dans la conversation libre. Dans cet article, en plus de ces deux temps verbaux, passé composé et imparfait, nous examinons aussi le présent. Nous formulons aussi l'hypothèse selon laquelle les apprenants utilisent les verbes de statique et atélique pour le présent comme l'imparfait. En se fondant sur ces hypothèses, il s'agit d'éclaircir les deux questions ci-dessous.

1. Y a-t-il une différence entre l'usage des temps verbaux et de l'aspect lexical selon que les apprenants ont fait un séjour à l'étranger ?

2. Les erreurs sont-elles liées à l'aspect lexical ?

3.2 Méthode d'analyse

3.2.1 Temps verbaux

Avant de traiter les temps verbaux utilisés, nous extrayons d'abord tous les verbes. Nous ne tenons pas compte des premiers éléments redoublés dans les hésitations comme « j'ai » dans « j'ai j'ai j'ai vu un cinéma » ou encore « tu as tu étais » dans « est-ce que tu as tu étais tu es allée à Paris ? » car nous considérerons que la première forme est une forme d'hésitations, et qu'on ne peut pas savoir à quel temps et quel aspect elle est censée correspondre. Nous classons de tels éléments indéterminés dans la catégorie « indéterminé ».

Pour vérifier la différence de l'utilisation des temps verbaux selon un séjour dans un pays francophone, nous utilisons le test de chi-carré. Grâce à ce test, nous pouvons vérifier s'il y a une différence significative en deux groupes.

---

[3] Nous utilisons les transcriptions comme données.

3.2.2 Aspect lexical

En ce qui concerne la classification de l'aspect lexical, nous utilisons la classification en trois catégories, (statique, atélique et télique) de Labeau (2005).

Dans cet article, nous ne traitons que les combinaisons de l'aspect lexical avec le présent, le passé composé et l'imparfait. Nous recherchons donc les caractéristiques de l'utilisation des trois temps verbaux et de l'aspect lexical en classant les verbes selon ces trois temps et selon leur aspect lexical. Pour classer les verbes en trois catégories d'aspect lexical, nous utilisons le test employé par Bergström (1997) (Tableau 1). Cependant, nous considérons les verbes d'accomplissement et d'achèvement comme les verbes télique.

Pour vérifier la combinaison du temps verbal et de l'aspect lexical en fonction de la durée du séjour, nous employons le test de chi-carré mais aussi le test exact de Fisher du cas où il y a trop peu de données pour appliquer le test de chi-carré.

3.2.3 Erreurs

Pour traiter les erreurs, nous avons demandé un jugement d'acceptabilité à un locuteur natif. Nous définissons comme erreurs les temps verbaux que cet informateur peut considérer comme faux sans hésitation. Nous ne tenons pas compte des erreurs de choix de vocabulaire.

3.3 Résultats

3.3.1 Temps verbaux

Tout d'abord, nous avons extrait tous les verbes utilisés et nous les avons classés selon les temps verbaux dans chaque groupe.

temps verbaux	nombre	taux
présent	678	58.4 %
imparfait	196	16.9 %
passé composé	158	13.6 %
indéterminé	70	6.0 %
infinitif	31	2.7 %
impératif présent	11	0.9 %
futur proche (aller + inf.)	8	0.7 %
conditionnel présent	5	0.4 %
plus-que-parfait	2	0.2 %
subjonctif présent	1	0.1 %
total	1160	100.0 %

Tableau 2 : les temps verbaux utilisés dans le groupe oui

temps verbaux	nombre	taux
présent	433	59.9 %
passé composé	116	16.0 %
indéterminé	69	9.5 %
imparfait	62	8.6 %
infinitif	24	3.3 %
conditionnel présent	13	1.8 %
futur proche (aller + inf.)	6	0.8 %
total	723	100.0 %

Tableau 3 : les temps verbaux utilisés dans le groupe non

Selon ces deux tableaux, l'utilisation du présent, du passé composé et de l'imparfait occupe plus de la majorité des temps verbaux utilisés. En examinant ces trois temps verbaux principaux, nous pouvons dans une certaine mesure saisir les caractéristiques de l'utilisation des temps verbaux chez les apprenants. Dans le tableau 4, nous donnons les chiffres pour les différents temps :

	présent	passé composé	imparfait	autre
groupe oui	678	158	196	128
groupe non	433	116	62	112

Tableau 4 : Temps verbaux utilisés dans les deux groupes d'apprenants

Pour vérifier s'il y a une différence entre les deux groupes, nous avons employé le test du chi-carré sur ces chiffres. Des différences significatives apparaissent entre les deux groupes quant à l'usage des trois temps ($\chi^2 = 31.403$, df = 3, $p < .05$). Nous allons maintenant examiner l'utilisation de ces trois temps et des aspect lexicaux correspondants afin d'éclaircir les raisons de cette différence.

3.3.2 Aspect lexical

Avant traiter la relation entre ces trois temps et les aspect lexicaux, nous avons classé les verbes selon les aspects lexicaux des verbes avec le test du Tableau 1. Les résultats sur les aspects lexicaux utilisés sont ci-dessous. Dans ces tableaux, le nombre et le taux de chaque aspect lexical sont indiqués.

	statique	atélique	télique
groupe oui	576	73	29
	85.0 %	10.8 %	4.3 %
groupe non	369	45	19

	85.2 %	10.4 %	4.4 %

Tableau 5 : utilisation des aspect lexicaux avec le présent

	statique	atélique	télique
groupe oui	11	59	88
	7.0 %	37.3 %	55.7 %
groupe non	7	32	77
	6.0 %	27.6 %	66.4 %

Tableau 6 : utilisation des aspect lexicaux avec le passé composé

	statique	atélique	télique
groupe oui	187	7	2
	95.4 %	3.6 %	1.0 %
groupe non	48	4	10
	77.4 %	6.5 %	16.1 %

Tableau 7 : utilisation des aspects lexicaux avec l'imparfait

Dans le cas du présent, une différence significative entre les deux groupes n'est pas observée ($\chi^2 = 0.045$, df = 2, p. > .05). En ce qui concerne l'usage du passé composé, nous n'avons pas observé non plus de différence significative entre les deux groupes ($\chi^2 = 3.272$, df = 2, p. > .05). Pour l'imparfait, nous avons employé le test exact de Fisher parce que les données sont trop peu nombreuses pour employer le test du chi-carré. Une différence significative est apparue entre les deux groupes (p = 9.826, df = 2, p. < .05).

Jusqu'ici, il y a une différence significative de la fréquence de l'usage de l'aspect lexical à l'imparfait. En revanche, au présent et au passé composé il n'y a pas de différence significative. Afin d'en comprendre la raison, regardons les cas qui apparaissent dans l'usage réel. Nous n'observerons cependant que les combinaisons les plus fréquentes : présent et statique, passé composé et télique et imparfait et statique.

À propos de la combinaison présent / statique, dans les deux groupes on élève deux points communs : (1) les verbes fréquents sont les mêmes et (2) l'utilisation de « c'est » est excédentaire. Voici les tableaux des dix verbes le plus fréquents :

verbes	nombre de fois
<u>être</u>	301
<u>y avoir</u>	43
<u>dire</u>	34

savoir	29
aimer	22
avoir	13
habiter	10
connaître	9
comprendre	8
vouloir dire	8

Tableau 8 : verbes fréquents dans le groupe oui dans la combinaison présent / statique

verbes	nombre de fois
être	169
aimer	48
connaître	21
savoir	21
y avoir	19
adorer	9
avoir	9
vouloir	9
dire	8
aller	6

Tableau 9 : verbes fréquents dans le groupe non dans la combinaison présent / statique

Les verbes soulignés apparaissent parmi les 10 verbes les plus fréquents dans les deux groupes. L'utilisation du verbe « être » en particulier est remarquable dans les deux groupes. Voici des exemples de son utilisation par les apprenants :

Dans le groupe oui :
AT2 - [j]_a j'ai j'ai oublié c'était où
SM - Réunion ou c'est parle Réunion ?
AT2 - île [j]_nnn c'est c'est une c'est une île de la île de la France c'est je pense que c'est sur île elle parle X avec l'accent
SM - <…….> c'est ça X francophone ?
AT2 - oui c'est ça francophone [rire] et donc oui oui il était marrant [j]_nanka n elle parle avec l'accent

La conversation ci-dessus porte sur un dialecte français. On observe 5 utilisations de « c'est » en quelques sans compter les répétitions.

Dans le groupe non :

MN - X quatre quatre DVDs

SO - [j]_un

MN - est quatre cents

SO - [j]_un

MN - yen

SO - [j]_o c'est

MN - c’est très très c’est très

SO - [j]_yasui

MN - [j]_a c’est

SO - ce n’est pas cher

MN - ce n’est pas cher

SO - ce n’est pas cher très très cher [rire]

MN - très très ce n’est pas cher oui oui oui

La conversation ci-dessus porte sur le tarif de DVD à la location. On observe 7 utilisations de « c'est » incluant la forme négative « ce n'est pas ».

Une des raisons de l'utilisation excédentaire de « c'est » comme dans ces exemples, est sans doute due à la facilité de l'usage. Il semble que les apprenants utilisent « c'est » afin de chercher leurs mots ou leurs phrases suivants.

La combinaison passé composé / télique est moins présenté que la combinaison présent / statique. Les tableaux suivants présentent les 5 verbes les plus fréquents dans chaque cas :

verbes	nombre de fois
aller	30
oublier	15
dire	7
visiter	7
naître	6

Tableau 10 : verbes fréquents dans le groupe oui dans la combinaison passé composé / télique

verbes	nombre de fois
aller	20
visiter	19
voir	10
oublier	5
regarder	4

Tableau 11 : verbes fréquents dans le groupe non dans la combinaison passé composé / télique

Les trois verbes soulignés apparaissent dans les 5 verbes les plus fréquents dans les deux groupes. Beaucoup d'occurrences des verbes « aller » et « visiter » ont pour raison les thèmes de conversation. Les apprenants ont beaucoup parlé de leur voyage prenant pour thème un endroit visité ou un souvenir marquant. En ce qui concerne le verbe « oublier » qui est apparu dans ces tableaux, il est utilisé avec une seule forme : « j'ai oublié ». Voici quelques exemples.

Dans le groupe oui :
YN - et quoi j'ai oublié X il y a il y a le château très populaire en Autriche [j]_a
MO - Autriche ?
YN - Autriche
MO - c'est quoi ?
YN - c'est j'ai oublié le nom [rire]

Dans le groupe non :
SU - il est très connu mais j'ai oublié le nom
SN - [j]_a oui
SU - [j]_urara
SN - il est
SU - j'étudie le dans la classe X mais j'ai oublié

Cependant, tous les apprenants n'utilisent pas le verbe « oublier ». Il y a une différence individuelle.

Enfin, à propos de la combinaison imparfait / statique, les verbes fréquents ne sont montrés ici que jusqu'au 5ème verbe le plus fréquent en raison du manque de données,

comme la combinaison passé composé / télique.

verbes	nombre de fois
être	144
y avoir	18
avoir	8
savoir	5
habiter	3

Tableau 12 : verbes fréquents dans le groupe oui dans la combinaison imparfait / statique

verbes	nombre de fois
être	37
habiter	3
y avoir	2
être annulé	2
savoir	1

Tableau 13 : verbes fréquents dans le groupe non dans la combinaison imparfait / statique

En regardant ces tableaux, on voit que les quatre verbes soulignés apparaissent avant la 5ème position dans les deux groupes. Les caractéristiques en sont quasiment identiques à celle de la combinaison présent / statique. Il se trouve que les verbes utilisés sont presque les mêmes dans les deux groupes. Le verbe « être », en particulier sous la forme « c'est », est répété. Voici les quelques exemples de l'utilisation de « c'est » :

Dans le groupe oui[4] :
KA - c'était c'est en fait en un garçon
AT1 - [j]_n oui [j]_n
KA - il était avec une copine
AT1 - [j]_n
KA - ouais donc c'était c'était c'est maintenant en en deux mille
AT1 - oui
KA - deux mille douze donc c'était deux mille

[4] KA est un apprenant dans du groupe oui, mais AT1 est dans le groupe non. Ce sont les parlés de KA qui nous intéressent ici.

Dans le groupe non :

SN - j'ai bu chocolat chaud

SU - [j]_n n

SN - c'était très bon très bon

SU - très bon on a visité à salon de chocolat à Marseille ?

SN - [j]_a oui

SU - oui on a on a bu X chocolat chaud aussi

SN - oui c'était aussi

SU - c'était très bon

Dans le groupe oui, les apprenants parlent d'un résumé de film. Dans le groupe non, le sujet de cette conversation est un souvenir. Dans ces exemples, la façon d'utiliser « c'était » est aussi identique à celle de la combinaison présent / statique. Les apprenants employent « c'était » quand ils parlent d'un fait passé, et « c'est » pour un fait présent.

3.3.3 Erreurs

Nous basant sur le jugement d'acceptabilité d'un locuteur natif, nous examinons les erreurs. Pour les erreurs aussi nous ne traitons que les combinaisons présent / statique, passé composé / télique et imparfait / statique.

Dans la combinaison présent / statique, le groupe oui fait onze erreurs et le groupe non fait quatre erreurs. Dans le groupe oui, 6 cas sur 10 auraient dû présenter l'imparfait, deux auraient dû présenter le passé composé, deux auraient dû présenter le conditionnel présent, et enfin une aurait dû présenter le passé composé ou l'imparfait. Cependant, dans cet article nous ne traitons que six erreurs qui auraient dû présenter l'imparfait et une erreur qui aurait dû présenter le passé composé.

D'abord, examinons six erreurs qui auraient dû présenter l'imparfait. Les verbes concernés par ces erreurs sont « aimer », « avoir » et « être ». Ces verbes, le présent et l'imparfait que ces erreurs auraient dû présenter ont un aspect imperfectif. Ces erreurs ne sont pas donc liés à la question de l'aspect lexical. Elles sont plutôt liées à la question de l'opposition entre le présent et le passé. En voici un exemple :

Dans le groupe oui :

HM - [j]_hun mais il prend combien de temps pour traduire ?

AH - [j]_a a

HM - c'est à la maison ou à l'université ?

Ensuite, il s'agit de deux erreurs qui auraient dû présenter le passé composé. Ces erreurs concernent « avoir » et « y avoir ».

Dans le groupe oui :
RI - [j]_uu [j]_uu qu'est-ce que [j]_u tu as des problèmes il y a un accident ou X ?
MI - [j]_aa non non

Le passé composé que ces erreurs auraient dû présenter a un aspect perfectif, mais ces verbes ont un aspect imperfectif. Dans cet exemple, un apprenant utilise le présent qui a le même aspect que les verbes. Ces erreurs concernent donc la question de l'aspect lexical.

Dans le groupe non, il y a quatre erreurs auraient dû présenter le passé composé. Les verbes concernés sont « avoir peur », « y avoir », « être annulé » et « être remboursé ». « Avoir peur » et « y avoir » ont un aspect imperfectif, mais le passé composé que ces erreurs auraient dû présenter a un aspect perfectif. Il s'agit donc de la question de l'aspect lexical.

Dans le groupe non :
HM - en France on mange du pain des olives donc très similaires
AH - tu n'as pas peur aller au Maroc

Les autres verbes, comme « annuler » ou « rembourser » ont une forme passive, de sorte que les apprenants les ignorent et y associent tout de suite un aspect statique, imperfectif, à cause de la présence de « être ». En effet, ils n'utilisent pas le passé composé. Cela semble concerner la question de l'aspect lexical.

Dans le groupe non :
SN - mais l'exam de français
SU - oui c'est ça c'est annulé

En ce qui concerne la combinaison passé composé / télique, il n'y a aucune erreur dans le groupe oui et une seule erreur dans le groupe non. La forme en question aurait dû

présenter l'imparfait. Elle concerne l'aspect lexical car le verbe « aller » a un aspect perfectif, mais l'imparfait que cette erreur aurait dû présenter a un aspect imperfectif. Voici un exemple (les apprenants parlent du cinéma d'autrefois) :

Dans le groupe non :
SN - le film ? [j]_e c'est beaucoup de gens aiment le film
SU - aiment le cinéma oui beaucoup de gens allaient beaucoup de gens est allés au cinéma
SN - oui

Enfin, en ce qui concerne la combinaison imparfait / statique, il y a une erreur avec l'imparfait à la place du passé composé dans le groupe oui.

Dans le groupe oui :
AT2 - on est partis à huit heures Hakata [j]_e
SM - [j]_nn
AT2 - c'était tôt et on est quand on était à Nagasaki on a mangé
SM - on peut y aller directement ?
AT2 - oui c'est ça

Cette erreur concerne l'aspect lexical car le verbe « être » a un aspect imperfectif, mais le passé composé que cette erreur aurait dû présenter à un aspect perfectif.. Par ailleurs, dans le groupe non, il y a deux erreurs avec l'imparfait à la place du présent. Voici un exemple :

Dans le groupe non :
AH - c'est c'est un conte de Émile Zola
HM - [j]_nhu
AH - [j]_a le thème est la guerre
HM - [j]_n n
AH - c'était très sérieux

Cette erreur n'est pas liée à l'aspect lexical parce qu'elle vient du problème de l'utilisation de « c'est ». Ces apprenants parlent d'un livre et quand ils expriment leur

impression de ce livre, ils emploient « c'était ». C'est un autre problème : d'après un locuteur natif, il est bizarre d'utiliser « c'était » pour un livre.

3.4 Conclusion

En conclusion, répondons aux deux questions de recherche que nous avons posées :

1. Y a-t-il une différence entre l'usage des temps verbaux et de l'aspect lexical selon que les apprenants ont fait un séjour à l'étranger ?

2. Les erreurs sont-elles liées à l'aspect lexical ?

En ce qui concerne la première question, il n'y a pas de différence qualitative même s'il y a statistiquement une différence significative. En ce qui concerne l'usage du vocabulaire, il n'y a pas non plus de différence. Cependant, les apprenants du groupe oui ont un vocabulaire un peu plus riche que celui du groupe non. En ce qui concerne la deuxième question, il n'y a de telles erreurs, mais nous ne pouvons pas le conclure en raison de leur petit nombre.

En ce qui concerne les perspectives de cette recherche, le manque de données des apprenants avancés, rend difficile la comparaison entre les deux groupes d'apprenants. De plus, nous aurions besoin de comparer ces résultats avec ceux de locuteurs natifs et de vérifier la relation entre les temps verbaux et l'aspect lexical pour les combinaisons moins fréquentes. Il reste beaucoup de choses à rechercher, mais nous comprenons certaines caractéristiques des apprenants japonais. En particulier, nous voyons qu'ils manquent de vocabulaire. En effet, il y a beaucoup moins d'erreurs que prévu. Une grande proportion de l'usage du présent est aussi observée. Nous pouvons penser que les apprenants n'essayent pas d'utiliser divers temps verbaux. Comme ils ne risquent pas diverses utilisations, il reste peu d'erreurs. Sur le plan didactique, ceci nous montre que pour les apprenants de ce niveau, même si les connaissances de l'aspect lexical sont importantes, il faut peut-être d'abord enrichir le vocabulaire et enseigner ensuite la relation effective entre les temps verbaux et l'aspect lexical.

Références

Bergström A. (1997). L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère : <http://journals.openedition.org/aile/1315>, consulté le 11 décembre 2017.

Hirashima H. (2003). Furansugo dôshi jishô no imibunrui ni kansuru kôsatsu (Quelques réflexions sur l'analyse des prédications du français). *JAFLE Bulletin*, *5*, 55-67.

Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>,

consulté le 24 décembre 2017.

Labeau E. (2002). *The acquisition of French past tenses by tutored anglophone advanced learners : is aspect enough ?*. Thèse de doctorat, Aston University.

Labeau E. (2005). Beyond the aspect hypothesis : tense-aspect development in advanced L2 French. *EUROSLA Yearbook*, *5*, 77-101.

Matsuzawa M. (2014). Furansugo niokeru fukugôkako to hankako no tsukaiwake ― goiasupekuto wo mochîta bunrui ― (L'utilisation du passé composé et l'imparfait dans le français ― avec l'aspect lexical ―). *Studia Romanica*, *47*, 37-45.

Vendler Z. (1967). Verbs and Times. In Vendler Z., *Linguistics in Philosophy.* 97-121, New York : Cornell University Press.

Wilmet M. (1997). *Grammaire critique du Français*. Louvain-la-Neuve : Hachette Supérieur Duculot.

Remerciement

Je remercie Mme. Kaori Sugiyama pour son aide pour la rédaction de ce travail, ainsi que M. Jean-Luc Azra qui a bien voulu en faire une correction et des commentaires.

Caractérisation automatique du rythme parolier d'apprenants japonophones de FLE

LE COZ Maxime, DETEY Sylvain, FONTAN Lionel
mlecoz@archean.tech[1], detey@waseda.jp[2], lfontan@archean.tech[1]
[1]Archean Technologies - France, [2] Université Waseda - Japon

Résumé

La maîtrise du rythme et de la fluence est une composante essentielle de l'acquisition réussie d'une prononciation compréhensible en langue étrangère. Néanmoins, cet aspect de l'expression orale est souvent difficile à perfectionner de manière systématique en classe, car il nécessite la plupart du temps un travail individuel avec l'apprenant. Dans notre étude, nous présentons des techniques d'analyse automatique de la parole qui ouvrent la voie à la réalisation d'outils d'évaluation de la fluence pour les apprenants.

Mots clés

Fluence, Rythme, Analyse automatique de la parole, Didacticiel

1 Introduction

Apprendre l'oral en classe de français langue étrangère (FLE) consiste, sur le versant de la production, à apprendre à parler d'une part et à être capable d'oraliser des textes écrits d'autre part. Pour être compris convenablement, la qualité de la prononciation est bien sûr essentielle. Mais au-delà des problèmes segmentaux liés à la mauvaise réalisation de consonnes ou de voyelles, d'autres problèmes peuvent considérablement parasiter la compréhension de la parole. C'est le cas, par exemple, d'une parole saccadée qui peut également donner une « mauvaise impression » (sur un plan social ou psychologique), voire une sensation de handicap du locuteur. Ceci met en évidence l'importance de la notion de rythme dans ce que l'on qualifie habituellement de « bonne » prononciation. Le concept de rythme en parole fait partie de la notion de prosodie, généralement avec l'accentuation et l'intonation. Ce rythme parolier est lui-même sensiblement lié à la notion de fluence et il est généralement défini en français par « le retour de l'accent ». On trouve par exemple dans la littérature que le rythme est :

> "l'organisation temporelle des proéminences. [...] le rythme décrit le groupement des mots délimité par les syllabes accentuées dans le flot de paroles. En français, les groupes rythmiques ne dépassent généralement pas 3 ou 4 syllabes, mais la taille des groupes rythmiques est aussi conditionnée par le débit de parole et la distribution des pauses" (Astésano 2016: 69)

En ce qui concerne le terme de « fluence », le centre national de ressources textuelles et lexicales la définit comme suit : « Action de couler, mouvement de ce qui coule ». Ceci recoupe bien les concepts qu'évoque la notion de rythme régulier, fluide. Une définition plus technique que l'on trouve dans la littérature la rapproche aussi des concepts d'aisance, de fluidité :

> "Bien que difficile à définir, cette notion est associée à une impression globale d'authenticité et rend compte de la facilité de planification et de formulation du discours. Elle se manifeste au niveau prosodique par des productions sans interruptions déviantes" (Baqué 2016: 251).

D’un point de vue didactique, se pose alors la question de son apprentissage et de son enseignement, lesquels incluent une composante évaluative.

2 Rythme et fluence en FLE : Quelle évaluation ?

Si la fluence est liée à une impression globale, floue à définir, on peut penser que ce flou rend difficile son évaluation en classe. De même, on imagine parfois que l’acquisition de la fluence ne serait accessible qu’à des apprenants de niveau avancé. Or, il n'en est rien, comme en atteste le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) dès le niveau A1, qui place l’accent sur la notion de rythme :

> “Nous soulignons pour le niveau A1, l’importance de l’établissement d’un cadre suprasegmental incluant prioritairement le rythme. [...] Il est [...] important d’envisager la prononciation dans le cadre d’un groupe rythmique, et non pas à partir d’un mot isolé qui apparaît rarement sous cette forme dans le discours” (Beacco & Porquier 2007: 133)

Bien entendu, cette notion de fluence apparaît encore plus clairement dans le référentiel du niveau B2.

> “Dans les situations où il souhaite être le plus intelligible possible, le locuteur B2 utilisera naturellement un grand nombre de démarcations [...], mais il saura aussi découper sa production en groupes plus longs, formant un style plus fluide (en particulier lors d’une conversation)” (Beacco & Porquier 2004: 274)

Si, pour le niveau B2, la fluence est mise en avant à l’échelle du discours, même sans une « bonne » prononciation au niveau segmental, il est important de souligner que la fluence peut être travaillée dès le niveau A1, sur des phrases simples tant du point de vue de la syntaxe que du vocabulaire.

Néanmoins, afin de progresser en la matière, l'apprenant aura besoin de repères et donc d'évaluation de sa production. Si cela est vrai de l’ensemble des aspects de sa compétence de communication, cela le sera particulièrement pour ce qui est de la boucle audio-phonatoire, en raison du phénomène de surdité phonologique : l’évaluation lexicale et grammaticale ne présente en effet pas les mêmes défis que celles des aspects phoniques de la parole. Le rôle d’évaluateur est donc en général dévolu au professeur de langue, voire à un partenaire natif ou non-natif de niveau plus avancé. Toutefois, pour ce qui concerne la fluence, la tâche présente plusieurs difficultés, y compris pour des enseignants chevronnés :

- Cette évaluation doit être individuelle, elle ne peut pas s'effectuer collectivement, comme c’est d’ailleurs le cas de toute évaluation de la production. Elle nécessite donc beaucoup de temps, et de ce fait elle est hors de portée de la plupart des enseignants.
- Il est parfois difficile d’identifier précisément les problèmes de production affectant l'impression générale de fluidité, qui peuvent se situer au niveau segmental comme suprasegmental.
- Les enseignants doivent être formés aux techniques permettant d'identifier et de remédier aux problèmes de fluence.

La réalisation d'outils automatiques, objectifs et rapides, permettant de fournir des

résultats détaillés sur la fluence de l'apprenant, pourrait donc permettre de répondre à plusieurs de ces problèmes.

L'objectif de tels outils est de permettre à l'apprenant d'évaluer seul sa performance pour s'améliorer. Dans le domaine de l'écrit, l'utilisation d'outils d'évaluation automatique s'est démocratisée notamment avec les correcteurs orthographiques ou morphologiques pour le niveau « micro », même si, en ce qui concerne l'évaluation à l'échelle du discours (niveau « macro »), l'évaluation humaine reste nécessaire. En ce qui concerne l'oral en revanche, peu d'outils sont facilement disponibles pour l'enseignement, tant pour les niveaux « micro » que « macro ». On citera néanmoins les études de Cucchiarini et de ses collègues (Cucchiarini *et al*. 2000, 2002) qui ont montré la faisabilité de l'approche automatique (*via* l'utilisation d'un moteur de reconnaissance automatique de la parole) pour l'évaluation de la fluence d'apprenants de L2. Néanmoins, ces travaux restent techniques et davantage destinés à des spécialistes du traitement du signal qu'à des enseignants de langue ou des apprenants.

L'objectif général de notre étude s'inscrit donc dans le développement d'un outil pilote pour l'évaluation automatique de la fluence *via* ses composantes de rythme, débit et fluidité en vue de son intégration dans un service web interactif d'aide à l'apprentissage du français porté par Archean Technologies.

Afin de rendre notre logiciel accessible au plus grand nombre d'apprenants, nous nous sommes fixé deux contraintes :

- Que l'outil soit réactif et réagisse le plus possible en temps réel pour éviter une utilisation trop fastidieuse,
- Qu'il soit utilisable indépendamment de la langue pour être accessible au plus grand nombre.

Ces contraintes nous imposent de n'utiliser que des traitements légers pour leur rapidité. Nous n'utiliserons notamment pas de logiciel de reconnaissance automatique de la parole qui, en plus d'utiliser des traitements lourds, sont dépendants de la langue cible.

3 Développement d'un outil d'analyse automatique

Notre approche pour le développement de l'outil automatique est de décomposer l'analyse en trois estimateurs automatiques portant sur les concepts de vitesse, de régularité et de fluidité, puis de les associer afin d'obtenir un estimateur de la fluence générale.

3.1 Corpus d'étude

Le corpus que nous avons utilisé pour nos expériences est un sous-ensemble du corpus CLIJAF (Detey 2011-2019)[1]. Il est constitué d'enregistrements d'apprenants

[1] Compilé dans le cadre de deux projets financés par la *Japanese Society for the Promotion of Science* (Kaken (B) n° 23320121 "A corpus-based longitudinal study of the interphonological features of Japanese learners of French" et n°15H03227 "A corpus-based multi-level analysis of spoken French produced by pre-advanced Japanese learners of French") portés par Sylvain Detey.

japonophones de français lisant le texte du projet PFC, utilisé tant auprès de locuteurs natifs que non-natifs (Detey, Durand, Laks & Lyche 2016). Le sous-ensemble est constitué de 248 phrases prononcées par 8 apprenants (quatre hommes et quatre femmes) de niveaux A1, B1 et B2.

3.2 Annotation perceptive

Notre approche consistant à décomposer la fluence en trois concepts distincts, le corpus a été entièrement annoté par un expert afin d'évaluer ces trois dimensions plus l'impression de « fluence générale » pour chacune des 248 phrases. L'évaluation de chaque phrase a donc donné lieu à quatre scores ; ces derniers consistaient en l'annotation de chacune des dimensions sur une échelle à cinq points. Les consignes données à l'annotateur sont présentées dans la Table 1.

Table 1 : Consignes pour l'évaluation perceptive.

Dimension	Consigne	Échelle
Vitesse	Noter la vitesse du débit sur une échelle de 1 (lent) à 5 (aussi rapide qu'un natif parlant relativement vite).	1 à 5
Régularité	Noter la régularité du débit (absence ou présence de variations dans le tempo).	1 à 5
Fluidité	Noter la fluidité des transitions entre phonèmes (coarticulation fluide, vs. parole "hachée" avec des transitions brutales entre sons de parole).	1 à 5
Fluence générale	Noter la fluence générale de 1 à 5, 5 correspondant à la fluence d'un locuteur natif.	1 à 5

Tableau 1 : Consignes de l'évaluation perceptive.

3.3 Mesures automatiques

3.3.1 Segmentation temporelle

Rapidité et Régularité étant tous deux des concepts purement temporels nous avons choisi de les traiter de manière différente de la fluidité qui, elle, comporte une composante fréquentielle importante. Les estimateurs de rapidité et de régularité sont effectués sur la base d'une segmentation temporelle du signal. Cette segmentation est effectuée par un algorithme appelé « segmentation par divergence *forward-backward* » ou « SDFB ». Il a été proposé par Régine André-Obrecht (ex. André-Obrecht 1988) pour la segmentation du signal en phases homogènes. Appliqué à un signal de la parole, cet algorithme résulte en une segmentation sub-phonémique, c'est-à-dire que les segments correspondent à des phases de réalisation des phonèmes (par ex. attaque, explosion, etc.). La Figure 1 illustre le résultat de la segmentation de la phrase « Annie s'ennuie. ».

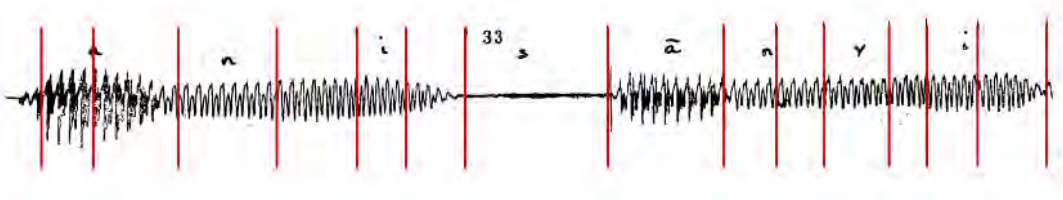


Figure 1. Segmentation par SDFB de l'enregistrement de « Annie s'ennuie. »

3.3.2 Estimateur de vitesse

Pour estimer la vitesse de la phrase (le débit), nous partons de l'hypothèse que plus une diction est rapide, plus le nombre de segments différents (phonèmes ou syllabes) par seconde sera élevé. Comme nous l'avons indiqué, la segmentation issue de la SDFB est fortement corrélée aux phonèmes. En conséquence, pour l'estimation de la vitesse, notre estimateur calcule un débit en nombre de segments par seconde sur la phrase. Plus cette valeur sera élevée, plus le débit sera considéré comme rapide.

3.3.3 Estimateur de régularité

L'hypothèse faite pour l'estimation de la régularité est que plus une diction sera régulière, plus les unités de son seront de durées similaires. De la même façon que pour la vitesse, nous analysons le résultat de la segmentation du signal donnée par la SDFB, cette fois-ci en calculant l'écart-type de la durée de ces segments.

3.3.4 Estimateur de fluidité

Pour l'estimation de la fluidité, nous avons émis l'hypothèse que les accrocs qui rendent un discours peu fluide sont avant tout liés au manque de préparation du locuteur qui doit rapidement passer d'un phonème à l'autre. Dans le signal, nous avons pu constater que ceci se répercutait notamment sur l'évolution des formants au cours du temps. Les formants étant très liés à la position des articulateurs, si, pour un locuteur fluide, les formants ont tendance à évoluer lentement d'un état à un autre, pour un locuteur non fluide, les formants évoluent beaucoup plus abruptement, reflétant la précipitation dans les changements de position des articulateurs. Les figures 2 et 3 illustrent ce phénomène avec le suivi du premier formant de deux locuteurs (respectivement natif et apprenant). Sur le suivi du locuteur apprenant, on distingue clairement des effets de sauts et de palier caractéristiques de passages précipités d'un phonème à un autre, rendant le discours haché.

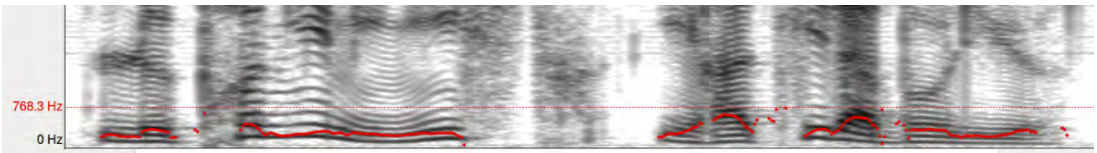


Figure 2 : Suivi du premier formant d'un locuteur natif pour la phrase « Le premier ministre ira-t-il à Beaulieu ? »

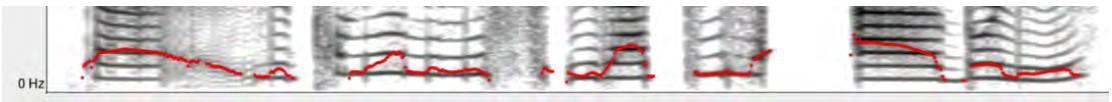


Figure 3 : Suivi du premier formant d'un apprenant japonophone pour la phrase « Le premier ministre ira-t-il à Beaulieu ? »

Notre stratégie de détection vise à repérer la tendance de ce phénomène en calculant l'écart-type des pentes du suivi du premier formant par rapport à leur moyenne. Cette statistique permet de mettre en valeur le fait que le locuteur produit des sauts (pente élevée) et des paliers (pente faible) plutôt que des pentes relativement monotones, signes d'une diction plus contrôlée.

3.3.5 Autres estimateurs

Pour notre étude, nous avons également calculé d'autres estimateurs que l'on retrouve dans la littérature comme étant fortement corrélés à l'impression de fluence (voir les études de Cucchiarini *et al*. susmentionnées) :

- la durée moyenne des pauses silencieuses ;
- l'écart-type des durées des pauses silencieuses ;
- le pourcentage de parole.

De manière générale, ces estimateurs mettent en valeur la façon dont la parole est distribuée dans l'enregistrement, avec l'idée qu'une répartition homogène est signe d'une meilleure diction.

3.3.6 Résultats

Nous avons étudié la corrélation entre les estimateurs automatiques de vitesse, de régularité et de fluidité considérés individuellement et leur annotation manuelle. Ces résultats sont présentés dans le tableau 2.

Vitesse	Régularité	Fluidité
0.69	0.60	0.26

Tableau 2 : Coefficients de corrélation de Pearson entre les estimateurs automatiques et les annotations perceptives. Tous les coefficients sont fortement significatifs (*P* < 0,001)

On constate que les estimateurs de vitesse et de régularité sont fortement corrélés aux annotations manuelles et parviennent à estimer efficacement les perceptions de l'annotateur. L'estimateur de fluidité, s'il possède une corrélation plus faible, est tout de même significativement corrélé aux annotations, ce qui valide partiellement notre hypothèse sur le comportement des formants.

Pour la création d'un estimateur de la fluence générale, nous avons utilisé un modèle multivarié pour estimer quelle combinaison linéaire des différents paramètres que nous avons présentés parvient le mieux à prédire les annotations perceptives de fluence. La meilleure combinaison utilisait les estimateurs de vitesse, de régularité et de fluidité ainsi que l'écart-type de la durée des pauses et le pourcentage de parole. Cette combinaison est fortement corrélée aux annotations humaines puisqu'elle donne lieu à un coefficient de corrélation de 0,78.

Un aspect intéressant de la régression linéaire multiple est qu'il est possible d'analyser les poids de participation de chacun des paramètres dans la combinaison (par l'analyse des coefficients standardisés) pour donner une idée de l'importance que prend chacun des concepts pour l'estimation globale. Le tableau 3 reprend, en pourcentage, le rôle de chaque paramètre dans la prédiction.

Vitesse	Régularité	Fluidité	Écart-type de la durée des pauses	Pourcentage de parole
46.2%	18.3%	12.3%	12.3%	10.9%

Tableau 3 : Pourcentage de participation dans l'estimation conjointe.

Si l'on peut se satisfaire du fait que nos trois estimateurs principaux sont les trois plus pertinents, on note également la très grande part de la vitesse dans la prise de décision, puisqu'elle compte pour presque la moitié.

Nous avons finalement effectué une dernière analyse afin d'observer la consistance de notre estimation au niveau du discours. En effet, évaluer la fluence d'une phrase isolée peut sembler parfois complexe. Nous avons donc étudié la corrélation entre les évaluations manuelles et automatiques de la fluence moyenne pour toutes les phrases du discours d'un même apprenant. Cette corrélation grimpe à 0.92, ce qui est très élevé et permet de démontrer l'efficacité de notre approche à cette échelle. La répartition des différents apprenants sur les axes de leurs scores automatiques et manuels est présentée sur la figure 4.

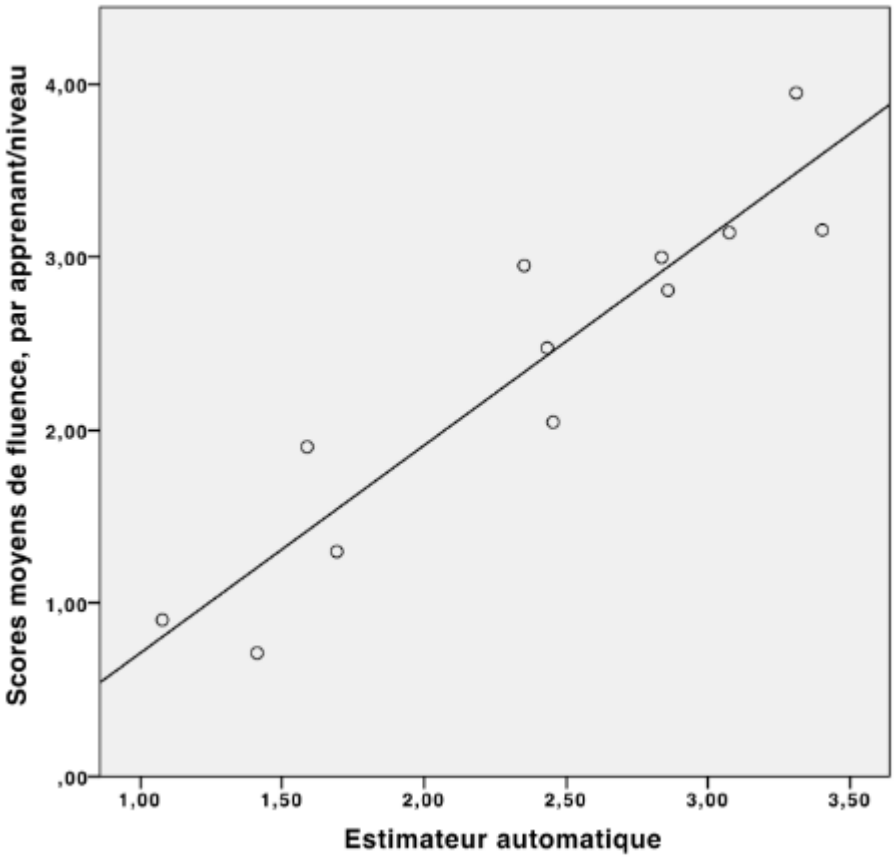


Figure 4 : Corrélation entre l'évaluation manuelle des discours d'apprenants et leur évaluation automatique.

4 Conclusion

Notre étude portait sur la possibilité d'obtenir, *via* des estimateurs automatiques rapides, une estimation de la fluence d'un locuteur correctement corrélée avec l'impression qu'en aurait un auditeur expert. Nous avons montré que la corrélation est élevée au niveau de la phrase et très élevée au niveau du discours.

4.1 Limites

Les estimateurs que nous avons proposés sont conçus pour être rapides et travailler au plus près du signal. En conséquence, ils n'utilisent pas de modèles de langage ou de bruitage pour pouvoir mieux analyser la parole du locuteur. Il semble donc probable, qu'en contexte avec un rapport signal sur bruit faible, les performances de nos estimateurs puissent baisser.

Autre limite dues à nos choix, nos estimateurs sont globaux à l'échelle d'une phrase. Il

pourrait être plus intéressant de pouvoir localiser précisément des disfluences.

4.2 Perspectives

Afin de pouvoir offrir un retour pédagogique plus intéressant pour l'apprenant et dans l'optique de combler l'une de nos limites précédemment évoquées, nous envisageons utiliser un modèle de prédiction pour localiser et caractériser plus efficacement les disfluences. Cette localisation plus précise pourrait de plus être utilisée pour caractériser plus finement les erreurs et aider ainsi l'apprenant à mieux progresser.

Nous avons constaté, lors de notre expérience, que notre estimateur de fluidité, s'il reste significativement lié aux annotations, reste le plus faible. Afin d'en améliorer la performance, nous pourrions utiliser la position de plusieurs formants pour une caractérisation plus efficace des « accrocs » de fluidité.

Il pourrait de plus être intéressant, autant dans un but de performance que d'interprétation, de pouvoir utiliser une segmentation à un niveau linguistique comme le phonème ou la syllabe. Enfin, il nous semble important, dans notre estimation, de pouvoir prendre en compte la complexité des phrases (syntaxique ou lexicale) pour pouvoir moduler l'évaluation. Ces chantiers nous permettront à terme de mettre au point un dispositif pédagogique directement exploitable par l'apprenant.

Références

André-Obrecht, R. (1988). A new statistical approach for automatic speech segmentation. *IEEE Transactions on Audio, Speech, and Signal Processing*, 36(1), 29-40.

Astésano, C. (2016). Prosodic characteristics of Reference French. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press, 68-85.

Baqué, L. (2016). La prononciation des apprenants de FLE et la prosodie. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (éds), *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*. Paris: CLE international, 251-256.

Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.

Centre national de ressources textuelles et lexicales : Définition de « Fluence » : <http://www.cnrtl.fr/definition/fluence>, consulté le 14 août 2017.

Cucchiarini, C., Strik, H., & Boves, L. (2002). Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *Journal of the Acoustical Society of America*, 111(6), 2862-2873.

Cucchiarini, C., Strik, H., & Boves, L. (2000). Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology. *Journal of the Acoustical Society of America*, 107(2), 989-999.

Detey, S. (2011-2019). *Projet CLIJAF : corpus longitudinal interphonologique de Japonais apprenants de français*. Projets Kakenhi (B) n°23320121 & n°15H03227. Japanese Society for the Promotion of Science.

Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éds) (2016). *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.

Évaluer les compétences de recherche scientifique en langue française (analyse du travail avec les étudiants russophones)

KOZARENKO Olga
okozarenko@gmail.com
(Université russe de l'amitié des peuples,
Institut des langues étrangères ; Fédération de Russie)

Résumé

L'organisation de colloques francophones d'étudiants nous a permis d'élaborer le concept de la formation de la compétence de recherche scientifique en langue française. Or l'évaluation de cette compétence a provoqué de grandes difficultés et des débats. Cette intervention porte sur l'analyse des critères d'évaluation des compétences linguistiques des étudiants ainsi que celles de recherche.

Mots clés

Evaluation, compétence de recherche scientifique des étudiants, pédagogie de projets, Français Langue Étrangère

Contexte général

On peut considérer l'enthousiasme des enseignants russes de français comme faisant partie du patrimoine national, car malgré le déclin très fort de la quantité des étudiants de la langue française en Russie, surtout cette dernière dizaine d'année, ils redoublent d'efforts pour défendre cette belle langue, pour entretenir les traditions culturelles franco-russes qui ont toujours été très fortes, pour les transmettre aux futures générations ainsi que pour promouvoir avec le français la culture des pays francophones.

Si nous analysons « le paysage éducatif » de ces dernières années, nous verrons que le français comme première langue étrangère a affaibli ses positions : il ne perdure que dans les établissements d'enseignement linguistique ou de formation internationale. La majorité des étudiants apprenant le français sont des personnes qui choisissent le français au sein de leurs universités de formation non-linguistique comme deuxième langue vivante (inclus dans les cursus), ou comme troisième langue (cours optionnel). Le plus souvent les étudiants commencent à l'apprendre comme débutants ou faux débutants.

Donc pour toutes les activités extra universitaires, il faut s'orienter soit au niveau A2 soit au niveau B1. Néanmoins dans la majorité des groupes universitaires, on trouve des étudiants qui étudient le français depuis l'école et qui ont déjà un niveau avancé (B2/C1). Donc la composition des groupes est hétérogène.

Le renforcement de la mobilité académique réclame la formation de compétences académiques en français auprès de nos apprenants ainsi que de compétences métacognitives telles que la recherche de l'information (y compris en langues étrangères), la méthode de la recherche scientifique, la capacité à réaliser un projet de recherche en langue étrangère. C'est pourquoi le format des colloques francophones des étudiants est très populaire en Russie. Il ne s'agit cependant pas d'une ouverture traditionnelle à la connaissance, ce que constatent aussi les autres auteurs (Shirobokova, 2011), mais plutôt de l'ouverture à de nouveaux savoirs pour les apprenants et à la maîtrise des méthodes de recherche scientifique (dans d'autres institutions, on appelle cela un concours de projets scientifiques étudiants, ou concours de présentations scientifiques). En même temps, pour donner plus de valeur à cette activité des apprenants, pour provoquer leur intérêt pour la science (Fedorova M. A.,2014 ; Adakin E. E.,2012), pour montrer le potentiel de la langue française dans ce domaine, on garde le terme « colloque francophone international d'étudiants et de jeunes chercheurs ». C'est le cas du colloque Franfinance organisé à l'université de Finance à Moscou à la faculté des Relations économiques internationales et la faculté du Management en tourisme international, sport et hôtellerie pour les futurs spécialistes en économie, finance et tourisme qui apprennent le français. Compte tenu du nombre limité d'étudiants qui ont choisi la langue française, ce colloque est ouvert à tous les volontaires qui aimeraient y prendre part.

En élaborant le concept de colloque, nous avons eu l'intention de créer non seulement une plateforme où les étudiants pourraient perfectionner leurs compétences langagières du français des affaires, français de future spécialisation, et du français académique tout en utilisant le potentiel de la discipline Français Langue étrangère pour susciter l'intérêt à la recherche et à l'apprentissage des méthodes de la recherche ce qui pourrait aider à former les compétences métacognitives.

Un autre principe important d'organisation de ce colloque était l'envie de présenter à chaque apprenant du français une chance de réussir à communiquer en français indépendamment du niveau d'apprentissage de la langue française. C'est pourquoi nous avons proposé différentes formes de participation au colloque. Pour les étudiants avec un niveau avancé du français, il est possible d'intervenir lors de la séance plénière devant un

grand auditoire et de discuter les résultats de leurs recherches avec le public. Pour les intermédiaires – lors des sessions, et pour les débutants – lors des posters-présentations.

Dans tous les cas, les interventions des participants sont évaluées par un jury international qui est composé de natifs – représentants des milieux d'affaires, spécialistes russophones dans le domaine, professeurs des universités françaises ainsi que d' enseignants de français. Les membres de jury doivent d'après la grille d'évaluation apprécier le travail des participants et choisir les meilleurs pour chaque session.

Problématique de la recherche

En même temps en organisant le travail du jury du colloque on a constaté que :

- Les critères existants ne permettaient pas d'évaluer pleinement toutes les compétences soit de la recherche scientifique soit la compétence communicative en langue étrangère des participants.
- L'absence d'éléments concrets compliquait l'interprétation des critères ce qui entraînait parfois la subjectivité des jurés pour l'évaluation.
- Les membres du jury traitaient parfois différemment les paramètres de la grille d'évaluation ce qui perturbait les résultats d'évaluation.
-

Hypothèse de la recherche

Nous avons suggéré que l'élaboration des critères d'évaluation de la recherche scientifique en langue française dans le contexte de la compétence de recherche en langue vivante :

- Contribuera à la maîtrise de la langue française (de la communication orale et écrite et la production écrite) ;
- Permettra d'orienter le travail des étudiants vers l'apprentissage du français académique, scientifique et professionnel ;
- Stimulera les étudiants à prendre connaissance des méthodes de recherche scientifique (méta-compétence).
- Nous avons supposé que pour les membres de jury cela favorisera l'objectivité des évaluations des interventions des étudiants (communication orale et écrite) lors des colloques et facilitera le travail des experts.

Actualité de la recherche

Pour faire preuve de l'actualité de la recherche, nous avons posé la question « Avez-

vous bénéficié de l'expérience et des connaissances acquises lors de la participation à nos conférences francophones ? » aux étudiants de l'université qui faisaient leurs stages dans les établissements d'enseignement supérieur en France.

Nous nous référerons à deux réponses de leur part que nous avons choisies à titre d'exemple. Ci-dessous est présenté le témoignage d'une étudiante qui faisait son stage à la Business School ~~à~~ de Lyon :

> « Bien sûr, que j'avais profité de cette expérience. Premièrement c'était une bonne pratique de la langue française. Deuxièmement l'analyse de beaucoup de sources en français et présentation des résultats de recherche en forme structurée m'a procuré des compétences très utiles pour la business school. Ce qui me paraît le plus important : cela a élargi mes horizons, grâce aux sujets variés des colloques, j'ai acquis une base de données, que j'utilise comme des business-exemples… »

Un autre témoignage d'une étudiante en master (stage à l'ESIEE, Paris) :

> « Je trouve très utile l'expérience des communications orales publiques en français ainsi que les discussions avec des experts francophones. Cela m'a beaucoup aidée lors de mon travail avec les représentants francophones à l'UNESCO ».

Méthodes de recherche

Pour effectuer cette recherche, nous avons analysé plus de 60 présentations d'étudiants, réalisées en français ainsi que les communications orales d'étudiants de différente formation aux colloques internationaux francophones qui se sont déroulés à Moscou ces cinq dernières années. Nous avons réalisé les entretiens avec des experts francophones et russophones du colloque Franfinance sur les critères d'évaluation pendant 3 ans et avec les étudiants faisant leurs stages aux universités françaises.

Élaboration des critères d'évaluation

Avant de passer à l'élaboration des critères d'évaluation des interventions des participants au colloque, nous avons analysé les grilles d'évaluation existantes, utilisées le plus souvent dans les universités russes.

Premier exemple. La grille se composait des critères suivants : Contenu (originalité, profondeur, correspondance au sujet annoncé) ; Structure **(**Le plan est-il clair, logique ? (Introduction, Développement, Conclusion, Sources) ; Lexique : le vocabulaire sa

richesse, est-il adapté au sujet, au public ? ; Grammaire : les règles grammaticales et syntaxiques sont- elles respectées ? ; Voix : le volume, l'articulation, l'intonation sont-ils bons ? ; Temps de la parole est-il respecté ? ; Contact avec le public. Toutes ces critères étaient évalués de 10 à 20 points.

Deuxième exemple. Critères : Adéquation du contenu, organisation des idées ; Qualité de la présentation (présentation libre et spontanée ou lecture du texte) ; Adéquation et qualité de la présentation visuelle ; Maîtrise de la langue française ; respect des limites de temps (7-10 minutes). Nombre total des points – 25.

Troisième exemple. Critères (Moskvina

m, 2013) : Contenu, niveau scientifique, faits, logique (illustration avec des exemples) ; Technique de la parole (la clarté de la formulation, la mimique, l'appel au public, l'utilisation des moyens stylistiques) ; technologie de la démonstration ;

Réponses aux questions (la justesse, arguments).

Avant de passer à l'analyse de ces grilles posons-nous les questions suivantes : Pour qui se fait l'évaluation ? Qui évalue ? Qu'évalue-t-on ?

Essayons de répondre à la première question : Pour qui se fait l'évaluation ? Normalement ce sont les étudiants du premier niveau d'enseignement supérieur nommé en Russie le Bakalavriat (correspondant à la licence dans le système éducatif français) qui prennent part à ce type d'évènement scientifique ainsi que les étudiants du master. Un groupe particulier est formé par des élèves des écoles qui sont toujours les bienvenus et pour qui on a organisé une section spéciale « Franfinance-Junior ». Dès lors, Qu'attendent-ils de leur participation ? Premièrement (presque cent pour cent des interrogés) répondent qu'ils voudraient améliorer leur niveau de français. Ce qui est réalisé dans le cadre de ce projet grâce aux différentes activités : analyse des documents en français, rédaction du texte de la présentation, communication orale, discussion après l'intervention avec des experts, rédaction de l'article en français (Figure I). Deuxièmement pour les étudiants c'est une rare possibilité d'apprendre l'opinion des experts français sur leur travail réalisé en français et discuter des résultats obtenus. Pour ceux qui participent pour la première fois au colloque c'est leur première expérience de communication en français avec des natifs et souvent ils éprouvent des difficultés à surmonter cette barrière linguistique.

Formes	Maitrise de la LV	Formes du travail
Intervention à la séance plénière	B2 / C1	• Remplissage du formulaire • Rédaction de l'article • Préparation de la présentation • Intervention • Participation à la discussion
Intervention à la section	B1 / B2	
Poster- présentation	A2	

Figure 1. Niveau de la maîtrise de la langue étrangère et formes de participation au colloque

D'un autre côté, cette évaluation est aussi importante pour les professeurs de français qui dirigent les travaux. Avec les résultats d'évaluation, ils voient les points forts et faibles de leur direction ainsi que les points faibles de la maîtrise de la langue par les étudiants et en font des conclusions pour améliorer leur travail.

Mais on ne peut pas oublier le côté pragmatique : les étudiants ainsi que leurs professeurs souhaitent être parmi les gagnants car cela leur donne des bonus dans leurs parcours universitaire ou professionnel. Cela augmente la responsabilité des créateurs des critères d'évaluation.

Qui évalue ? Normalement la composition des membres du jury est internationale. Nous invitons les experts francophones (des représentants du monde des affaires d'origine française, des experts en question russophones, des professeurs des universités françaises qui travaillent à Moscou, les stagiaires français qui font leurs études à l'université). L'organisation du travail du jury international demande un algorithme particulier qui doit prendre en considération les particularités socioculturelles ainsi que la perception du contexte d'évaluation. Par exemple, les experts francophones sont très souvent très sensibles à la bonne prononciation française des étudiants au détriment de l'évaluation de la qualité de la recherche. Dans ce cas, il est nécessaire d'expliquer aux experts que la durée d'apprentissage du FLE comme deuxième langue étrangère à l'université ne dure que (pour plusieurs filières) trois semestres, ce qui est très court pour travailler la prononciation. En même temps, si l'étudiant au cours de cette courte période d'apprentissage arrive à effectuer un bon projet de recherche en français, il mérite d'être apprécié, même si dès le début il était dans des conditions moins avantageuses qu'un étudiant qui apprenait le français depuis 10 ans avec un apprentissage approfondi du français avant d'entrer à l'université.

Qu'évalue-t-on ? C'est, à notre avis, la question la plus difficile. Car pour les professeurs de français, surtout ceux qui n'ont pas de grade académique, il n'existe dans leur évaluation que l'appréciation des compétences langagières. Mais dans ce cas, c'est le statut d'événement scientifique qui est négligé, ce qu'on ne peut pas admettre. D'autre part les experts russophones qui sont invités aussi à assister au colloque et pour qui les intervenants présentent la version de leur communication en russe constatent parfois le niveau superficiel du sujet présenté. Comment peut-on trouver un juste milieu ?

Si nous nous référons aux exemples des grilles d'évaluation présentées au début de ce chapitre nous allons voir que les deux grilles évaluent les compétences langagières : Lexique et Grammaire dans le premier exemple et la Maîtrise de la langue française dans le deuxième. Ces critères sont évalués différemment de 20 à 5 points ce que dans le premier cas sans précisions concrètes laisse les membres du jury leur propre interprétation de ces critères. Mais cela pose souvent des problèmes car il y a des membres du jury qui a priori donnent des notes basses pour tous les critères - les « critiques ». Au contraire, il y a ceux qui apprécient tous les critères avec le maximum des points - les « généreux ». Ainsi si nous comparons les statistiques des évaluations nous observons que les gagnants chez les « critiques » auront de moins bons résultats que les plus faibles interventions chez les « généreux ». Dans ce cas on pourrait comparer les gagnants de chacun des membres du jury, mais malheureusement dans la pratique le choix des membres du jury peut être très différent et parfois même incomparable.

Dans les deux exemples, nous faisons attention à la manière de présenter les projets scientifiques : « Voix » et « Contact avec le public » (1er exemple) et « Qualité de la présentation » (2^{e} exemple). Mais nous apprécions les différentes compétences : la manière d'exposer, l'interactivité, et au-delà de la qualité de présentation, la maîtrise de la langue (ce qui est formulé comme « Qualité de la présentation (présentation libre et spontanée ou lecture du texte »).

C'est seulement dans le deuxième exemple que l'on fait attention au contenu de l'intervention « Adéquation du contenu, organisation des idées ».

Les critères des exemples donnés ne font pas attention à la créativité des apprenants et à l'usage des méthodes de recherche scientifique.

Compétence de recherche scientifique en langue étrangère

Les difficultés d'élaboration des critères d'évaluation des interventions des étudiants



Figure 2 : Formation de la compétence de recherche en langue étrangère

consistent à notre avis à l'absence de base théorique sur le sujet en question. À notre avis, il représente le piège principal qui provoque un déséquilibre entre l'évaluation des compétences de recherche et celle de la maîtrise de la langue étrangère.

Pour retrouver cette proportion, nous avons élaboré le concept de compétence de recherche en langue étrangère (Kozarenko, 2016). Cette compétence est basée sur la compétence de recherche (que l'on commence à former en langue maternelle) et la compétence communicative en langue étrangère (dans notre cas en français) ce qui la rend interdisciplinaire. La combinaison de ces deux compétences engendre une nouvelle compétence de recherche en langue étagère (Figure 2).

Ces caractéristiques sont présentées plus précisément dans la figure 3. De plus les apprenants doivent savoir utiliser les méthodes de recherche scientifique en utilisant la langue vivante, trouver et comprendre les informations fiables en langue étrangère ; avoir une perception critique par rapport à cette information. Ils doivent savoir travailler avec cette information en la systématisant et en l'analysant.

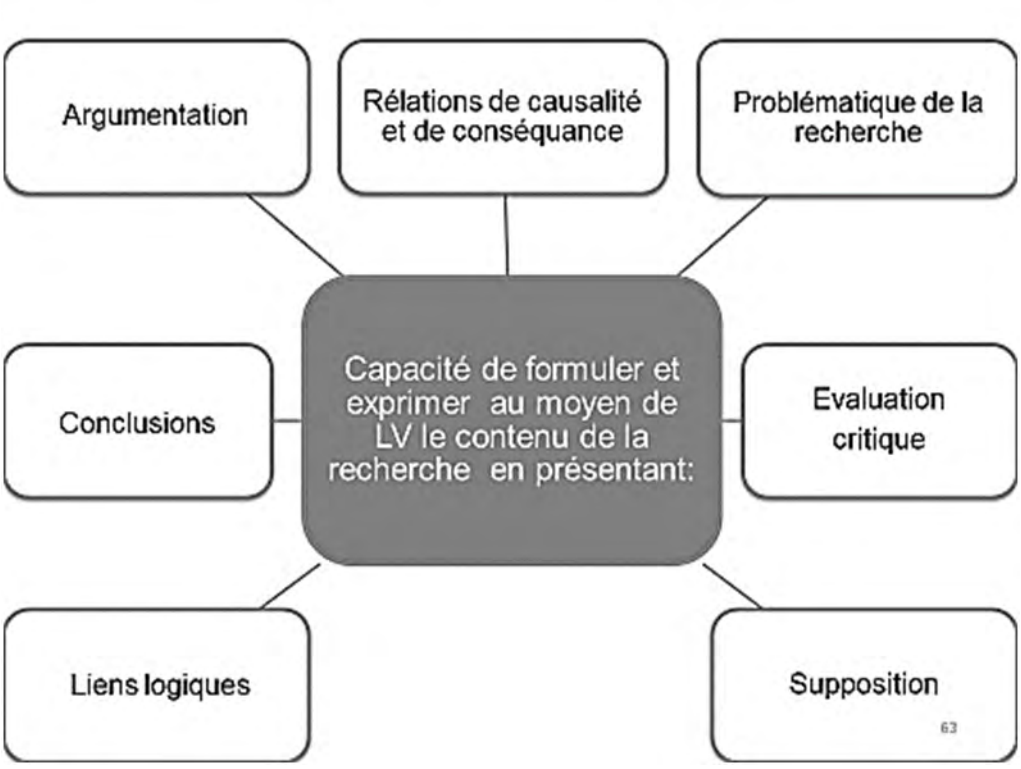


Figure 3 : Compétence de recherche en langue étrangère

La compétence de recherche en langue étrangère est une compétence qui nous permet de mieux comprendre les difficultés des apprenants dans leur réalisation des projets de recherche. Dans ce cas, la maîtrise de la langue étrangère est l'indicateur de leur accès aux sources présentées en langues étrangères. Souvent, les étudiants préfèrent les sources plus faciles à comprendre à celles qui ont une vraie valeur scientifique.

Les présentations des résultats de recherche (production orale) dépendent aussi du niveau de compétences langagières des étudiants.

Il est à noter que pendant la réalisation de ces activités on constate non seulement le développement linéaire des compétences linguistiques prévues par le Cadre Européen commun de référence pour les langues, mais on observe le développement transversal de ces compétences. Par exemple pour participer au colloque, même les grands débutants en français doivent savoir commenter en langue étrangère des statistiques présentées sous forme de graphiques ou de tableaux. Mais normalement cela est prévu pour les niveaux plus avancés de maîtrise de la langue. Bien sûr ils utilisent des constructions des phrases et des expressions plus adaptées à leur niveau, mais en même temps ils surpassent dans ce cas le niveau de leur formation linguistique.

Élaboration des critères d'évaluation de la compétence de recherche scientifique en langue étrangère.

La principale différence du nouveau modèle des critères d'évaluation s'appuie sur le concept de compétence de recherche en langue étrangère :

- il prend en considération plusieurs compétences : les compétences de recherche scientifique, communicatives en langue étrangère, informatiques ;
- il combine des caractéristiques qualitatives et quantitatives ;
- il propose la formulation précise et détaillée des critères ;
- il se base sur le principe de pluridisciplinarité ;
- il motive à approfondir les connaissances en matière de formation ainsi que la maîtrise de langues vivantes ;
- il est orienté vers l'apprentissage des méthodes de recherche scientifique.

Premièrement tous les critères ont été partagés en deux parties qui réunissaient :

I.Compétences de recherche scientifique

II.Compétences de communication en français

Les compétences informatiques faisaient partie intégrante de ces deux groupes.

La liste des critères et l'attribution des points pour la grille

Les critères pour évaluer la compétence de recherche scientifique en langue vivante sont les suivants :

Contenu du rapport (0-2 points)

- Ne correspond pas /Correspond au sujet énoncé
- Pas de problématique /Le rapport contient la problématique (il y a un problème à résoudre)
- La formulation du sujet : standard/ originale (la formulation n'est pas typique)

Méthodes de recherche utilisées dans le rapport (0-3 points)

- L'auteur n'a pas utilisé des méthodes de recherche scientifique/l'auteur a utilisé l'observation, la comparaison, la généralisation /l'enquête, l'expérience
- Absence de données statistiques/ Données statistiques sans analyse /Analyse des données statistiques/Analyse profonde avec des conclusions originales
- Les graphiques, les tableaux, les diagrammes sont copiés/rédigés par

l'auteur

Approfondissement du sujet d'étude (0-2 points)

- Description des phénomènes / Analyse des phénomènes (les « pour » et les « contre » ; comparaison ; avantages/inconvénients)
- L'auteur a proposé une idée originale comme solution au problème abordé
- Sources d'information utilisées

Nombre de sources utilisées qui sont citées dans la présentation : jusqu'à 4/ jusqu'à 6/ jusqu'à 10 et plus 1/2/3

Références aux sources (0-1 point)

Documents sans références/Références indiquées à chaque document

Les critères pour évaluer la compétence communicative en LV

Niveau de compétence communicative (0-3 points)

- La lecture du rapport/Les difficultés dans la communication/La communication libre
- Interactivité. L'absence de contact avec le public/ Contact avec le public

Niveau de la présentation scientifique (0-2 points)

- Structure (Plan : introduction, développement, conclusion, références)
- Complète/Incomplète
- Présentation typique/Présentation créative (style original, reflète la personnalité de l'auteur etc.)

Le niveau de maîtrise de français scientifique et de français professionnel (0-3 points)

- L'utilisation de la terminologie scientifique (les termes économiques, les indices) (d'après le niveau de complexité)
- L'expression de son propre point de vue sur le problème
- Esprit critique : oui/non
- Orthographe : Texte de la présentation/Communication orale

Réponses aux questions posées (concernent premièrement les questions du jury qui sont obligatoires à poser) (0-2 points)

Question sans réponse/Réponse imprécise/Réponse complète

Critère non indiqué (1 point)

Pas plus de – 1 (Point supplémentaire donné par l'expert. Merci de justifier)

Il est recommandé aux membres de jury de poser les questions sur les critères d'évaluations aux organisateurs avant le début des travaux ; de juger de manière impartiale et objective ; de donner des points sur tous les critères ; de poser des questions à l'orateur et d'évaluer ses réponses. Le membre du jury ne peut pas évaluer le travail de l'étudiant qu'il a dirigé/tutoré. Si la somme des points d'évaluation ne correspond pas au niveau de communication de participant, le jury a le droit de demander des explications relatives à l'évaluation aux membres du jury.

La décision finale quant au gagnant est effectuée par tous les membres du jury de cette section.

Limites de la recherche

Les critères ont été élaborés pour les étudiants de Bakalavriat (Licence). Ils visent plutôt à la formation économique et scientifique. Plusieurs paramètres ont été omis pour alléger le travail des experts, tels que :

« Usage des expressions de conséquence, de cause etc. » ; « Argumentation, déduction » ; (il était difficile pour les membres de jury de fixer ces constructions lors de la communication des étudiants) ;

« Langue scientifique » : Articles scientifiques /Monographies (études, mémoires) utilisées en français (avec la baisse du niveau de la maîtrise de la langue française les cas d'usage des monographies en français sont devenus très rare) ;

« Le travail est basé : uniquement sur des sources françaises/une partie des textes en russes a été traduite/ uniquement sur des sources en russe qui ont été traduits en français par l'étudiant (niveau B2/C1) » (pour les étudiants il est plus difficile de présenter les informations traduites du russe vers le français, que reformuler les informations des sources françaises. C'est pourquoi, à notre avis, il faudrait apprécier ce travail. Mais pour évaluer ce critère, le jury doit analyser très attentivement les références d'intervenant au colloque, et en pratique cela prenait beaucoup de temps).

La dernière approbation des experts du colloque a démontré une certaine satisfaction du travail avec cette grille. Ils ont remarqué que les évaluations d'après la grille précise sont devenues plus objectives. Son usage a facilité leur travail d'interprétation des critères. Les résultats d'évaluation correspondaient davantage à leur perception du niveau de communication.

Il est à noter que le travail avec la grille prévoit un travail préalable par les membres du jury : il est préférable de l'envoyer la veille du colloque aux experts, pour qu'ils en

prennent connaissance.

Pour les participants il faut aussi présenter ces critères, mais en grandes lignes, ce que nous avons fait sur le site de la Communauté francophone de notre université sous la forme suivante :

« Chers participants, le jury va apprécier vos travaux de recherche d'après les critères suivants :

1. Contenu du rapport
2. Méthodes de recherche utilisées dans le rapport
3. Approfondissement du sujet d'étude
4. Sources d'information utilisées
5. Références aux sources
6. Niveau de compétence communicative
7. Niveau de la présentation scientifique
8. Le niveau de maîtrise du français scientifique
9. Réponses aux questions posées

Les qualités les plus appréciées de votre présentation seront les suivantes :

- Originalité
- Problématique
- Usage de données statistiques
- Créativité
- Caractère analytique de vos travaux
- Analyse des sources
- Respect du droit d'auteur
- Vos compétences communicatives

Les membres de jury ont le droit de vous donner un point supplémentaire pour un critère non indiqué dans la grille d'évaluation ».

Si nous donnons toute la grille aux étudiants, les travaux commencent rapidement à converger et se ressembler d'après les critères les plus valorisants.

Bien entendu, ces critères peuvent varier d'après le contingent des participants. Par exemple, pour les élèves des écoles, nous avons réduit nos attentes relatives à la « Quantité des références », « Nombre de sources utilisées qui sont citées dans la présentation : jusqu'à 3/ plus de 3 ». Nous avons simplifié la partie « Méthodes de la recherche », en la formulant comme « Absence de données statistiques/Données

statistiques sans analyse/Analyse des données statistiques ». Nous avons omis le critère « L'auteur a proposé une idée originale comme solution au problème abordé ».

Est-ce qu'on peut dire que c'est une version finale des critères d'évaluation de la compétence de recherche scientifique des étudiants en langue étrangère ? Bien sûr que non. Avec le changement du « paysage » éducatif, il faudrait les adapter aux nouvelles exigences. Si les résultats des évaluations d'après un tel ou tel critère commencent à atteindre les mêmes chiffres, il faudra les revoir pour donner aux étudiants plus de possibilités pour se perfectionner dans ce domaine.

Références

Adakin E. E.(2012) *Nauchno-issledovatel'skaya rabota kak faktor razvitiya tvorcheskoj aktivnosti i issledovatel'skoj kompetencii studentov-zaochnikov* // Vestnik KemGU. 2012. №2. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatelskaya-rabota-kak-faktor-razvitiya-tvorcheskoy-aktivnosti-i-issledovatelskoy-kompetentsii-studentov-zaochnikov (data obrashcheniya: 19.12.2017).

Kozarenko O. (2016). *Compétence de recherche en langue étrangère (FLE). Actes du colloque « Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs ».* Sous la rédaction de T. Karsenti, Montréal, QC : AUF. 481-494

Moskvina Y. A., Grigor'eva A. V. (2013) *Podgotovka i provedenie nauchno-prakticheskih konferencij na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze* // Koncept. 2013. №8 (24). URL: http: URL: http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-i-provedenie-nauchno-prakticheskih-konferentsiy-na-inostrannom-yazyke-v-neyazykovom-vuze (date de reference 19.12.2017).

Fedorova M. A. (2014) *Kriterii ocenki kachestva nauchnoj podgotovki studenta* // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. №2.
URL: http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-kachestva-nauchnoy-podgotovki-studenta (date de référence: 19.12.2017).

Shirobokova T. S. (2011*) Organizaciya i provedenie issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayushchihsya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah sistemy SPO // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii.* 2011. №7.
URL: http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-provedenie-issledovatelskoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-sistemy-spo (date de référence: 19.12.2017).

Élaboration d'un programme modulaire pour les directeurs d'enseigne Carrefour-Egypte

ELZAHAR, Aliaa

aliaa.zahar@yahoo.com

(Université de Damanhour - Egypte)

Résumé

Les entreprises, qui aspirent à réaliser un succès stratégique au marché professionnel, essayent d'effectuer des formations perpétuelles pour leur personnel. Nous élaborons donc une formation FOS qui a pour but de stimuler la création et l'interaction des employés travaillant au sein de Carrefour-Moyen Orient-Égypte branche d'Alexandrie et la compagnie mère en France pour pouvoir gréer les communications.

MOTS CLES

formation, marketing, hypermarché, expertise, guide

1 Introduction

« Le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelque sorte un capital social » (Porcher, 2002 : 87).

Il est intéressant de souligner qu'en suivant des formations de type FOS, l'entreprise devient tout à fait consciente de ses besoins et de ses objectifs qu'elle estime de les atteindre au cours de la formation. Ceux-ci doivent être réalistes et tangibles pour que les apprenants puissent les concrétiser sur le marché de travail.

D'ailleurs, les employés professionnels veulent se distinguer des autres c'est pourquoi au cours de leur carrière ils essayent d'accroitre leurs connaissances sur plusieurs plans tels que l'apprentissage des langues étrangères surtout le français des affaires, l'acquisition de nouveaux diplômes et de stage dans le domaine de leur spécialité. Il est à souligner que ces employés pourront à travers l'amélioration des ces compétences langagières bénéficier d'une augmentation salariale ou d'une promotion. En effet, l'ensemble des spécialistes du domaine de FOS ont constaté que la solution effective pour inciter les apprenants à apprendre le français c'est de les initier psychologiquement afin qu'ils sentent qu'ils

estiment la valeur de cette formation pour progresser et évoluer leurs statuts professionnels actuels. Delà, un besoin réel d'apprentissage se crée chez eux.

Soulignons que les apprenants de FOS ont des buts et des besoins strictement définis. Pour ce, l'efficacité voire la crédibilité des formations devraient être quasiment immédiates. Ces apprenants doivent être très motivés lors de leur apprentissage. De même, il s'agit d'un rapport positif et d'un lien de réciprocité entre cette rentabilité d'apprentissage, la stratégie adoptée au cours de l'enseignement et la motivation des apprenants afin de suivre les cours de FOS. C'est grâce à leur motivation et leur volonté d'apprendre que certains apprenants peuvent faire face aux entraves rencontrées. En effet, la figure suivante indique les différentes difficultés que les salariés peuvent affronter au terme de leur formation dans le domaine de FOS :



2.1 Présentation de la situation du public, les directeurs d'enseigne marketing Carrefour hypermarché

Dans cette seconde partie nous allons traiter la problématique des contraintes rencontrées qui ont incité le Groupe de Al Futtaim, d'exiger aux employées travaillant au sein de l'hypermarché Carrefour d'apprendre la langue française. Il est à souligner que nous avons eu la chance de rencontrer le directeur des Ressources humaines M. de l'hypermarché Carrefour responsable de la branche carrefour en Alexandrie au sein de Carrefour city center. M. Karim Ammar. En fait, M. Karim nous a signalé comme l'indique l'entrevue présentée en annexes que l'hypermarché carrefour recrute des employés

francophones d'un niveau intermédiaire de B1 que la firme souhaite promouvoir ce niveau de langue pour atteindre le niveau B2. Delà débute la nécessité d'élaborer des formations de langue française. De même, il s'avère que le secteur qui a véritablement besoin de ces formation de langue est celui des directeur d'enseigne marketing car ces directeurs sont toujours en contact direct avec la compagnie mère en France pour être toujours au courant de nouvelles stratégies marketing adoptée en France et en Europe.

D'ailleurs, ce groupe d'apprenant est estimé par 10 personnes, ce sont des directeurs d'enseigne marketing au sein de l'hypermarché. Ces directeurs sont d'un niveau débutant avancé et début intermédiaire A2+ et B1. Ces apprenants sont motivés, dotés d'un esprit réfléchi, audacieux et de niveaux homogènes. Le personnel de Carrefour Égypte doit améliorer leur français pour plusieurs raisons, à savoir : être en relation directe avec les responsables français pour mieux profiter de l'expertise française, pour profiter au maximum de leurs homologues français dans le domaine des contraintes du mix marketing répandue sur le marché commercial mondiale et surtout en France. Ces dernières contribuent directement à la modification de la structure du marché mondial. En outre, l'excellente maîtrise de la langue sur le plan écrit et oral est essentielle est nécessaire pour gérer les correspondances méls effectuées entre eux et leurs homologues.

Il est intéressant d'établir un parallèle entre le public d'apprenant égyptien et un groupe d'apprenant d'origine chinoise. En fait, les apprenants Chinois accordent une importance à l'apprentissage en utilisant la gestualité pour pouvoir assimiler le sens. Le professeur réagit en sorte de « guide » vis-à-vis de ses apprenants. Il trace un chemin que ces derniers suivent. L'enseignant leur indique soigneusement ce qu'ils doivent étudier[1]. Cependant, l'apprenant égyptien est doté de la faculté e pouvoir créer des auto- références, l'apprenant associe les nouveaux substantifs appris à d'autres termes ou d'autres situations qu'ils connaissaient auparavant pour ne pas les oublier. De même, le public égyptien n'apprécie pas la culture du dictionnaire, ils veulent connaître le sens de la phrase immédiatement par l'intermédiaire de l'enseignant. Les apprenants égyptiens se lassent rapidement si les enseignants leur exigent d'avoir toujours recoud aux dictionnaires surtout les dictionnaires français-français. Cependant, les apprenants chinois apprécient la culture de l'usage

[1] Goes, J., FOS 04 Après l'analyse des besoins. 2. Quelques spécificités / habitudes culturelles dans l'apprentissage p.2

fréquent du dictionnaire car l'apprenant chinois veut saisir la notion de la diversité culturelle et linguistique existante entre sa propre culture et celle d'autrui pour effectuer une communication sans malentendus. En ce qui advient nous allons présenter l'analyse des besoins linguistiques du public.

- **2.2 Analyse des besoins linguistiques du public:-**

Analyse détaillée des besoins linguistiques de la formation émanant de la situation actuelle des apprenants.

Selon le responsable du projet au sein de la Direction Formation et Pédagogie de Carrefour *« L'objectif est vraiment de se former sur ce dont on a besoin. Si on veut réellement augmenter l'impact des formations, il faut d'abord passer par une évaluation des besoins et du niveau du stagiaire* [2]*».* Le Groupe Carrefour détient toujours le DIF (Droit Individuel à la Formation) ce qui nous a poussés de la choisir comme firme promouvant l'apprentissage par toutes ses formes. Il est à noter que ces apprenants travaillant comme directeur d'enseigne ont vivement besoin de connaître la terminologie spécialisée liée au domaine de la mercatique et les étapes relatives à la commercialisation des produits et des achats à travers les diverses capacités offertes par le commerce électronique

Dans notre travail d'analyse détaillée des besoins linguistiques nous élaborons une grille d'analyse des besoins des salariés ainsi qu'un questionnaire pour connaître leur nature et leur profile d'apprenants. De même, nous présentons une liste de sites relevant du domaine de la collecte de données. De plus, nous allons établir une évaluation diagnostique sous forme de test pour déterminer le niveau des salariés ainsi que leurs véritables besoins linguistiques. Pour établir une analyse objective de la demande, nous allons d'abord souligner quelques critères primordiaux à savoir :

1) Cette formation a-t- elle- été proposée par la compagnie mère ?
2) Cette formation est- elle née d'une véritable exigence dictée par les circonstances nouvelles liées à Carrefour Égypte ?

[2] Cf., http://www.editions-eni.fr/mediaplus-elearning/actualites/carrefour-propose-des-formations-e-learning-individualisees-a-ses-salaries/.47329606cc224f531aa0bf1beb5c8817.html

3) Votre désir d'apprendre est- il- né d'une volonté réelle de Connaître e nouvelle langue vivantes du public ou c'est uniquement pour des motifs professionnels?

Ces questions ont pour objectifs de déterminer les différentes attentes souhaitées à accomplir lors de cette formation. De même, celles-ci aident à déterminer le degré de profit des apprenants après avoir entamé la formation. Soulignons que le principal but de cette formation réside dans le fait que ces employés doivent réaliser un résultat satisfaisant lors de l'évaluation sommative finale et de pouvoir communiquer oralement d'une manière efficace en français.

Suite à ces critères susmentionnés, nous allons présenter tout d'abord un questionnaire suivie d'une grille d'analyse de besoins pour mieux visualiser les différentes tendances visées par les apprenants, puis nous allons démontrer les étapes effectuées lors de la phase de la collecte des données. En ce qui advient, nous présentons le questionnaire et la grille d'analyse à effectuer:

	✓ Questionnaire inspiré de (Mangiante & Parpette, 2004)		
1.	**Vous avez étudié le français dans quelle période de votre cursus d'apprentissage ? Quand est-ce que vous avez arrêté l'apprentissage du français ? Pourquoi ?**		
	o Oui	o Non.	

2.	**Si oui, avez-vous souvent recours au français dans quelles situations?**		
	o En domaine d'étude.	o En domaine de tourisme.	o Autres.
3.	**Avez-vous tenté d'explorer la littérature française ?**		
	o Oui.	o Non.	
4.	**Si oui, pourquoi ?**		
	o Loisirs.	o Tourisme.	o Autres.
5.	**Avec qui ou avec quel public ?**		
	o Des français.	o Des francophones.	o Des apprenants non-francophones.

6.	**Quel le véritable motif derrière l'apprentissage de la langue française ?**			
	o Pour un but professionnel.	o Pour connaître la culture d'autrui.	o Pour bénéficier une promotion.	o Pour voyager en France.
7.	**Si vous apprenez la langue pour un but professionnel, signalez le tout en signalant l'utilité du français dans votre carrière ?** **----------** **----------**			
8.	**Est-ce que vous êtes en perpétuel contact avec des chercheurs français ?**			
	o Oui.		o Non.	
9.	**Dans votre parcours professionnel, quelles sont les tâches que vous devez effectuer quotidiennement ? Sont-elles liées à l'apprentissage du français ? quelle est la nature de ces contacts?----------** **----------**			
10.	**Quelles sont les difficultés rencontrées en étudiant la langue française ?** **----------**			
11.	**Quelles sont les attentes désirées de cette formation ? Que souhaitez-vous apprendre : une terminologie professionnelle, une étude de certaines notions grammaticales, un perfectionnement de l'oral ou/et de l'écrit ?** **----------**			
✓ Grille d'analyse des besoins, inspirée du site: (http://www.iteco.be/sites/www.iteco.be/IMG/pdf/Grille_d_analyse_de_la_qualite_des_outils_pedagogiques_en_education_au_developpement_ITECO-ALC.pdf)				
1.	**Souhaitez-vous avoir un contenu:**			
	o Stimule la créativité et l'imagination. o Renforce l'approche collaborative. o Renforce l'approche individualiste. o Privilégie le concept de l'empathie. o Autre :……..			
2.	**Favorisez-vous quel type d'animateur :**			

	o Facilitateur. o Médiateur. o Expert. o Arbitre. o Sans objet. o Autre :……	
3.	**Préférez- vous quels types de supports ? Pourquoi ?**	
4.	o Support numérique : (livres format PDF, CD, documents audiovisuels,…)	o Support papier.
5.	**Aimez-vous les débats ? Pourquoi ?**	
6.	o Oui.	o Non.
7.	**Souhaitez-vous avoir une évaluation formative à la fin de chaque module ? Pourquoi ?**	
	o Oui.	o Non.

- **Organisation du cours :**

Cette formation intensive sera composée de 40 heures, distribuée sur une période d'un mois et demi. Les cours sont ainsi répartis sur trois modules, chacun de 12 heures. Les apprenants assisteront à trois cours par semaine. La durée de chacun est estimée par 120 minutes. La durée totale de la formation sans compter les heures consacrées à la révision et à l'évaluation est estimée par 36 heures de cours. Il s'agit en effet d'une révision et une évaluation sommative, le temps consacré à ce cours sera 180 minutes, le cours durera 120 minutes, il sera consacré à une révision du programme. Les 60 dernières minutes de la formation seront consacrées à une évaluation sommative pour tester le niveau des apprenants. Les activités sont élaborées en sorte de travail individuel et en binômes, groupe de cinq personnes. Les directeurs d'enseigne apprendront comment collaborer ensemble d'une façon harmonieuse pour cultiver la notion de l'esprit de l'équipe.

En ce qui s'ensuit, la stratégie adoptée tout au long de cette formation sera présentée pour mieux visualiser le contenu des cours. De plus, les trois modules composants le programme de cette formation seront étalés sur une page.

Répartition des trois modules de formation FOS des affaires.

Répartition.	Objectifs communicatifs (savoir-faire):	Contenus linguistiques	Supports audio/visuels	Exemples d'activités pédagogiques
Module I 2 semaines, 12 heures soit 6 heures de cours par semaine.	1- Devenir capable de « se présenter ». 2- Pouvoir expliquer les tâches de son métier. L'apprenant apprendra tout au long de ce module les compétences suivantes :- Comprendre une vidéo ainsi que sa transcription. Pouvoir expliquer une vidéo apprise. Faire un résumé	L'apprenant apprendra les compétences grammaticales et lexicales suivantes : La construction de la phrase en français. La mise en relief des phrases. Les principaux temps verbaux français les plus utilisés. S'initier à l'apprentissage des chiffres ordinaux et cardinaux ainsi que les quantitatifs.	Vidéo sur les tâches effectuées par un directeur d'enseigne marketing.	Activités orale de présentation Exercice de compréhension orale et écrite. Exercice de production orale Identification des structures étudiées. Activités lexicales pour repérer les termes appris**.**
Module II 2 semaines, 12 heures soit 6 heures de cours par semaine.	1- Acquérir une autonomie pour pouvoir poser des questions en français	L'apprenant apprendra les compétences grammaticales et lexicales suivantes : Connaître le système de la phrase interrogative française.	Idem. Voir des vidéos explicatives concernant les stratégies marketing	Idem. Exercices binômes Activité de production écrite : préparation d'un passage écrit

	Être capable de demander des conseils tout en utilisant les formules de politesse.	Les pronoms personnels simples et composés en français, les présentatifs. Les différents compléments de la phrase dans la langue française. L'adjectif qualificatif en français.		traitant les contraintes du mix marketing. Exercices lexicaux testant la terminologie étudiée.
Module III 2 semaines, 12 heures soit 4heures de cours par semaine.	L'apprenant apprendra tout au long de ce module les compétences suivantes :- Comment écrire une lettre commerciale en français. Comprendre des textes commerciaux. Pouvoir reformuler tout ce qui été avancé dans le texte.	L'apprenant apprendra les compétences grammaticales et lexicales suivantes : Apprendre le système verbal de l'indicatif ainsi que l'impératif en français. La négation La proposition relative La forme impersonnelle Les antonymes.	Idem. Textes variés liés au domaine de l'économie pour exploiter les points grammaticaux évoqués.	Idem. Exercices binômes Exercices individuels.

Tableau synoptique des trois modules suggérés au cours de cette formation des formateurs:

Éléments introductifs: Remue-méninges

Nature : (Travail binôme) Durée : (05 minutes)

- **Que signifie le logo de Carrefour ? Citez le slogan adopté par Carrefour Groupe**



- **Première projection du document audiovisuel : (2minutes et 12 secondes)**

Activité 1.

- L'enseignant divise les apprenants en 5 groupes chacun composé de deux personnes

Exercice de compréhension orale.

Nature : (Travail binôme) Durée : (20 minutes)

- **Répondez oralement à ces questions.**

1. Qui parle dans cette vidéo ? Quelle est sa profession ?

2. Quelle sont les taches essentielles du responsable du directeur enseigne ?

3. Que vise l'enseigne à atteindre en 2012 ?

4. Quel est le message que le directeur d'enseigne essaye de passer à son client ?

5. Pourquoi ce responsable est en relation régulière avec les comptes clés ?

6. Que veut-on dire par les expressions suivantes :

a- Comptes clés

b- Escompte

c- Rabais

d- Promotion

e- Réduction

f- Plan de marchéage

- **Deuxième projection du document audiovisuel: (2 minutes et 12 secondes)**

- **Activité 2. Activité d'expression orale**

Exercice de lecture : exercice de prononciation et d'articulation.

Nature : (Travail individuel) Durée : (30 minutes)

1- **Lisez la transcription de cette vidéo à haute voix par tour de rôle.**

2- **Puis faîtes un résumé oral de l'idée principale figurant au sein du document.**

3- **Exercice de connaissances générales**

Selon vos connaissances la ***Loi sur la Confiance en l'Économie Numérique*** parue au Journal Officiel en juin 2004.

Pourquoi elle a été promulguée ? Citez quelles sont ses clauses ? Quel est l'objectif sur laquelle cette loi a été fondée ?

PAUSE CAFE-10 minutes.

Activité 3. Activité de compréhension écrite.

A- Déterminer le choix adéquat selon la vidéo diffusée .(QCM)

Nature : (Travail individuel) Durée : (10 minutes)

La phrase	Les choix
1. Corentin est responsable enseigne pour la marque	a) Herta b) Davigel c) Maggi
2. Corentin assure qu'ils sont en relation …… avec les comptes clés	a) Mensuelle b) Quotidienne c) Hebdomadaire.
3. Selon, le responsable d'enseigne la firme veut progresser de 5 % dans telle enseigne en…..	a) 2010 b) 2011 c) 2012
4. Le responsable d'enseigne envisage recommander d'abord un certain nombre de références par ……. de produits	a) Catégories. b) Structures. c) Types.
5. Le second élément qui fascine ce responsable dans ce métier c'est …….	a) Le challenge au quotidien. b) Le changement quotidien. c) Le progrès quotidien.

B- D'après vos connaissances du domaine commercial, Mettez vrai ou faux devant chaque phrase : Nature : (Travail individuel) Durée : (10 minutes)

	Vrai ou faux		
	La phrase	**Vrai**	**Faux**
1.	Le slogan de la Compagnie Nestlé est : « Ensemble, mieux manger, mieux vivre ».		
2.	Le slogan du Groupe « Avec carrefour, je positive » était adopté dans les années 50		
3.	Nestlé possède plus de 70 marques		
4.	L'économie pourrait être définie comme étant la science étudiant comment l'homme lutte contre la rareté des biens pour combler ses propres besoins.		
5.	Balance commerciale + balance des invisibles = balance des paiements.		

C- En utilisant un dictionnaire, donnez une définition brève de ces notions spécialisées : Nature : (Travail binôme) Durée : (10 minutes)

	Terme	**Définition**
1.	La longévité d'un produit	
2.	Cycle vie de produit	
3.	Pouvoir d'achat	
4.	Balance des invisibles	
5.	Le coût de revient	

Activité 4. Activité d'expression écrite.

- **Troisième projection du document audiovisuel: (2minutes et 12 secondes)**

Nature : (Travail binôme) Durée : (15 minutes)

Après avoir vu la vidéo une troisième fois et examiné la transcription, présentez vos tâches de directeur d'enseigne marketing tout en suivant le même modèle présenté au cours du document

N.B. : Utilisez la forme impersonnelle en formulant vos tâches

Annexe

- **Rencontre avec le directeur des Ressources Humaines Carrefour- City Center Alexandrie- Égypte.**

1- Est-ce que vous recrutez des employés francophones? Dans quel secteur? Quel est leur niveau? Est –il homogène ?

MR. Karim Mahmoud AMMAR: Yes, we hire some employees who are fluent in French speaking some of them are French, in the administration fields and commercial fields, either secretary or logistics etc…, there level is good and it is matching our requirements and we hope to improve it.

2- Souhaitiez-vous établir une formation pour les employés dans le domaine de FOS? Pour quel secteur?

MR. Karim Mahmoud AMMAR: We can study teaching French language courses to whom we invest for his career path, the most required field is retail expressions.

3- Selon vous, quels seront les critères de cette formation?

MR. Karim Mahmoud AMMA: the classes should be continuous, with stressing on pronouncing

4- Selon votre expérience, cette formation vise précisément à améliorer quelles compétences? Compréhension orale, Compréhension écrite, expression orale, expression écrite.

MR. Karim Mahmoud AMMAR: As a result we hope to enhance the communication skills

5- Envisagiez-vous une durée déterminée pour cette formation FOS?

MR. Karim Mahmoud AMMAR: we hope we can implement it soon, but still there are some previous steps should be taken first

N.B. M. K. AMMAR m'avait envoyé les réponses à ce questionnaire par mél en anglais

Références

Alberto T. & Combemale P. (1999). *Comprendre l'entreprise*. France : Nathan.

Amesellem D. & Vassaux G. (2009). *Travailler en Français en entreprise niveau A2-B1 Guide pédagogique*. Paris : Didier.

Badot O. Legrand D. Rihn A Schlosser A-M. & Weil M-C. (1988). *Dictionnaire du marketing.* France : Hatier.

Barfety M. (2007). *Compréhension orale niveau 3 : B1-B2*. Paris : CLE International.

Cuq J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Danilo M & Tauzin B (1994). *Le Français de l'Entreprise.* Paris : CLE International.

Mangiante J-M. & Parpette C. (2007). *Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris : Hachette.

Les Sections internationales et les Sections de langue française à l'étranger, deux dispositifs réciproques au service de coopérations linguistiques et culturelles bilatérales et de la francophonie

JEANNOT Gérard-Paul
gerard-paul.jeannot@education.gouv.fr
Chargé de mission auprès du délégué aux relations européennes et internationales et à la coopération du Ministère de l'Éducation nationale - France

Résumé

Présentation du dispositif des Sections internationales (510 à la rentrée 2017) ouvertes en partenariat entre la France et 21 pays étrangers en France métropolitaine et d'outre-mer et dans les établissements d'enseignement français de 31 pays à l'étranger ; Facteurs de réussite de ce dispositif bilingue et biculturel d'excellence ;

Les Sections de langue française en Asie (Chine et Corée) au service de la francophonie et de la mobilité étudiante et enseignante : le cadre, les enjeux, les moyens.

Mots clés

Sections internationales, Sections de langue française, discipline non linguistique, français langue étrangère, option internationale

1 Introduction

La communication que j'ai souhaité vous proposer s'intitule : les Sections internationales et les Sections de langue française à l'étranger, deux dispositifs réciproques au service de coopérations linguistiques et culturelles et de la francophonie.

Le caractère mondialisé des échanges, du savoir, du marché de l'emploi, des technologies du futur est devenu inéluctable. La dimension internationale s'impose comme un paramètre essentiel des politiques éducatives. Elle exige non seulement une maîtrise des langues et le partage d'autres cultures, mais également un enseignement en lien direct avec le monde extérieur, tant dans la pédagogie que dans les enseignements et l'organisation de la scolarité tout en veillant à favoriser l'égalité des chances des élèves.

Cette ouverture sur le monde constitue une priorité, parfois un défi, pour les établissements scolaires afin de permettre ultérieurement la mobilité et l'insertion des élèves dans le monde professionnel et l'accès à une vie citoyenne qui dépassent le cadre des frontières nationales. C'est la raison pour laquelle le système éducatif français a choisi dès 1981 de proposer ce dispositif spécifique et original de coopération éducative que sont les Sections internationales.

2 Historique et présentation

Ce dispositif scolaire est resté longtemps confidentiel et limité pour l'essentiel aux sections anglophones. Ce n'est qu'à partir des années 2000 que les sections internationales ont connu un développement rapide et spectaculaire et une croissance annuelle à deux chiffres.

Ces Sections internationales ont en effet une particularité, unique dans notre système scolaire, celle de scolariser ensemble élèves français et étrangers ou issus de couples mixtes (ils sont aujourd'hui près de 30000), dans un environnement tout à la fois bilingue et biculturel. Ce dispositif permet aux élèves français et étrangers d'acquérir ensemble la maîtrise de la langue française et celle du pays partenaire, de partager la culture des deux pays et d'accéder aux établissements d'enseignement supérieur les plus réputés de chacun d'eux.

Ces sections sont ouvertes dans le cadre d'accords de partenariats spécifiques, négociés et signés au niveau des ministres avec actuellement 21 pays[1].

Elles conduisent de l'école élémentaire jusqu'au baccalauréat assorti de la mention « option internationale (O.I.B.) » dans nos établissements scolaires publics et privés de France métropolitaine et d'outre-mer et dans le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger, je veux dire le réseau de l'AEFE.

[1] *Algérie, Allemagne, Australie, Brésil, Chine, Corée, Danemark, Espagne, États-Unis, Japon, Italie, Liban, Maroc, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Russie, Suède, Tunisie.*

Les élèves y bénéficient d'enseignements spécifiques en langue étrangère (langue et littérature et discipline non linguistique, histoire géographie ou mathématiques selon les pays partenaires) d'environ 10h hebdomadaires. Les enseignements y sont dispensés par des professeurs locuteurs natifs de ces pays partenaires.

Ceux-ci sont rémunérés soit dans un cadre associatif et dans ce cas une association est créée entre les parents des élèves scolarisés dans l'établissement, ce qui est le cas de la majorité des sections britanniques et américaines, allemandes et japonaises. Soit ces professeurs continuent d'être rémunérés par leur pays d'origine et sont mis à disposition de nos établissements scolaires français ; c'est le cas par exemple des sections chinoises, coréennes, espagnoles ou portugaises.

Dans tous les cas, les enseignements dispensés dans ces Sections et les épreuves spécifiques du baccalauréat option internationale sont aménagés après concertation avec les plus hautes autorités pédagogiques des pays partenaires, afin de tenir compte à la fois des exigences du programme français et des programmes dispensés dans chacun de ces pays.

3 Les facteurs de développement du dispositif des Sections internationales

Ce dispositif bénéficie d'une exposition importante dans les pays partenaires de telle sorte que sa croissance est significative puisque s'y ajoute une forte tendance à l'extension du dispositif hors du territoire français. En effet, à la rentrée 2017, ces sections sont au nombre de 510, dont 385 ouvertes dans nos académies de France métropolitaine et d'outre-mer et 125 ouvertes dans nos établissements d'enseignement français à l'étranger dans 31 pays.

On relèvera de ces quelques éléments que le développement de ce dispositif repose sur trois facteurs conjugués, à savoir : le développement de la mobilité professionnelle, la reconnaissance institutionnelle des Sections internationales et le pilotage de ce dispositif.

3.1 Le développement de la mobilité professionnelle

Les jeunes Français sont de plus en plus nombreux, invités par l'école, par leurs parents, par leurs échanges, notamment sur les réseaux sociaux, à prendre en compte, dans leur cursus scolaire, l'apprentissage d'autres langues et le partage d'autres cultures ce qui favorisera ultérieurement leur mobilité ; cette mobilité internationale s'impose à leurs yeux comme une évidence, nécessaire ou souhaitable, dans leur parcours professionnel futur ; les jeunes étrangers qui viennent dans notre pays le plus souvent dans le cadre de la mobilité économique de leurs parents souhaitent pouvoir s'y intégrer en partageant notre langue et notre culture tout en gardant un contact étroit avec leur système éducatif d'origine en cas de retour.

3.2 La reconnaissance institutionnelle des Sections internationales

Depuis 2011, le Conseil stratégique de l'attractivité, placé auprès du Président de la République, a retenu ce dispositif scolaire comme un facteur majeur de l'attractivité de notre pays pour les investisseurs étrangers et les familles de leurs collaborateurs, et ultérieurement pour les diplomates étrangers et les agents des organisations internationales ; le BREXIT britannique encourage nos dirigeants dans cette voie.

3.3 Le pilotage du dispositif des Sections internationales

Le pilotage du dispositif SI se fait au plus près des autorités politiques. Au sein des services centraux et en lien avec les cabinets de nos ministres, ce pilotage dispose d'une forte impulsion et de l'implication directe des directions de l'administration centrale ainsi que des groupes disciplinaires de l'Inspection générale de l'éducation nationale.

Il est conduit en lien étroit avec les Recteurs et les services académiques (délégués académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération), l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et différents opérateurs tels que le Service inter académique des examens et concours (SIEC), ou le centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Ce dispositif des Sections internationales bénéficie du soutien très actif du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, en particulier de la direction générale de la mondialisation (DGM), qui est également très engagée au soutien des sections de langue française dans les pays avec lesquels nous avons des accords au même titre que notre réseau de coopération et d'action culturelle (SCAC), je veux dire nos conseillers de coopération et d'action culturelle et nos attaché(e)s de coopération éducative.

4 La mise en place des sections de langue française en Asie

Cette dernière mention me permet justement de faire lien et de vous dire quelques mots sur le dispositif miroir innovant que nous expérimentons en Asie, en particulier en Chine et en Corée : les sections agréées de langue française (SLF).

4.1 Le cadre des sections de langue française

Il convient de prendre en compte, à partir de la rentrée 2017, la mise en place par la Chine d'une langue vivante « Français » qui devient avec l'espagnol et l'allemand l'une des langues vivantes proposées au choix des élèves dans les établissements scolaires chinois qui préparent le « Gaokao », au même titre désormais que l'anglais, le russe ou le japonais.

À partir de 2018, la mise en place de cette langue vivante est assortie d'un programme national de français langue étrangère (FLE) pour lequel l'Inspection générale (IGEN) du Ministère de l'éducation nationale a été conviée à apporter son expertise.

Il convient également de prendre en compte l'adhésion de la République de Corée en qualité d'observateur à l'organisation internationale de la francophonie (OIF) sur la base de sa demande du 19 septembre 2016 et son engagement à ouvrir des Sections de langue française en Corée dans un grand nombre d'établissements scolaires, normalement à partir de la rentrée scolaire 2018 conformément à l'accord signé à Paris le 3 juin 2016 entre les ministres français et coréens chargés de l'éducation.

4.2 L'enjeu des sections de langue française

Les sections de langue française vont permettre de développer une politique d'influence en faveur de la langue française et de la francophonie en Asie.

Par exemple, le français s'il est assez bien présent dans l'enseignement supérieur en Chine avec 21300 étudiants dans 142 universités chinoises, 1200 enseignants chinois de français et 110 lecteurs étrangers francophones, il est encore très peu présent dans les établissements chinois d'enseignement scolaire. Ce dispositif favorisera également l'accès des élèves aux établissements d'enseignement supérieur dans des filières francophones de ces pays et dans les pays francophones eux-mêmes grâce à la maîtrise de la langue française, voire d'un enseignement scientifique en français, au terme de leur cursus. Enfin, il encouragera la mobilité enseignante entre les pays francophones et la Chine.

4.3 Les moyens mis en œuvre

Le pilotage de ces dispositifs est assuré par le Ministère de l'éducation nationale/Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, les ambassades et les pays partenaires.

L'expérimentation conduite en Chine depuis 2014 a permis d'ouvrir 11 Sections pilotes de langue française dans des établissements scolaires chinois. Ces sections conservent un caractère modélisant avec la mise à disposition par nos académies de 11 professeurs français titulaires de l'éducation nationale. En complément de ce dispositif que nous continuons de soutenir, nous souhaitons favoriser l'ouverture de nouvelles sections de langue française dans de nombreux autres établissements secondaires chinois afin de former les élèves à la langue et à la culture françaises et les préparer à la poursuite d'études dans les pays francophones ou les Instituts franco-chinois (IFC) ouverts en Chine.

Avec l'aide de la Partie française, ces établissements pourront se doter d'enseignants francophones diplômés FLE sur le modèle économique de la plupart des Sections internationales anglophones ouvertes dans les établissements scolaires français.

Nous envisageons une démarche similaire pour la prochaine rentrée en Corée.

Nous encourageons l'éligibilité de ces sections de langue française en Chine et en Corée au LabelFrancÉducation délivré par le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, label d'excellence reconnu au niveau international et destiné aux sections bilingues francophones.

Enfin nous apportons la contribution de nos ministères, en particulier celle de notre Inspection générale de l'éducation nationale, en particulier du groupe des Lettres, concernant l'appui à la formation pédagogique et didactique des enseignants natifs appelés à enseigner la langue et la littérature française ainsi qu'une ou des disciplines non linguistiques dans les établissements scolaires qui dispensent dans ces pays un enseignement de langue vivante en français.

Nous favoriserons ainsi le développement de la mobilité des élèves scolarisés dans ces sections bilingues vers des filières francophones d'enseignement supérieur ouvertes à travers le monde.

Guides Didactiques pour l'implémentation de la théorie des styles d'apprentissage et le TICE dans des langues étrangères dans le cadre d'un Projet de Salle

CANCINO RICO María Otilia
oticar@gmail.com
(Universidad del Atlántico – Colombie)

Résumé

La communication suivante présente des résultats partiels d'une recherche dénommée « Les TICE, les Styles d'Apprentissage et le Projet de Salle comme outils médiateurs pour montrer la créativité et l'esprit de recherche des enseignants en formation du programme de langues étrangères de l'Université de l'Atlantique. »

Quelques guides didactiques ont été appliqués dans le séminaire conception curriculaire.

Mots clés

projets de salle, styles d'apprentissage, conception curriculaire TICE, Web 2.0..

1 Introduction

À l'Université de l'Atlántico, il existe la politique d'orienter les futurs enseignants dans leurs pratiques pédagogiques par des séminaires specifiques que j'anime avec le but de creer une institution educative pensée par les etudiants. Il m'a été permis de travailler par le projet de salle et sa caractérisation, c'est-à-dire la création d'une institution éducative . L'apport concret de cette recherche est la création de quelques guides pour amener les futurs enseignants à produire un projet de salle incluant tous les aspects contemplés dans la réalisation. Un suivi minutieux est fait à travers du travail collaboratif dans un wiki.

Les enseignants en formation (EF) ont tiré un grand profit à travailler sur ce projet de salle et leur création. Pour plusieurs d'entre eux, cela représente une expérience enrichissante d'une part, et un apport pour leurs futurs travaux de graduation d'autre part.

Nous voulons montrer à travers cette expérience qu'il est possible de travailler depuis la salle de classe dans une proposition pédagogique et la mise en pratique à l'aide des TICE et de la théorie des styles d'apprentissages. Cette recherche utilise le monde

virtuel au sein de la salle de classe. C'est ce que nous appelons une symbiose entre l'université présentielle et la virtualité.

La recherche est réalisée dans deux contextes bien précis. Premièrement la création du projet de salle et pédagogie par projet dans les salles de classes de l'Université, dans la salle d'informatique, avec l'enseignant-chercheur et les enseignants en formation. Deuxièmement dans la création de l'institution idéale.

2 Des antécédents, problème de recherche et des objectifs

2.1 Des antécédents

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus intériorisé volontaire ou secondé par l'appui coordonné de l'enseignant ; processus qui actuellement est de plus en plus influencé par le contexte technologique qui l'entoure. L'enseignement et les technologies (un tableau, une craie, etc..) ont depuis toujours constitué un binôme inséparable dans le développement académique, scientifique et culturel des peuples. D'une part, l'apprentissage d'une langue étrangère constitue une ouverture à d'autres mondes, à d'autres cultures et à d'autres connaissances, ce qui permet un développement plus intégral de l'être humain, et tout cela avec l'appui des théories telles que les styles d'apprentissages. D'autre part, l'impulsion des TICE s'est développée à pas de géants dans les dernières années jouant un rôle considérable dans la progression sans limite des nouvelles tendances dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette recherche tente de nous montrer comment l'utilisation du TIC, particulièrement le web 2.0, la Théorie des styles d'Apprentissage et le Projet de Salle, réussit à créer une symbiose dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. C'est à dire orienter l'usage de ces outils à la solution de problèmes concrets détectés dans la salle de classe. Ceci fait partie du processus formatif en tant que futurs professionnels de l'éducation.

Parmi les études réalisées de l'utilisation d'un web 2.0 celles d'Oxford, réalisées par (White, 2007), et (Alonso, Sanchez, et Surveille, 2010), montrent clairement qu'entre tous les outils du Web 2.0 existants, ceux de la communication se détachent des autres. Cependant jusqu'à ce jour aucune étude ne s'est attaché aux liens entre les styles d'apprentissage, le projet de salle et les outils Web 2.0.

Le but de la formation est d'implanter l'usage des TICE (Web 20) combinés à la

théorie de style d'apprentissage ainsi qu'au projet de salle.

2.2. Définition du problème de recherche

Ce travail de recherche a trouvé l'origine dans des inquiétudes multiples et les inconvénients qui étaient détectés durant la formation des étudiants de langues étrangères. Les difficultés principales sont les suivantes :

Les TICE sont utilisées comme une fin et non comme un instrument. Cette contradiction provoque que l'enseignant se concentre davantage dans la technologie, sans tenir compte des styles d'apprentissage et des manières d'utilisation.

L' enseignant accompagnateur et l'enseignant en formation ont quelques fois rencontré des difficultés à identifier la solution la plus appropriée à résoudre des problèmes déterminés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La grande abondance d'information (programmes, logiciels dans le web) engendre parfois des difficultés a identifier la solution appropriée au problème rencontré.

Par ailleurs nous observons que tous les enseignants ne possèdent pas les compétences requises dans l'usage des TICE. Ne maîtrisant pas tous ces outils, leurs avantages et leurs limites, certains enseignants se sentent peu sûrs d'eux et préfèrent ne pas faire usage de ces nouvelles technologies.

Cela nous a amenés à nous poser la question suivante: de quelle manière pouvons-nous a l'aide de quelques guides didactiques mettre à profit effectivement ces outils du web 2.0 pour la création d'une institution éducative. Cette question est encadrée dans l'utilisation de la théorie des styles d'apprentissage, les TICE et les projets de salle réalisés par l'enseignant chercheur dans une formation de la licence des langues étrangères.

2.3 Objectifs

2.3.1 Objectif général

Créer des guides didactiques avec l'utilisation des outils Web 2.0 permet la création d'une institution éducative capable de résoudre un problème détecté par l'enseignant en formation dans sa pratique pédagogique, en tenant en compte la théorie des styles d'apprentissage, de l'utilisation des TICE, et la création de projets de salle.

2.2.2 Des objectifs spécifiques

Appliquer l'instrument CHAEA ou VAK pour caractériser les styles d'apprentissage des étudiants.

Identifier les outils Web 2.0 pour donner la solution à un problème détecté.

Diagnostiquer la forme dans laquelle les étudiants en formation utilisent les outils Web 2.0 pour créer une proposition pédagogique.

Élaborer tous les éléments nécessaires à la création d'une institution idéale.

3. Fondements théoriques

3.1 Styles d'Apprentissage

Pour identifier les styles d'apprentissage nous avons pris comme référence le questionnaire CHAEA de styles d'apprentissage développé par (Alonso et Gallego, 2016) qui identifie les styles suivants : Actif, Pragmatique, Réfléchifs et Théorique

Selon (Kolb, 1976), pour obtenir un apprentissage parfait, quatres phases sont requises : agir, expérimenter, réfléchir et théoriser. Chacun de ces styles se caractérise par une question: comment ? que se passerait-il si ? pourquoi ? et que ?

3.2 Le web 2.0

À partir de cette perspective et des données dans l'usage adéquat des TICE, le travail met au point l'application pratique de Web 2.0 tant dans la formation des enseignants que de leurs étudiants, en prenant comme point de départ l'utilisation de la theorie de styles d'apprentissage.

Parmi les études réalisées sur l'utilisation du web 2.0 nous trouvons ceux d'Oxford, réalisés par (White, 2007), parmi tous les outils Web 2.0 se détachent ceux de communication. D'autre jusqu' à présent ils ne se sont pas trouvés des études qui rattachent les styles d'apprentissage, le projet de salle et les outils Web 2.0, en étant celle-ci une proposition exploratoire.

Nous sommes d'accord avec (Ollivier et Puren, 2011) quand ils nous disent que l'une des spécificités du web 2.0 est qu'il se nourrit de l'intelligence collective. Bien qu'il soit certain que ces applications n'ont pas été créées à des fins pédagogiques, nous nous

trouvons de plus en plus dans la nécessité de les employer comme telles.

3.3 Projet de salle

Dans ce projet en tenant compte des études que nous avons déjà réalisées au sein de l'Université de l'Atlántico sur les styles d'apprentissage des étudiants du programme de langues étrangères (Cancino Rico, Loaiza et Zapata, 2012), nous considérons très utile de travailler les projets de salle comme un outil de renforcement.

En partant de la définition de projet de salle du docteur (Álvarez de Zayas, 2006), qui stipule que « ce processus d'enseignement et apprentissage dont le contenu se rapporte aux objets pluridisciplinaires ou transdisciplinaires liés directement avec la vie, dont l'objectif consiste en ce que l'élève acquiert une habileté, les compétences de caractère pratique, liées avec la solution de problèmes qui exigent l'usage d'une méthodologie investigatrice. »

Dans notre cas, le projet de salle est utilisé comme un appui à la solution d'un problème que notre futur enseignant va trouver dans son exercice professionnel. Celui-ci doit partir des réalités qu'il trouvera sur son lieu de travail en prenant en compte les nécessités et les propositions de ses propres étudiants.

4. Méthodologie de la recherche

L'utilisation des applications du web 2.0 est utile dans la résolution d'un problème détecté par les Enseignants en Formation (EF) et dans la création de la conception curriculaire d'une institution éducative. Ceci dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

Pour réaliser cette recherche, nous nous sommes appuyés sur les connaissances des auteurs et philosophes de l'éducation. Ce travail a été réalisé en équipes afin de répartir le travail et ainsi couvrir le plus d'auteurs et de philosophes de l'éducation possibles. De la même manière, nous avons travaillé les concepts de la construction de curriculum afin d'établir une réponse claire à l'idée de conception curriculaire pour la résolution d'un problème spécifique. Tout cela réalisé par les enseignants en formation dans leurs wikis respectifs avec l'aide de l'enseignant accompagnateur. Dès le départ nous avons procédé à l'application d'un instrument pour le diagnostic des styles d'apprentissage, le

CHAEA, afin de faciliter l'intégration des outils web 2.0 dans le processus d'améliorations.

5. Description, procédés, contenus des Guides Didactiques

5.1 Étapes

Nous montrons ensuite les différentes étapes dans la création et l'utilisation des guides didactiques et la création de projets de salles :

· Les EF réalisent une analyse des outils Web 2.0 en utilisant un wiki pour ce propos. (tal vez explicar la abreviación EF en el glossaire o por lo menos explicarla una vez)

· Les EF font des lectures sur les différents auteurs concepteurs de l'éducation pour avoir un aperçu plus large de leurs recherches.

Les DF appliquent le questionnaire CHAEA comme instrument pour le diagnostic des styles d'apprentissage.

· Après l'analyse les EA déterminent l'usage du wiki comme l'un des outils en fonction du problème détecté, en tenant compte de la théorie des styles d'apprentissage, le TICE comme outil médiateur et la création d'un Projet de Salle

· Les EF procèdent à la création et à la mise en application de la proposition didactique.

Description des guides didactiques.

Dans cette étape nous montrons pas à pas comment ce travail a été réalisé pour l'élaboration et l'implémentation des guides didactiques de recherche avec des enseignants en formation et appartenant dans la majorité des cas à ce que nous appelons « pépinières de recherche ».

Nous établissons une présentation incluant les objectifs qui se développeront à travers le semestre académique et qui sont publiés dans notre cas sur la page Web de l'Université (SICVIC). Cela est réalisé en utilisant le format élaboré par l'Université appelé la « Lettre Descriptive du Programme », où il faut inclure entre autres: une situation thématique du cours, une situation curriculaire et une structure de contenus, un plan d'activités. À travers le wikis on encourage le travail collabortif, le projet d'activités tout au long du semestre afin de garantir que le travail de création personnelle. Nous évitons ainsi que le projet soit fait par une personne tiers.

À l'intérieur du wiki quelques instruments se trouvent pour la planification, l'évaluation et le suivi de la part du formateur enseignant qui aide à la création de projets de salle chez les enseignants en formation.

De la même manière, on exécute d'autres activités réalisées dans le cadre de la construction du projet de salle, de lecture et de compréhension de textes parallèles ou complémentaires. Ceci dure tout le semestre, et on encourage la planification et l'exécution du projet de salle. Par ailleurs, les enseignants en formation réalisent quelques activités parallèles, ce qui aident dans la formulation du projet de salle, tels que: des ateliers sur la thématique du séminaire, des questionnaires de styles d'apprentissage, des instructif, des formats ou des grilles de lecture, des matrices, etc. À l'intérieur du wiki quelques outils se trouvent pour le planning, l'évaluation et le suivi de la part de l'enseignant formateur qui aide dans la création des projets de salle aux enseignants en formation.

La figure suivante montre d'une manière synthétique ce que nous avons exposé antérieurement :

5.2 Guide didactique comme stratégie d'intégration de recherche et créativité

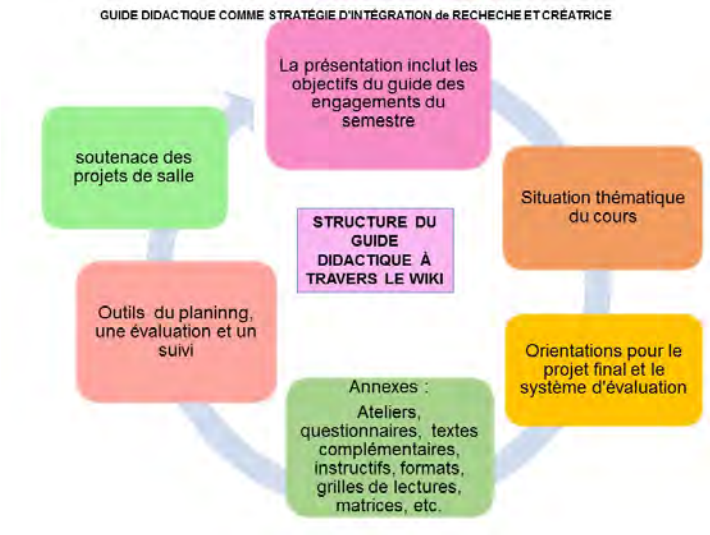


Figure1: la Structure du guide didactique

5.3 . Phases de développement du guide didactique

La mise en place des séminaires étudie la symbiose entre ce que doivent faire les

enseignants en formation et ce que l'enseignant formateur ou le chercheur font en parallèle dans la majorité des cas. Les enseignants en formation construisent leurs wikis de travail–qu'ils vont compléter avec des informations tout au long du processus de formation et d'apprentissage.

L'enseignant chercheur donne les explications dans son guide didactique de ce que doivent faire les enseignants en formation pour préparer leur projet de salle. Les enseignants en formation réalisent le questionnaire de styles d'apprentissage qui aide l'enseignant formateur à former les équipes de travail qui développeront chacune un projet de salle plus tard. L'enseignant chercheur donne les indications nécessaires pour l'élaboration des wikis avec les contenus à développer durant le semestre.

Parmi les sujets à faire travailler, il y a la reconnaissance de la théorie des styles d'apprentissage, les outils du web 2.0 et la reconnaissance des éléments qui doivent être travaillés dans le projet de Salle. Les enseignants en formation travailleront tous ces aspects dans leur wiki respectif. En même temps qu'ils étudient la partie conceptuelle, les enseignants en formation doivent travailler dans la conception de ce qui sera le projet final de semestre: Conception et création d'une institution idéale pour les futurs êtres humains en Colombie.

Tout ce processus est suivi par l'enseignant formateur en étroite collaboration des équipes de travail conformées des enseignants en formation. Nous organisons des réunions d'information, de suggestions, d'ajustements et d'évaluation des projets de Salle.

5.3.1 Phases de construction et développement de la guide didactique et du projet de salle



Figure2: Phases de construction et développement du guide didactique

5.3.2. Proposition d'ajustement aux temps dans les activités d'assouplissement ~~de la~~ du guide

Dans le processus d'exécution des guides didactiques quelques phases sont réalisées pour que la symbiose enseignante investigatrice – et enseignant en formation soit productive. Tout cela dépend du nombre d'heures assignées par l'université, heures que l'enseignant accompagnateur repartit librement entre les heures présentielles et d'autonomie. Première phase ou rencontre:

Présentation de la part de l'enseignant chercheur ou formateur

· Introduction des sujets qui font partie du séminaire et qui seront à développer pendant le semestre.

· Orientation générale sur le développement du séminaire.

·Définition des stratégies et des critères d'évaluation de différents moments des séminaires.

Seconde phase ou rencontre :

·Socialisation des premières tâches établies, comme la création de comptes de courrier, la création du wiki. entre les autres.

·Éclaircissement en cas de confusion des enseignants en formation. En même temps des approfondissements peuvent être faits sur certains sujets qui se sont déjà développés, mais qui ont besoin de quelques éclaircissements, par exemple la convenance de créer des comptes de courrier chez gmail.

.L'évaluation à ce niveau est faite par le progrès des tâches assignées, sur les progressions potentielles du projet de salle.

·L'enseignant chercheur fait un suivi continu du développement du projet de salle pour la bonne démarche du processus.

Troisième rencontre ou phase :

·Présentation de la progression de la rédaction et la conception du projet de salle de la part des enseignants en formation.

·Socialisation de nouveaux éléments pour le bon fonctionnement du séminaire de la part de l'enseignant chercheur. Des explications sont données par enseignant accompagnateur et les enseignants en formation posent des questions additionnelles, qu'ils estiment nécessaires a la création de leur projet.

·À ce niveau, nous pouvons déjà établir une auto et une co-évaluation des sujets et

des actions entreprises.

· L'enseignant chercheur continue avec ses orientations.

Quatrième rencontre ou phase :

· Continuation de la présentation des progressions du projet de salle,

L'enseignante chercheuse continue de conseiller et éclaircir les doutes des enseignants en formation.

·À ce niveau une évaluation est effectuée de la part de l'enseignant-chercheur et une auto – coévaluation de la part des enseignants en formation

·Le travail en autonomie des étudiants en formation s'accentue, ils travaillent en collaboration tous les éléments du projet de salle à l'appui de leur wiki.

Cinquième rencontre ou phase :

·Vient alors le moment de la remise du rapport final du projet de salle. Quelques ajustements sont réalisés pour la présentation finale ou la soutenance des projets.

·Le projet de Salle est également soutenu devant les autres enseignants en formation

Entre chacune des différentes phases, nous trouvons :

Registre et contrôle d'activités et des tâches demandées.

·Les études dirigées montrent le développement de l'autonomie des enseignants en formation dans la salle de classe.

Contrôle des progressions du projet. La figure synthétise ce qui a été dit antérieurement :

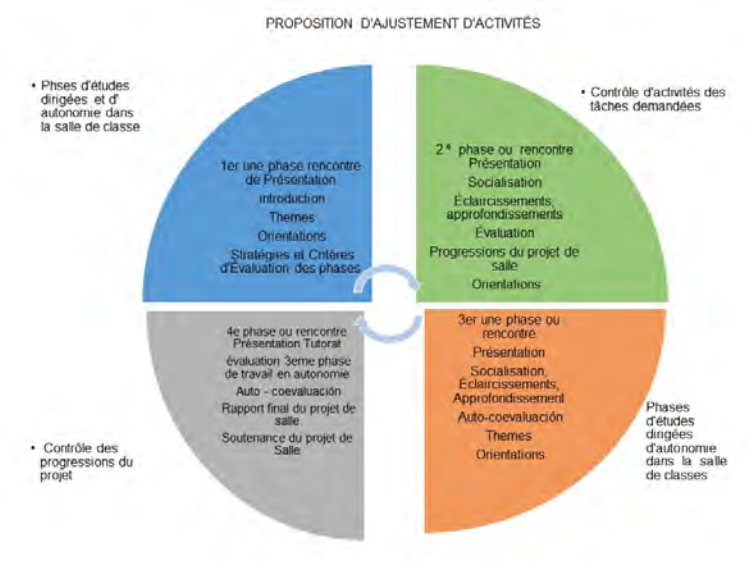


Figure3: Proposition de rencontres

6. APPORTS DE LA CRÉATION DES GUIDES DIDACTIQUES

Ces guides montrent qu' il est possible :

· de développer un séminaire du programme de la licence en langues étrangères

· d'orienter le développement d'un séminaire : un projet de recherche en salle

· de faciliter l'auto et l'inter apprentissage, l'interaction, le travail collaboratif, la recherche formative, l'usage de moyens et médias virtuels, l'usage de la théorie de styles d'apprentissage et l'évaluation

· d'orienter le processus d'enseignement et d'apprentissage

·d'articuler et d'intégrer dans une forme interdisciplinaire différentes aires du savoir et de la pratique pédagogique.

La figure suivante résume ce qui a été exposé antérieurement :

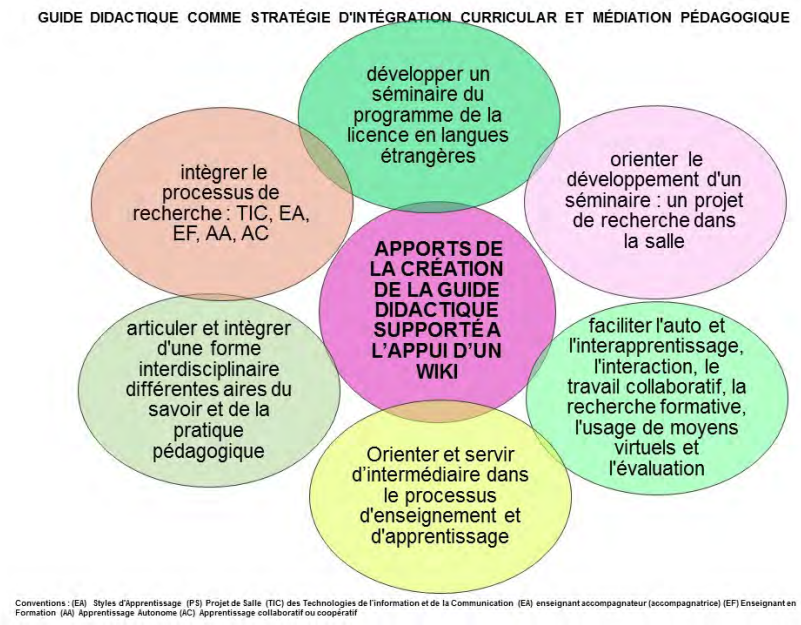


Figure 4 - Apports des guides didactiques

Les wikis reflètent le développement détaillé des guides travaillés par les enseignants en formation. Nous réalisons trois séminaires et constatons que bien qu'il soit certain qu'il y est beaucoup de ressemblances dans la création des wikis, chaque travail se différencie de l'autre par la créativité individuelle des enseignants en formation.

Dans les pages du wiki plusieurs ateliers doivent être résolus individuellement et

collectivement sur la thématique de la conception curriculaire.

5. Contenus du séminaire conception curriculaire en français

Home, (page d'accueil)

Une page de présentation du wiki

Mon style d'apprentissage

Mon équipe de travail, où les participants se trouvent dans l'élaboration du projet de salle.

Liens du wiki et du blog du professeur

Des ateliers

Progressions du projet

Un lien avec le wiki de l'enseignante chercheuse, où les enseignants en formation vont trouver toute l'information des lectures et des grilles de lecture que doit contenir le projet final.

Des liens indiqués par l'enseignante formatrice pour que les enseignants en formation aient plus d'éléments de jugement pour la création des projets et la création d'une institution. Les différents éléments à développer au sein du wiki sont présentés au travers de la figure suivante:

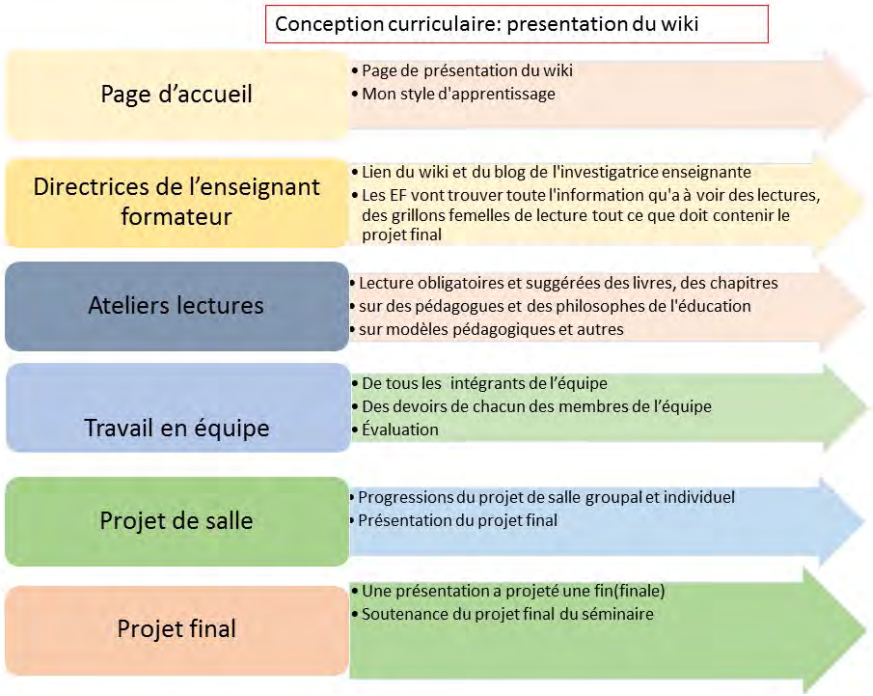


Figure 5.- contenu du wiki

6. Résultats

Les résultats obtenus avec l'utilisation de ces guides montrent la valeur qui ont des outils offerts aux enseignants en formation y sont intégrés les TICE et la théorie des styles d'apprentissages comme instruments pour la création d'une institution éducative.

Les résultats se constatent au travers des travaux finaux présentés par les enseignants formateurs et les résultats obtenus avec logiciel ATLAS-TI.

Les travaux créés par les enseignants en formation à travers la réalisation des guides de travail ont montré qu'ils ont eu un grand impact sur eux.

Le fait de suivre le guide réalisé par EA a un impact très bénéfique sur le travail, la pensée et la conception pédagogique des EF. Le web 2.0 comme instrument pour la création d'une institution éducative

Dans notre cas, l'Université de l'Atlántico utilise l'application scvic qui travaille avec la plate-forme Moodle. Cependant comme celle-ci n'est pas encore prête à l'utilisation nous utilisons nos guides dans les séminaires avec les outils d'un web 2.0 à travers Internet. Nous utilisons la salle d'informatique, bien qu'elle ne soit pas entièrement adaptée à la formation de l'enseignement des langues étrangères.

Les étudiants en formation n'ont pas besoin de cours spécifiques d'informatique, puisque la majorité maîtrise l'informatique ayant grandi avec, mais nous avons voulu leur faire prendre conscience de l'utilité et la nécessité d'utiliser le web 2.0 dans la planification des cours de langues étrangères.

Les travaux créés par les enseignants en formation dans la réalisation des guides de travail ont montré un grand impact sur eux.

7- Références

Alonso, C., & Gallego, C. (23 de 02 de 2016). *test chaea.* Obtenido de http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/chaea.pdf

Álvarez de Zayas, C. (2006). *Concepciones didácticas de: El proyecto de Aula El módulo La asignatura.* Cochabamba: Grupo Editorial Kipus.

Cancino Rico, M., & Zapata Rico, M. (2012). Perfil del estudiante de idiomas extranjeros de la universidad del atlántico. Estudio comparativo CHAEA e ISALEM. *Perfil del*

estudiante (págs. 40-60). Santander España: Memorias del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.

Kolb, D. (1976). *The learning styles-inventory: technical manual.* Boston, Massachutess: McBer and Company.

Lago Marin, B., Colvin, L., & Cacheiro González, M. (Octubre de 2008). Estilos de Aprendizaje y actividades polifásicas. *Revista Estilos de Aprendizaje, 1*(2), 24.

Marquès, P. (02 de 01 de 2013). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. Obtenido de http://www.peremarques.net/web20.htm: http://www.peremarques.net/web20.htm

Ollivier, C., & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue.* Paris: Editions Maison des Langues.

White, D. (16 de 03 de 2007). *David White, JISC funded 'SPIRE' project 2007'.* Obtenido de Results of the 'Online Tool Use Survey ' undertaken by the JISC funded SPIRE project: http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2007/03/16/some-real-data-on-web-20- use/

Nouveau discours et nouvelle progression curriculaire pour le cours de grammaire

VAN RAEMDONCK Dan
dvanraem@ulb.ac.be
(Université libre de Bruxelles, Vrije Universiteit Brussel, LaDisco, Gramm-R - Belgique)

Résumé

L'enseignement de la grammaire du français à des locuteurs francophones a ceci de particulier que même s'il n'était pas dispensé, cela n'entraverait pas leur capacité à communiquer. Les préoccupations curriculaires paraissent dès lors parfois d'une importance secondaire.

Nos observations de classes pointent le fait que les réflexions qui devraient présider à l'élaboration d'une progression curriculaire du cours de grammaire font défaut. Sans que l'on puisse évaluer l'utilité (hors orthographique), la pertinence et la persistance du discours grammatical mobilisé.

Après avoir montré qu'il est possible de décrire tous les niveaux de la langue – du texte à la classe de mot en passant par l'accord – à l'aide d'une structure élémentaire récursive qui consiste en la mise en relation d'un apport d'information à un support d'information, nous illustrerons une progression possible du matériau grammatical pour l'école, de 6 à 15 ans.

À partir de ces observations pour le FLM, nous questionnerons les transpositions possibles et envisagerons la plus-value de notre discours en classe de FLE(S) où, contrairement à ce qui se passe en FLM, si le discours grammatical est erroné, l'apprenant ne peut se reposer sur ses propres connaissances préalables du système pour s'en sortir. Nous envisagerons pls particulièrement ici les questions d'accord.

Mots clés

Grammaire, construction du sens, progression, curriculum, accord.

1 Introduction : Dire la grammaire

Dans le triangle pédagogique Savoir-Enseignant-Apprenant, on a pris soin de questionner tous les rapports et relations entre les trois pôles, mais on a oublié, pour le français, de questionner le savoir grammatical, considéré par des didacticiens, non

spécialistes de la grammaire, comme le donné quasi catéchistique à transposer didactiquement. Cependant, ce donné ne va pas de soi. Et la meilleure transposition didactique ne pouvant offrir que ce qu'elle a, si elle a pour départ des prémisses fausses, un savoir qui charrie scories et âneries, elle ne pourra atteindre l'objectif légitime d'appropriation du système de la langue et des compétences linguistiques y afférents. C'est sur cette question du savoir à transmettre que nous interviendrons, pour montrer que, où que l'on se tourne, en FLE, en FLS ou en FLM, le savoir pris comme point de départ ne permet pas d'accomplir la mission que l'on s'est assignée. Cette limitation de la perspective d'intervention ne se veut pas réductrice de la problématique générale de l'enseignement apprentissage de la langue française à cette seule dimension : elle nous semble nécessaire pour traiter la question sous l'angle des compétences linguistiques.

On ne peut ignorer par ailleurs la question de la représentation du savoir grammatical que se font, se sont construite, les différents intervenants du processus d'enseignement. Tant l'enseignant que l'apprenant ont une image de la grammaire – généralement réduite à sa composante orthographique et morpho-syntaxique – qui conditionne leur attitude ou leur intérêt à l'égard de ce savoir. Or le moins que l'on puisse dire est que cette attitude ne se caractérise généralement pas par un amour immodéré pour la chose grammaticale. En cause sans doute une vision, traditionnelle, normative, de cette matière, un discours inappropriable – nous le verrons – sur la langue, des options de formation plutôt littéraires, pour ne pas dire « artistes », et, spécifiquement pour le FLE, le sentiment, souvent répandu parmi les amateurs nombreux de l'expatriation, qu'il suffit de parler une langue pour savoir l'enseigner. Les acteurs du processus d'enseignement ne se sentent pas habilités par l' « Institution Langue » – on ne leur a jamais fait savoir ou sentir qu'ils l'étaient – à remettre en question le savoir ou même le discours sur le savoir. Résultat de cette attitude, il faut bien le dire, des stratégies d'évitement ou souvent de transposition fidèle du discours dominant. Alors, quand la méthode communicative a prôné l'éviction du discours grammatical explicite en FLE, … vous imaginez l'engouement.

Si a priori on comprendrait mal que le savoir grammatical soit différent en FLM et en FLE, le système de la langue étant identique, on doit admettre que, au départ de situations différentes, l'enseignement-apprentissage ne suive pas les mêmes chemins.

2 Dire la grammaire en FLM

En FLM, l'enseignement de la langue procède par explicitation d'un système que l'apprenant possède pour une grande part à son entrée dans le parcours scolaire. Il s'agit

donc du plaquage d'un discours censé décrire et expliquer ce qui se fait par ailleurs naturellement. La grammaire convoquée, reposant sur une tradition volontiers normative et morpho-syntaxique, n'a pas pour but d'apprendre à parler. Elle est centrée sur l'écrit, plus particulièrement l'orthographe, et sur la description-prescription des parties du discours et des fonctions syntaxiques au sein de l'unité phrase, la progression n'étant pas guidée par les besoins de l'apprenant, mais par la nécessité de proposer un pseudo-système dans son intégralité, partie par partie et fonction par fonction, selon un programme étalé sur les années d'études successives. Le tout, avec comme horizon le style des bons auteurs (vous savez, ceux qui écrivent en respectant les règles du bon usage…). Cette grammaire formelle apparaîtra, plus souvent qu'à son tour, éloignée du système pratiqué par l'apprenant : n'oublions pas que le recopiage n'est pas la moindre des recettes des manuels, surtout quand le savoir a atteint le statut de catéchisme depuis la moitié du XIXe siècle. Soyons de bon ton : on observe çà et là quelques concessions à la modernité linguistique. Cependant, le recours, essentiellement cosmétique, à l'innovation théorique (les arbres de Chomsky, par exemple) se fait sans vérification ni souci de compatibilité (le *Bon Usage* de Grevisse est ainsi un riant exemple de patchwork théorique). Les errements du discours proposé n'ont cependant que peu d'impact sur un apprenant de langue première : il connaît son système et celui-ci est apte à se construire indépendamment des élucubrations grammaticales des manuels. Cependant, ce discours erroné pourra donner le sentiment d'étudier une langue seconde, voire, pire encore, une langue morte, coupée de ses racines et de toute possibilité d'évolution. Ce discours est non seulement stérilisant, mais est responsable des attitudes de rejet décrites plus haut. Ce qui s'impose d'urgence – à côté de certaines préoccupations de transcription, mais remises à une plus juste proportion – est un retour du discours réflexif sur les pratiques langagières ainsi que le développement des compétences d'écoute et de parole, trop négligées par rapport à celles de lecture et d'écriture. Apprendre effectivement à encoder et produire un discours, ainsi qu'à en décoder, voire décrypter, un autre, requiert des compétences qui ne se construisent pas par la seule pratique scolaire du discours grammatical traditionnel.

Il s'agirait de rendre enfin les usagers conscients de leur responsabilité de producteur de langage. La grammaire normative a beau prescrire et proscrire, ce n'est ni une grammaire de production ni une grammaire explicative. C'est tout au plus une grammaire de reproduction, de reconnaissance et de réécriture. Elle omet de dire à l'usager qu'il est responsable de ce qu'il veut exprimer et qu'il dispose pour ce faire de

différents moyens dont il peut user librement. Un des objectifs de l'enseignant sera donc de faciliter la réappropriation par les usagers de leur langue, de leur droit de parole, via la réappropriation du discours fait sur la langue. La langue ne saurait être étudiée comme une langue seconde ou une langue morte.

3 Dire la grammaire en FLE

En FLE ou FLS, l'enseignement-apprentissage doit aboutir à l'appropriation d'un système de langue que l'on ne connaît pas à la base. Il agit dès lors plutôt par procéduralisation, description et application des procédures et mécanismes du système de langue étrangère. Le risque est grand de voir atomisé le système en micro-procédures, alors qu'il faut rechercher le maximum de cohérence et aider à construire un cadre auquel l'apprenant puisse se rattacher. Pour nous situer par rapport aux courants actuels, nous envisagerons brièvement la méthode communicative et ses avatars.

Contrairement à ce qui se passe en FLM, si le discours grammatical est erroné, l'apprenant ne peut se reposer sur ses propres connaissances préalables du système pour s'en sortir. Les dégâts collatéraux sont donc plus importants en cas d'inadéquation du discours à la matière. En outre, il apparaît assez rapidement que l'enseignement-apprentissage du FLE est plutôt d'abord tourné vers l'oral, surtout avec la généralisation des méthodes communicatives, actionnelles ou éclectiques, qui, si elles cantonnent ou relèguent l'enseignement grammatical à portion congrue ou nulle, n'ont jamais pu empêcher son maintien, parfois maladroit, voire honteux, dans un enseignement resté traditionnel sur la question. L'écrit, quant à lui, pourrait parfois plutôt être cantonné dans l'enseignement à objectif spécifique, même s'il a tendance à revenir sur le devant de l'estrade. Cela impose une prise en considération particulière du discours grammatical, tourné vers l'oral plus que vers l'écrit. Or la plupart des discours grammaticaux se révèlent la fidèle retranscription des grammaires de FLM dont la préoccupation essentielle reste l'écrit.

Le débat, qui a agité longuement les didacticiens, sur le fait de savoir si l'enseignement de la grammaire devait se faire de manière explicite ou implicite pourrait avoir trouvé un dénouement grâce à la neurolinguistique. Or il semble que ces deux types d'apprentissage ne mobilisent pas les mêmes zones et fonctionnalités du cerveau ; ils n'agissent pas à partir du même lieu et n'assument pas les mêmes canaux de formation. Ils apparaissent dès lors plutôt comme complémentaires que comme exclusifs l'un de l'autre ou concurrents. Il appartient donc à l'enseignant de doser au plus juste en fonction de l'apprenant – centration oblige – le caractère explicite ou

implicite du discours grammatical convoqué, ainsi que d'élaborer une grammaire explicite et une progression – nécessairement libre, car dépendant de l'apprenant – qui permette l'acquisition plus réflexive du système. Corollaire de ce constat de complémentarité, l'inéluctable modestie qui doit habiter l'enseignant. En effet, l'interlangue, cette grammaire intériorisée des apprenants qui procède par maternisation progressive de la langue étrangère, évolue sans qu'il soit toujours possible de prédire avec certitude dans quel sens, ni d'affirmer ce qui a provoqué cette évolution. Ainsi, si un apprenant commet tel type d'erreur, et que, après une intervention explicite de l'enseignant, il se corrige, rien ne permet de garantir que c'est l'intervention magistrale qui a permis le déclic et l'évolution : peut-être ne s'agit-il là que de l'effet de l'évolution souterraine de l'interlangue. L'enseignant en est dès lors réduit aux hypothèses et conjectures. Quoi qu'il en soit, on ne perd assurément rien, que du contraire, à combiner les deux approches dans un savant dosage qui favorise le développement, par toutes les voies d'accès, des compétences linguistiques de l'apprenant.

4 Le recours au sens comme évidence

Nous avons entrepris ces 15 dernières années une recherche sur la réforme du discours grammatical à l'école (Van Raemdonck *et al.*, 2004-2016). Notre volonté a été de restituer à la grammaire son pouvoir explicatif, en réduisant au maximum la terminologie et en recentrant le discours grammatical sur les mécanismes à l'œuvre lorsque nous communiquons.

La plupart du temps, nous choisissons de parler à propos de quelque chose. Ce quelque chose est la base d'un développement plus ou moins long : nous apportons de l'information à propos de ce qui peut être vu comme un support. On pourrait considérer que tout acte de langage consiste en la mise en relation d'un apport de signification à un support de signification. Cette relation apport-support est l'élément primordial de la communication. Dès lors, pour pouvoir rendre compte de la communication, il nous a semblé essentiel de retrouver sous tous les mécanismes grammaticaux cette même relation apport-support de signification.

C'est ainsi que nous la voyons à l'œuvre jusque dans la grammaire d'accord où l'apport transmet une information à propos du support, lui confère un élément de signification supplémentaire. En retour, le support transmettra à l'apport les marques morphologiques de ses catégories grammaticales spécifiques (le genre et le nombre pour l'accord de l'adjectif ; la personne et le nombre pour l'accord du verbe …). Toute

la grammaire d'accord se résume en fait à la mise en évidence de cette relation entre apport et support. Elle ne doit pas s'encombrer d'un pseudo-système de fonctions pour être décrite.

Il en va de même lorsqu'il s'agit d'expliquer la spécificité des différentes classes de mots, ainsi que les différentes fonctions de ces mots dès qu'ils sont intégrés dans une phrase ou dans un texte. Ce qui est en jeu, c'est la mise en évidence des relations entre les mots dans une phrase. La phrase est vue comme un réseau de relations apport-support ; le texte comme un réseau de phrases. C'est cet écheveau qu'il faut démêler et décrire, afin de permettre d'encoder le sens que l'on cherche à transmettre et de décoder celui qui a été transmis.

5 Un nouveau référentiel de grammaire pour les enseignants

La méthode d'enseignement que nous préconisons repose donc sur un principe assez simple : « *Moins* mais *mieux* de grammaire, et *plus tard* »… En fait, si la réflexion sur la langue peut être menée assez tôt, par des jeux d'observation, de manipulations, de collections de mots…, l'utilisation d'un discours grammatical, d'un métalangage spécifique, ne doit pas être prématurée. Ce qui importe, c'est que les élèves puissent percevoir les mécanismes de construction du sens à l'œuvre dans les productions langagières.

Le référentiel que nous avons proposé (Van Raemdonck *et al.*, 2011, 2015[2]), et sur lequel se fonde la progression curriculaire qui en a découlé, est destiné aux enseignants, tant de FLM que de FLES, ces derniers devant tous les jours entrer en classe avec le système linguistique complet en tête, afin de pouvoir réagir, si nécessaire, à toute question qui demanderait une réponse immédiate. Le discours proposé est censé leur donner une vision progressive et systématique de la langue, avec dans toute la mesure du possible, une explication, certes théorique, des enjeux de la production phrastique. Il ne sera pas exempt de terminologie, mais cette dernière se veut éclairante, la plus économique possible, au plus près des mécanismes ou des phénomènes dont elle a à rendre compte. Libre aux enseignants de l'utiliser en classe. Cependant, nous conseillons fortement, au moins dans l'enseignement primaire (6-12 ans), de faire le plus possible l'économie de termes qui pourraient constituer autant de filtres opacifiants, et de n'utiliser que ceux qui apportent réellement à la compréhension des mécanismes étudiés pour construire ou interpréter le sens en jeu.

Cet outil, à destination de l'enseignant, lui propose un modèle, un « tout se passe comme si ça se passait comme ça » : pas de vérité vraie, à laquelle personne n'a accès,

mais une construction systé(mat)ique qui semble bien fonctionner de manière isomorphe à notre langue. Ainsi, une fois reconstruite cette vision du système, l'enseignant pourra sélectionner les informations nécessaires à son enseignement à l'étape où il intervient, tout en étant capable de l'inscrire dans le tout global qu'est le système du modèle proposé. Il pourra transposer didactiquement ces informations de la manière la plus adaptée (en termes de concept, de terminologie, …), en fonction du public (de son âge, …) qu'il a devant lui. Nous avons opté pour un système qui puisse être exploité durant toute la scolarité, mais nous n'en avons pas établi les variantes didactiques en fonction de la diversité des publics. Le travail de transposition didactique reste celui de l'enseignant.

6 Une recherche-action comme levier du changement

L'expérimentation directe dans les classes constituait une étape incontournable de notre démarche. Elle est la condition sine qua non de l'obtention de réponses fiables et valides à nos interrogations visant à déterminer si nos propositions, contenues dans le référentiel, sont effectivement transposables et si l'on peut en tirer les bénéfices escomptés en terme de représentation de la langue et de la grammaire ; si le discours proposé permet d'appréhender les mécanismes fondamentaux à l'œuvre dans la construction du sens, tant à l'oral qu'à l'écrit ; si l'économie et le rendement supposés en termes d'énergie se réalisent effectivement ; si la méthode permet dans les faits un meilleur encodage et décodage des messages ; si l'économie de discours et du temps passé à maîtriser ce qui est devenu par la force de l'habitude un véritable objet d'étude en soi encourage à pratiquer d'autres activités qui fassent réellement sens, si, en d'autres termes, le réinvestissement d'une réflexion grammaticale non dogmatique dans les séquences proposées aboutissent effectivement à un développement des compétences dans le sens du mieux parler, du mieux écrire, du mieux lire et du mieux écouter ; si, enfin, notre approche permet de rencontrer les missions mêmes de l'école (« confiance en soi », « apprendre à apprendre », « citoyen responsable et autonome », « émancipation »), ce à quoi échoue la description traditionnelle.

Pour répondre à toutes ces questions, il a fallu observer dès le début de l'apprentissage, en première primaire, voire en pré-scolaire, les modes de construction des représentations sur la langue ainsi que les manières de préparer l'élève à recevoir des discours sur celle-ci. Nous avons donc proposé une recherche qui suive les élèves durant leur scolarité de la première année primaire à la troisième année du secondaire, avec à l'esprit la question de la nécessaire progression curriculaire corrélée au

développement méta-cognitif de l'élève.

Intervenir dès le début de l'enseignement obligatoire a eu pour conséquence de revoir la progression sur l'ensemble du curriculum grammatical de l'élève, à telle enseigne que les propositions faites une année, lors de nos interventions, ont pu se voir modifier en fonction de la nouvelle progression curriculaire proposée.

Nous nous sommes dès lors attachés à déterminer de la manière la plus claire possible et dans une vision réellement curriculaire comment définir et co-construire avec les enseignants – et les élèves – un système qui permette de développer des outils et des séquences réflexives sur la langue dans une perspective de réinvestissement de la réflexion grammaticale (non dogmatique) en vue de mieux parler, écrire, lire et écouter, pour soi et pour les autres.

La nouvelle progression curriculaire qui en a découlé fut le résultat tant de l'observation des classes, du dialogue avec les enseignants et de l'évaluation des séquences proposées, que d'une recherche nécessaire et parallèle sur le développement méta-cognitif des élèves afin d'évaluer quel savoir peut être co-construit à quelle étape de l'évolution de l'élève et d'interroger comment la dimension métacognitive, ici appliquée au langage, peut être impliquée dans les actions d'enseignement, les situations d'apprentissage et les processus cognitifs à l'œuvre dans les activités des apprenants. Ceci est d'autant plus crucial que la littérature psycholinguistique, abondante pour ce qui concerne l'acquisition de la grammaire chez le très jeune enfant (0 à 3 ans) est, par contre, très peu diserte en ce qui concerne la poursuite des apprentissages correspondant aux âges préscolaires et scolaires.

Cette progression curriculaire, conçue avec Lionel Meinertzhagen (voir <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab>), a pu trouver un champ d'expérimentation dans la collaboration fructueuse entreprise, dans la foulée, avec deux écoles qui ont accepté de basculer totalement vers notre système. Le succès fut incontestable, qui a montré qu'il est possible de faire plus de grammaire utile, propice à la construction et la déconstruction du sens, en faisant moins de grammaire futile, centrée exclusivement sur l'orthographe et l'étiquetage.

7 Les principes directeurs de la construction de la progression

Le discours grammatical qui sous-tend cette progression reposant essentiellement sur la mise en relation d'un apport d'information à un support d'information, ce fondement a aussi été celui du curriculum. Si l'objectif de l'enseignement de la grammaire est de construire et de renforcer la capacité à encoder et décoder des messages complexes et

pragmatiquement pertinents, pour le rencontrer, il est nécessaire d'approcher les composantes de tout message, à savoir des éléments de sens, des informations.

La progression proposée repose donc sur une appréhension de la langue par le sens qu'elle véhicule, non par les notions nécessaires à la compréhension de règles d'accord ou d'usage. L'approche inductive et globale, c'est-à-dire par l'observation du comportement des éléments de langage à travers le filtre de critères transversaux (par exemple, les quatre critères définitoires des classes de mots), donne lieu à une formalisation non pas lente mais étendue dans le temps, toujours corrélée à la compréhension d'un message émis ou à émettre. Le secondaire ajoutera aux niveaux d'analyse du texte et de la phrase, l'étude des composantes discursive, logique et informative, ainsi que la dimension stylistique, notamment par le réinvestissement et l'articulation des outils construits durant le primaire. Dès lors, dès la première année, l'élève, fort d'un système de description et d'analyse, réinvestit ses connaissances au service de la description fine des différents types ou genres de textes afin d'être, à son tour, capable d'en produire en tenant compte des situations de communication.

8 Une progression en rupture avec l'empilement des savoirs traditionnel(s)

La co-construction du savoir et du discours grammatical en classe doit se faire selon une progression curriculaire particulière, dont nous avons testé la pertinence *in situ* ces trois dernières années.

La question de la progression est couramment liée à celle de la définition de paliers déterminant, pour un moment donné, le capital de savoirs et de savoir-faire que doit détenir un élève. Cette conception dénote traditionnellement une considération stratifiée de l'enseignement du savoir scolaire (au sens large) par empilement (figure 1), l'élève ne disposant du matériel nécessaire complet qu'en fin de parcours : on étudie successivement le nom, puis le verbe, puis les autres parties du discours… alors que l'élève utilise déjà tous les mots pour faire des discours dès son entrée dans le cursus scolaire.

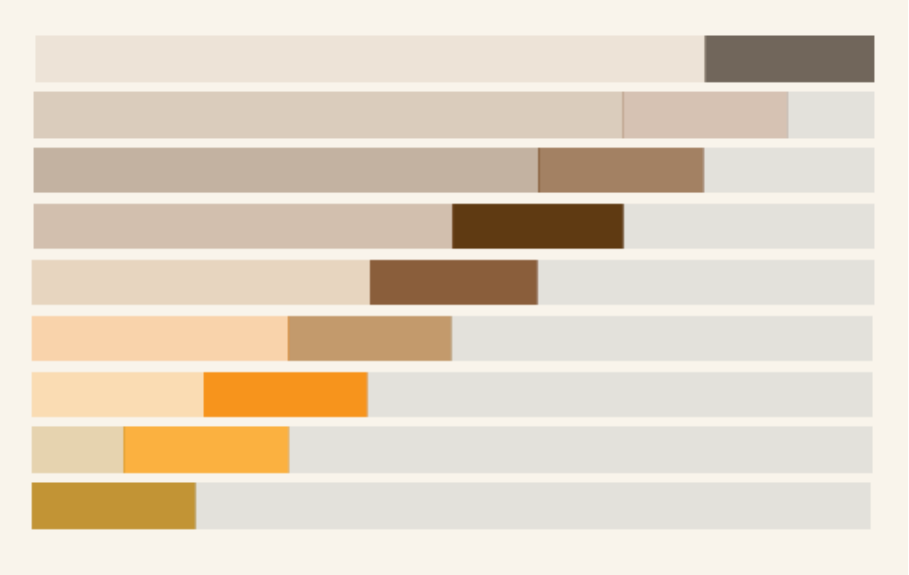


Figure 1 : Progression stratifiée par empilement

Plutôt que de procéder par addition et empilement de savoirs neufs requérant à chaque niveau quantité de répétitions de savoirs vus, nous avons préféré une vision plus proche de celle d'une variation de la densité d'approfondissement, plus « expansive » (figure 2), en partant du texte global comme réseau de relations de significations, pour aller progressivement, en affinant à chaque étape, vers l'étude des éléments constitutifs du texte, phrases, groupes sémantiques, groupes syntaxiques et mots. Il n'y a pas lieu d'attendre de l'élève qu'il puisse définir les classes de mots dès l'entame de son apprentissage. En revanche, les manipulations qu'il effectue très tôt sur le texte complet lui serviront d'assise à la théorie future sur le mot (figure 3).

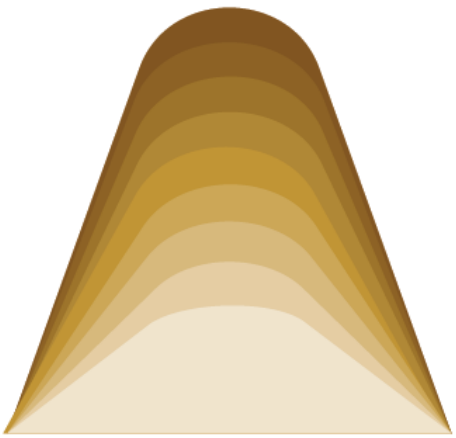


Figure 2 : Progression expansive

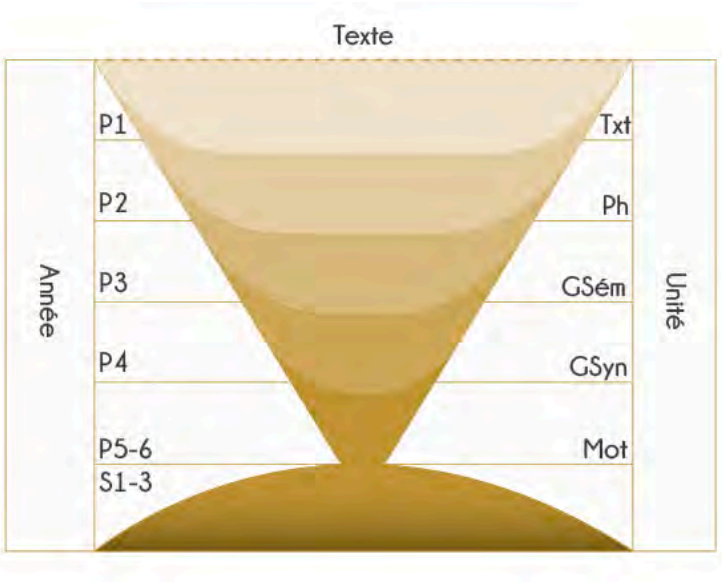


Figure 3 : Progression des objets d'appréhension

Traditionnellement, le cours de grammaire repose sur la découverte du mot, rapidement classé pour définir la phrase minimale. S'ensuit alors un incessant aller-retour de la phrase au mot, le texte étant généralement traité plus tard et indépendamment. En revanche, dans la progression proposée ici, chaque année procède par affinement d'un savoir-faire élémentaire en savoirs et savoir-faire plus développés, convoquant des structures langagières allant jusqu'au mot dans une mise en perspective constante du texte. En première et deuxième années (6-7 ans, figure 4), sur la base de textes entiers, les élèves décrivent les relations à l'œuvre à l'aide de dessins puis de mots, lorsqu'ils savent écrire. En fin de deuxième année (8 ans, figure 5), l'abord de la phrase ne parait pas prématuré compte tenu de la distance réduite qui la sépare du texte et les relations apports-supports s'organisent par phrase à l'intérieur d'un schéma textuel. En troisième année (9 ans, figure 6), sont approfondies les relations apports-supports au sein de la phrase au niveau des groupes sémantiques constitués. En quatrième année (10 ans, figure 7), on observe la correspondance entre les groupes sémantiques et les groupes syntaxiques qui constituent la structure de la phrase, les groupes syntaxiques s'organisant également en relations apports-supports. Ce n'est que vers la fin du primaire (vers 11-12 ans, figures 8 et 9) que l'on installe les classes de mots comme outils de descriptions et d'analyse (dont celles du nom et du verbe), des mots qui sont prédisposés à être utilisés comme supports ou apports. Cette appréhension pourra paraitre assez tardive en comparaison avec la manière traditionnelle de faire. En fait, l'installation de la catégorisation en classes de mots (et

les mots qui les portent : nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, connecteur) procède essentiellement sur la base de l'observation des manipulations opérées depuis le début de la scolarité et de l'analyse des schémas syntaxiques obtenus en quatrième, par des activités qui relèvent plutôt de la didactique ascendante pour une meilleure appréhension par les élèves. Jusque-là, toute relation syntaxique de dépendance est envisagée essentiellement comme une relation entre apport et support de signification. La terminologie employée se limite encore pour l'enseignement primaire aux termes *apport*, *support* et *lien*. Passé la sixième primaire (12 ans), toutes ces connaissances acquises seront mobilisées au service du texte pour en décrire la variété.

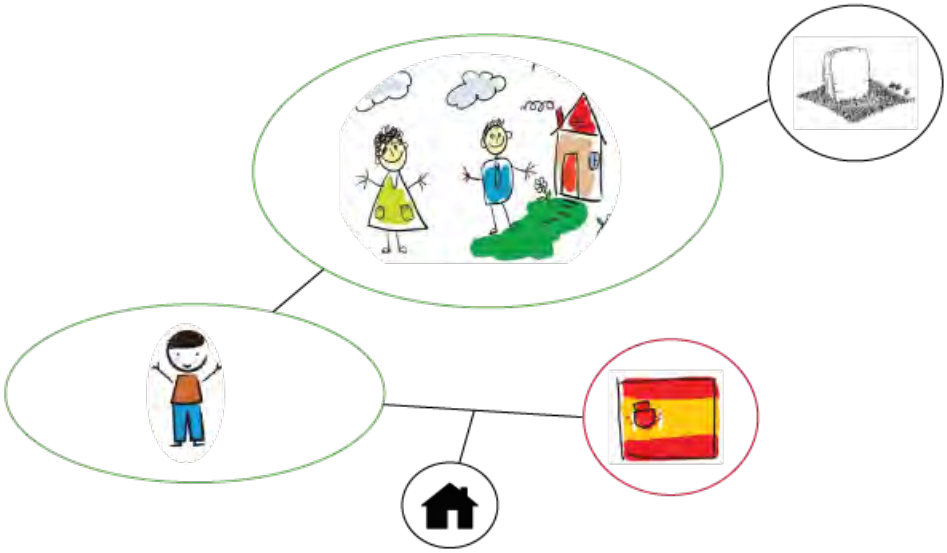


Figure 4 : L'analyse de texte à 6-7 ans

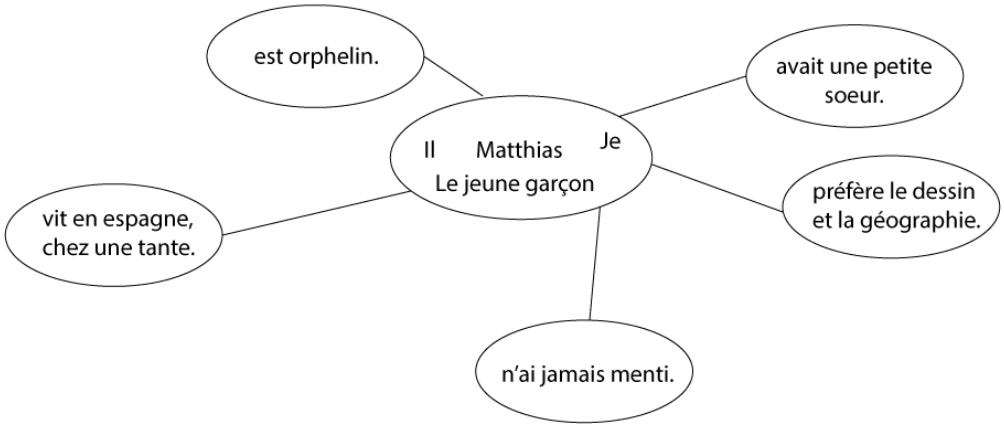


Figure 5 : L'analyse de texte à 8 ans

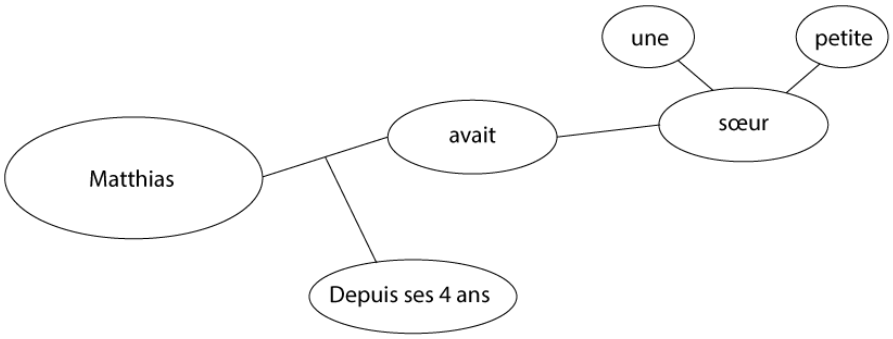


Figure 6 : L'analyse de phrase à 9 ans

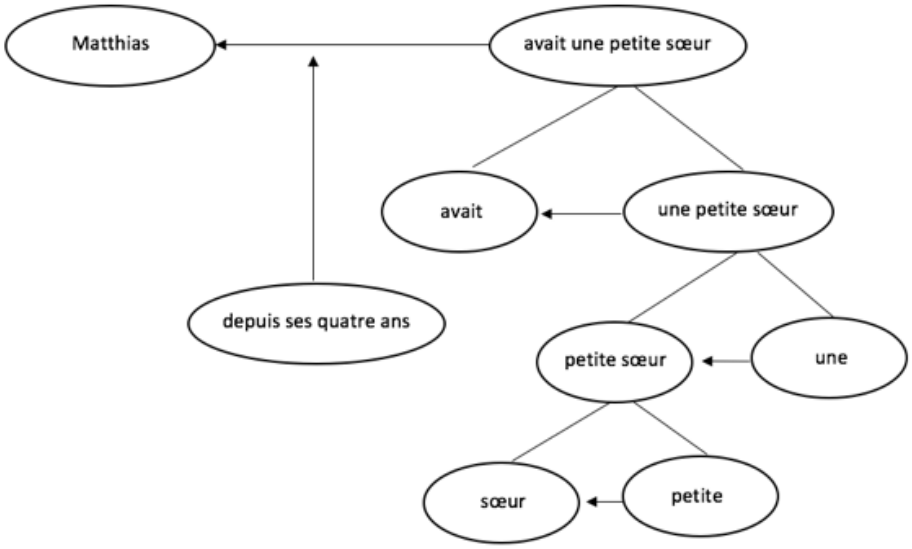


Figure 7 : L'analyse de phrase à 10 ans

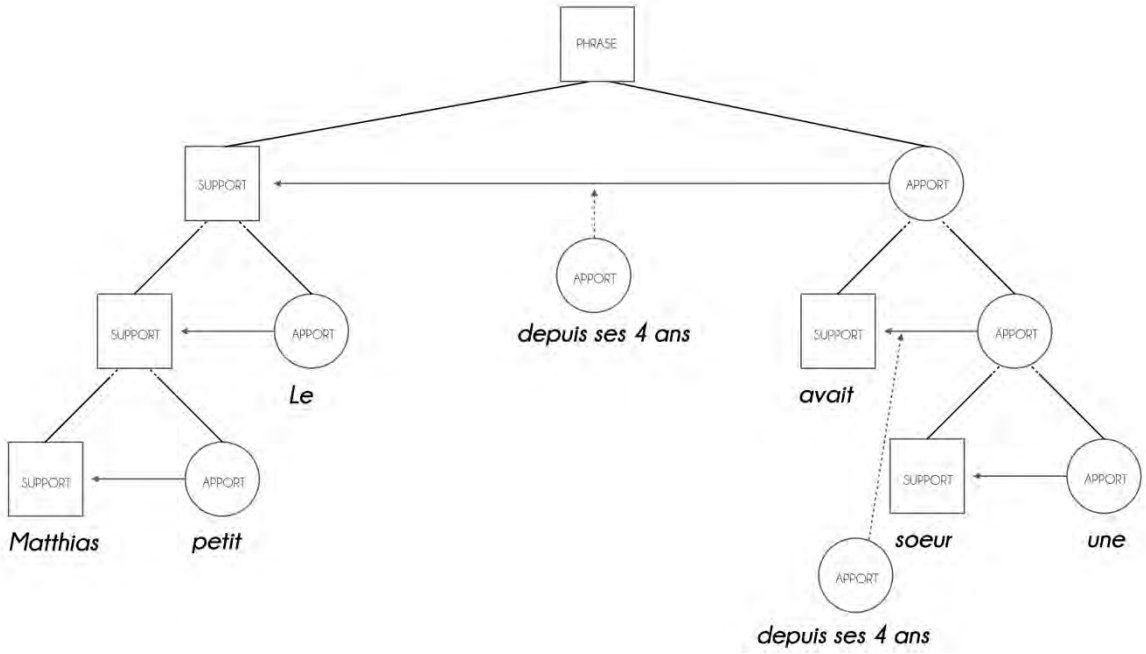


Figure 8 : L'analyse de phrase à 11-12 ans (1)

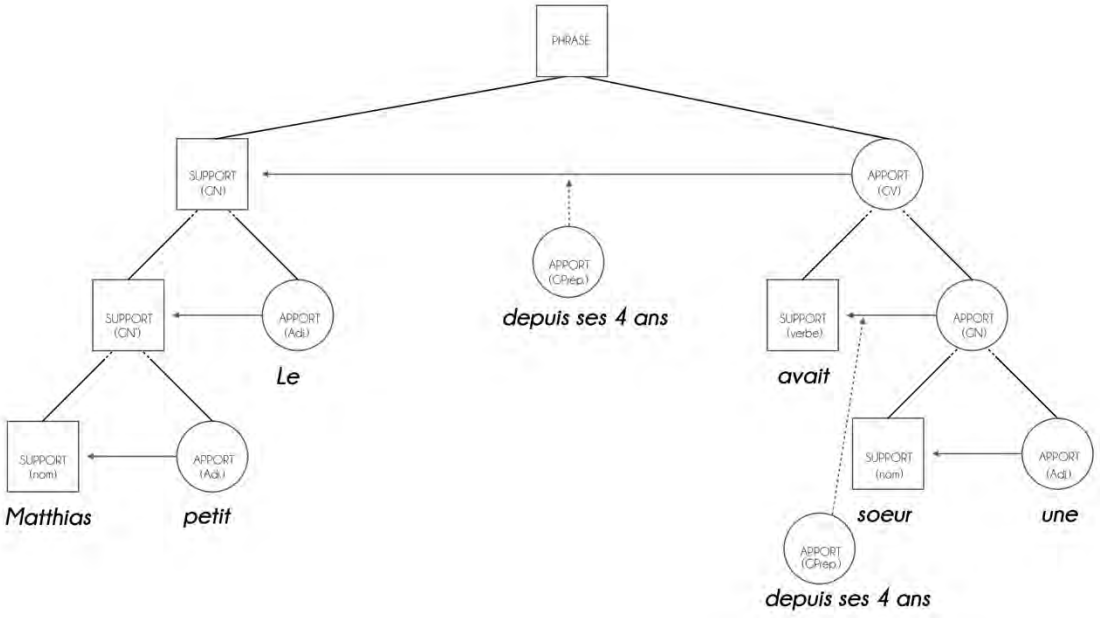


Figure 9 : L'analyse de phrase à 11-12 ans (2)

En secondaire (pour les élèves de 12 à 14-15 ans, figure 10), l'élève étant capable de distinguer les différentes classes de mots et décoder les réseaux de sens, l'accent sera davantage placé sur la distinction entre les différents mécanismes d'apports d'information (détermination et prédication). Dès lors, syntaxiquement, les termes de « noyau », « déterminant » et « prédicat » pourront remplacer les « supports » et

« apports » que l'on avait jugés suffisants jusque-là. On étudiera également la formalisation syntaxique et les constructions à énoncé ou énonciation complexes, ainsi que les différents types de variations.

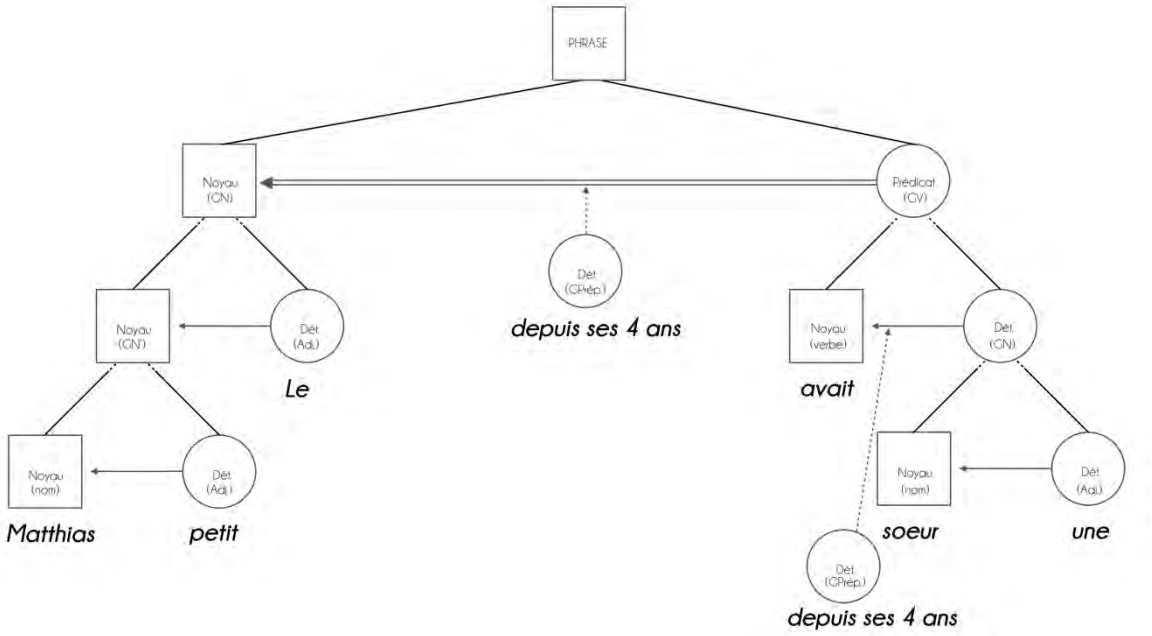


Figure 10 : L'analyse de phrase à 12-14 ans

On voit au fur et à mesure s'installer les outils de description et d'analyse pour l'encodage et le décodage du discours, outils qui n'incluent pas les traditionnelles étiquettes de fonctions de la grammaire française (COD, CC, …). Cette libération du poids de la tradition permet également aux enseignants de FLES de faire l'économie de la construction d'une terminologie lourde et obsolète, et de construire son discours grammatical dans la perspective de la (dé)construction du sens, plus adaptée à un enseignement de langue étrangère.

Nous montrerons dans la suite l'avantage de notre discours sur un point particulier : l'accord. En effet, la grammaire française est traditionnellement orthocentrée et vise souvent au bien écrire. Le système fonctionnel a d'ailleurs été élaboré à cette fin, chaque fonction devant sa prise en considération à la nécessité de procéder à tel ou tel accord. Ainsi, le COD doit-il sa fortune à la nécessité d'accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Si le COD disparaît, en même temps que les autres fonctions, qu'en est-il de l'accord de ce participe passé ?

9 L'accord

L'analyse et la progression proposées ci-dessus empêcheraient-elles, du fait de cette

disparition des étiquettes de fonctions traditionnelles, d'accorder correctement, et plus particulièrement le participe passé ?

L'accord est-il sacrifié ? Sera-t-il désormais possible d'accorder le participe passé ? L'enseignement du FLM et du FLES seraient-ils atteints et s'en relèveraient-ils ? Que du contraire, on va le voir. Le mécanisme de l'accord va enfin être rendu à ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être : un marqueur de cohésion entre éléments d'une phrase.

L'accord est le mécanisme, agissant tant à l'oral qu'à l'écrit, par lequel est établi un rapport entre deux termes, dont un (l'apport) apporte du sens au second (le support), lequel en échange transmet les traits et marques morphologiques liés aux catégories grammaticales pertinentes, c'est-à-dire qu'ils ont en partage (le genre et le nombre pour l'accord de l'adjectif ; la personne et le nombre pour l'accord du verbe (le genre et le nombre pour le participe passé)). Il y a donc un double processus de cohésion, d'échange entre l'apport et le support d'information : sémantique d'abord, morphologique ensuite.

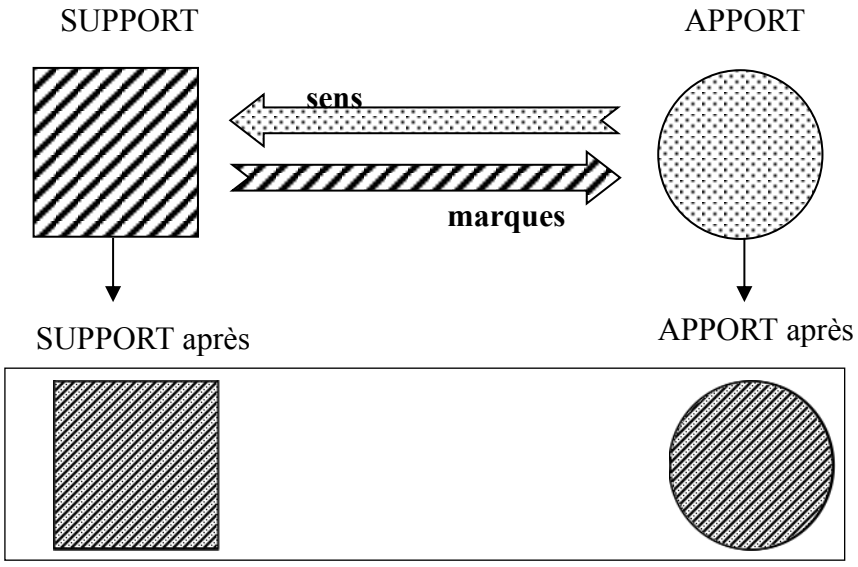


Figure 11 : Le mécanisme de l'accord

Toute la grammaire d'accord se résume en fait à la mise en évidence de cette relation entre apport et support, et du marquage qui permet d'indiquer la cohésion de groupe, autour d'une règle très générale et simple : un mot s'accorde avec le mot auquel il se rapporte.

Les seuls mots à s'accorder en français sont l'adjectif (en ce compris les anciens déterminants), et le verbe (en ce compris le participe passé). La règle générale d'accord

s'applique pour chacun d'eux. Pourquoi en irait-il autrement pour le participe passé ?

10 L'accord du participe passé

Les règles traditionnelles d'accord du participe passé (le *Bon Usage* en recense plus d'une quarantaine) se répartissent en quatre groupes, sans que l'on ait pris la peine de dégager une règle générale : participe passé employé seul, employé avec l'auxiliaire *être*, employé avec l'auxiliaire *avoir* et participe passé des verbes pronominaux

Ce qui frappe, c'est la multiplication des cas particuliers et des exceptions, pas toujours bien assignés par ailleurs (le cas particulier devrait respecter la règle générale, mais permettre de la préciser, à l'inverse de l'exception, qui laisse le cas hors règle).

Sans aucune volonté d'exhaustivité, citons quand même pour mémoire certains cas de participes passés employés avec *avoir* : le participe passé dont le COD/CDV, qui précède, est le pronom neutre[1] *le*, mis pour une proposition (de genre neutre), reste invariable *(C'est mieux que je ne l'avais **pensé***), alors qu'un accord au neutre éviterait l'exception ; le participe passé suivi d'un infinitif s'accorde avec le COD/CDV qui précède si celui-ci est sujet de l'infinitif (*Les violons **que** j'ai **entendus** jouer*), alors que préciser qu'il ne faut pas confondre COD/CDV du verbe dont on accorde le participe passé et COD/CDV de l'infinitif éviterait toute insistance sur une hypothétique proposition infinitive.

Pour remédier à ce que nous considérons comme une inutile complication, et rendre un minimum de sens au mécanisme de l'accord en jeu, sens qui se perd vu l'atomisation de la matière, nous proposons de retourner à la règle très générale, vue plus haut, dont découleraient toutes les autres : « Le participe passé, forme quasi adjectivale du verbe, s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte », *comme un simple adjectif*, serions-nous tentés d'ajouter. Évidente pour le participe passé employé seul, cette règle rend également compte des autres cas. Par exemple, le sujet est le mot auquel se rapporte le participe passé employé avec *être* (*Qui est **parti** ? **Elle***), et le COD/CDV celui auquel se rapporte le participe passé employé avec *avoir* (*Qu'est-ce qui est **mangé** ? La **pomme***, repris par le déterminant direct du noyau du GDV **que**). Dans ce dernier cas, il faut veiller à ce que le support présumé soit bien support du participe

[1] Il est cocasse que la tradition étiquette ce pronom comme neutre alors qu'elle ne reconnait pas d'existence à ce genre pour le français.

passé (et non COD/CDV d'un infinitif qui suivrait[2]). Les cas d'exception fondent, qui demandent néanmoins tous explication.

Ainsi, pour les participes passés employés avec *avoir* (*J'ai* ***mangé une pomme***), des verbes pronominaux réfléchis ou réciproques (*Je me suis* ***coupé le doigt*** >< *Je* ***me*** *suis* ***coupée*** *au doigt*), ou employés seuls dans des groupes prédicatifs second (***Excepté cette fille***, …), l'accord ne se fait pas si le support suit.

La position est en fait la cause de la plupart des exceptions[3]. Il est normal de la traiter à part, car elle ne participe pas de la logique générale de l'accord à l'œuvre en français. L'hypothèse qui explique ces exceptions est celle des copistes du Moyen Âge : lorsqu'ils recopiaient les manuscrits, ils réagissaient différemment selon l'ordre des mots. Si le mot auquel le participe se rapportait précédait, ils faisaient l'accord. S'il suivait, ils devaient l'attendre, revenir en arrière, retrouver le participe, accorder, insérer difficilement les marques d'accord dans le cadre d'une écriture continue (sans espace, appelée *scripta continua*), retourner où ils étaient avec du retard, … Dans ces conditions, l'accord s'est peu à peu perdu. Cette tendance à l'invariabilité fut relevée et généralisée. D'une tendance majoritaire, on a fait une règle totalitaire. Si l'usage était à la base de la règle, la règle a modifié l'usage[4].

---

[2] Ex. La pianiste que j'ai entendue jouer >< La chanson que j'ai entendu jouer.

(J'ai entendu *une pianiste* jouer) >< (J'ai entendu *jouer une chanson*).

[3] Les cas que recouvre ce type d'« exceptions » sont en fait majoritaires. Cependant, s'ils sont traités comme exceptions, c'est parce que le facteur de position n'intervient que très exceptionnellement dans la mécanique de l'accord. Il s'agit donc plus d'une exception à la logique de l'accord qu'une exception d'ordre statistique.

[4] Attention, la règle de l'invariabilité du participe passé lorsque son support le suit, ne peut être étendue à quelques autres tournures (de 1 à 3) :

Ex 1 : *Pressée*, **elle** court du matin au soir.

Ex 2 : Tout *agitée* qu'**elle** est, …

Ex 3 : Est *considérée* majeure toute personne ayant atteint l'âge de 18 ans.

Ex 4 : J'ai *mangé* **une pomme**.

Dans les exemples 1, 2 et 3 le support suit effectivement le participe passé, mais le lien qui unit le nom et l'adjectif, tout comme celui qui unit l'ancien sujet à l'ancien attribut ou à son prédicat entier, est beaucoup plus fort que le lien entre le participe et le déterminant direct du verbe (exemple 4), et donc on

L'accord du participe se règle donc parfaitement dans le cadre d'une règle générale, simple et unique, de cohésion entre apport et support d'information. On peut commencer l'enseignement de cet accord très tôt, en même temps que les autres accords grammaticaux, sans qu'il soit nécessaire de recourir à un appareil fonctionnel défaillant bien qu'orthocentré. Exit donc le COD et autres étiquettes fonctionnelles traditionnelles.

Cette disparition facilite en fait bien les choses, tant au niveau de la description des discours, du texte et de la phrase, qu'à celui de la grammaire d'accord, qui trouve dans le discours proposé ici une nouvelle cohérence générale et une solution plus qu'économique pour l'accord du participe passé. L'enseignement révisé de la grammaire retrouve dès lors toute son utilité dans la maîtrise de l'encodage et du décodage des discours. L'enseignant, tant en FLM qu'en FLES, peut se concentrer sur la (dé)construction du sens, l'encodage et le décodage des messages.

11 Conclusion

Il est nécessaire aujourd'hui d'encourager enseignants de FLM et FLES et élèves à interroger les savoirs grammaticaux ancestraux, parce que ceux-ci ne répondent plus aux besoins langagiers actuels. Pour les aider dans cette démarche, nous avons synthétisé et simplifié dans les pages de notre référentiel quelques décennies d'études approfondies en linguistique française, qui se sont efforcées de restructurer, réorganiser et rendre enfin cohérents et pertinents les apprentissages grammaticaux. Notre volonté est donc sans conteste la transparence de la théorie et l'efficacité des termes et des règles choisis. Constatant que leur intuition de natifs, souvent plus proche de celle des linguistes que des discours des grammairiens traditionnels, se reflète dans la théorie que nous proposons de leur enseigner, les enfants et les adolescents francophones pourront progressivement, âge par âge, chacun à la mesure de ses capacités d'abstraction, retrouver la confiance nécessaire à l'abord d'un acte de parole ou d'écriture. Les apprenants allophones pourront, quant à eux, bénéficier d'un enseignement exempt des reliquats d'un paradigme terminologique culturel devenu poussiéreux et relevant davantage du musée que de la salle de classe.

Notre responsabilité sociale est de proposer aux enseignants un discours dont la transposition didactique est envisageable. Elle est également de leur proposer une progression curriculaire qui leur permette de co-construire avec leurs élèves les savoirs

---

maintient l'accord.

nécessaires au renforcement des compétences Lire – Écrire – Écouter – Parler, tant en production, qu'en interprétation, donc. C'est le programme d'une linguistique qui a oublié d'être nombriliste, d'une linguistique applicable, dont nous défendons l'avènement.

12 Bibliographie

Van Raemdonck D. *et al*. (2004-2016). GRAMM-R scola I et II. Différents rapports sur l'analyse du discours grammatical remis à la FWB, Bruxelles : ULB.

Van Raemdonck D., avec Detaille, M. & la collaboration de Meinertzhagen, L. (2011, 2015[2]). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

Van Raemdonck D. & Meinertzhagen L. <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab>

Le français vert: la route est ouverte

Zheltkova Olga
olga.zheltkova@list.ru
(Université nationale de recherche École supérieure d'économie - Russie)

Résumé

Comment sensibiliser les jeunes aux idées du Développement Durable aux cours de français langue étrangère? Comment le faire si dans leur vie quotidienne ils voient que la société n'en est pas très préoccupée et n'y réfléchit pas? La communication porte sur l'expérience qui a été effectuée aux cours de français langue étrangère avec les élèves de 10-11 classes (15-17 ans), futurs étudiants de la formation économique qui font leurs études au Lycée de l'Université nationale de recherche École supérieure d'économie à Moscou. Lors du travail nous avons utilisé les méthodes quantitatives ainsi que qualitatives (enquête en ligne, interviews individuels et en groupe, réunion de groupes) qui visaient à mieux comprendre la perception par des jeunes apprenants du monde équitable, vivable et viable.

Mots clés

FLE, développement durable, projet interdisciplinaire, projet de recherche pour les adolescents

1 Introduction

De nos jours il est bien nécessaire de réfléchir aux problèmes liés à l'environnement et à sa protection; les idées du développement durable doivent être plus accentuées. La culture écologique fait partie de la culture générale de l'individu, elle est associée à son développement personnel. Nous sommes prêts à affirmer que la culture écologique est un facteur du développement durable (DD) de la société.

Qu'est-ce que nos enfants savent sur le DD? Est-ce que les jeunes gens se rendent compte des conditions de leur vie dans 10 ou 20 ans et seront-ils capables de préserver notre planète? Il ne faut pas oublier que les adolescents d'aujourd'hui sont les futurs adultes responsables de notre vie de demain. Nous devons nous rappeler que le monde durable de demain se construit par ces adolescents. Ce sont eux qui doivent nous aider aujourd'hui à protéger le milieu de vie, le construire et le soigner par la prise de conscience des concepts du DD.

Le français langue étrangère (FLE) est un bon instrument pour aider les jeunes à sensibiliser le monde aux idées du DD. Elles servent de base à la création des projets de recherche en français pour les élèves qui apprennent le FLE.

Dans le cadre de la recherche en question nous voudrions décrire l'expérience du travail sur les concepts du DD avec les apprenants.

Le Lycée de l'Université nationale de recherche Ecole supérieure d'économie a été fondé comme le nouveau modèle de la pré-université en 2013, il y existe 8 filières de formation, ce sont «Mathématiques, informatique et ingénierie», «Mathématiques et économie», «Economie et sciences sociales», «Sciences humaines», «Gestion», «Etudes orientales», «Psycologie» pour les adolescents de 15-17 ans. Le format particulier de l'organisation des études dans le lycée permet aux élèves de choisir non seulement la filière de formation, mais aussi, d'élaborer un programme individuel. En fonction de la filière de formation, on propose au public l'enseignement de base pour certaines disciplines et l'enseignement approfondi pour les autres. Quant aux langues étrangères, ce sont 4 leçons de 40 minutes par semaine pour les modules de base et 6 leçons de 40 minutes par semaine pour les modules approfondis. Malheureusement, dans notre établissement il y a seulement 70 lycéens parmi 1500 élèves du lycée qui ont choisi l'apprentissage du FLE.

Comment on peut sensibiliser les élèves aux idées du DD, s'ils ne sont même pas trop motivés par l'apprentissage des sciences naturelles? Dans cette situation on se demande: «Comment peut-on organiser efficacement l'enseignement et l'apprentissage du FLE et, en même temps, aider les lycéens à comprendre et à accepter les concepts du DD?».

Le caractère hétérogène des groupes de FLE composés des apprenants de différentes filières de la formation économique, ayant des intérêts très variés et parfois peu d'affinités, rend le contexte pédagogique encore plus compliqué.

Cela nous parait pourtant réalisable, car les apprenants ont le même objectif. Ce n'est pas seulement le désir d'apprendre la langue et de bien communiquer en français, c'est aussi celui de se réunir autour d'un problème socialement important.

L'importance de la formation de l'éco-citoyenneté aux cours de FLE a été déjà traitée par les professeurs russophones de FLE (Kozarenko, 2014)[1]. En 2015 l'Université de Finance a organisé à Moscou le colloque francophone consacré aux problèmes du DD. La revue «La langue française» a publié les documents sur la pollution des villes; les énergies alternatives; le rôle du FLE vert (Kozarenko, 2013, 2015; Kozarenko & Schmitt, 2016)[2].

Pour réaliser le projet concernant le DD aux cours de FLE au lycée nous avons défini les tâches suivantes:

1. Etablir le cours optionnel de FLE visant à l'étude des concepts du DD.

[1] Kozarenko O. (2014). La francophonie en question. *Former les éco-citoyens : comment le faire en FLE?,* 580-593. Montréal : RIFEFF.

[2] Kozarenko O. (2013). Le premier septembre (№ mars). *Villes: vivre ou survivre*, 20-33. Moscou : Edition Le premier septembre.

Kozarenko O. (2015). La langue française (№ octobre). *Enseigner les énergies alternatives en classe de FLE*, 17-24. Moscou : Edition Le premier septembre.

Kozarenko O. & Schmitt D. (2016). Le premier septembre (№ avril). *Le FLE vert*, 17-19. Moscou : Edition Le premier septembre.

2. Aider les lycéens à développer en français des sujets pour leurs projets de recherche à la base des idées du DD.
3. Elaborer des recommandations méthodologiques pour la mise en oeuvre du projet et suggérer des sources en français.
4. Organiser la discussion de ces projets pendant les cours de FLE.
5. Analyser avec les lycéens les résultats de leur travail pendant ce module de FLE.

2 Organisation du module sur le DD dans le cadre de l'apprentissage du FLE

2.1 Méthodes de recherche

Comment aider les lycéens à comprendre les idées du DD et puis à choisir les sujets de recherche?

Avant tout nous avons décidé d'évaluer leur connaissance des concepts du DD en effectuant une enquête. 85 personnes ont été interrogées.

Voici les deux questions de cette enquête.

Question № 1 - «Qu'est-ce qu'est le développement durable?»

1. 75% de lycéens ont lié cette notion à de tels termes qu'«une vie» ou bien «un être»: «ce terme peut être appliqué à tous les êtres vivants», «c'est un progrès constant de la vie, sans les hauts et les bas», «il s'agit d'une vie permanente», «c'est quelque chose qui est liée à un être», «il s'agit des êtres de notre planète».
2. 13% ne savent pas du tout ce que c'est que le DD.
3. 12% suggèrent que le DD c'est un développement pérmanent des recherches, d'une compagnie, d'une formation etc., par exemple, «la période pendant laquelle l'entreprise se développe», «le processus d'éducation, le développement intellectuel tout au long de la vie» ou «il s'agit d'une étude qui peut mener au but ultime».

Question № 2 – questionnaire à choix multiples:

«Qu'est-ce qu'est le développement durable?»

1. «C'est le développement qui répond aux besoins du présent.»
2. «C'est un développement écologique pour améliorer l'état de l'environnement.»
3. «C'est un progrès scientifique orienté vers la construction de nouveaux bâtiments.»

On a interrogé 175 lycéens de 15-16 ans. Les résultats de ce questionnaire sont les suivants:

- réponse 1 - 38%;
- réponse 2 - 30%;
- réponse 3 - 32%;

Les lycéens ont mieux répondu au QCM, il y a plus de réponses correctes, et le nombre des élèves qui ont pu répondre au QCM est plus élevé par rapport à la question ouverte. Bien sûr, il est plus facile de choisir une des réponses proposées que de s'exprimer librement par écrit.

Pour familiariser les lycéens avec les concepts du DD nous avons respecté les étapes suivantes:

- le visionnage et la discussion autour des vidéos de MOOC de l'UVED: les apprenants regardaient avec intérêt, presque toute l'information était nouvelle pour eux;
- l'étude et l'analyse des 17 objectifs du DD (17 objets pour transformer notre planète): les élèves ont délibéré avec intérêt, ils ont fait des suggestions sur leur participation à cette activité. Par exemple: «Énergie propre à un coût abordable» c'est d'éteindre la lumière quand on quitte la pièce, d'acheter des lampes à basse consommation ou laisser leurs téléphones portables dans les sacs quand on est à l'école pour économiser de l'éléctricité; «Consommation et production responsables» c'est de chercher une alternative moins polluante et plus écologiques, de jeter des produits plastiques dans les containers spéciaux; «Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques» c'est de diminuer l'utilisation des aérosols;
- l'analyse de l'information sur les sites Web consacrés au DD: les lycéens ont préparé de petites présentations pour raconter des faits intéressants.

2.2 Etapes essensielles

A notre avis la dimension environnementale du DD est la base des autres (économique et socioculturelle), voilà pourquoi nous nous sommes arrêtés à cette dimension en proposant aux lycéens de choisir des sujets de recherche eux-mêmes.

Pour faciliter la compréhension du devoir par les lycéens, nous leur avons suggéré en guise d'exemple trois sujets différents du projet de recherche sur les concepts du DD. On a discuté ensemble des problématiques, des objectifs et des tâches à se fixer et on a présélectionné des sources de données ou de documentation dont on pourrait se servir. Voici ces sujets:

1. «Services écosystémiques» comme le nouveau mode de vie.
2. Tourisme durable à travers la Russie.
3. Bâtiments verts: les éco-matériaux produits localement.

Après en avoir discuté nous avons organisé une session de brainstorming pendant laquelle on a parlé des problèmes environnementaux du monde, ceux de Russie et de Moscou; des points d'intérêt des lycéens, de leurs points de vue sur ces problèmes. Après les débats conjoints les lycéens ont pu formuler les sujets de leurs projets sur le DD:

1. Economie verte: le bien ou le mal pour le domaine d'économie.
2. Développement Durable comme intelligence du XXIe siècle.
3. Pollution atmosphérique: la menace à la population?
4. Terre verte dans les slogans français et russes.
5. Excursions vertes à travers Moscou.
6. Réactifs dans les rues: une invention géniale ou une faute fatale?

7. Protection des animaux est la mode des ados.
8. Guide écologique pour les élèves du Lycée de l'Université nationale de recherche Ecole supérieure d'économie**.**

Un des lycéens qui s'intéresse beaucoup à l'informatique et à l'ingénierie a décidé de choisir le sujet sans rapport avec le DD - «Fraude à la carte bancaire en France et les principes générales de la sécurité». Pour nous c'était un défi de l'intéresser par notre projet commun. Eh bien, 15 lycéens ont lancé 9 projets de recherche dont 8 étaient sur le DD.

Pour le travail efficace sur le projet nous avons mis au point les recommandations méthodologiques.

Tableau 1 présente les pas principaux, leurs objectifs et les caractéristiques.

Etape	Titre de l'étape	Caractérictique de l'étape
Pas 1	Mise en évidence d'un problème	Les raisons de la recherche et la définition du problème
Pas 2	Planification de la recherche	Les participants de la recherche et la forme de collaboration La méthode de recherche et le calendrier de travail
Pas 3	Approfondissement de la problématique	La revue des sources documentaires et la collecte des informations et des données Les questions de la recherche
Pas 4	Organisation du processus et préparation du matériel	La collecte des données La compilation, l'analyse et l'interprétation des données recueillies
Pas 5	Rédaction du rapport de recherche et de la présentation	Préparer un rapport, citer les sources et les exemples et mettre au point une présentation
Pas 6	Présentation du projet et utilisation des résultats dans l'action	L'évaluation du projet, l'échange d'opinions et la diffusion des résultats

Tableau 1 : Les étapes principales et leurs objectifs

Le figure 1 présente l'algorithme du travail sur le projet.

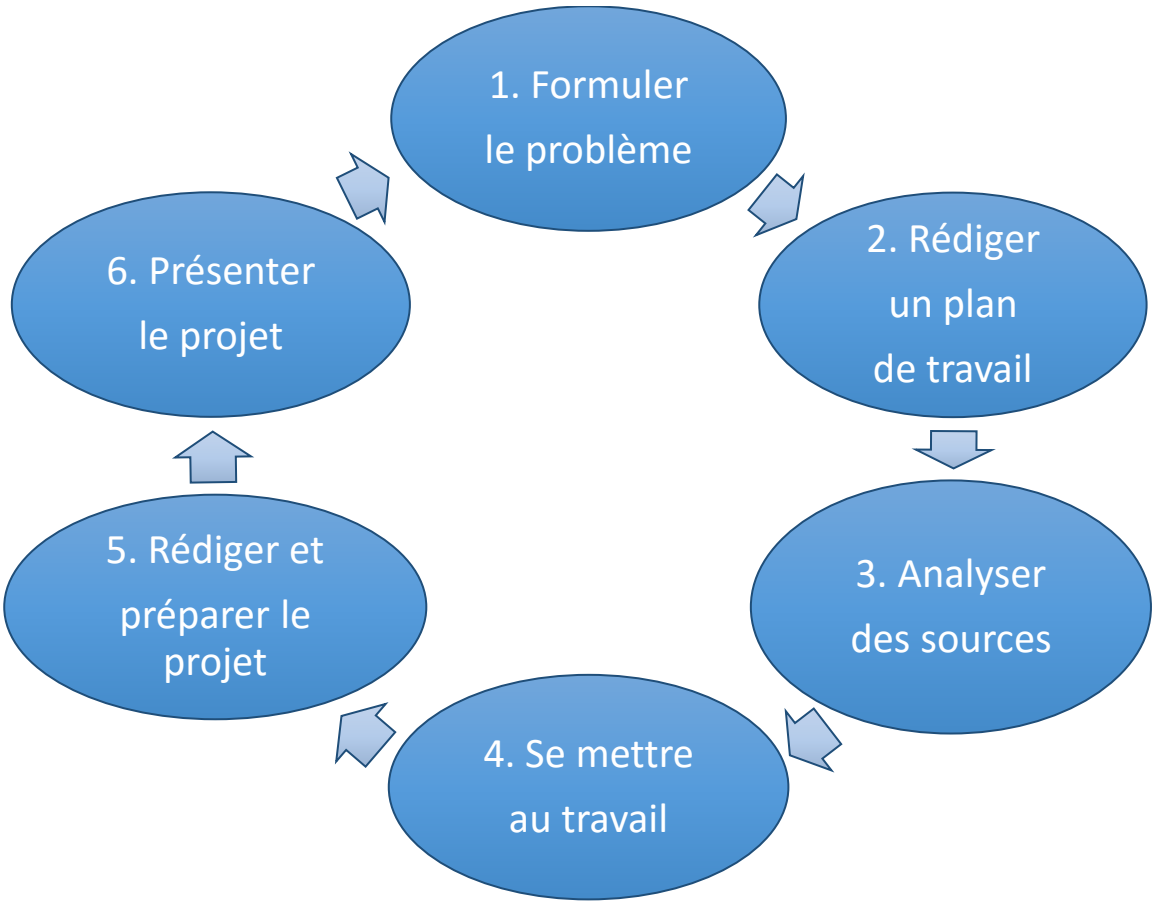


Figure 1 : Algorithme du travail sur le projet

On a analysé et évalué en collaboration chaque étape du travail sur les projets. Les lycéens se sont entraidés, se sont conseillés et ont trouvé des idées novatrices.

2.3 Travail des lycéens

Les lycéens ont fait preuve d'un vif désir d'avancer leurs projets de recherche, ils étaient motivés et investis à toutes les étapes. Cette activité a permis d'observer le fonctionnement de plusieurs groupes formés spontanément qui puissent être décrits selon les critères différents.

Les critères de la répartition en groupes sont:

- le nombre de participants;
- les intérêts communs;
- le sujet du projet;
- la sympathie mutuelle.

Les types de groupes sont:

- des mini-groupes (2 lycéens);
- les lycéens du même niveau de connaissances en français;
- les lycéens du niveau différent en français (faible + fort);
- les lycéens ayant le français en tant que la première langue étrangère;
- les lycéens ayant le français en tant que la seconde langue étrangère.

3 élèves ont décidé de travailler de manière autonome:

1) l'élève la plus forte du groupe;

2) la plus faible du groupe;

3) l'élève avec le projet sans rapport au DD.

2.4 Résultats

Qu'est-ce que le projet sur le DD en français a apporté aux lycéens? Quelles sont leurs impréssions sur le concept du DD et, en même temps, sur leur travail en français?

Nous avons reçu les réponses pendant la discussion organisée à l'aval de ce module. Tous les adolescents étaient contents de leurs projets, ils ont noté le caractère particulier de ce travail, chacun a donné son avis sur le fonctionnement du groupe et son propre rôle au sein du projet. Le projet a contribué au perfectionnement de la communication des apprenants en français. Ils ont apprécié la possibilité de recherche dans un domaine inconnu.

Le retour positif des stagiaires concernaient aussi le fait qu'ils étaient arrivés à se débarrasser de barrière linguistique et canaliser leur énergie et attention vers d'autres activités en français: par exemple, des concours et des colloques en français.

En répondant à la question «La participation au projet sur le développement durable comment vous a-t-elle aidé à perfectionner votre français?» les lycéens ont constaté qu'ils avaient lu beaucoup d'articles en français pour trouver des informations concernant leurs sujets de recherche et se communiquaient en français. Les apprenants ont commencé à se rendre compte des erreurs en français et ils arrivaient à s'autocorriger: «c'est étonnant mais j'entends mes erreurs», «je révisais notre présentation et j'ai pu repérer quelques erreurs moi-même», «quand nous étions en train de discuter notre projet, nous essayions de trouver nos erreurs et de les corriger». En même temps, ils ont découvert avec l'étonnement que la lecture des articles en français sur le DD n'était plus si difficile qu'auparavant, ils étaient capables de saisir le sens global et en plus, c'était l'occasion pour eux d'enrichir leurs connaissances sur le DD. Voici quelques opinions: «grace à ce projet j'ai commencé à regarder des émissions consacrées au DD en version française», «ce projet m'a aidé à comprendre ce que c'est le DD, de plus, maintenant je n'appréhende pas la communication en français», «j'apprends depuis très peu de temps le français mais je peux déjà réaliser une tâche en français», «c'est mon premier si grand projet de recherche en français depuis 5 ans d'apprentissage», «je peux expliquer en français ce que c'est le DD».

Pour les lycéens ce module était une nouvelle façon d'améliorer et d'approfondir leurs connaissances en français, d'une part, et une possibilité d'acquérir des connaissances sur les concepts du DD, d'autre part. C'était l'opportunité de comprendre et d'explorer des problèmes environnementaux dans le monde moderne, la tentative de trouver une solution pour certains de ces problèmes.

Pour nous, en tant que professeurs de FLE, c'était une bonne expérience d'intégrer le concept du DD à l'enseignement de FLE. La langue française sert d'un instrument puissant de recherche en mode projet et de sensibilisation des apprenants aux idées du DD. La méthode actionnelle prévoit que les apprenants effectuent une activité réelle et ils atteignent leurs objectifs par les moyens de la langue française. Chaque partie thématique prévoit la réalisation du projet.

3 Références

Kassimov N. & Mazourov Y. (2007). *Le concepts de développement durable et ses dérivés : le discours de l'étudiant*, 12-192. Smolensk, Russie : Ouniversoum.

Kozarenko O. (2013). Le premier septembre (№ mars). *Villes: vivre ou survivre*, 20-33. Moscou : Edition Le premier septembre.

Kozarenko O. (2014). La francophonie en question. *Former les éco-citoyens : comment le faire en FLE?,* 580-593. Montréal : RIFEFF.

Kozarenko O. (2015). La langue française (№ octobre). *Enseigner les énergies alternatives en classe de FLE*, 17-24. Moscou : Edition Le premier septembre.

Kozarenko O. & Schmitt D. (2016). Le premier septembre (№ avril). *Le FLE vert*, 17-19. Moscou : Edition Le premier septembre.

Université numérique : <https://univ-numerique:fr >, consulté le 22 janvier 2017.

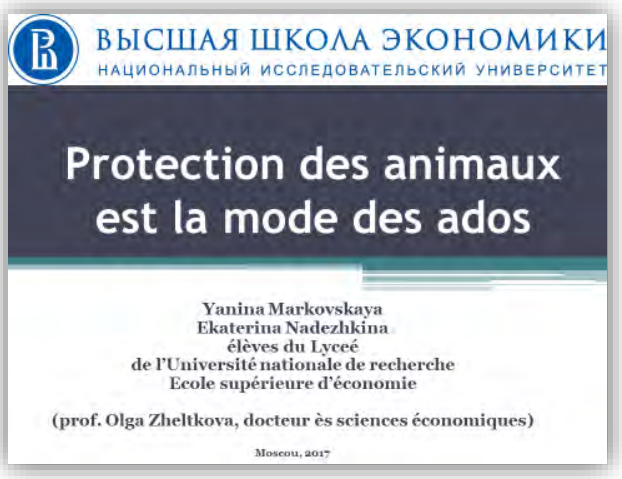
Nations Unies : <http://un.org>, consulté le 15 janvier 2017.

Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques : <http://reseau-canope.fr>, consulté le 15 janvier 2017.

Annexes

Les photos des pages de garde des projets des lycéens.

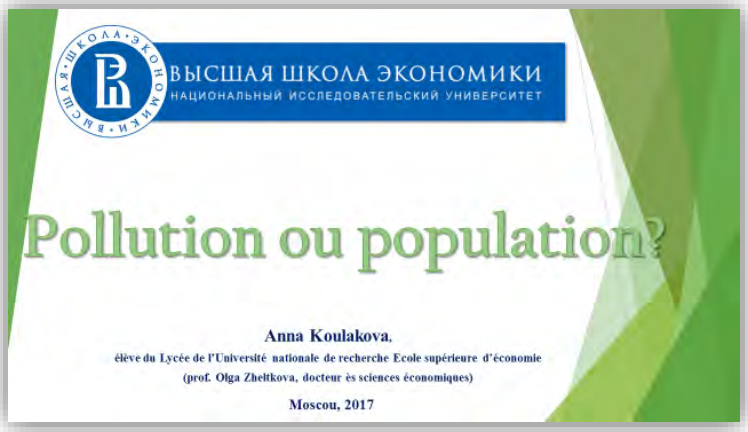
Projet 1



Projet 2



Projet 3



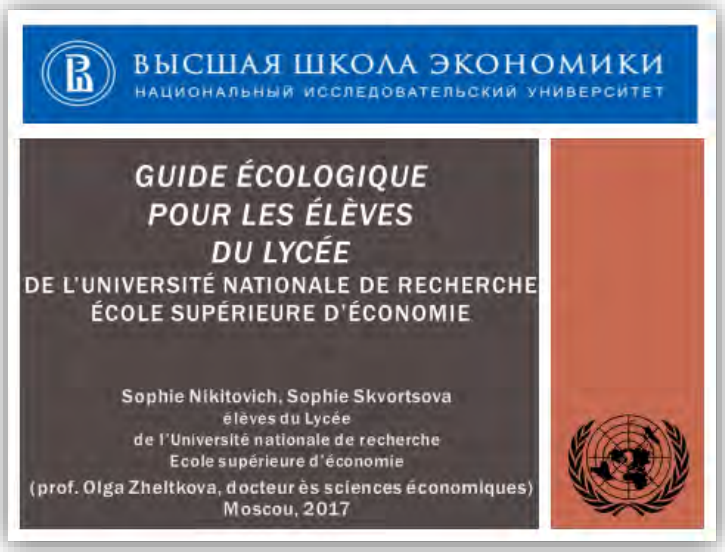
Projet 4



Projet 5



Projet 6



Capacité d'interaction culturelle, un atout pour mieux s'adapter ?

TRINH Thi Nguyet Anh
anh.trinhthinguyet@hust.edu.vn
(Institut Polytechnique de Hanoï – Vietnam)

Résumé

En 2010, un nouveau type de formation a été signé dans le cadre de coopération entre l'Institut Polytechnique de Hanoï, Vietnam et l'Université Plymouth St.Mark & St.John UCP Marjon, Royaume-Uni : former des licences d'anglais professionnel international (International Professional English/IPE). Pour eux, la deuxième langue vivante française est une matière obligatoire. Après trois ans d'études, les étudiants qui répondent aux critères scientifiques et financiers continueront leur 4e année en Angleterre avec des étudiants venant d'autres pays. Pour pouvoir suivre les cours à l'étranger et s'adapter au nouvel environnement, la compétence à communiquer et à interagir culturellement joue tout d'abord un rôle important. Dans le cadre de la présente communication, je voudrais vous présenter la proposition d'un nouveau cursus pédagogique pour favoriser la production orale et la compétence à interagir culturellement adaptées au nouveau public et pour pouvoir aider nos étudiants à bien préparer avant de partir pour UCP Marjon.

Mots clés

Interaction culturelle, adaptation, cursus pédagogique, TICE

1 Introduction

En 2010, un nouveau type de formation a été signé dans le cadre de coopération entre l'Institut Polytechnique de Hanoï, Vietnam et l'Université Plymouth St. Mark & St. John UCP Marjon, Royaume-Uni : former des licences d'anglais professionnel international (International Professional English/IPE). Pour eux, la deuxième langue vivante française est une matière obligatoire. Cet enseignement est d'une durée de 210 heures de cours (3 heures de 45 minutes par semaine), réalisé pendant quatre semestres. La méthode « *Connexions niveau 1. Édition Didier »* est choisie à enseigner aux étudiants. Après trois ans d'études, les étudiants qui répondent aux critères scientifiques et financiers continueront leur 4e année en Angleterre avec des étudiants venant d'autres pays.

Contrairement au programme d'enseignement du français général où un consensus semble trouvé, nos étudiants s'inquiètent de leur intégration et adaptation au nouveau milieu au Royaume-Uni. À l'époque d'ouverture et d'échanges culturelles, vu du besoin réel de notre Département, c'est le premier programme de coopération avec un partenaire étranger, le taux de réussite est très signifiant pour nos enseignants et étudiants. Pour pouvoir suivre les cours à l'étranger et s'adapter au nouvel environnement, la compétence à communiquer et à interagir culturellement joue tout d'abord un rôle important.

2 Questions de recherche

Face à cette situation, nous avons essayé d'aborder les questions de recherche suivantes :

a. Est-il nécessaire de réviser le cursus pédagogique pour favoriser la compétence de production orale et d'interaction culturelle chez les étudiants du programme IPE ?

b. Les cours de culture-civilisation sont plus efficaces grâce à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et à la similitude entre deux langues : anglaise et française ?

Dans le cadre de la présente communication, je voudrais vous présenter la proposition d'un nouveau cursus pédagogique pour favoriser la production orale et la compétence à interagir culturellement adaptées au nouveau public et pour pouvoir aider nos étudiants à bien préparer avant de partir pour UCP Marjon.

3 Base théorique

3.1 Objectif concernant des compétences

Un des objectifs très importants d'un cours de langue est défini par les quatre compétences : Compréhension orale (CO), Compréhension écrite (CE), Production orale (PO), Production écrite (PE). Selon Tagliante (2005), avant l'invention des magnétophones, il était bien difficile à l'enseignant de faire entendre à ses élèves des voix différentes de la sienne. De nos jours, l'apprenant est toujours au centre de la scène, on met l'apprenant dans une situation active qui lui demande de mobiliser toutes les ressources dont il dispose. Donc, on introduit les documents sonores dans la classe dès le début de l'apprentissage. En fait, depuis la première leçon, la prise de contact avec la langue cible, telle qu'elle est vraiment parlée par les natifs, est immédiate. L'enseignant doit repérer la situation (Qui parle à qui ? Où ? De quoi ? Quand ? Comment ? Pour

quoi faire ?). Ce qui permet aux étudiants de comprendre le contexte de la prise de parole, les relations des personnes entre elles, leurs intentions de communication. Alors, il est important de maîtriser la compétence de communication orale, c'est-à-dire de dominer les idées, la structuration, l'attitude, les gestes, le langage, la voix... Puisque quand nous disons que nous comprenons un morceau de langue orale, nous voulons dire que nous le comprenons soit du point de vue de l'usage soit du point de vue de l'emploi.

3.2 Objectif socio-culturel

Enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre les élèves à maîtriser le lexique, la grammaire. La langue véhicule encore la culture, l'histoire, la civilisation, parce que la culture - l' « ensemble de caractéristiques propres à une société donnée se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme civilisation "Qui ne satisfait pourtant presque personne" qu'on a généralement recours pour dénoter culture » (Galisson & Coste, 1976 : 137) ».

L'enseignant de langue, à travers des supports d'enseignement met en permanence les apprenants au contact de la civilisation, des traits distinctifs caractéristiques d'une société donnée et de sa culture : vie quotidienne, conditions de vie, relations impersonnelles, valeurs croyances, comportements, langage du corps.

Au sujet de la compétence culturelle, les apprenants doivent comprendre des marqueurs des relations sociales, des règles de politesse, des différences de registres... Les marqueurs des relations sociales dépendent de facteurs tels que le statut relatif des interlocuteurs, la proximité de la relation, le registre du discours. Ou la façon d'utiliser les structures officielles, formelles, neutres, informelles, familières, intime, la politesse positive ou par défaut impolitesse...

Comme l'a souligné Besse dans les méthodes de type SAGV : Structuro-globales audio-visuelles (1985), la méthode audiovisuelle est beaucoup plus à rapprocher de la méthode directe. Les manuels de langue n'abordaient par l'aspect de civilisation qu'au niveau trois, en fin de cursus, avec le but plus ou moins explicite de donner aux apprenants des connaissances sur le pays cible : histoire du pays et de ses idées, histoires de ses institutions, histoire culturelle et artistique.

On considérait que l'apprenant devait d'abord savoir parler et écrire correctement avant de pouvoir étudier la civilisation. Son enseignement était plus axé sur l'histoire, sur le passé, que sur le sociologique, les faits quotidiens. Par la suite, dans les années 1970, on s'est attaché à élaborer des « dossiers de civilisation » thématiques tels que : la

famille, l'école, les loisirs, le travail, les relations entre jeunes et adultes, le chômage, les femmes, etc. Ces dossiers permettaient une réflexion sur les phénomènes sociaux (religieux, politiques, moraux, esthétiques...) et les comportements (conduites, croyances, pratiques intellectuelles...) des locuteurs du pays cible. De cette réflexion pouvait découler une comparaison avec les mêmes phénomènes ou comportement existant dans le pays des apprenants. On y privilégiait une approche sociologique.

Dans un programme de formation, l'important est d'amener les apprenants à trouver du plaisir dans les apprentissages que nous leur proposons. Ils doivent se sentir concernés par les thèmes abordés. L'enseignant, en s'appuyant sur les exercices va permettre à chacun d'acquérir non seulement quelques connaissances linguistiques, mais en plus, une véritable culture reliée à d'autres mondes.

4 Méthodologie

4.1 État des lieux de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Institut Polytechnique de Hanoï

L'Institut Polytechnique de Hanoï est la plus ancienne grande école technique du Vietnam. Depuis l'inauguration en 1956, notre école a pour objectif de former des ingénieurs. Chaque année universitaire, nous recrutons environ 4000 étudiants pour toutes les spécialités de la technologie : télécommunication, informatique, électricité, techno-aliment, mécanique, chimie, physique, langue anglaise, etc. Après cinq ans d'études, nos étudiants diplômés avec titre ingénieur s'efforcent toujours d'affirmer leurs rôles et contribuent considérablement au développement du pays.

Un des facteurs importants contribuant à notre réussite, c'est la langue étrangère qui se place au premier rang. C'est une matière obligatoire pour les étudiants. À l'époque d'ouverture, d'échanges culturels et scientifiques, la maîtrise de langues étrangères est une condition préalable. La langue étrangère, c'est la clé d'or qui nous mène à la réussite de l'industrialisation, de la modernisation et encore l'intégration internationale. Le niveau en langue étrangère est un des critères de recrutement dans les entreprises notamment à vocation internationale. C'est aussi une nécessité pour connaître les cultures étrangères.

Ces dernières années, nous avons obtenu de bons résultats dans l'aménagement, la construction des projets de l'école, le perfectionnement du personnel, l'infrastructure, la gestion et la formation. Mais il existe encore des difficultés et des défis : manque d'équipements techniques modernes, mise à jour des connaissances, la forte

concurrence d'autres établissements de formation.

En fait, le Vietnam fait face à une ouverture accrue de son système éducatif à des offres de formations étrangères. Il s'ouvre aussi à des établissements privés vietnamiens. L'apprentissage de langue étrangère reste plus que jamais dans notre pays une priorité pour les familles, les élèves et les étudiants. Lors de l'apprentissage à l'Institut Polytechnique de Hanoï, à partir de la première année, les étudiants ont la possibilité d'apprendre des langues étrangères. À côté de l'anglais et du français, de nouvelles langues étrangères apparaissent: le japonais et le chinois.

4.1.1 L'anglais

En cas général, ils apprennent l'anglais, car c'est la langue la plus enseignée Après être sélectionnés suivant le résultat du concours d'entrées, les étudiants doivent faire les tests TOEIC. C'est un test fiable et valide reconnu à l'échelle internationale. Il est utilisé comme outil permettant d'évaluer les progrès réalisés par les candidats au cours de leur apprentissage de l'anglais. Ceux qui obtiennent 250 points ne doivent pas suivre les cours d'anglais en première année. À la fin du deuxième semestre de la première, ces étudiants vont passer l'examen. Cela est un avantage, mais aussi pose un problème pour eux. Ils peuvent bénéficier de ces temps pour s'inscrire à une autre matière, mais ils ne peuvent pas pratiquer souvent l'anglais.

4.1.2 Le japonais et le chinois

Le japonais est appris dans une récente formation d'informatique coopérée entre le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam et du Japon, entre l'Institut Polytechnique de Hanoï et les partenaires japonais.

Le japonais et le chinois sont appris comme une deuxième langue.

4.1.3 Le français

C'est la deuxième langue en termes de nombre d'apprenants après l'anglais. En septembre 2008, les instructions officielles du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, soulignent l'importance de l'enseignement du français et préconisent le développement sur tout le territoire de différents cursus de français existants après l'anglais dont l'enseignement doit être généralisé, d'ici 2020, à l'ensemble du système public vietnamien. Donc, il existe toujours une partie des étudiants qui ont la passion de continuer leurs choix au collège, ou de connaître le

français, la langue moins populaire, mais aussi intéressante et utile dans le monde du travail actuel. On peut les voir dans les programmes à notre école, tels que :

- Le Programme de formation d'ingénieurs d'excellence au Vietnam avec trois options : système d'information et de communication, informatique industrielle, aéronautique ;

- Les programmes bilatéraux entre l'Institut Polytechnique de Hanoï et des universités partenaires étrangères comme Institut Polytechnique de Grenoble (option informatique) ou Université Pierre Mendès France à Grenoble (option économie) ;

- La formation des interprètes/traducteurs scientifique-techniques anglais de notre Département où les étudiants apprennent le français comme une deuxième langue vivante.

Comme l'on vient de constater, notre Institut fait partie de ces coopérations, alors l'enseignement du français est bien programmé, maintenu pendant toutes les cinq années du cursus et vise les objectifs suivants :

- La qualité et l'efficacité de la formation : la capacité et l'adaptation des étudiants au marché de l'emploi et aux exigences de la société.

- La capacité et l'efficacité des recherches scientifiques, du développement et transfert de nouvelles technologies.

- L'intégration internationale.

4.2 Apport du stage à l'Institut national Polytechnique de Grenoble

Au mois d'avril 2016, j'ai effectué une mission dans le cadre du poste de Maître de Conférences Associé (MCA) du consortium français du Programme de formation d'ingénieurs d'excellence au Vietnam (PFIEV) à l'Institut national Polytechnique de Grenoble (INPG). Le PFIEV est un programme national, implanté dans quatre établissements vietnamiens : l'Institut Polytechnique de Hanoi, l'École Supérieure de Génie Civil de Hanoi, l'Institut Polytechnique de Danang - l'Université de Danang, l'Institut Polytechnique - l'Université nationale de Ho Chi Minh - ville. Pour les étudiants du PFIEV, en particulier après la Convention de formation de mastère entre deux gouvernements français et vietnamien en 2015, la maîtrise de la langue française est encore très importante pour la poursuite de leurs cursus dans les études post - universitaire.

Le professeur d'accueil m'a partagé de très bonnes expériences concernant les ressources FLE sur Internet :

- FILIPE « http://www.e-filipe.org » pour accéder aux modules en ligne, le module « informatique d'usage » ainsi que « mathématiques notions de base » pour les niveaux débutants, le module « étudier les sciences en France », très utile pour des étudiants avant de venir en France et avec de nombreux témoignages d'étudiants.

- Autre ressource en ligne développée par Grenoble INP fort utile : *STEP FLE* « http://chamilo.grenoble-inp.fr », site d'entraînement à des présentations orales en français : propose aux étudiants internationaux une préparation à des situations orales en lien avec le monde professionnel.

L'objectif de ces sites est d'aider les étudiants à préparer efficacement des études en France. Chaque année, des centaines d'étudiants internationaux bénéficient du programme e-learning FILIPE pour préparer et faciliter leurs études scientifiques et technologiques en France. Le programme e-learning FILIPE s'appuie sur des modules multimédia comportant des exposés oraux et des exercices interactifs, pour permettre aux étudiants internationaux non francophones souhaitant poursuivre des études d'ingénieur en France :

- d'améliorer leur compréhension orale du français scientifique ;
- de découvrir des particularités de l'enseignement "à la française" ;
- de se sensibiliser à la dimension interculturelle.

En plus, j'ai fait des observations des cours réservés à ce public au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) à l'Université Grenoble Alpes comme dans le tableau suivant :

Cours	Code (en France)	Nombre de crédits
Observation du cours FLE niveau A1.A (groupe Grenoble INP)	Débutant	1,5 ECTS
Observation du cours FLE niveau A1+A (groupe Grenoble INP)	Mi A1	1,5 ECTS
Observation du cours FLE niveau A2.A (groupe Grenoble INP)	A2	1,5 ECTS

Tableau 1 : Observation des cours au CUEF

Le français est une matière obligatoire pour les étudiants anglophones qui obtiennent des bourses de mastère à l'INPG. Je trouve que les étudiants dans le programme de coopération avec l'Université Plymouth St. Mark & St. John UCP Marjon de notre Département sont presque de même contexte. La communication orale et la bonne capacité d'interaction culturelle dès les premiers jours à l'étranger seront un

atout pour eux. Le stage à Grenoble m'a apporté des éléments permettant un éclaircissement sur la méthodologie moderne et m'a fourni des outils intéressants pour concevoir moi-même mes parcours pédagogiques.

5 Proposition du nouveau cursus pédagogique

5.1 Fournir des informations pratiques sur le cours

- Le professeur va présenter au fur à mesure des aspects de la culture dans la méthode comme la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, comportements rituels, savoir-vivre, valeurs, croyances et comportements...

- Lancer une liste de sujets, faire discuter et classer collectivement au texte correspondant.

- Fournir les champs lexicaux correspondant au sujet.

5.2 Travailler sur les clips vidéo et des enregistrements collectivement en classe

- Pour chaque sujet, tout d'abord, le professeur va choisir, télécharger directement et projeter un exemple de vidéo ou un enregistrement.

- Puis, le professeur fournit les exercices de vocabulaire, de grammaire correspondant au sujet dans les vidéos. Quelquefois, pour attirer l'attention des étudiants, nous pouvons travailler dans la salle multimédia où les étudiants peuvent faire des exercices en ligne.

- Ensuite, le professeur demande aux étudiants de faire une comparaison dans les mêmes contextes culturels avec l'anglais. La plupart trouvent les similitudes entre ces deux langues d'une société européenne.

5.3 Favoriser le travail sur l'oral

- Le professeur demande aux étudiants de travailler en groupe à la maison. L'enseignant peut aussi leur demander de faire une recherche des sites Internet utiles à la préparation et fournir quelques adresses: www.franceculture.fr, www.youtube.com...

- Chaque groupe projette une vidéo, ou ils peuvent jouer la scène devant toute la classe à la séance suivante.

5.4 Correction et vérification de la compréhension

- Avant cette séance, le professeur a demandé à chaque groupe de préparer une liste de question concernant leur sujet/leur vidéo. Après avoir fini leur présentation, ils les posent à tous les membres de la classe. Les autres étudiants devront répondre aux

questions proposées et après, un autre groupe doit résumer la vidéo en quelques phrases simples.

- Pour le deuxième type d'exercice, pour captiver l'attention de l'élève, nous allons dans la salle d'informatique, après avoir corrigé, je les fais voir ou écouter quelques modèles du même type en ligne pour les aider à mieux comprendre.

- Si le temps permet, tandis que les étudiants jouent le dialogue, leurs camarades peuvent filmer et après, ils vont projeter devant la classe.

6 Perspectives

Cette recherche présente presque toutes nos réflexions sur le travail des professeurs et des étudiants. Ce sont des connaissances très utiles. Même si le volume horaire défini par l'école ne nous permet pas d'introduire tous les nouveaux savoir-faire en classe, nous pourrons quand même les fournir aux étudiants, les faire travailler en groupe pour s'entraîner et faire l'évaluation tous ensemble. De cette façon, je souhaiterais que cette méthode attire plus l'attention des étudiants et stimule le travail. L'apprentissage et la gestion du temps seront ainsi certainement améliorés.

Références

Galisson R. & Coste D. (eds.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Besse H. (1985). *Méthodes et Pratiques des manuels de langues.* Paris, CREDIF-Didier.

Tagliante C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. CLE International.

Filière Linguistique Préparatoire aux études en France : <http://e-filipe.org>, consulté le 8 avril 2016.

Site d'entraînement à des présentations de l'Institut Polytechnique de Grenoble : <http://chamilo.grnoble-inp.fr>, consulté le 10 avril 2016.

XVIIème Sedifrale

Enseignement du français en Amérique Latine: du repli au renouveau



Bogota - Colombie

Du 05 au 08 juin 2018

Pontificia Universidad Javeriana

http://bogota2018.fipf.org

ACOLPROF
Asociación Colombiana de Profesores de Francés

FIPF

Colloque

Congrès International conjoint 2018
Taiwan, Japon, Corée du Sud, Mongolie

Les nouvelles stratégies de l'enseignement du français : enjeux et innovations

23 et 24 NOVEMBRE 2018 - TAIPEI

31/03/2018 Date limite de réception des propositions de communication
30/06/2018 Réponse aux communications
Contact : 064510@mail.tku.edu.tw (Julia Yang)

FIPF

Fédération Internationale des Professeurs de Français
Commission du Monde Arabe
Association Marocaine des Enseignants de Français

AMEF

CNEFA ANEFA
AEPF
ALEF ANEFL
AJPF
4ème Congrès CMA
ATPF
AMEF
APFM AMFALE
COMMISSION DU MONDE ARABE

24-28 juillet 2018 - AGADIR

agadir2018.fipf.org

IVe CONGRÈS CAP-FIPF

20 - 25 Septembre 2017

Université de Kyoto, Institut français du Japon-Kansai

ORGANISATIONS

Fédération internationale des professeurs de français
Commission Asie Pacifique
Société Japonaise de Didactique du Français

COMITÉ D'ORGANISATION

Président
NISHIYAMA Noriyuki
(*Univ. de Kyoto*)

Vice-Président(e)
KOMATSU Sachiko
(*Univ. d'Ochanomizu*)
Vincent BRANCOURT (*Univ. Keio*)

Commision Scientifique
Jean-François GRAZIANI
(*Univ. Bunkyo*)
Ghislain MOUTON
(*Univ. des Ryukyu*)
SUGIYAMA Kaori
(*Univ. Seinan Gakuin*)
KIKUCHI Utako (*Univ. Kansai*)
MATSUKAWA Yuya (*Univ. Nanzan*)

Commision Logistique
FUKUSHIMA Yoshiyuki
(*Univ. de la ville d'Osaka*)
OYAMA Mayo (*Univ. de Kyoto*)
CHUJO Takeshi (*Univ. Tokai*)
KATAYAMA Mikio (*Univ. Waseda*)
Simon SERVERIN (*Univ. Kanagawa*)
FUKAI Yosuke (*Univ. du Tohoku*)
HORI Shinya (*Univ. de Kyoto*)
WATANABE Kimiko(*Univ. de Kyoto*)
MORITA Takahiro (*Univ. de Kyoto*)
AKAGIRI Atsushi
(*Univ. de Kyoto (doctorant)*)
SEKI Delphine
(*Univ. de Kyoto (master)*)
HIKITA Misa
(*Univ. de Kyoto (master)*)

Commision Communication
David COURRON (*Univ. Nanzan*)
KURADATE Kenichi (*Univ. Keio*)
Marie-Françoise PUNGIER
(*Univ. préfectorale d'Osaka*)
Jonathan GOUJON
(*Univ. de Matsuyama*)
Brendan Le ROUX (*Univ. Teikyo*)

Commission Sponsors
SHIRAI Haruto (*Univ. Daito Bunka*)
HIMETA Mariko (*Univ. Daito Bunka*)
Sylvain ADAMI
(*Univ. Aoyama Gakuin*)
YAMADA Hitoshi (*Hachette Japon*)
SUGANUMA Hiroko(*collège et lycée de l'Assomption Kokusai*)

Commission Activités Culturelles
IMANAKA Maiko
(*Univ. Osaka Sangyo*)
ISHIMARU Kumiko
(*Univ. des études étrangères de Kyoto*)
Romain JOURDAN
(*Univ. des études étrangères de Kyoto*)
TAKAHASHI Katsuyoshi
(*Univ. des études étrangères de Kyoto*)
Laura ARIÈS
(*Univ. des études étrangères de Kyoto*)
TAKEUCHI Ekuko (*Univ. de Kobe*)
NODA Shiro
(*Univ. Notre Dame de Kyoto*)
HASEGAWA Akiko
(*Univ. Kyoto Sangyo*)
MAEDA Miki (*Univ. Konan-Jyoshi*)
Ken PEREZ
(*Institut français du Japon - Kansai*)
Sylvain MOKHTARI
(*Institut français du Japon - Kansai*)

Trésorerie
NISHIO Haruko
(*Univ. de jeunes filles d'Atomi*)
KOMA Kyoko (*Univ. Meiji*)
UMEMOTO Junko (*SJDF*)

Équipe éditoriale du programme
YAMADA Hitoshi (*éditeur / ingénieur de DBP*), KAWAI Miwa (*mise en page*), NISHIDA Kumi (*cartographie*), KOGA Megumi (*assistante*)

Comité de rédaction des Actes (version électronique)

NISHIYAMA Noriyuki (*Univ. de Kyoto*), Brendan Le ROUX (*Univ. Teikyo*), KURADATE Kenichi (*Univ. Keio*), Romain JOURDAN(*Univ. des études étrangères de Kyoto*), Marie-Françoise PUNGIER(*Univ. préfectorale d'Osaka*), Simon SERVERIN (*Univ. Kanagawa*)

Revue japonaise de didactique du français, numéro spécial

2018 年 5 月 31 日発行　発行所：日本フランス語教育学会　〒150-0013 東京都渋谷区恵比寿 3-9-25 日仏会館 505 »

本研究は JSPS 科研費 JP16HP0701 の助成を受けた。*This work is supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP16HP0701*

SPONSORS ET EXPOSANTS

NOS PARTENAIRES

Organisation internationale de la Francophonie
BRAP(Bureau régional pour l'Asie et le Pacifique)
Quartier Diplomatique de Trung Tu
6, rue Dang Van Ngu - Hanoi (Vietnam)
Tel : (+84) 04 35 73 52 43
Mail : brap@francophonie.org

Institut français
8-14 rue du Capitaine Scott - 75015 Paris
Tel : (+33) 01 53 69 83 00
Web : http://www.institutfrancais.com

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères
37 quai d'Orsay - 75351 Paris
Tel : (+33) 01 43 17 53 53
Web : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr

Ambassade de Belgique à Tokyo
5-4 Nibanchō, Chiyōda-ku, Tōkyō 102-0084
Tel : (+81) 03 3262 0191
Fax : (+81) 03 3262 0651
Web : http://www.embassyin.jp/belgium/

Gouvernement du Québec
Délégation générale du Québec à Tokyo
Shiroyama JT Trust Tower 32nd Floor
4-3-1 Toranomon Minato-ku Tokyo
105-6032 JAPON
Tel : (+81) 03 5733 4001
Mail : qc.tokyo@mri.gouv.qc.ca
Web : http://www.international.gouv.qc.c

SPONSORS ET EXPOSANTS

CCI PARIS ILE-DE-FRANCE
6-8 avenue de la Porte de Champerret - 75017 Paris
Tel : (+33) 0820 012 112
Mail : francais@cci-paris-idf.fr
Web : www.lefrancaisdesaffaires.fr

CIREFE Français langue étangère Université Rennes 2
Campus Villejean, Bâtiment D, Place du Recteur
Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes France
Contact : Mathieu PLAS, Directeur
Tel : (+33) 02 23 22 58 20
Mail : cirefe@univ-rennes2.fr
mathieu.plas@univ-rennes2.fr
Web : sites.univ-rennes2.fr/cirefe

CUEF Centre Universitaire d'Études Françaises - Université Grenoble Alpes
1491, rue des residences
38400 Saint-Martin-d'Hères France
Contact : Dominique Goleret
Tel : (+33) 04 76 82 77 50
Mail : cuef@univ-grenoble-alpes.fr
Web : cuef.univ-grenoble-alpes.fr

Didier Français Langue Étrangère
11, rue Paul Bert - 92247 Malakoff Cedex
Contact : Assma Boulaich (Responsable pédagogique et commercial)
Tel : (+33) 01 55 00 11 36
Mail : aboulaich@hachette-livre-intl.com
Web : www.editions-didier.fr
Facebook : www.facebook.com/EditionsDidier
Twitter : @editions_didier

Gloria Tours
〒107-0062 東京都港区南青山 5-4-30
CoSTUME NATIONAL Aoyama Complex 2F
Tel : (+81)03-6826-3434
Fax : (+81)03-6826-5535
Web : http://gloria-tours.jp

Hachette Français Langue Étrangère
11, rue Paul Bert - 92247 Malakoff Cedex
Contact : Julie Dupéroir
Tel : (+33) 01 55 00 11 66
Fax : (+33) 01 55 00 11 40
Mail : jduperoir@hachette-livre-intl.com
Web : http://www.hachettefle.com
Facebook : www.facebook.com/HachetteFLE.officiel

Hachette Japon
554, Tsurumaki-chô, Waseda, Shinjuku-ku,
Tokyo 162-0041
Contact : Hitoshi Yamada
Tel : (+81) 03 6273 8108
Fax : (+81) 03 6273 8109
Mail : jinyamada@hachette-japon.jp
Web : http://www.hachette-japon.jp

Kyoto University of Foreign Studies (KUFS)
6 Kasame-cho, Saiin, Ukyo-ku, Kyoto 615-8558
Japan
Tel : (+81) 075-322-6219
Mail : koho@kufs.ac.jp
Web : http://www.kufs.ac.jp

Presses universitaires de Grenoble
15, rue de l'Abbé-Vincent - Bât. B1
ZI des Vouillants - 38600 Fontaine
Tel : (+33) 04 76 29 43 09
Fax : (+33) 04 76 44 64 31
Web : http://www.pug.fr/

Réseau Canopé
Téléport 1 Bât. @4, 1 av du Futuroscope CS 80158 -
86961 Futuroscope cedex
Contact : Gaël Le Dréau (Délégué à l'international)
Tel : (+33) 05 49 49 75 61
Mail : international@reseau-canope.fr
Web : www.reseau-canope.fr

RFI – Service langue française
80, rue Camille Desmoulins - 92130
Issy-les-Moulineaux
Contact : Julien Cousseau (Chargé de projets pédagogiques multimédias)
Tel : (+33) 01 84 22 73 47
Mail : julien.cousseau@rfi.fr
Web : https://savoirs.rfi.fr
Facebook : RFI.Savoirs / twitter : RFISavoirs

Samir Editeur
Rue Camille Chamoun, Jisr al-Waty, Sin al-Fil -
B.P.55542 Beyrouth Liban
Tel : (+961) 01 489464
Fax : (+961) 01 482541
Mail : celine@samirediteur.com
Web : http://samirediteur.com
Facebook : SamirEditeur.Liban

TV5MONDE
131, avenue de Wagram - 75805 Paris Cedex 17
Contact : Richard Bossuet (Chargé de communication, enseignement et promotion du français, direction du numérique)
Tel : (+33) 01 44 18 48 20
Web : http://enseigner.tv5monde.com
http://apprendre.tv5monde.com

Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français au Japon (APEF)
Kudan 101 Bldg., 1-8-1, Kudan-kita, Chiyoda-ku,
Tokyo 102-0073
Tel : (+81) 03-3261-9969
Fax : (+81) 03-3239-3157
Mail : apef@apefdapf.org
Web : http://apefdapf.org

CAVILAM - Alliance française
1, avenue des Célestins - 03200 VICHY FRANCE
Contact : M. Michel Boiron
Tel : (+33) 06 19 05 22 89
Fax : (+33) 04 70 30 83 84

CLA Université de Franche-Comté
Contact : Florian Chapey (Responsable de la communication)
Tel : (+33) 03 81 66 52 35
Fax : (+33) 03 81 66 52 25
Web : www.cla.univ-fcomte.fr

CLE international
9 Bis, rue Abel Hovelacque -75013 PARIS
Contact : Luis CRESCENTINO (Chargé de marketing)
Tel : (+33) 01 72 36 30 66
Web : lcrescentino@cle-inter.com

DAITO BUNKA University 大東文化大学
〒175-8571　東京都板橋区高島平 1-9-1
Tel : (+81) 03-5399-7800
Web : http://www.daito.ac.jp

Éditions ASAHI　朝日出版社
〒101-0065 東京都千代田区西神田 3-3-5
Tel : (+81) 03-3263-3321
Fax : (+81) 03-3239-0479
Web : http://www.asahipress.com

HAKUSUISHA　白水社
〒101-0052 東京都千代田区神田小川町 3-24
Tel : (+81) 03-3291-7811
Web : http://www.hakusuisha.co.jp

IIEF Université de Strasbourg Institut international d'études françaises
Bâtiment le Pangloss, 22 rue René Descartes BP 80010 - 67084 Strasbourg Cedex – France
Tel : (+33) 03 68 85 60 50/51
Fax : (+33) 03 68 85 60 60
Mail :ief@unistra.fr
Web : http://iief.unistra.fr

Lyon Bleu International
82, rue Duguesclin - 69006 Lyon – FRANCE
Tel : (+33) 04 37 48 00 26
Mail : learnfrenchinlyon@lyon-bleu.fr
Web : https://www.lyon-bleu.fr

OCHANOMIZU University お茶の水女子大学
〒112-8610 東京都文京区大塚 2-1-1
Mail： info@cc.ocha.ac.jp
Web : http://www.ocha.ac.jp

Surugadai-Shuppansha　駿河台出版社
〒101-0062 東京都千代田区神田駿河台 3-7
Tel : (+81) 03-3291-1676
Fax : (+81) 03-3291-1675
Web : http://www.e-surugadai.com

TIP JAPAN　海外留学保険センター
〒100-0006 東京都千代田区有楽町 2-10-1 東京交通会館 2 階
Tel : (+81) 03-3212-4891
Fax : (+81) 03-3215-2768
Mail : info@tip-japan.com
Web : http://www.tip-japan.com

AUX BACCHANALES KYOTO
オーバカナル京都
〒600-8175 京都府京都市下京区烏丸通四条下ル水銀屋町 620 COCON 烏丸 1F
Tel : 075-371-0033
Fax : 075-371-0032
Mail : aux_kyoto@l-u.co.jp
Web : http://www.auxbacchanales.com

Bijuu 株式会社　美十
〒601-8446　京都市南区西九条高畠町 35-2
Tel : (+81) 075-681-0201
Fax : (+81) 075-681-0202
Web : http://bijuu.co.jp

HANBEY (株) 半兵衛麩
〒605-0903 京都市東山区問屋町通五条下ル上人町 433
Tel : (+81) 075-525-0008
Fax : (+81) 075-531-0748
Web : http://www.hanbey.co.jp/top.html

Lima 株式会社リマ
〒571-0017 大阪府門真市四宮 3-7-9
Tel : 072-884-2593
Web : http://bananamuseum.co.jp

NAKAMURA TOKICHI HONTEN
（株）中村藤吉本店
〒611-0021 京都府宇治市宇治壱番 10 番地
Tel： (+81) 0774-22-7800
Web : http://www.tokichi.jp

PAUL 京都三条店
〒604-8111 京都市中京区三条通高倉東入桝屋町 53-1 Duxe mix ビルヂング 1F
Tel : 075-256-5018
Facebook : www.facebook.com/paul1889.japan

TAKARA SHUJO 宝酒造インターナショナル
〒604-8111 京都市中京区三条通高倉東入桝屋町 53-1 Duxe mix ビルヂング 1F
Tel : 075-256-5018
Facebook : www.facebook.com/paul1889.japan

Le comité d'organisation remercie pariticulièrement à
KOISHI Atsuko, DELBARRE Frank, JACTAT Bruno, NISHIMURA Junko, ARaymond Japan, SANSEIDO, CO., LTD.

グロリアツアーズ・フランスデスク

ホームページ：www.gloria-tours.jp/france/
お問合せ：03-6826-3323
france@gloria-tours.jp



フランス専門旅行会社が、フランス出張・旅行のお手伝いをいたします。
長期滞在向けのホテルやアパートを多数ご用意しています。
ご渡航の際には是非ご利用ください。

■キッチン付きホテル
ホテルの機能を備えたキッチン付きのお部屋。長期滞在、ファミリー旅行におすすめのアパルトマン・ホテルで自由な滞在を。



■パリの可愛いアパート
雑誌で見るような可愛いアパートでパリジェンヌのように滞在。面倒な手続きは無く、日本語アシスタントが滞在をサポート！



■卒業・ゼミ旅行
観光をしながらフランスを知っていただく旅行をご提案いたします。
先生、学生さんのご要望に沿ってアレンジいたします。



■ワンランク上の体験
フランス料理教室やフラワーアレンジメント。モン・サン・ミッシェルやその他日帰り旅行。ブドウ積み体験などもお手配いたします。





グロリアツアーズ・フランス留学センター

ホームページ：www.gloria-tours.jp/stage/
お問合せ：03-6826-3323
ryugaku@gloria-tours.jp

日仏文化センター時代から約 49 年！
フランス留学専門です。
1 週間の短期留学から数ヶ月の長期留学、大学の研修旅行まで幅広く『フランス留学』をサポート！

■フランス語研修旅行
（年 2 回　春・夏）

航空券・移動費・滞在費・研修費用などがセットされたパッケージツアーです。初海外、第 2 外国語の学生さんも安心の充実サポートです。滞在中は日本人スタッフがサポートいたします。



■フランス個人旅行
（長期・短期留学）

基本サービスは、フランスの語学学校・宿舎の手配です。費用は、フランス留学機関に支払う実費と弊社手数料ですので、リーズナブルです。ご希望に応じて、航空券、列車チケットホテル等もお手配いたします



■大学独自の研修旅行
是非ご相談ください

大学独自の特色あるプログラム作りを企画・実施いたします。語学研修やテーマ性を持った文化研修旅行などご要望に合わせてご提案。
カフェで単語を聞き取るだけでも、学習者にとって想像以上の成果となると引率の先生方から感想をお寄せいただいております。



⊙日記に役立つ表現や例文満載



フランス語で日記をつけよう

長野　督　著

日付、場所などのメモ程度からスタートして、シンプルな文、少し長めの文に挑戦していきましょう。継続は力なり。毎日ちょこっと書いて、フランス語力を着実にアップさせましょう。

●定価（本体 1700 円+税）

⊙〈ことばと表現の引出し〉を準備しよう



フランス語で話す 自分のこと 日本のこと

田中幸子／川合ジョルジェット　著　　《ＣＤ付》

それぞれのセンテンスは短くてＯＫ。大切なのは、センテンスをつなぐテクニック、説明を組み立てる力と、ほんの少しの勇気です。

●定価（本体 2200 円+税）

〒101-0052　東京都千代田区神田小川町 3-24
TEL 03-3291-7811/FAX 03-3291-8448/http://www.hakusuisha.co.jp/

白水社

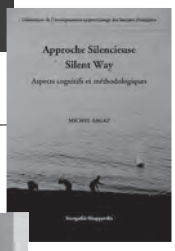
ロベール・クレ仏和辞典

西村牧夫／鳥居正文／中井珠子／飯田良子
曽我祐典／菊地歌子／井元秀剛／増田一夫 [編訳]



- 初学者に十分な，最新の見出し語2, 2万語＋PC関連の新語
- 豊富な同義語・関連語・反意語で自然に語彙力アップ
- フランスとフランス語圏のカラー地図付
- **基本語1,600語の発音と日本語訳を入れたMP3 CD-ROMをサービス**

ISBN 9784411021250　本体 3,200 円



Approche Silencieuse / Silent Way —Aspects cognitifs et méthodologiques

サイレントウェイの認知的・方法論的側面(en français)

Michel SAGAZ 著　　ISBN 9784411021274　本体 2,500 円



Problèmes typiques des apprenants japonophones du français

フランス語学習者が直面する典型的問題点(en français)

中村 啓佑 著　　ISBN 9784411022165　本体 2,500 円



フランス語でEメール

明石 伸子／Clara CUBETA 著　　ISBN 9784411005137　本体 2,300 円

ÉDITIONS SURUGADAI-SHUPPANSHA
駿河台出版社
www.e-surugadai.com

〒101-0062 東京都千代田区神田駿河台3-7
tel. 03(3291)1676
fax. 03(3291)1675

仏検公式基本語辞典 3級・4級・5級

財）フランス語教育振興会＝編／羽賀賢二＝責任編集

新書判/336p.　定価（本体2,200円+税）
ISBN978-4-255-00469-3

仏検実施機関APEF公認の公式辞典……出題された過去問より厳選選抜。3級760語、4級350語、5級590語の計1700語を収録。

フランス語を知る、ことばを考える

石野好一＝著

A5判/176p./2色　定価（本体2,700円+税）
ISBN978-4-255-35186-5

フランス語で80は4×20。どうして？
素朴な疑問から出発してフランス語という言語をわかりやすく解説します。

フランス文学小辞典

岩根 久+柏木隆雄+金崎春幸+北村 卓+永瀬春男+春木仁孝+和田章男＝編

B6変型判/392p./2色　定価（本体2,000円+税）
ISBN978-4-255-00387-0

作家・作品・事項、どこからでもすぐ引ける、フランス文学を学ぶ人にとって必携の一冊。

文体練習

レーモン・クノー＝著　朝比奈弘治＝訳

A5判変型/200p.　定価（本体3,398円+税）
ISBN978-4-255-96029-6

20世紀フランス文学の急進的言語革命を率いたクノーによる究極の言語遊戯。

20世紀

アルベール・ロビダ＝著　朝比奈弘治＝訳

菊判/528p.　定価（本体3,200円+税）
ISBN978-4-255-00388-7

フランス19世紀末の作家が予想した未来とは。

朝日出版社　〒101-0065 東京都千代田区西神田 3-3-5　TEL 03-3263-3321　http://www.asahipress.com/



実用フランス語技能検定試験　秋季申込受付開始

1次試験　11月19日（日）
2次試験　2018年 1月28日（日）

申込開始　9月1日（金）
締切 郵送　10月18日（水）＊消印有効
インターネット　10月25日（水）

APEF

公益財団法人 フランス語教育振興協会 仏検事務局
TEL：03-3230-1603　E-mail：dapf@apefdapf.org
〒102-0073 東京都千代田区九段北 1-8-1 九段101ビル

文部科学省後援 実用フランス語技能検定試験
APEF 仏検
www.apefdapf.org

京都 宇治 創業安政元年

中村藤吉本店

銘茶 中村

NAKAMURA TOKICHI ®

UJI KYOTO SINCE 1854



宇治本店　〒611-0021　京都府宇治市宇治壱番 10 番

TEL 0774-22-7800 / FAX 0774-23-7279

http://www.tokichi.jp

技にこだわり、素材を吟味して「半兵衛麩ならでは」とお客様に喜んでいただける麩・ゆばつくりに丹精を込めてまいりました。素材と水にこだわり、昔ながらの手づくりで伝統の味わいを守り続けております。

創業元禄二年

半兵衛麩



株式会社　半兵衛麩 / HANBEY

〒605-0903

京都市東山区問屋町通五条下る上人町 433

TEL(075) 525-0008　　FAX(075) 531-0748

http://www.hanbey.co.jp



笹巻麩

なめらかでもちっとした京なま麩にこしあんを包み香り豊かな笹の葉で巻きました。笹の香りと共にお召し上がりください。

Redefining Tradition

Experience this uniquely crisp and boldly refreshing concept born of time-honored brewing techniques.



MIO SPARKLING SAKE

SHO CHIKU BAI SHIRAKABEGURA

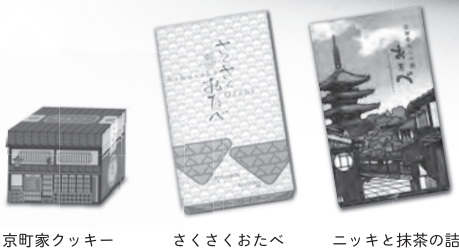
Superb as an aperitif, excellent when paired with acidic or richer flavors, and a great complement to dessert. Best served chilled in a champagne glass.

Find your nearest Mio retailer
www.shirakabegura-mio.jp/english

U.S.A Importer
www.takarasake.com

京都銘菓 おたべ

色々あります。
「おたべ」のお菓子



京町家クッキー　さくさくおたべ　ニッキと抹茶の詰合せ



お買い物も、手作り体験も

おたべ本館

午前9時～午後6時・年中無休

京都市南区西九条高畠町35-2　TEL.075-681-8284

お茶の水女子大学
Ochanomizu University



Section de langue et culture francophones

Université d'Ochanomizu
2-1-1 Otsuka, Bunkyo-ku, Tokyo 112-8610, Japon
Courriel : french@cc.ocha.ac.jp

DAITO BUNKA UNIVERSITY

SINCE 1923

Literature
Economics
Foreign Languages
Law
International Relations
Business Administration
Sports and Health
Science
Sociology

1-9-1 Takashimadaira,
Itabashi-ku, Tokyo, JAPAN

www.daito.ac.jp



大東文化大学

■文学部　■経済学部　■外国語学部　■法学部　■国際関係学部
■経営学部　■スポーツ・健康科学部　■社会学部

アジアから世界へ　— 多文化共生を目指す新しい価値の不断の創造

〒 175-8571　東京都板橋区高島平 1-9-1　TEL03-5399-7800



Cours et stages de français à Strasbourg

Capitale de l'Europe, siège des institutions européennes et ville de culture bimillénaire, Strasbourg l'Alsacienne est un lieu de séjour idéal, à portée des grandes métropoles d'Europe

Vivez en français !

- **Sessions semestrielles** (200 h)
- **Stages personnalisés et programmes spéciaux, à la demande**
- **Diplômes universitaires et nationaux** (DU, DELF-DALF)
- **Formations pour professeurs**
- **Cours d'été**

http://iief.unistra.fr

Institut International d'Études Françaises
22 rue René Descartes - BP 80010
67084 Strasbourg Cedex
Tél. +33 (0)3 68 85 60 50/51
Fax +33 (0)3 68 85 60 60
ief@unistra.fr

Institut International d'Études Françaises

CampusFLE ADCUEFE

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Apprendre le français à Lyon

Lyon Bleu International

Ecole de français à Lyon

LYON BLEU international



- Français général et spécifique
- Formations pour professeurs de français
- Programmes sur mesure pour groupes

Expérience et qualité dans l'enseignement de la langue française depuis 1999 à Lyon.



Lyon Bleu International
82 rue Duguesclin, 69006 Lyon
learnfrenchinlyon@lyon-bleu.fr
Tél : + 33 (0) 4 37 48 00 26

www.lyon-bleu.fr

[flə] QUALITÉ FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

FIPF

Groupement fle La référence qualité

フランス留学専用保険

フランス留学専用保険だから提供出来る安心サービス



★パリに対面サポートデスクの設置
★メンタル・医療・生活相談サービス
★キャッシュレスサービス
★すべて日本語でサポート
★プランが豊富で長期契約OK



TIP JAPANはアンスティチュ・フランセ日本の留学におけるオフィシャル・スポンサーです

海外旅行・留学保険センター

TIP JAPAN

http://www.tip-japan.com

〒100-0006 東京都千代田区有楽町2-10-1
東京交通会館2階（パスポートセンター印紙売場隣）
TEL:03-3212-4891 FAX:03-3215-2768
E-mail:info@tip-japan.com

●営業時間
月～木曜 10:00～19:00 金曜 10:00～17:00
日曜 12:00～17:00 （定休日）土曜・祝祭日

☆各国大使館と提携しており、留学関連イベントに参加しています。

☆開業以来90,000人以上の全国のお客様に海外留学・旅行保険をご契約いただいており、海外留学・旅行保険の経験豊富な専門家が揃っています。

留学保険の事なら何でもお問い合せ下さい。
専門スタッフがみなさんのスタイルにあった保険選びのお手伝いをします。

0120-847-576

La méthode qui fait bouger l'apprentissage

Tendances
méthode de français



Cinq niveaux du A1 au C1/C2

- ☑ Innovante
- ☑ Simple
- ☑ Pratique
- ☑ Efficace
- ☑ Hybride



Il est temps de changer !

CLE INTERNATIONAL www.cle-inter.com

Pour vous,
des formations de qualité

Pour vos élèves,
des stages linguistiques efficaces et motivants

En partenariat avec l'université Clermont Auvergne

CAVILAM
VICHY
Alliance Française

@CAVILAMAllianceFrancaise

/CAVILAMVICHY

@cavilamvichy



CENTRE D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DEPUIS 1964

www.cavilam.com - www.leplaisirdapprendre.com
info@cavilam.com - Téléphone : +33 (0)4 70 30 83 83

ERASMUS+ Code PIC: 943674007

CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉ
UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ



Formations aux métiers
de l'enseignement du FLE / FLS

www.cla.univ-fcomte.fr

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUTREMENT



TV5MONDE, la chaîne qui donne envie d'apprendre et enseigner le français

Pour les enseignants : **enseigner.tv5monde.com**
Pour les apprenants : **apprendre.tv5monde.com**

facebook.com/tv5mondelanguefrancaise **EnseignerTV5 et ApprendreTV5**

Agence O Cédille © Getty Images

Casquette



Méthode de français

3 niveaux

12-16 ans

du A2 au B2.1

www.samireditEur.com

samir



rfi SAVOIRS

Les clés
pour comprendre
le monde
en français

Pour enrichir vos connaissances,
apprendre et enseigner le français, partager vos savoirs,
rendez-vous sur le site **savoirs.rfi.fr**

@RFISavoirs

RETROUVEZ

TOUTE L'OFFRE

SUR RESEAU-CANOPE.FR



Les dernières publications, vidéos et autres **ressources numériques**

Les **formations**, animations et événements proposés par les Ateliers Canopé

Les **actualités** locales et nationales de Réseau Canopé

RESEAU-CANOPE.FR
CANOPÉ
LE RÉSEAU DE CRÉATION ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES

reseau-canope.fr

70th anniversary



Faculty of Global Engagement

(2018 April Newly Established)

Be a Changemaker

Faculty of Global Engagement

Department of Global Studies
Department of Global Tourism

Faculty of Foreign Studies

Department of British and American Studies
Department of Hispanic Studies
Department of French Studies
Department of German Studies
Department of Brazilian and Portuguese Studies
Department of Chinese Studies
Department of Japanese Studies
Department of Italian Studies

PAX MUNDI PER LINGUAS

京都外国語大学
Kyoto University of Foreign Studies

[Office of Public Relations]
6 Kasame-cho, Saiin, Ukyo-ku, Kyoto 615-8558 Japan [TEL] 075-322-6219 [Website] www.kufs.ac.jp/en/ [Email] koho@kufs.ac.jp

Chaque jour, partout dans le monde, apprenez le français avec hachette FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

NOUVEAUTÉS 2017

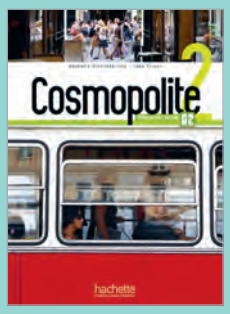
Enfants et Préados





Grands Ados et Adultes





Professionnel et intensif





Enseignants







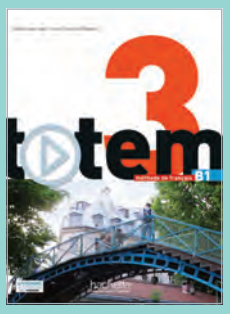
Adolescents













Outils





RETROUVEZ TOUTES NOS NOUVEAUTÉS SUR
hachettefle.fr

VOS CONTACTS AU JAPON :
Julie Duperoir
jduperoir@hachette-livre-intl.com

Hitoshi Yamada
jinyamada@hachette-japon.jp

SUIVEZ TOUTE L'ACTUALITÉ SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX



© Roxane Lapassade

didier
Français Langue Étrangère

méthode adolescents et grands adolescents





méthodes grands adolescents et adultes



manuels numériques et applications



/EditionsDidier

/editions_didier

www.didierfle.fr

Progresser en FRANÇAIS c'est

s'exercer et réviser l'essentiel

100% FLE







S'entraîner et préparer l'examen

Le DELF 100% réussite



Plonger dans la littérature francophone et lire avec plaisir



didier
Français Langue Étrangère

www.editionsdidier.com

Vivre le français au cœur des Alpes

Sur un campus de 50 000 étudiants proposant 200 disciplines, le CUEF, Centre Universitaire d'Études Françaises, vous accueille tout au long de l'année pour des cours de français et des formations à l'enseignement du Français Langue Étrangère.



Photos : © Communauté Université Grenoble Alpes

Diplômes Universitaires

Cours du soir

Centre d'examen DELF-DALF / TCF

Cours intensifs mensuels

Stages pédagogiques d'été

Cours de langue et de culture semestriels

Formations sur mesure

Animation culturelle

Summer school

fle QUALITÉ FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

La Région Auvergne-Rhône-Alpes

CAMPUS FRANCE campusfrance.org

CUEF Études françaises

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

1491, rue des résidences
38400 Saint-Martin-d'Hères
(+33) (0)4 76 82 43 70 - cuef@univ-grenoble-alpes.fr
cuef.univ-grenoble-alpes.fr

CIREFE

français langue étrangère
université Rennes 2

Centre International Rennais
d'Études de Français pour Étrangers

UNIVERSITÉ RENNES 2



Découvrez la langue et la culture françaises à Rennes, capitale dynamique de la Bretagne, à 1h30 de Paris !

COURS SEMESTRIELS DE 13 SEMAINES



- 15 à 20 heures de cours hebdomadaires (tous niveaux)
- Semestre 1 : du 18 septembre au 22 décembre 2017
- Semestre 2 : du 29 janvier au 18 mai 2018

COURS DE SOUTIEN LINGUISTIQUE DE 11 SEMAINES

- 4 heures de cours hebdomadaires, de 18h15 à 20h15, pour les étudiants inscrits dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur rennais (tous niveaux)
- Semestre 1 : du 25 septembre au 14 décembre 2017
- Semestre 2 : du 29 janvier au 19 avril 2018

COURS D'ETE DE 3 SEMAINES

- Programme de langue et culture françaises : cours intensifs, excursions en Bretagne et nombreuses activités culturelles (tous niveaux)
- Programme de didactique du Français langue étrangère (public enseignants ou futurs enseignants) : observations et analyse de pratiques de classe, immersion dans la vie quotidienne et découverte de la culture bretonne
- Du 25 juin au 13 juillet 2018

UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DE 4 SEMAINES

- Programme intensif de langue et culture françaises (tous niveaux)
- Cours spécifiques de Français sur Objectifs Universitaires et de préparation à la vie quotidienne pour les étudiants entrant dans l'enseignement supérieur
- Du 6 août au 31 août 2018

ACTIVITÉS CULTURELLES

- Excursions touristiques et culturelles : Mont Saint-Michel, Saint-Malo, châteaux de la Loire, golfe du Morbihan, forêt de Brocéliande et ses légendes, Paris...
- Sorties à Rennes : soirées interculturelles, visites (musées, monuments historiques), concerts, théâtre, matchs de foot, fest-noz, opéra…
- Ateliers culturels : chant, musique, théâtre, cinéma, presse, radio
- Sport à l'université (natation, volley, boxe, danse, shiatsu, basket…)

Conception / réalisation www.komuniko.fr - Crédits photos : CIREFE - Jacques Yvergniaux

CENTRE INTERNATIONAL RENNAIS D'ETUDES DE FRANÇAIS POUR ETRANGERS
Campus Villejean, Place du Recteur Henri Le Moal
CS 24307 - 35043 Rennes - France
Tél +33 (0)2 23 22 58 20
em@il : cirefe@univ-rennes2.fr
www.sites.univ-rennes2.fr/cirefe

10 ans fle QUALITÉ

campus ADCUEFE Fle

UNIVERSITÉ RENNES 2

LE FRANÇAIS DES AFFAIRES
FRENCH FOR BUSINESS

CCI PARIS ILE-DE-FRANCE



www.lefrancaisdesaffaires.fr



INSTITUT FRANÇAIS

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET DU DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL

af AllianceFrançaise

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

www.institutfrancais.com

APFA/0I CAN CAP CECO CEO CFLM CMA COPALC



Fédération Internationale des Professeurs de Français

Le monde en français

http://fipf.org

120 pays - 200 associations - 80 000 enseignants



#LibresEnsemble

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie